

A criatividade no ensino de música: Estratégias de desenvolvimento da criatividade nas aulas de contrabaixo

Júlia Manuela dos Santos Miranda

Orientadora

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Coorientador

Professor Doutor Adriano Augusto Martins da Rocha Oliveira Aguiar

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Contrabaixo) e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e sob a coorientação científica do Doutor Adriano Augusto Martins da Rocha Oliveira Aguiar, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

julho de 2020

Composição do júri

Presidente do júri

Doutor, José Filomeno Martins Raimundo

Professor Coordenador do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora, Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor, António Augusto Martins da Rocha Oliveira Aguiar

Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto

Dedicatória

Dedico esta obra ao meu pai e à minha mãe que me lançaram como a uma flexa às aprendizagens deste mundo.

Agradecimentos

Gostaria de deixar uma menção de gratidão à Escola Básica e Secundária Luís António Verney que me acolheu da melhor maneira, oferecendo todo o seu apoio para a minha prática pedagógica e para o projeto desenvolvido no âmbito desta investigação.

Igualmente o faço para a professora Cristina Pereira, que se disponibilizou com todo o entusiasmo a orientar este processo. O seu apoio e orientação foram imprescindíveis para a sua concretização. Deixo em relevo que a sua forma de orientar permitiu-me ver muito além daquilo que previa e concebia. Agradeço sobretudo por ter instigado em mim a força, a clareza e a determinação necessárias para alimentar o desafio que vai muito além deste trabalho.

Deixo um agradecimento ao professor Adriano Aguiar que coorientou este trabalho e que me ajudou a perceber de uma forma muito simples a essência desta investigação. Além disso, manifesto toda a minha gratidão pelo apoio que tem providenciado ao longo destes anos. Tem sido um ótimo mestre, com todas as letras.

De seguida e paralelamente importante, deixo o meu apreço à Maria José Rua, que de uma forma terna, compreensiva e, sobretudo, verdadeira, me mostrou o poder da educação na vida e na sociedade. Obrigada por isso, serão imagens que nunca irei esquecer.

Agradeço à Catarina Silva e à Maria da Rocha, que me acompanharam ao longo deste processo e fizeram questão de me desafiar a experimentar, a conhecer e a discutir novas abordagens. De facto, foi muito interessante poder trabalhar ao vosso lado.

Manifesto a minha gratidão ao Duncan Fox que me sugeriu e providenciou uma enorme quantidade de bibliografia relativamente a este projeto.

Uma palavra de apreço ao professor Rui Dias que sempre instigou o desenvolvimento da criatividade dentro de uma pedagogia que promove indubitavelmente a voz do aluno. Deixo um sentimento de imensa gratidão por todos os momentos de apoio e de criação em conjunto.

Agradeço à Sarah Mcleod que me ajudou a traduzir o resumo para inglês.

Agradeço ao colega Vítor Feitor que me acolheu e orientou nas suas aulas de orquestra.

Estou grata a todos os meus alunos que me mostraram a sua necessidade de criar em música e que se envolveram de corpo, alma e coração neste projeto.

Por último e talvez a parte mais importante, agradeço ao meu grande amigo Louis Wilkinson, que proveu a ignição para esta ideia, e a todos os meus amigos que são avidamente criativos, constituindo uma tremenda fonte de inspiração.

Musa

Aqui me sentei quieta

Com as mãos sobre os joelhos

Quieta muda secreta

Passiva como os espelhos

Musa ensina-me o canto

Imanente e latente

Eu quero ouvir devagar

O teu súbito falar

Que me foge de repente

(in Dual, Sophia de Mello Breyner Andersen)

Resumo

A presente obra trata-se de uma investigação-ação, cujo objetivo é precisamente melhorar a prática pedagógica, apoiando-se em ações de observação, reflexão, planificação e aplicação de novas estratégias, no contexto prático da sala de aula.

Fundamentalmente, procurou-se estabelecer estratégias que permitam fomentar a criatividade no ensino de música, especificamente nas aulas de contrabaixo, num contexto de improvisação e composição em grupo. Neste sentido, explora-se igualmente a pedagogia de orientação para uma aprendizagem criativa, objetivando uma aprendizagem cada vez mais significativa e otimizada.

No âmbito desta investigação criou-se o projeto Oficina de Experimentação Musical, integrado na disciplina de instrumento – contrabaixo, um espaço aberto para a prática da improvisação e composição em grupo. Acompanhou-se o processo criativo de um grupo de três alunos do 5º ano, que produziram um trio para contrabaixos intitulado *Peça sobre o oceano*, com três variações, e várias pequenas peças de música concreta.

Durante o período de investigação foi decretado o encerramento das escolas devido à pandemia por Covid-19. Optou-se por continuar o projeto com a exploração de música concreta na tentativa de ultrapassar as dificuldades inerentes à inexistência de contrabaixos nos domicílios dos alunos.

Os resultados práticos das sessões foram analisados pela perspetiva do Modelo do Desenvolvimento Musical de Swanwick e por um Teste de Pensamento Criativo de Torrance adaptado para a avaliação das ideias musicais, permitindo obter informações quanto ao desenvolvimento musical criativo dos alunos. Realizou-se também uma entrevista aos três alunos, que informou acerca do impacto das estratégias utilizadas e dos problemas que à primeira vista não eram identificáveis.

Palavras chave

Criatividade, contrabaixo, estratégias para a aprendizagem criativa, desenvolvimento musical, improvisação, composição.

Abstract

This study is an investigation-action. The main objective of which is to improve pedagogical practices, based on observations, reflexions, planning and the application of new strategies in the practical context of the classroom.

In the context of group improvisation and composition, the study seeks to establish strategies that stimulate creativity in musical learning, and more specifically in double-bass classes. In this way, the pedagogical orientation for creative learning is also explored, seeking an optimised learning process which over time becomes more meaningful.

Within the scope of this study the project *Oficina de Experimentação Musical* (Workshop of Experimental Music) was created to provide an open space in which to practice group improvisation and composition. This project was integrated into the curriculum of the double bass instrument. The creative process of a group of three students in the 5th grade was accompanied. They composed a trio for double bass titled *Peça sobre o oceano* with three variations, and several small concrete pieces of music.

During the study period, the closing of schools due to the Covid-19 pandemic was decreed. As a result of the difficulties inherent to the absence of double-basses in the student's homes, a new approach was adopted. The project then continued by stimulating the creative process via the exploration of concrete music.

The practical results of the sessions were analysed through the perspective of the Swanwick's Model of Musical Development and by a Test of Creative Thinking of Torrance adapted for the evaluation of musical ideas. This enabled the gathering of information about the student's creative musical development. An interview was also conducted with each student to gather information about the impact of the strategies that were applied and the problems that were not identified in the beginning.

Keywords

Creativity, double bass, strategies for creative learning, musical development, improvisation, composition.

Índice

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introdução | 1 |
| Parte I – Prática de Ensino Supervisionada | 3 |
| 1. Caraterização Escolar | 5 |
| 1.1. Agrupamento de Escolas Luís António Verney | 5 |
| 1.1.1. Escola Básica e Secundária Luís António Verney | 6 |
| 1.2. Oferta Educativa | 8 |
| 1.3. Protocolos e parcerias | 8 |
| 1.4. Comunidade Escolar | 10 |
| 2. Caraterização da prática pedagógica | 13 |
| 2.1. Prática de ensino supervisionada: o ensino da disciplina de contrabaixo | 13 |
| 2.1.2 Caraterização da classe de contrabaixo | 13 |
| 2.1.2. Caraterização da aluna A | 16 |
| 2.1.3. Planificações | 17 |
| 2.1.4. Programa anual do 7º ano do ensino básico | 19 |
| 2.1.5. Planificações trimestrais | 19 |
| 2.1.6. Planificações e relatórios de aula | 23 |
| 2.1.7. Síntese da prática pedagógica | 34 |
| 2.1.8. Avaliação | 34 |
| 2.2. Prática de ensino supervisionada: ensino da disciplina de classe de conjunto – Orquestra de cordas e coro | 36 |
| 2.2.1. Caraterização da classe de conjunto do 7º ano, turma 2ª | 36 |
| 2.2.2. Programa anual | 36 |
| 2.2.3. Critérios de avaliação | 38 |
| 2.2.4. Avaliação: provas trimestrais | 39 |
| 2.2.5. Observações de aula: estratégias de ensino | 39 |
| 2.3. Prática de ensino supervisionada: ensino de Classe de Conjunto – Oficina de Experimentação Musical | 41 |
| 2.3.1. Caraterização do projeto | 41 |
| 2.3.3. Planificações e relatórios de aula | 44 |
| 2.3.4. Síntese da prática pedagógica | 70 |
| 2.3.5. Avaliação | 71 |
| Parte II - Projeto do Ensino Artístico | 73 |
| 1. Fundamentação teórica | 75 |
| 1.1. A criatividade | 75 |
| 1.1.1. Métodos de avaliação da criatividade quanto ao processo e quanto ao produto | 76 |
| 1.1.2. Modelo dos 4 C – Kaufman e Beghetto | 81 |
| 1.1.3. Os 4 ou 6 P's da criatividade | 82 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.2. Aprendizagem Criativa e Pedagogia <i>Scaffolding</i> | 91 |
| 1.3. A Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical – Swanwick | 95 |
| 1.4. Modelo do pensamento criativo em música - Webster | 97 |
| 1.5. Pedagogia de orientação para a criatividade em música: improvisação e composição | 99 |
| 1.5.1. Definições de improvisação e composição | 99 |
| 1.5.2. Pedagogia orientada para a criatividade musical | 99 |
| 2. Problema e objetivos de investigação | 105 |
| 3. Plano de investigação e metodologia | 106 |
| 3.1. Amostra | 108 |
| 3.2. Técnicas de recolha de dados | 109 |
| 3.3. Instrumento para recolha de dados | 114 |
| 3.3.1. Adaptação do TPCT para as ideias musicais - improvisação e composição | 114 |
| 3.4. Instrumento de análise de dados | 116 |
| 3.4.1. Modelo do Desenvolvimento Musical de Swanwick (2003) | 116 |
| 3.5. Procedimentos | 118 |
| 3.5.1. Descrição das atividades implementadas e resultados obtidos | 118 |
| 4. Apresentação e análise dos resultados | 145 |
| 4.1. Resultados e análise da entrevista | 145 |
| 4.2. Desenvolvimento musical dos alunos | 154 |
| 4.3. Observação do desenvolvimento da criatividade individual ao longo do processo criativo - TPCT adaptado às ideias musicais: | 158 |
| 4.4. Observações acrescentadas | 162 |
| 4.4.1. Estratégias | 162 |
| 5. Resposta às questões de investigação | 165 |
| 6. Reflexão sobre o projeto do ensino artístico | 168 |
| Bibliografia | 170 |
| Apêndices | 174 |
| 1. Programa de avaliação do 7º ano ou admissão ao 8º | 174 |
| 2. Exemplo de ficha de atividades utilizada durante o ensino à distância | 176 |
| 3. Peça sobre o Oceano – trio composto pelos alunos B, C e D | 177 |
| 4. Respostas às entrevistas | 181 |

Índice de figuras

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1- Escola Luís António Verney..... | 7 |
| Figura 2- Localização da Escola Básica e Secundária Luís António Verney | 7 |
| Figura 3- Transformações metafóricas (retirado de Swanwick, 2003)..... | 95 |
| Figura 4- Espiral do Desenvolvimento Musical (Retirado de Carvalho, 2009) | 97 |
| Figura 5-Ciclos de investigação de O'Leary (retirado de Koshy, 2010)..... | 107 |
| Figura 6- Baixo contínuo para a improvisação..... | 121 |
| Figura 7- - Ideia registada pela aluna C..... | 121 |
| Figura 8- Ideia registada pelo aluno B no início da sessão..... | 121 |
| Figura 9 - Ideias registadas pelo aluno D no início da sessão..... | 122 |
| Figura 11- Escalas utilizadas | 123 |
| Figura 10- Melodia criada pelos alunos com notas de passagem | 123 |
| Figura 12- Melodia 1 simplificada..... | 124 |
| Figura 13- Tema A Baleia do aluno B..... | 128 |
| Figura 14Tema O Golfinho - sugestões do aluno D..... | 128 |
| Figura 15- Tema O Cavalo marinho da aluna C..... | 128 |
| Figura 16- Variações rítmicas do tema A Baleia do aluno B | 128 |
| Figura 17- Variação rítmica do tema O cavalo marinho da aluna C..... | 128 |
| Figura 18- Variação rítmica aluno D..... | 128 |
| Figura 19 - Exemplo de acompanhamento para o tema do cavalo marinho | 129 |
| Figura 20 - Exemplo de acompanhamento para outra secção | 129 |
| Figura 21- Exemplo de harmonização do tema do cavalo marinho..... | 130 |
| Figura 22- Exemplo de harmonização da variação rítmica do aluno D..... | 130 |
| Figura 23- Tema elaborado pela autora para o aluno D..... | 130 |
| Figura 24- Tema dos golfinhos - ideia do aluno D- escrita em fuga pela autora | 130 |
| Figura 25- Secção dedicada à improvisação do aluno B..... | 133 |
| Figura 26- Biblioteca de samples no Audacity | 136 |
| Figura 27 - Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça melódica do aluno B..... | 138 |
| Figura 28- Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça sobre texturas do aluno B | 139 |
| Figura 29- Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça melódica da aluna C..... | 139 |
| Figura 30- Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça rítmica do aluno B..... | 139 |
| Figura 31- Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça sobre ritmo da aluna C..... | 139 |
| Figura 32- Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça sobre texturas da aluna C..... | 140 |
| Figura 33- Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça sobre melodia do aluno D | 140 |
| Figura 34- Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça sobre ritmo do aluno D..... | 140 |
| Figura 35- Projeto no <i>Audacity</i> da micropeça sobre texturas do aluno D | 140 |
| Figura 36- Secção da partitura escolhida para a colocação das micropeças | 141 |
| Figura 37-Projeto no <i>Audacity</i> Carrocel dos animais marinhos | 142 |
| Figura 38- Projeto no <i>Audacity</i> Oceano Musical..... | 142 |
| Figura 39- Projeto no <i>Audacity</i> Panzerão destemido..... | 142 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 40- Frequência de atividades no cotidiano dos alunos B, C, D | 146 |
| Figura 41- Preferências de trabalho em grupo ou individualmente | 149 |
| Figura 42- Auto e hétero avaliação do desempenho dos alunos..... | 150 |
| Figura 43- Campo emocional (emoções e atitudes)..... | 151 |
| Figura 44- Percepções de si enquanto criadores..... | 153 |
| Figura 45- Exemplo de melodia construída pelo aluno B..... | 155 |
| Figura 46- Melodia com 2 frases contrastantes..... | 155 |
| Figura 47- Variação rítmica- aluna C | 156 |
| Figura 48- Tema da baleia - aluno B..... | 156 |
| Figura 49- Variação rítmica (golfinhos) do aluno D | 156 |
| Figura 50- 1ª Fase (Elaboração da autora) | 160 |
| Figura 51- 2ª fase (Elaboração da autora)..... | 160 |
| Figura 52- 1ª fase (Elaboração da autora)..... | 160 |

Lista de tabelas

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1- Corpo Discente – Número de alunos por curso..... | 11 |
| Tabela 2- Distribuição dos alunos do curso de música por instrumento | 11 |
| Tabela 3- População Escolar – Corpo Docente e Corpo Não Docente | 12 |
| Tabela 4- Composição da Classe de Contrabaixo AGLAV (gráfico da autora)..... | 13 |
| Tabela 5 – Repertório anual da aluna A (tabela da autora) | 17 |
| Tabela 6- Avaliações de final de período da aluna A..... | 17 |
| Tabela 7 – Planificação do 1º período..... | 20 |
| Tabela 8- Planificação do 2º período | 21 |
| Tabela 9- Planificação do 3º período | 22 |
| Tabela 10 – Planificação da aula 1, aluna A | 24 |
| Tabela 11 – Planificação da aula 7 | 26 |
| Tabela 12 - Planificação da aula 13..... | 28 |
| Tabela 13 - Planificação da aula 14..... | 30 |
| Tabela 14- Planificação da aula 20 à 31, aluna A..... | 32 |
| Tabela 15 - Programa das provas individuais, aluna A..... | 35 |
| Tabela 16- Distribuição dos alunos por instrumento (gráfico da autora)..... | 36 |
| Tabela 17 - Critérios de avaliação de classe de conjunto | 38 |
| Tabela 18 - Estratégias pedagógicas CC (tabela da autora) | 40 |
| Tabela 19 - Planificação da sessão 1..... | 45 |
| Tabela 20- Planificação da sessão 2..... | 46 |
| Tabela 21- Planificação da sessão 3..... | 48 |
| Tabela 22- Planificação da sessão 4..... | 50 |
| Tabela 23 - Planificação da sessão 5..... | 52 |
| Tabela 24- Planificação da sessão 6..... | 56 |
| Tabela 25 - Planificação da sessão 7..... | 58 |
| Tabela 26 - Planificação da sessão 8..... | 60 |
| Tabela 27 - Planificação da sessão 9..... | 62 |
| Tabela 28 - Planificação da sessão 10..... | 64 |
| Tabela 29 - Planificação das sessões 11, 12, 13 | 66 |
| Tabela 30 - Planificação da sessão 14..... | 69 |
| Tabela 31- Avaliações de Instrumento - Contrabaixo | 72 |
| Tabela 32 – 4 Níveis da criatividade de Kaufman e Beghetto (gráfico da autora) | 82 |
| Tabela 33 - Traços de personalidade de pessoas criativas..... | 83 |
| Tabela 34 - Etapas do processo criativo (elaboração da autora)..... | 86 |
| Tabela 35 - Estratégias para desenvolver o pensamento divergente (de Bono, 2016) | 87 |
| Tabela 36 - Estratégias para desenvolver a criatividade | 88 |
| Tabela 37 - Aspetos que promovem a criatividade, Puccio e Cabra (2010) | 89 |
| Tabela 38- Modelo Sistémico Organizacional para a Criatividade de Puccio, Murdock e Mance | 90 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 39 - Obstáculos à aprendizagem criativa (Sarsani, 2008) | 93 |
| Tabela 40- Características do ensino criativo (Barnes, Hope, & Scoffman, 2008)..... | 94 |
| Tabela 41- Representação baseada no Modelo do Pensamento Criativo em Música de Peter Webster (2013, p. 27) – (Elaboração da autora)..... | 98 |
| Tabela 42 - Lista de questões orientadoras para a entrevista (Elaboração da autora) | 112 |
| Tabela 43- A espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman 1986, referida em Gonçalves (2012) | 116 |
| Tabela 44- Critérios de avaliação do desenvolvimento musical de Swanwick (Gonçalves, 2012)..... | 117 |
| Tabela 45 - Etapas do processo criativo dos alunos B, C e D..... | 144 |
| Tabela 46- Evidências comportamentais dos alunos B, C, D | 147 |
| Tabela 47 - Vantagens do trabalho em grupo | 148 |
| Tabela 48 - Desvantagens do trabalho em grupo | 148 |
| Tabela 49 - Interpretações dos alunos..... | 150 |
| Tabela 50 - Reflexões sobre a orientação por parte da mestranda | 152 |
| Tabela 51 - Reflexos da aprendizagem criativa..... | 153 |
| Tabela 52- Resultados do TPCT da sessão 3 | 158 |
| Tabela 53- Resultados do TPCT da sessão 4 | 158 |
| Tabela 54- Resultados do TPCT da sessão 6 | 158 |
| Tabela 55- Resultados do TPCT da sessão 11 | 159 |
| Tabela 56- Resultados do TPCT da sessão 12 | 159 |
| Tabela 57- Resultados do TPCT da sessão 13 | 159 |

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AGLAV- Agrupamento de Escolas Luís António Verney

CML- Câmara Municipal de Lisboa

EBSLAV- Escola Básica e Secundária Luís António Verney

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

TAC- Técnica de Avaliação Consensual

TPCT- Testes do Pensamento Criativo de Torrance

Introdução

O presente trabalho de investigação foi elaborado no âmbito da aquisição do grau de mestre em ensino de música, especialidade de instrumento e classe de conjunto.

A vontade de realizar esta obra nasceu da necessidade de melhorar a prática pedagógica da mestrandia em proveito do desenvolvimento dos alunos.

A essência temática desta obra fundamenta-se na procura de estratégias e de práticas pedagógicas que promovam a criatividade em música, mais especificamente nas aulas de contrabaixo.

A criatividade, oriunda do latim *creāre*, significa formar, produzir, criar.

Na prática, traduz-se numa interação dinâmica entre habilidades, processo e contexto, que produz algo novo e útil dentro do contexto social (Plucker, Beghetto, Dow, 2004).

Na sua relação com a música, que é umas das artes por excelência que comunica através de processos metafóricos sonoros, permite sintetizar experiências musicais e extramusicais, extrapolando a referida dimensão ao gerar elementos novos e significativos, seja para a experiência pessoal, como para a cultura (Swanwick, 2003).

A pedagogia de orientação (*Scaffolding*), que se fundamenta numa visão construtivista, oferece ferramentas importantes e facilitadoras de uma aprendizagem mais integrativa, com maior qualidade e significado (Craft, Cremin, & Burnard, 2008). Considera-se que as estratégias utilizadas nesse tipo de contexto serão as mais adequadas à prática criativa no ensino de música.

Estruturalmente, a presente obra divide-se em duas grandes partes: a prática pedagógica, referente ao estágio realizado no âmbito do mestrado; e o projeto do ensino artístico, que reflete o trabalho de investigação.

O 1º capítulo inclui um enquadramento e caracterização da Escola Básica e Secundária Luís António Verney, que acolheu a autora para lecionar a classe de Contrabaixo e para a realização da sua prática supervisionada; inclui também informações referentes à prática pedagógica no contexto de instrumento e de classe de conjunto.

No subcapítulo da prática pedagógica supervisionada de instrumento, procedeu-se a uma descrição do processo de acompanhamento pedagógico de uma aluna de 7º ano, partindo do geral para o particular. Já o subcapítulo referente à prática pedagógica em contexto de classe de conjunto, está dividido em duas partes: a 1ª aborda a disciplina de Orquestra e acompanha o percurso da turma de 7º ano, situando-se mais numa vertente de observação do que intervenção; a 2ª parte integra a apresentação do

projeto Oficina de Experimentação Musical e a descrição do processo de ensino-aprendizagem dos três alunos que participaram no dito projeto.

O 2º capítulo, na 1ª parte inclui a fundamentação teórica, que aborda assuntos inerentes à temática da criatividade, ensino criativo e aprendizagem criativa, pedagogia de orientação, pensamento criativo em música, a teoria do desenvolvimento musical de Swanwick e estratégias práticas para orientar alunos durante atividades criativas em música, nomeadamente composição.

De seguida, expõe-se a investigação, que utiliza uma metodologia de investigação-ação com o objetivo de implementar mudanças na prática pedagógica, através de processos como a observação, a reflexão, a planificação e a aplicação de novas estratégias.

Após a análise dos resultados, que inclui informações sobre a perspetiva dos alunos (entrevista), assim como sobre o seu desenvolvimento musical e criativo, apresenta-se um leque de estratégias, algumas adaptadas ou diferenciadas, que foram utilizadas para fomentar a aprendizagem criativa e o pensamento divergente dos alunos, com exemplos de exercícios práticos incluídos. Finalmente procede-se à resposta das questões de investigação e finaliza-se com uma reflexão sobre o projeto do ensino artístico.

Em suma, com este trabalho de investigação pretende-se desenvolver uma prática pedagógica dinâmica, que inclua estratégias de incentivo à criatividade dos alunos, ambicionando que cresçam como artistas (agentes ativos da sua vida e da cultura).

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Caraterização Escolar

1.1. Agrupamento de Escolas Luís António Verney

O Agrupamento de Escolas Luís António Verney (AELAV) situa-se em Lisboa, nas freguesias de Beato e Marvila.

Segundo a informação presente no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), demarca-se por ser uma zona historicamente rica e ancestral, onde foram edificados palácios nobres e mosteiros de diversas congregações religiosas. Durante a revolução industrial de 1820, a partir da segunda metade do século XIX, tornou-se uma zona de carácter fabril e operário. A construção das fábricas foi acompanhada pela edificação dos bairros destinados aos operários, contudo permaneceram até aos dias de hoje pobres em infraestruturas (AELAV, PEA, 2016).

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, houve um investimento que visou reforçar a urbanização, no entanto continuou a subsistir uma atração da população mais carenciada, que por sua vez reside em prédios sociais e de insuficientes condições de habitação (AELAV, PEA, 2016).

Com a crise económica, que iniciou em 2008 e teve o seu período mais crítico até 2015, as circunstâncias agudizaram e fizeram-se refletir na realidade dos alunos do AELAV, levando a situações de fome, de falta de higiene e de cuidados básicos de saúde. Atualmente a situação tem vindo a melhorar gradualmente (AELAV, PEA, 2016).

De momento, dentro do núcleo dos alunos existe uma série de problemáticas comportamentais que vêm associadas a situações familiares complexas, seja pelo trabalho precário ou desemprego; seja pela própria dinâmica das famílias com um núcleo familiar desestruturado, monoparentais ou fragmentadas, cujo número tem vindo a aumentar consideravelmente. Tudo isto são fatores que se traduzem em situações de indisciplina na escola, na não interiorização de valores consonantes com uma vivência social e cívica, falta de assiduidade e empenho (AELAV, PEA, 2016).

A iliteracia ou o baixo índice de escolaridade dos agregados familiares destaca-se como um fator condicionante ao acompanhamento dos filhos, criando baixas expectativas em relação ao papel da escola e, não raramente, levando ao insucesso escolar. Neste contexto têm surgido problemas como alcoolismo, toxicodependência, doenças crónicas e incapacitantes de carácter físico ou mental e comportamentos marginais, culminando numa taxa elevadíssima de alunos com problemas comportamentais e cognitivos que necessitam de integrar programas de educação especial (AELAV, PEA, 2016).

A remodelação das instalações da escola, que de momento apresenta vários espaços degradados, tem vindo a fazer parte de uma luta constante por parte da direção do AELAV, assim como a obtenção de recursos que providenciem condições igualitárias e adequadas à atividade pedagógica (AELAV, PEA, 2016).

Face aos problemas de indisciplina, insucesso e abandono escolar, o AELAV reintegrou, desde o ano letivo 2009/10, no quadro do Despacho nº 147-B/ME/96, um Território Educativo de Intervenção Prioritária, designada por TEIP 3.

A integração deste projeto no AELAV pressupõe a adaptação de pedagogias mais assertivas e construtivistas, que até à data têm tido resultados bastante positivos, apesar dos problemas que tendencialmente vão surgindo. Ao longo da implementação do Projeto TEIP 3 têm sido desenvolvidas ações que visam possibilitar o alcance e superação das metas estabelecidas pela Tutela (Direção-Geral da Educação) (AELAV, PEA, 2016). Os quatro eixos que guiam as ações deste projeto são:

- Apoio à melhoria das aprendizagens;
- Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina;
- Gestão e organização;
- Relação escola- família e comunidade.

O meio que circunscreve o AELAV obriga a comunidade educativa a exercer um esforço concentrado. Neste processo, o foco é proporcionar condições de ensino-aprendizagem que efetivamente possam perspetivar possibilidades e ambições equitativas a nível social e profissional para os alunos. Desta forma, o agrupamento adquire um papel fundamental para ajudar estas gerações a catapultar para um futuro que lhes pertence (AELAV, PEA, 2016).

O Projeto Educativo incide sobre uma perspetiva de diferenciação e inovação, na qual o Ensino Artístico Especializado de Música e de Dança demarcam uma oferta educativa de crescente significado e sucesso, tomando um rumo de realização em função das metas internas (AELAV, PEA, 2016).

1.1.1. Escola Básica e Secundária Luís António Verney

A Escola Básica e Secundária Luís António Verney (EBSLAV), sede do agrupamento, situa-se no bairro de Madre de Deus na freguesia do Beato (AELAV, PEA, 2016). O bairro de Madre de Deus, tal como os bairros vizinhos é habitado por famílias maioritariamente carenciadas e de baixos rendimentos. A freguesia do Beato localiza-se na zona oriental da cidade de Lisboa, tem 2,48 Km² de área e aproximadamente 13.000 habitantes (Junta de freguesia do Beato, 2019).



Figura 1- Escola Luís António Verney

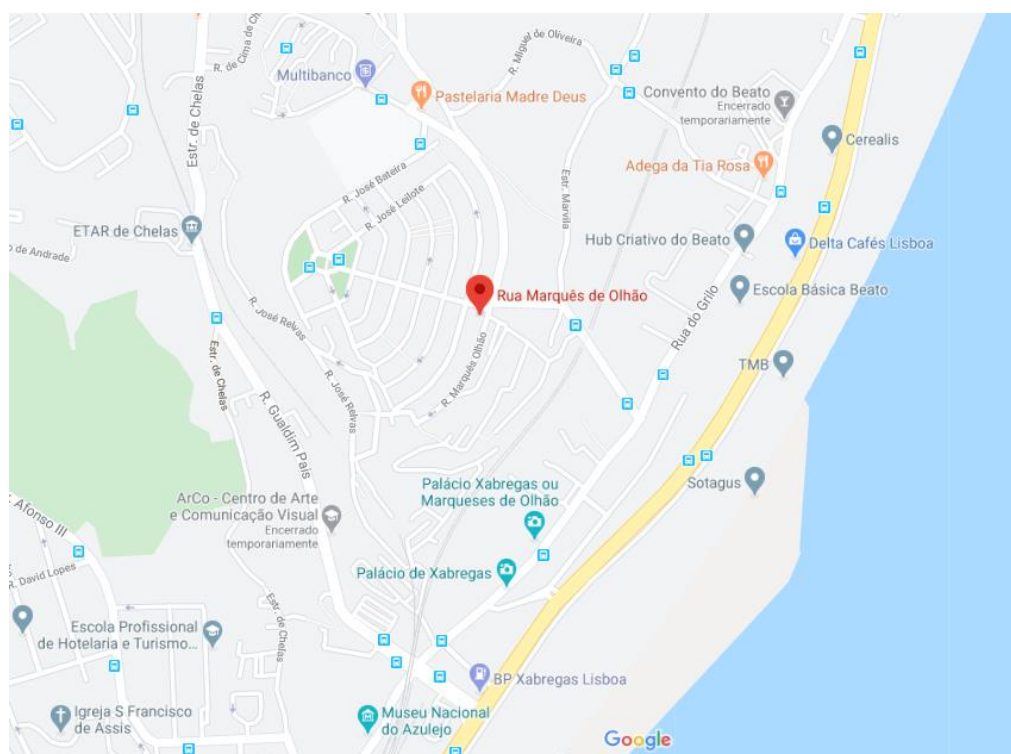


Figura 2- Localização da Escola Básica e Secundária Luís António Verney

As escolas públicas que integram esta freguesia juntamente com a EBSLAV são a Escola Básica Eng.^o Duarte Pacheco, Escola Básica da Madre de Deus, Escola Básica do Beato, Escola Básica das Olaias; do ensino privado fazem parte a Cooperativa de Ensino “Os Pioneiros” e o Ar. Co – Centro de Arte e Comunicação Visual (A junta de freguesia do Beato, 2019).

Os alunos da EBSLAV provêm na sua maioria dos bairros que cercam a escola, como o Bairro Madre de Deus, Xabregas, Marvila e Chelas. Existem também alguns casos que vêm de outras zonas de Lisboa (AELAV, PEA, 2016).

A escola foi construída em 1968 e desde então não sofreu nenhuma requalificação. Aguarda a reconstrução de edifícios que estão inutilizados devido à falta de condições desde 2009. Por estas razões e pela progressiva deterioração das instalações e equipamentos, a escola apresenta parcas condições para toda a comunidade escolar (AELAV, PEA, 2016).

Quanto ao ensino artístico, a escola ostenta as condições mínimas para a sua concretização, faltando espaços dedicados a apresentações públicas, salas insonorizadas, instrumentos e outros recursos que fazem parte do ensino de música e de dança. Contudo está prevista a intervenção da Parque Escolar, que se irá encarregar de adaptar e criar melhores condições para que o Ensino Artístico se concretize na sua plenitude (AELAV, PEA, 2016).

1.2. Oferta Educativa

O AELAV engloba uma oferta educativa que abrange o ensino regular, o Ensino Artístico Especializado em Música e em Dança, e o Percurso Curricular Alternativo (AELAV, PEA, 2016).

- A oferta formativa do ensino regular vai desde o ensino Pré-escolar até ao ensino secundário.
- O Ensino Artístico Especializado em Música funcionou em regime articulado desde 2009/2010 e passou a regime integrado no ano de 2015/2016, incidindo sobre o ensino de instrumentos de cordas friccionadas e sopros.
- O Ensino Artístico Especializado em Dança opera em regime integrado desde 2014/2015.

1.3. Protocolos e parcerias

O AELAV implementa vários protocolos, parcerias e projetos, que permitem uma vida escolar mais rica. Ficam descritos abaixo alguns deles (AELAV, PEA, 2016).

Projeto TEIP – Promovido pelo Ministério da Educação.

Plano Nacional de Leitura- Promovido pelo Ministério da Educação.

Plano de Ação para a Matemática – Promovido pela Direção-Geral da Educação.

Projeto Verney – Projeto de diferenciação pedagógica que objetiva reforçar, desenvolver e explorar aprendizagens em pequenos grupos nas disciplinas de Português e Matemática. Este projeto apoia grupos de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes e promove a comunicação, assim como práticas letivas diferenciadas e direcionadas para o desempenho e capacidades dos alunos.

Projeto Escola com Pais – Direcionado ao 1º ciclo, visa oferecer aos pais as ferramentas necessárias para o apoio aos filhos na introdução à literacia.

Parceria com o coreógrafo Rui Horta- Consiste numa parceria com o coreógrafo para apoiar e ajudar a melhorar o projeto de Ensino Integrado de Dança.

Parceria com o Espaço do Tempo (Montemor)- Funciona como residência artística dirigida aos alunos do ensino artístico de dança.

Parceria com a Escola Superior de Dança de Lisboa – Apoio ao projeto de Ensino Integrado de Dança e da formação de professores.

Parceria com a Escola Superior de Música de Lisboa – Apoio ao projeto de Ensino Integrado de Música.

Parceria com a Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco – Apoio no âmbito da formação de professores.

Parceria com a Companhia Nacional de Bailado – no âmbito do projeto “Fazer acontecer”, promovido pela Câmara Municipal de Lisboa (CML).

Parceria com a Escola Profissional Magestil – no âmbito do projeto “Fazer acontecer”, promovido pela CML.

Parceria com o Conservatório de Música de Seia – no âmbito do projeto “Fazer acontecer”, promovido pela CML.

Projeto “Orquestra Verney” – Projeto que incorpora no Ensino Integrado de Música.

Projeto “Compota” – promovido por Paula Pinto, primeira bailarina do extinto Ballet Gulbenkian.

Projeto “Escola a Escola Pró-Ambiente” – Projeto de Educação Ambiental na área dos Resíduos Sólidos Urbanos, promovido pela CML que objetiva sensibilizar os alunos para as questões do meio ambiente.

Projeto Ciência Viva (Pavilhão do Conhecimento) – Dirigido ao 1º Ciclo, é um projeto que promove a realização de uma semana de aulas no museu.

Programa Passaporte Escolar e Passaporte Pré-Escolar – Programa promovido pela CML que conjetura visitas de estudo pela cidade de Lisboa, assegurando o transporte.

Clube da Saúde – Projeto promovido pelo Agrupamento e integrado no Programa de Promoção e Educação para a Saúde, criado pelo Ministério da Educação e da Ciência.

Programa do Desporto Escolar – Programa promovido pelo Ministério da Educação.

Programa de Natação Curricular 1º CEB – Programa dirigido aos alunos do 1º CEB, é uma parceria entre o agrupamento e a CML que promove o desenvolvimento de atividades aquáticas.

Projeto de parceria com a Escola Nuno Delgado e a Câmara Municipal de Lisboa – Visa proporcionar aulas de judo aos 3 níveis de ensino.

Projeto Intervir – Projeto promovido pela CML, executado pelas juntas de freguesia de Marvila e Beato, que pretende auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências sociais com atividades de simulação e interação.

Projeto Crescer Saudável – Promovido pelos Agrupamentos de Centros de Saúde da Lisboa Oriental para as idades pré-escolares.

Projeto do Instituto de Apoio à Criança – Ações de sensibilização para os direitos da criança e atividades de animação na Escola Básica do Condado.

Parceria com a Porto Editora – Parceria que visa estimular o gosto pela leitura. A Porto Editora é responsável pela criação do “Prémio Porto Editora”, que reconhece os alunos com mérito académico.

Parceria com a UNICEF – Parceria com o Comité Português da UNICEF-Desenvolve um programa de educação para os Direitos da Criança.

Parceria com os 11 Unidos – Parceria na área do desporto que visa melhorar a integração da comunidade com a escola.

Parceria com a Associação Guineense, Projeto “Dá-te ao Condado” – Projeto centrado na integração do indivíduo, com uma perspetiva sistemática e transversal.

1.4. Comunidade Escolar

A comunidade escolar do AELAV faz-se representar pelos alunos, professores, técnicos, assistentes operacionais que frequentam ou trabalham nas suas instalações.

Na tabela 1 pode verificar-se que no ano letivo 2019/2020 estiveram matriculados 958 alunos no AELAV, sendo que 83 frequentaram o curso Básico e Secundário de música. Estes alunos foram distribuídos pelas classes de violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo, flauta e clarinete, conforme se demonstra na tabela 2.

Tabela 1- Corpo Discente - Número de alunos por curso

| Cursos | | Pré-Escolar | 1º Ciclo | 2º Ciclo | | 3º Ciclo | | | Secundário |
|-------------------------------|---------|-------------|----------|----------|--------|----------|--------|--------|------------|
| | | | | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | 10º ano |
| Pré-Escolar | | 189 | - | - | - | - | - | - | - |
| Ensino Básico -1.º Ciclo | | | 367 | - | - | - | - | - | - |
| Ensino Básico-2.º e 3.º Ciclo | Regular | | - | 37 | 45 | 58 | 43 | 16 | - |
| | Dança | | - | 21 | 17 | 23 | 8 | 22 | - |
| | Música | | - | 21 | 17 | 16 | 12 | 17 | - |
| | PCA | | - | - | - | - | - | 15 | - |
| Ensino Secundário | Dança | | - | - | - | - | - | - | 11 |
| | Música | | - | - | - | - | - | - | 3 |

Tabela 2- Distribuição dos alunos do curso de música por instrumento

| Instrumento | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | 10º ano | Subtotal |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|-----------|
| Violino | 7 | 12 | 8 | 5 | 17 | 3 | 52 |
| Viola de arco | 4 | 1 | 4 | 2 | - | - | 11 |
| Violoncelo | 3 | 3 | 2 | 2 | - | - | 10 |
| Contra baixo | 3 | 1 | 2 | 3 | - | - | 9 |
| Flauta | 2 | - | - | - | - | - | 2 |
| Clarinete | 2 | - | - | - | - | - | 2 |
| Total | | | | | | | 86 |

O corpo docente e não docente totaliza em 176 membros, sendo que 141 são professores e 35 são técnicos e assistentes operacionais. Na tabela 3 está representada a distribuição dos professores por curso, onde se descrevem as disciplinas do ensino artístico. Esta tabela inclui também os professores de educação especial, técnicos e assistentes operacionais.

Tabela 3- População Escolar - Corpo Docente e Corpo Não Docente

| Cursos | Disciplinas | Quadro AELAV | Contratados | Subtotal |
|--------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------|
| Formação Geral | | 61 | 55 | 116 |
| Ensino Artístico – Música | Violino | - | 4 | 4 |
| | Viola de Arco | - | 1 | 1 |
| | Violoncelo | - | 1 | 1 |
| | Contrabaixo | - | 1 | 1 |
| | Flauta | - | 1 | 1 |
| | Clarinete | - | 1 | 1 |
| | Formação Musical | - | 2 | 2 |
| Ensino Artístico – Dança | Classe de Conjunto – Orquestra/ Coro | - | 1 | 1 |
| | Técnicas de Dança Clássica | 1 | 2 | 3 |
| | Técnicas de Dança Contemporânea | 1 | 2 | 3 |
| | Expressão Criativa | - | 1 | 1 |
| | Práticas Complementares de Dança | - | - | - |
| Música | - | 1 | 1 | |
| Educação Especial | _____ | 3 | 2 | 5 |
| Técnicos e Assistentes Operacionais | _____ | 29 | 6 | 35 |
| | _____ | | | |
| | | | Total | 176 |

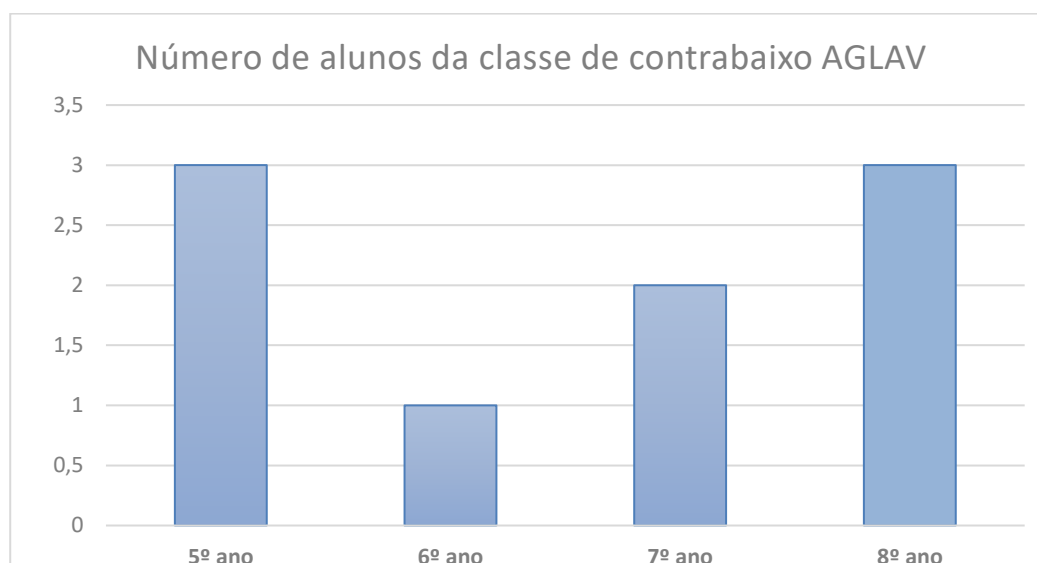
2. Caraterização da prática pedagógica

2.1. Prática de ensino supervisionada: o ensino da disciplina de contrabaixo

2.1.2 Caraterização da classe de contrabaixo

A classe de contrabaixo da EBSLAV, durante o ano letivo de 2019/2020, integrou nove alunos matriculados entre o 5º e o 8º ano, equivalente aos 1º, 2º, 3º e 4º graus. Na sua totalidade, frequentaram o ensino artístico em regime integrado, de acordo com a oferta curricular desta escola. No gráfico abaixo está representada a distribuição dos alunos por ano, dentro do 2º e 3º ciclo.

Tabela 4- Composição da Classe de Contrabaixo AGLAV (gráfico da autora)



Deixa-se em referência que a prática de ensino supervisionada foi realizada com a colaboração de uma aluna do 7º ano, da turma 2ª.

O corpo docente da disciplina de contrabaixo foi constituído exclusivamente pela mestrandia, que exerce funções na EBSLAV desde setembro do ano letivo 2019/2020.

Foi observado na classe de contrabaixo um ritmo de evolução lento na generalidade dos seus alunos, tendo por comparação os objetivos das planificações trimestrais e as metas dos programas anuais propostos pela mestrandia à escola no início do ano letivo.

Uma causa provável para a justificação desta situação poderá ser o fato de que nenhum dos alunos teve acesso a um instrumento na sua residência até à altura. Perante isto, a escola adotou uma política de empréstimo dos contrabaixos dentro do estabelecimento de ensino, permitindo que os alunos estudassem em qualquer sala de aula disponível durante o seu horário livre.

Ao longo do ano letivo não foram reportadas dificuldades em encontrar salas para estudar, contudo de uma forma generalizada prevaleceu a inércia em assumir as responsabilidades de prática individual regular exigida para a disciplina.

Apesar das várias medidas que a mestrandia adotou na tentativa de ultrapassar esta questão, tais como marcar uma hora de estudo no horário oficial dos alunos com o conhecimento e compromisso dos encarregados de educação, regular a rotina de estudo com recurso a uma folha de registo de estudo semanal que deveria ser assinada pelos encarregados de educação. Pode dizer-se que não fruíram os resultados esperados, à exceção dos alunos do 5º ano. Em geral, verificou-se falta de senso de responsabilidade e apoio familiar, marcos essenciais nesta fase de aprendizagem do instrumento. Em contraste com a falta de iniciativa e proatividade generalizada na classe, os alunos do 5º ano propuseram-se e cumpriram regularmente o seu estudo individual, variando entre uma e quatro horas semanais, juntando-se também para praticar duetos ou trios.

Na formulação do horário e no que se refere às aulas individuais de instrumento, optou-se por continuar com a distribuição dos tempos letivos aplicados pelo professor anterior, cuja alteração aconteceu para dar aos alunos mais tempo para terem contacto com o instrumento. Portanto, manteve-se uma distribuição de 45 mais 30 minutos semanais de aulas individuais, à exceção dos alunos de 5º ano. Quanto a estes últimos, mantiveram-se as aulas partilhadas já que a dinâmica do grupo se viu como um fator impulsionante ao seu desenvolvimento individual. A classe teve as suas aulas distribuídas desde quarta a sexta feira.

Abordando as atividades inerentes ao curso de música, anualmente realizam-se várias audições públicas de carácter geral ou de classe, abertas à comunidade e com a participação de todos os alunos deste curso. Além disso, na última semana de cada período, denominada de Semana Projeto, realiza-se o estágio de orquestra que culmina num concerto. Foi ainda estabelecido que ao longo desta semana os alunos têm igualmente a oportunidade de participar em diversos projetos de vocação artística, que abrangem teatro, música e dança.

Em reunião de Conselho Pedagógico, a escola define anualmente um tema que irá ser desenvolvido pelos cursos de ensino artístico. Dentro deste contexto, todos os projetos convergem para a construção do espetáculo. O tema escolhido para o ano letivo de 2019/2020 intitulou-se *As Alterações Climáticas*.

Em prol da concretização deste evento, a disciplina de orquestra associou-se ao curso de dança e juntos articularam um plano de ação no decorrer do ano letivo. Paralelamente, surgiram projetos como Improvisação, Oficina de Experimentação

Musical e outros dentro das artes manuais, literatura, cozinha, que essencialmente visaram integrar e sensibilizar a comunidade escolar para o tema. A classe de contrabaixos participou no projeto *Improvisação*, assim como todos os outros alunos de instrumento. O projeto *Oficina de Experimentação Musical* teve como membros os três alunos de contrabaixo do 5º ano.

A edição deste ano, que estava agendada para o dia 17 de maio, no Fórum de Lisboa. Infelizmente devido à pandemia do vírus Covid- 19, teve de ser adiada para data a anunciar.

A 12 de março foi decretado o encerramento das escolas pelo Governo, devido à necessidade premente de combater o crescente contágio por Covid-19 em Portugal. Neste contexto, a escola delineou um plano de contingência, com estratégias para continuar a atividade letiva a partir de casa por meios telemáticos.

Na disciplina de instrumento, estipulou-se a realização de uma aula semanal por videochamada ou gravações e respetivo feedback.

Nas restantes disciplinas, seriam enviadas fichas de atividades semanalmente (no caso do 2º ciclo) ou quinzenalmente (no caso do 3º ciclo e secundário), com retorno para o diretor de turma.

Caso os alunos não tivessem instrumento em casa, os professores da disciplina teriam de adotar as estratégias das outras disciplinas de formação geral, como por exemplo usar as fichas de atividades.

Decidiu-se também que no final da semana todos os professores enviariam uma grelha de feedback para os diretores de turma, onde anotariam se os alunos realizaram as atividades. A grelha foi desenvolvida para avaliar a eficácia das estratégias.

Para o 3º período letivo, o núcleo de professores optou por melhorar e reforçar as aprendizagens passadas, introduzindo também novas aprendizagens dentro das possibilidades do contexto.

Assim definiram-se alguns parâmetros de avaliação para o ensino à distância no 3º período: cumprir com as tarefas propostas; enviar os trabalhos dentro do prazo indicado; demonstrar autonomia na realização das tarefas; apresentar os trabalhos de forma organizada; realizar com qualidade as tarefas propostas.

2.1.2. Caracterização da aluna A

A aluna A frequenta a EBSLAV desde o ano letivo 2017/2018, tendo no período deste trabalho a idade de doze anos, estando matriculada no 7º ano, na turma 2ª. Este ano é equivalente ao terceiro grau do ensino artístico. Nesta escola a aluna A teve o acesso às disciplinas do ensino artístico e às disciplinas de formação geral. De fato é uma aluna que se distingue pela positiva no seio da turma, seja pelo comportamento, seja pelo desenvolvimento cognitivo. No primeiro e no segundo período deste ano letivo foi nomeada para o quadro de mérito académico.

Ao longo da prática pedagógica, notou-se que a aluna passou de uma motivação que transparecia na sua dedicação, harmonia, positivismo e estudo semanal regular, para um desprezo sobre a aprendizagem em geral. Esta rutura aconteceu no 2º período. De imediato, averiguou-se que existia uma correlação da mudança de atitude com problemas familiares recentes. Após tomar algumas medidas de suporte e apoio, o seu comportamento e interesse genuíno voltaram ao normal.

Como referido anteriormente, a aluna A é uma das melhores alunas da sua turma e da classe de contrabaixos. Neste ano letivo trabalhou ao nível dos colegas do 8º ano, concluindo 7º ano com segurança. As suas qualidades como aluna de contrabaixo são: boa leitura, boa qualidade sonora, sentido de afinação, postura, estruturação de mão esquerda, memória razoável, envolvimento com a música, interesse e motivação. As suas características a melhorar são: sentido de pulsação, ritmo, memória, estudo individual, ambição.

Durante o ano letivo 2019/2020, trabalhou-se com a aluna A um repertório consistente e desafiante, que abrangeu exercícios técnicos, como escalas e estudos, e obras referentes a um período estilístico. Contudo no 3º período houve uma interrupção deste processo, devido ao encerramento das escolas. Neste último período a aluna não teve acesso a um contrabaixo para praticar e estudar, e por causa desta situação não existiram aulas práticas. Na tentativa de introduzir um tipo de aprendizagem alternativa para atenuar esta ausência de contacto com o instrumento, desenvolveram-se várias fichas de atividades, que promoveram a audição do repertório de contrabaixo, complementando com o conhecimento dos compositores, e das suas marcas estilísticas.

Tabela 5 - Repertório anual da aluna A (tabela da autora)

| 1º período | |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escalas | Escalas de 1 oitava na corda lá e na corda ré. Escala de dó maior 2 oitavas até sol. Escala de ré maior 1 oitava. Sol maior 2 oitavas e homónimas menores com respetivos arpejos. |
| Estudos | Estudo nº 1 – Laska do livro de estudos de Trumpf. Exercícios preparatórios do método de Toshev: 63, 64, 65, 87, 88, 96, 97, 108, 132. |
| Obras | O Elefante – Camille Saint- Saëns |
| 2º período | |
| Escalas | Lá maior 2 oitavas e homónimas menores com respetivos arpejos. Escala de dó maior 2 oitavas até sol. Escala de ré maior 1 oitava. |
| Estudos | Estudo nº7 – Livro de estudos de L. Rakov |
| Obras | A Deep Song – J. Walton |

Tabela 6- Avaliações de final de período da aluna A

| | |
|------------|---------|
| 1º Período | Nível 4 |
| 2º Período | Nível 3 |
| 3º Período | Nível 3 |

2.1.3. Planificações

Planificar provém do latim *planumfacare* cujo significado é “«apresentar claro», o que certamente constitui uma necessidade inerente ao desempenho das funções docentes”, assim defende Damião, citado por Isabel Ferreira (2014, p.10). A planificação declara-se como uma ferramenta de orientação para a prática do professor: determinando assim que conteúdos deve expor, como estruturar uma aula

e que estratégias deve utilizar na consecução do processo. Planificar deixa implícita a necessidade de uma investigação constante, que permite a atualização de conhecimentos no ramo científico e no âmbito pedagógico. Vilar citado em Ferreira (2014, p.12) acrescenta que a planificação é “[...] um instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” reforçando um ponto de vista de reflexão sobre a própria prática do professor, continuando a citação com “[...] planificar é pôr em ação, numa realidade concreta, o pensamento científico e pedagógico. [...]”. Recorrendo a esta prática, em que perdura uma reflexão crítica e consciente é possível obter uma compreensão do funcionamento do processo de aprendizagem de cada aluno (Ferreira, 2014).

Ainda dentro desta abordagem é importante reforçar que a elaboração de uma planificação não implica que esteja isenta de alterações. Naturalmente haverá elementos que serão excluídos ou transformados, devido à interação e adaptação com o aluno no momento da aula. Em relação a isto, Zabalba (in Ferreira, 2014, p.13) reforça que quanto mais rigorosa for uma planificação mais hipótese tem de “ficar pelo papel”. A planificação identifica-se assim como um esboço incompleto, aberto às mudanças necessárias.

Existem vários tipos de planificação que fazem parte do quotidiano do professor. De acordo com a sua amplitude e características classificam-se em planificação a longo prazo (anual), médio prazo (trimestral) e curto prazo (aula). Os processos de planificação são essenciais para a articulação de conteúdos e objetivos de forma coerente (Ferreira, 2014).

A planificação a longo prazo é a primeira fase de preparação do processo de ensino. Delineia genérica e globalmente os objetivos a atingir até ao final do ano letivo, funciona “como um farol que aponta a rota entre várias e possíveis opções.” (Ferreira, 2014).

Por sua vez, as planificações trimestrais da disciplina são definidas com base na planificação anual. A planificação a médio prazo objetiva definir de forma detalhada os conteúdos da disciplina, estipular que competências devem ser desenvolvidas, organizar objetivos, conteúdos, esclarecer os critérios de avaliação e delinear a sequência do processo educativo (Ferreira, 2014). A sua elaboração permite associar e manipular os diversos objetivos e conteúdos ao longo do ano letivo.

A planificação a curto prazo, correspondente à planificação por aula, deve ser construída a partir da planificação trimestral. Dir-se-ia que este tipo de planificação é o que está mais perto da ação pedagógica e, portanto, deve ter em conta o contexto da sala de aula, assim como o desenvolvimento progressivo dos alunos, devidamente registado nas planificações e reflexões das aulas anteriores (Ferreira, 2014). Caracteriza-se por ser descritiva, refletindo as metas que o professor pressupõe alcançar na próxima aula. Deve deixar-se em registo componentes como objetivos, conteúdos, competências a desenvolver, estratégias, atividades, distribuição do tempo, recursos e processos de avaliação contínua (Ferreira, 2014).

2.1.4. Programa anual do 7º ano do ensino básico

O programa anual da disciplina de contrabaixo beneficiou do mesmo modelo para todos os anos de escolaridade, do 5º ao 8º. Foi elaborado pela mestrandia tendo como base as considerações das linhas mestras de orientação pedagógica do PEA da EBSLAV, e também tendo dado grande atenção aos programas da disciplina aplicados noutras instituições de ensino. Consequentemente houve a preocupação de articular os objetivos e conteúdos programáticos integrando as boas práticas implementadas nessas escolas.

2.1.5. Planificações trimestrais

As planificações trimestrais para a disciplina de contrabaixo foram elaboradas pela mestrandia no início do ano letivo, logo após o Programa Anual. Originalmente, foram concebidas desde o 5º até ao 8º ano de escolaridade, delimitando objetivos, competências a desenvolver, conteúdos, estratégias e processos de avaliação iguais para alunos do mesmo ano.

Tabela 7 - Planificação do 1º período

| 1º período | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos | Competências | Conteúdos |
| <p>Consolidar das aprendizagens adquiridas.</p> <p>Aperfeiçoar a técnica de arco.</p> <p>Aperfeiçoar a articulação de mão esquerda.</p> <p>Aperfeiçoar a coordenação.</p> <p>Aperfeiçoar da sonoridade, da noção de afinação, ritmo, acentuação e fraseado.</p> <p>Explorar dinâmicas.</p> <p>Desenvolver o ouvido com reflexão crítica.</p> <p>Executar de memória.</p> <p>Conhecer vários estilos dentro da música erudita ocidental.</p> | <p>Execução instrumental relaxada.</p> <p>Conhecimento dos golpes de arco <i>Detaché</i> e <i>Leggato</i> e <i>Staccato</i>.</p> <p>Aperfeiçoamento das mudanças de posição entre as posições abordadas até ao momento.</p> <p>Domínio da 5ª posição.</p> <p>Aperfeiçoamento da coordenação entre mão esquerda e direita.</p> <p>Desenvolvimento do sentido frásico, sonoridade, da noção de afinação, ritmo, acentuação.</p> <p>Desenvolvimento auditivo.</p> <p>Execução de memória do repertório.</p> | <p>Golpes de arco <i>Detaché</i> e <i>Leggato</i> e <i>Staccato</i>.</p> <p>Diferentes velocidades de arco.</p> <p>Mudanças de corda.</p> <p>Articulação de mão esquerda.</p> <p>5ª posição.</p> <p>Introdução ao vibrato.</p> <p>Dinâmicas.</p> <p>Períodos da história da música</p> |
| Estratégias | | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> • Exposição e demonstração; • Audição de repertório representativo da época da respetiva obra; • Audição de várias interpretações da obra; • Criação de exercícios preparatórios; • Utilização do conhecimento adquirido como base para o desenvolvimento de conteúdos. • Compreensão do erro para a construção de conhecimento. • Diálogo assente em estratégias de instigação ao pensamento divergente e de compreensão das matérias. • Procura do significado musical na vida quotidiana da aluna. • Realização de audições de classe ou gerais. | | <p>Assiduidade nas aulas e atividades extracurriculares.</p> <p>Comportamento.</p> <p>Participação nas aulas.</p> <p>Regularidade no estudo individual.</p> <p>Realização do programa estipulado para cada período escolar.</p> <p>Autoavaliação.</p> |

Tabela 8- Planificação do 2º período

| 2º período | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos | Competências | Conteúdos |
| <p>Consolidar das aprendizagens adquiridas.</p> <p>Aperfeiçoar a técnica de arco.</p> <p>Aperfeiçoar a articulação de mão esquerda.</p> <p>Aperfeiçoar a coordenação.</p> <p>Aperfeiçoar da sonoridade, da noção de afinação, ritmo, acentuação e fraseado.</p> <p>Explorar dinâmicas.</p> <p>Desenvolver o ouvido com reflexão crítica.</p> <p>Executar de memória.</p> <p>Conhecer vários estilos dentro da música erudita ocidental: Barroco, Clássico e Romântico.</p> | <p>Execução instrumental relaxada.</p> <p>Conhecimento dos golpes de arco <i>Detaché</i> e <i>Leggato</i>, <i>Staccato</i> e <i>Martelé</i>.</p> <p>Aperfeiçoamento das mudanças de posição entre as posições abordadas até ao momento.</p> <p>Domínio da 5ª posição e meia e 6ª posição.</p> <p>Aperfeiçoamento da coordenação entre mão esquerda e direita.</p> <p>Desenvolvimento do sentido frásico, sonoridade, da noção de afinação, ritmo, acentuação.</p> <p>Desenvolvimento auditivo.</p> <p>Execução de memória do repertório.</p> | <p>Golpes de arco <i>Detaché</i> e <i>Leggato</i> e <i>Staccato</i>.</p> <p>Introdução ao golpe de arco <i>Martelé</i></p> <p>Diferentes velocidades de arco.</p> <p>Mudanças de corda.</p> <p>Articulação de mão esquerda.</p> <p>Introdução à 5ª posição e meia e 6ª posição</p> <p>Vibrato.</p> <p>Dinâmicas.</p> <p>Períodos da história da música: Romântico.</p> |
| Estratégias | | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> • Exposição e demonstração; • Audição de repertório representativo da época da respetiva obra; • Audição de várias interpretações da obra; • Criação de exercícios preparatórios; • Utilização do conhecimento adquirido como base para o desenvolvimento de conteúdos. • Compreensão do erro para a construção de conhecimento. • Diálogo assente em estratégias de instigação ao pensamento divergente e de compreensão das matérias. • Procura do significado musical na vida quotidiana da aluna. • Realização de audições de classe ou gerais. | | <p>Assiduidade nas aulas e atividades extracurriculares.</p> <p>Comportamento.</p> <p>Participação nas aulas.</p> <p>Regularidade no estudo individual.</p> <p>Realização do programa estipulado para cada período escolar.</p> <p>Autoavaliação.</p> |

Tabela 9- Planificação do 3º período

| 3º período | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos | Competências | Conteúdos |
| <p>Consolidar das aprendizagens adquiridas.</p> <p>Aperfeiçoar a técnica de arco.</p> <p>Aperfeiçoar a articulação de mão esquerda.</p> <p>Aperfeiçoar a coordenação.</p> <p>Aperfeiçoar da sonoridade, da noção de afinação, ritmo, acentuação e fraseado.</p> <p>Conhecer as posições: cromática, semicromática e diatónica</p> <p>Explorar dinâmicas.</p> <p>Desenvolver o ouvido com reflexão crítica.</p> <p>Executar de memória.</p> <p>Conhecer vários estilos dentro da música erudita ocidental.</p> | <p>Execução instrumental relaxada.</p> <p>Conhecimento dos golpes de arco <i>Detaché</i> e <i>Leggato</i> e <i>Staccato</i> e <i>Martelé</i>.</p> <p>Aperfeiçoamento das mudanças de posição entre as posições abordadas até ao momento.</p> <p>Domínio da posição de polegar.</p> <p>Aperfeiçoamento da coordenação entre mão esquerda e direita.</p> <p>Desenvolvimento do sentido frásico, sonoridade, da noção de afinação, ritmo, acentuação.</p> <p>Desenvolvimento auditivo.</p> <p>Execução de memória do repertório.</p> | <p>Golpes de arco <i>Detaché</i> e <i>Leggato</i> e <i>Staccat</i>, <i>Martelé</i>.</p> <p>Diferentes velocidades de arco.</p> <p>Mudanças de corda.</p> <p>Articulação de mão esquerda.</p> <p>Mudanças de posição.</p> <p>Posição de polegar: cromática, semicromática e diatónica</p> <p>Vibrato.</p> <p>Dinâmicas.</p> <p>Períodos da história da música: Barroco.</p> |
| Estratégias | | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> • Exposição e demonstração; • Audição de repertório representativo da época da respetiva obra; • Audição de várias interpretações da obra; • Criação de exercícios preparatórios; • Utilização do conhecimento adquirido como base para o desenvolvimento de conteúdos. • Compreensão do erro para a construção de conhecimento. • Diálogo assente em estratégias de instigação ao pensamento divergente e de compreensão das matérias. • Procura do significado musical na vida quotidiana da aluna. • Realização de audições de classe ou gerais. | | <p>Assiduidade nas aulas e atividades extracurriculares.</p> <p>Comportamento.</p> <p>Participação nas aulas.</p> <p>Regularidade no estudo individual.</p> <p>Realização do programa estipulado para cada período escolar.</p> <p>Autoavaliação.</p> |

2.1.6. Planificações e relatórios de aula

Dentro das planificações de aula referentes ao ano letivo 2019/2020, selecionaram-se duas planificações e respetivas reflexões por período, representativas das atividades pedagógicas que foram sendo desenvolvidas ao longo do ano.

Tabela 10 - Planificação da aula 1, aluna A

| Planificação de uma aula de instrumento | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Departamento de Ciências Exatas e Empíricas | Duração | 45 min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | | Aula nº | 1 | Escala de Sol maior 2 oitavas com respetivo arpejo; Exercícios 63,64,65,87,88 do Método de T. Tochev; <i>O elefante</i> – Camille Saint- Saëns. | |
| Aluna | A | | | Ano- turma | 7º- 2º | | |
| Período | 1º | Data | 3/10/2019 | Hora | 16h15 | | |
| Conteúdos programáticos | Competências gerais | Competências específicas | | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Consolidação da 2ª posição e da 2ª posição e ½ ; Desenvolvimento das mudanças de posição; Conhecimento da escala Sol Maior 2 oitavas com respetivo arpejo; Distribuição de arco/ divisão do arco em 2,3,4 partes, mudança de corda. Desenvolvimento do sentido de afinação, pulsação e variados ritmos dentro de uma pulsação; Conhecimento do conteúdo geral da peça <i>O elefante</i> – Camille Saint- Saëns. | Execução instrumental relaxada; Domínio do arco; Sonoridade, afinação, ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica; Conhecimento das posições até à 6ª; Mudanças de posição; Memória musical; Desenvolvimento auditivo; Afinação do contrabaixo; Estilos musicais. | Solfejo; Rigor rítmico; Quarta posição; Domínio do <i>leggato</i> e do <i>detaché</i> , mudança de corda; Distribuição de arco; Coordenação entre arco e mão esquerda; Mudanças de posição aplicadas até á 4ª posição; Noção de afinação. | | Utilizar a escala de sol maior 2 oitavas, para trabalhar a afinação e mudanças de posição entre as posições até à sexta – a aluna toca uma vez a escala, depois tocamos ambas em unísono e no final por intervalos de terceiras; assim como variantes rítmicas para trabalhar a divisão do arco em 2,3 e 4 – <i>leggato</i> ou <i>detaché</i> , e mudanças de corda. Utilizar os exercícios sugeridos do método Toshev para relembrar todas as notas da 2ª posição e 2ª e ½ . Incentivar a sua autonomia para solfejar com recurso a uma pulsação estável e para entoar- primeira abordagem à peça <i>O elefante</i> – Camille Saint- Saëns. Incentivar o uso de metrónomo e notas de referência na aula e em casa. Anotar os T.P.C. no caderno da disciplina. | Estante; Contrabaixo tamanho ¾ ; Lápis; Borracha; Arco; Resina; Metrónomo e afinador; Peça “ <i>O elefante</i> – Camille Saint- Saëns. Método de Tochev – exercícios 63,64,65,87,88. Caderno com folhas pautadas. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa. | 5min –Dedicados à montagem e afinação do instrumento. 15min- Dedicados à execução da escala de sol maior 2 oitavas com respetivo arpejo; 15 min- Dedicados aos exercícios 63,64,65,87,88 – T. Toshev; 10 min– Dedicados ao solfejo e à entoação da primeira secção da peça. |

Reflexão da aula

A aluna A revelou grande empenho e concentração durante a aula.

Após a montagem do instrumento e respetivamente afinação, prosseguimos para o exercício da escala de sol maior 2 oitavas. Na forma de tocar da aluna A notasse uma preocupação por conseguir sempre uma boa produção sonora e uma boa afinação, contudo verifiquei que tem algumas dificuldades em distinguir as notas fá natural e fá sustenido na 5ª posição e $\frac{1}{2}$, além de que a sua terceira posição estava um pouco alta. Portanto em primeiro lugar iniciamos com um exercício sobre as mudanças de posição entre a 1ª posição e a terceira, e entre a 5ª e $\frac{1}{2}$ e a 6ª, recorrendo ora à entoação ora a uma nota de referência. Quando estas questões se viram resolvidas, executamos em conjunto a escala uma vez em uníssono e outra vez em terceiras, para que a aluna pudesse aprimorar o seu sentido de afinação, procurando a consonância.

Numa segunda fase da aula, revimos as notas da 2ª posição e as notas da 2ª posição e $\frac{1}{2}$ aplicando alguns exercícios para reconhecimento das mesmas em todas as cordas do instrumento, além disso delineou-se algumas estratégias guia para verificar a afinação das mesmas. Durante este exercício notei que a aluna tem alguma dificuldade em corrigir a afinação, mas posto isto todos os exercícios foram executados de forma eficaz.

Já numa terceira fase, fez-se uma primeira abordagem à peça *O elefante*. A aluna através do solfejo mostrou que estudou o ritmo em casa, porém verificam-se algumas dificuldades de leitura, seja a nível rítmico, seja a nível de nome de notas. Nesta aula trabalhou-se apenas a primeira secção da peça em solfejo, dividindo os elementos: primeiro apenas ritmo, depois apenas nome de notas e posteriormente juntando-os.

Penso que neste momento a aluna precisa de fazer um trabalho de reforço para consolidar o conhecimento das posições até à sexta, assim como um trabalho intensivo que lhe permita ter alguma agilidade na leitura. Além disso devemos continuar a investir na qualidade da produção sonora tanto nas notas agudas como nas mais graves, na agilidade de mão esquerda e na coordenação entre arco e mão esquerda.

Tabela 11 - Planificação da aula 7

| Planificação de uma aula de instrumento | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | | Departamento de Ciências Exatas e Empíricas | Duração | 45 min. | Sumário |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | | Aula nº | 7 | <i>O elefante</i> – Camille Saint- Saëns. | |
| Aluna | A | | | Ano- turma | 7º- 2º | | |
| Período | 1º | Data | 7/11/2019 | Hora | 16h15 | | |
| Conteúdos programáticos | Competências gerais | Competências específicas | | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento das mudanças de posição; Conhecimento da peça <i>O elefante</i> – Camille Saint- Saëns: ritmo, notas, dedilhação, fraseado | Execução instrumental relaxada; Domínio do arco; Sonoridade, afinação, ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica; Mudanças de posição; Memória musical; Desenvolvimento auditivo; Afinação do contrabaixo; Estilos musicais. | Solfejo; Rigor rítmico; 3ª posição e 3º posição e ½; Mudança de corda; Distribuição de arco; Coordenação entre arco e mão esquerda; Mudanças de posição aplicadas até à 3ª posição e ½; Noção de afinação. | | Pedir à aluna que toque a peça do início ao fim com repetições num tempo lento. Pedir à aluna que critique a sua interpretação, locais onde se enganou, etc. Solfejar o ritmo nas passagens em que não está claro e depois executar as respetivas passagens. Incentivar a aluna a enunciar as dedilhações e as posições em que toca as notas com antecipação. Incentivar o uso de metrónomo e notas de referência na aula e em casa. Anotar os T.P.C. na folha de registo de estudo semanal. | Estante; Contrabaixo tamanho ¾ ; Lápis; Borracha;Arco; Resina; Metrónomo e afinador; Peça " <i>O elefante</i> – Camille Saint- Saëns. Folha de registo de estudo semanal. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa. | 5min –Dedicados à montagem e afinação do instrumento. 10min- Dedicados à execução da peça com repetições. 25min- Dedicados ao trabalho sobre o ritmo e consciência das dedilhações. 5min- Dedicados à execução da peça do início ao fim. |

Reflexão da aula

A aluna começou por executar a totalidade da peça num tempo lento, mostrando alguns erros rítmicos e de notas. Contudo podemos dizer que o tema esteve claro. Teve algumas dificuldades na parte do desenvolvimento da peça e no final mostrou muita insegurança, que considero fruto da falta de estudo, pois parou várias vezes e errou várias notas que exigiam alterações (bemóis).

Depois de clarificados os erros de ritmo, pedi à aluna que executasse a primeira parte. Não mostrou problemas e pareceu perceber porque é que estava a fazer o ritmo errado e o que teve de fazer para alterar. Passamos a 1ª parte uma vez com metrónomo. Posteriormente seguimos para a segunda parte da peça, o desenvolvimento, em que já tínhamos optado por executar dedilhações mais acessíveis, assim como eliminamos as marcações de ligadura com arco. Como a aluna mostra que nem sempre tem consciência das notas que toca e em que posições se localizam, pedi-lhe que executasse um exercício de antecipação mental, em que teria de ler a nota na partitura, dizer em que posição se localizava e com que dedilhação, só depois fazer a mudança de posição para a respetiva nota e tocar. Findo este trabalho passamos todo o desenvolvimento, observando-se ainda alguns problemas no procedimento das mudanças de posição, principalmente nas que partem em direção à 1ª ou ½ posição. Penso que isto deriva da pressão que o polegar exerce sobre o braço do contrabaixo, já tentámos corrigir este aspeto colocando o contrabaixo mais baixo ou inclinado contra a aluna. Posteriormente abordamos a última secção, especialmente a escala que começa em lá bemol. Trabalhamos com tempo lento e com bastante som.

No final, voltamos a passar a peça completa num tempo ligeiramente mais rápido. O trabalho feito anteriormente, pareceu na sua maioria efetivo, porém ainda houve algumas lacunas rítmicas.

Ao longo destas semanas a aluna têm mostrado bom rendimento durante as aulas, contudo há muito trabalho que se perde de uma aula para a outra. A aluna relata que estuda apenas uma vez por semana e, no meu parecer, sem rigor, seja a nível de ritmo, notas, afinação, arcadas, procedimentos feitos nas aulas, etc. Não me parece que a aluna esteja disposta a despender mais tempo de estudo para a disciplina de contrabaixo.

A folha de registo de estudo semanal mostrou-se sem efeito, a aluna trouxe-a apenas uma vez, apesar de lhe ter comunicado que fazia parte da avaliação à disciplina. Como insisti durante três semanas e vi que a folha de registo de estudo semanal em nada alterou os hábitos de estudo da aluna, decidi não a aplicar mais.

Tabela 12 - Planificação da aula 13

| Planificação de uma aula de instrumento | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Departamento de Ciências Exatas e Empíricas | | Duração | 45 min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | | | Aula nº | 13 | Escala de lá menor harmónica. A deep song – J. Walton. Estudo 7- Rakov. | |
| Aluna | A | | | | Ano- turma | 7º- 2º | | |
| Período | 2º | Data | 30/1/20 20 | Hora | 13h45 | | | |
| Conteúdos programáticos | Competências gerais | Competências específicas | | Estratégias | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Consolidação das posições até á 6ª. Conhecimento até à sétima posição de mão esquerda. Desenvolvimento das mudanças de posição; Conhecimento e execução da música “A deep song” de J. Walton. Conhecimento de ritmos mais complexos. Desenvolvimento do sentido de afinação, pulsação e vários padrões rítmicos dentro de uma pulsação; Conhecimento e execução do estudo com boa produção sonora e afinação. | Execução instrumental relaxada; Domínio do arco; Sonoridade, afinação, ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica; Conhecimento das posições até à 7ª; Mudanças de posição; Memória musical; Desenvolvimento auditivo; Afinação do contrabaixo; | Solfejo; Entoação; Mudança de corda; Distribuição de arco/ diferentes velocidades de arco; Coordenação entre arco e mão esquerda; Mudanças de posição aplicadas até á 7ª posição. Noção de afinação. | Questionar a aluna sobre a armação de clave da escala e a sua estrutura, posteriormente explicar procedimentos que ajudem a obter as respostas. Exemplificar a execução da escala com as dedilhações escolhidas e pedir à aluna que na vez seguinte execute comigo; na 3ª terceira vez a aluna deve tocar sozinha para verificar se percebeu as dedilhações. Posteriormente entoar e tocar as notas desafinadas com notas de referência. Aplicar um exercício para a posição de polegar que abranja as notas fá, sol # e lá. Incidir sobre a mudança de posição desde a posição normal para a posição de polegar, incluindo preparações antecipadas e posturas corretas do braço esquerdo. Iniciar um exercício de substituição de mão esquerda para as notas dó e si, utilizando vários padrões rítmicos. Este é um exercício de preparação para a 1ª parte da peça. Incentivar a aluna a executar a peça até ao compasso 13, para relembrar o trabalho que já tinha sido feito. Chamar a atenção para o percurso e divisão do arco. Iniciar a leitura/ solfejo desde o compasso 13 até ao 21. Explicar teoricamente a notação rítmica envolvida e depois integrá-la em movimentos corporais e percussões corporais. Pedir à aluna que toque o ritmo do arco numa só nota e depois nas cordas correspondentes. Treinar só mão esquerda com articulação audível. Depois do arco e da mão esquerda terem aprendido bem as suas partes pedir à aluna que junte ambas. Sempre que necessário chamar a atenção da aluna para que mantenha o arco perpendicular à corda, não variando muito os pontos de incidência. Incentivar a aluna a executar a parte B do estudo com recurso a notas de referência para trabalhar a noção de afinação. | | Estante; Contrabaixo tamanho ¾ ; Lápis; Borracha; Arco; Resina; Metrónomo e afinador; Estudo nº7- Rakov; A deep song – J. Walton. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa. | 5 min.- Dedicados à montagem e afinação. 10 min.- Dedicados à escala. 20 min. – Dedicados ao trabalho sobre a peça. 10 min.- Dedicados ao trabalho sobre o estudo. | |

Reflexão da aula

A aula correu razoavelmente bem.

Inicialmente relembramos a armação de clave da escala e pedi-lhe que a executasse. Durante o processo notou que se esqueceu de um sol sustenido e verifiquei ainda dificuldades no procedimento de mudança de posição para polegar. Relembrei-lhe o procedimento de preparação para a mudança e corriji-lhe a postura da mão e dos dedos na posição de polegar. Posteriormente voltou a executar com as notas de referência que toquei noutra contrabaixo e sempre que necessário, especialmente a partir da segunda oitava da escala, entoou os intervalos correspondentes e logo de seguida corrigiu na execução sem dificuldades. Relembrei a estrutura da posição semicromática e introduzi a cromática, explicando também que quanto mais se sobe para posições agudas mais se reduz o espaçamento entre os meios tons da posição. Posteriormente executou a variação rítmica, contudo as dificuldades observadas anteriormente na posição de polegar mantiveram-se e não conseguiu manter a atenção no arco. Considerando que este exercício estaria acima das suas capacidades no momento por falta de agilidade na mão esquerda, resolvi abandonar este exercício e partir para o trabalho sobre a peça.

Na primeira abordagem notaram-se alguns lapsos na pulsação, ritmo, afinação e aplicação das dedilhações sugeridas, pelo que entoamos frase a frase, executando posteriormente também com notas de referência; fez-se também um exercício de preparação para as substituições. Executou-se frase a frase depois da entoação de cada uma e ficaram resolvidos os lapsos observados mais acima, contudo o arco não se manteve perpendicular à corda, originando pontos de contato muito dispares e uma produção sonora de pouca qualidade. Pegou-se na primeira frase para incidir a atenção sobre este aspeto, contudo a aluna estava demasiado focada nas notas para o conseguir concretizar, portanto tentei limitar o âmbito dos pontos de contato colocando o meu arco perto do ponto de contato onde iniciou, não permitindo que descesse mais. Isto para que a aluna tivesse a experiência sensorial inerente ao arco mais perpendicular possível. Posto isto passamos para o trabalho sobre o estudo.

Numa primeira fase relembramos o que tinha sido trabalhado na última aula, pedindo à aluna para executar a primeira parte do estudo. Notou-se que não estudou absolutamente nada, pois a leitura estava muito lenta, não fluída, e as mudanças de corda não estavam bem feitas. Passamos à leitura da parte B, delineando também algumas dedilhações. A aluna não revelou dificuldades de compreensão, porém problemas como a afinação e a qualidade sonora mantêm-se. A aula teve de terminar depois disto.

Na próxima aula será necessário incidir sobre a produção sonora, arco perpendicular, ângulos de corda, pressões do arco na corda e entoação.

Tabela 13 - Planificação da aula 14

| Planificação de uma aula de instrumento | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Departamento de Ciências Exatas e Empíricas | Duração | 45 min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | | Aula nº | 14 | Escala de lá menor harmónica. A deep song – J. Walton. | |
| Aluno | A | | | Ano- turma | 7º- 2º | | |
| Período | 2º | Data | 6/2/2020 | Hora | 13h45 | | |
| Conteúdos programáticos | Competências gerais | Competências específicas | | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
| <p>Consolidação das posições até á 6ª.</p> <p>Conhecimento até à sétima posição de mão esquerda.</p> <p>Desenvolvimento das mudanças de posição;</p> <p>Conhecimento e execução da música “A deep song” de J. Walton.</p> <p>Conhecimento de ritmos mais complexos.</p> <p>Desenvolvimento do sentido de afinação, pulsação e vários padrões rítmicos dentro de uma pulsação;</p> <p>Conhecimento e execução do estudo com boa produção sonora e afinação.</p> | <p>Execução instrumental relaxada;</p> <p>Domínio do arco;</p> <p>Sonoridade, afinação, ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica;</p> <p>Conhecimento das posições até à 7ª;</p> <p>Mudanças de posição;</p> <p>Memória musical;</p> <p>Desenvolvimento auditivo;</p> <p>Afinação do contrabaixo;</p> | <p>Solfejo;</p> <p>Entoação;</p> <p>Mudança de corda;</p> <p>Distribuição de arco/ diferentes velocidades de arco;</p> <p>Coordenação entre arco e mão esquerda;</p> <p>Mudanças de posição aplicadas até á 7ª posição.</p> <p>Noção de afinação.</p> | | <p>Questionar a aluna sobre a armação de clave da escala e a sua estrutura, se necessário explicar procedimentos que ajudem a obter respostas.</p> <p>Incentivar a aluna a executar a escala sozinha e depois em canon à distância intervalar de 3ª e 5ª.</p> <p>Iniciar um exercício de substituição de mão esquerda para as notas dó e si, utilizando vários padrões rítmicos. Este é um exercício de preparação para a 1ª parte da peça. Incentivar a aluna a entoar a peça com o ritmo e notas corretas até ao compasso 13, para posteriormente executar.</p> <p>Iniciar a leitura/ solfejo desde o compasso 13 até ao 21. Explicar teoricamente a notação rítmica envolvida e depois integrá-la em movimentos corporais e percussões corporais. Pedir à aluna que toque o ritmo do arco numa só nota e depois nas cordas correspondentes. Treinar só mão esquerda com articulação audível. Depois do arco e da mão esquerda terem aprendido bem as suas partes pedir à aluna que junte ambas. Sempre que necessário chamar a atenção da aluna para que mantenha o arco perpendicular à corda, não variando muito os pontos de incidência. Fazer o processo de montagem compasso a compasso; juntar o compasso anterior quando o compasso em questão estiver compreendido; depois de montada uma secção pedir à aluna que a execute completa.</p> <p>Fazer uma síntese dos aspetos mais importantes a trabalhar no estudo individual; verificar se a aluna compreendeu os procedimentos questionando sobre os mesmos.</p> | <p>Estante;</p> <p>Contrabaixo tamanho $\frac{3}{4}$;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p> <p>Arco; Resina;</p> <p>Metrónomo e afinador;</p> <p>A deep song – J. Walton.</p> | <p>Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.</p> <p>Comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p> <p>Resultados práticos do estudo em casa.</p> | <p>5 min.- Dedicados à montagem e afinação.</p> <p>10 min.- Dedicados à escala.</p> <p>30 min. – Dedicados ao trabalho sobre a peça.</p> |

Reflexão da aula

A aula decorreu como o planeado.

No processo de trabalho sobre a escala, a aluna mostrou ter assimilado bem a dedilhação. A estrutura da mão esquerda na posição de polegar tem vindo a melhorar. O sentido de afinação também tem vindo a melhorar, no entanto a aluna não corrige autonomamente quando necessário. Nestas situações pedi-lhe que entoasse a nota de referência e a nota em questão para se consciencializar, posteriormente executou bem.

No trabalho sobre a peça, pedi-lhe que executasse a primeira parte que tem vindo a ser trabalhada nas aulas antecedentes. Mostrou dificuldades de leitura, inexistência de pulsação e dificuldades em lembrar a dedilhação apesar de estar escrita na partitura. Na minha ótica, falta estudo individual para assimilar o que foi trabalhado nas aulas. Após a entoação com uma pulsação sentida através do balanço corporal, conseguiu executar a parte sem grandes dificuldades, contudo torna-se difícil desenvolver outros aspetos técnicos quando o foco está todo na execução das notas corretas. Há aspetos que deveriam ser trabalhados como a divisão do arco, arco perpendicular à corda, flexibilidade de dedos e de pulso, agilidade de mão esquerda, dinâmicas. No trabalho que se fez desde o compasso 13 até ao 21, verificou-se que a aluna assimilou bem o ritmo que se trabalhou exaustivamente na aula anterior e prosseguiu sem grandes dificuldades na montagem da secção.

No final da aula, a aluna executou a secção completa sem problemas.

Tabela 14- Planificação da aula 20 à 31, aluna A

| Planificação de uma aula de instrumento | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Domicílio pessoal | Duração | 15 dias | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | | Ficha de atividades: repertório de orquestra, contrabaixo solo e música de câmara. (ver apêndice 2) | |
| Aluno | A | | Ano- turma | 7º- 2º | | | |
| Conteúdos programáticos | Competências gerais | Competências específicas | Estratégias | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Adquirir bagagem musical. Desenvolvimento do sentido crítico. Desenvolvimento de competências como análise musical e reflexão. Conhecimento sobre os compositores e interpretes mais conhecidos dentro do repertório do contrabaixo. | | | Desenvolver algumas fichas com atividades que promovam a pesquisa, a audição e a reflexão. | | Computador ou telemóvel e internet. Caderno e caneta. | Cumprir as tarefas propostas; Enviar os trabalhos dentro dos prazos estipulados; Realizar com qualidade as tarefas propostas. | 15 dias para cada ficha. |

Reflexão da aula

Devido ao encerramento das escolas, decretado a 12 de março, como medida de prevenção ao contágio por covid19, as aulas passaram a ser *online*. Contudo, como os alunos de contrabaixo não tiveram instrumento no seu domicílio optei por enviar fichas de atividades que deveriam realizar e enviar para mim dentro dos prazos estipulados.

Dentro da disciplina de contrabaixo, construí as atividades de forma a alargar a bagagem musical dos alunos. Neste contexto, deveriam ouvir as músicas propostas e comentá-las, fazer alguma pesquisa e refletir sobre algumas questões mais analíticas. Como nenhum aluno teve problemas com acesso à internet, este meio tornou-se viável. No entanto, devo frisar que este tipo de conhecimento é complementar e não substitui a prática instrumental.

Esta situação prolongou-se durante 2 meses. Ao longo deste período de tempo, enviei fichas com atividades para a aluna A realizar. As atividades tinham um prazo de 15 dias para serem devolvidas.

Enviei 6 fichas para a aluna e recebi 2 fichas preenchidas.

A primeira ficha até à data de 27 de março englobou questões sobre a *9ª sinfonia de Beethoven*; repertório de música de câmara: o tema *Black Cat White Cat* – The Bass Gang; repertório solo: Paganini, Renaud Garcia- Fons e François Rabbath.

A aluna deixou grande parte das questões por responder, tanto aquelas que exigiam um pouco de pesquisa como aquelas que pediam um pouco de reflexão. A sua avaliação foi de 38,8% Insuficiente. No entanto, considero que o mais importante é que tenha ouvido as músicas.

A segunda ficha abrangia um pouco de pesquisa sobre J. B. Vanhal, um comentário sobre o *concerto em ré maior* para contrabaixo, um enquadramento histórico do compositor e a enumeração de algumas características da época. A aluna não enviou nenhuma resposta.

A terceira ficha abrangia um pouco de pesquisa sobre G. Bottesini, um comentário sobre a obra *Sonâmbula* e sobre o *concerto nº2 em si menor* para contrabaixo, e a enumeração de algumas obras para várias formações do compositor. A aluna respondeu à ficha quase na totalidade, excluindo a parte da composição de uma pequena bibliografia sobre Bottesini.

A quarta ficha abrangia um pouco de pesquisa sobre Hans Fryba, audição e um comentário sobre alguns andamentos da *Suite em Estilo Antigo*, e enquadramento histórico do compositor. A aluna não enviou nenhuma resposta.

A quinta ficha abordou Capuzzi. Promovia uma pequena pesquisa sobre o compositor e um comentário sobre o *concerto para contrabaixo em ré maior*. A aluna não realizou nenhuma das atividades.

A sexta ficha abordou J.S. Bach. Envolvia uma pequena pesquisa sobre o compositor e um comentário sobre andamentos das suites para violoncelo propostos para audição. A aluna não realizou nenhuma das atividades.

2.1.7. Síntese da prática pedagógica

Ao longo do ano letivo, o rendimento desta aluna foi inconstante.

Experimentaram-se várias estratégias que pudessem ajudar a melhorar a motivação intrínseca desta aluna, tendo-se verificado que algumas destas abordagens tiveram sucesso. Algumas das estratégias foram acompanhadas pela preocupação em dar à aluna motivos de confiança, utilizando-se permanentemente o chamado “reforço positivo”. Também foram utilizadas outras estratégias na tentativa de encontrar mecanismos que ajudassem esta aluna a obter mais rapidamente bons resultados.

Investiu-se na implementação de uma prática regular de estudo individual através de várias ferramentas, entre as quais destacamos o uso do caderno da disciplina, a folha de registo de estudo semanal e a marcação de um horário de estudo na sua caderneta (devidamente consentido pela encarregada de educação). Porém, apesar de se terem implementado alguns destes procedimentos, não se conseguiu concretizar o intento de melhorar o percurso educativo desta aluna.

A aluna A carrega um imenso potencial e por essa razão objetivou-se manter os níveis de exigência altos, o que de alguma forma acabou por prejudicar a sua motivação e entusiasmo. Felizmente, nas últimas aulas presenciais conseguiu-se dar alguns passos em direção às necessidades da aluna, abrindo de novo um caminho de boas expectativas.

No início da Oficina de Experimentação Musical, convidou-se em regime voluntário a aluna A para este projeto, chegando a participar na primeira sessão, tendo mais tarde decidido não continuar nestas aulas/sessões, dizendo que não tinha disponibilidade para ficar mais tempo na escola. Compreende-se hoje, que teria sido uma mais valia para o desenvolvimento musical desta aluna, a frequência deste projeto.

2.1.8. Avaliação

A avaliação dos alunos à disciplina de contrabaixo no Ensino Artístico Especializado de Música efetua-se através da avaliação sumativa trimestral e da avaliação contínua. A avaliação sumativa efetua-se com provas individuais em que os alunos executam uma escala, um estudo e uma peça, concerto ou sonata, sonatina. Esta avaliação equivale a 30% da nota do respetivo período. É feita ainda uma avaliação contínua que vale 70% da nota de cada período e abrange todos os momentos de aula e de apresentações públicas.

Os instrumentos de avaliação são:

- Provas trimestrais – uma por período;
- Apresentações Públicas;

- Observação Direta;
- Atividades Extracurriculares.

Na prova do 1º período, a aluna teve um bom desempenho a nível geral. Mostrou boa afinação e sonoridade na escala de sol maior. No estudo verificaram-se alguns problemas com a 6ª posição da mão esquerda e alguma confusão entre a 2ª e a 3ª posição. Na peça “O Elefante” de C. Saint-Saëns, esta aluna revelou ainda ter algumas dificuldades rítmicas e tocou também algumas notas erradas. No fundo, ainda se verifica alguma confusão com a localização das posições aprendidas no contrabaixo.

A prova de 2º período que estava marcada para 20 de março não se realizou devido ao encerramento das escolas decretado pelo Governo a 12 de março.

Tabela 15 - Programa das provas individuais, aluna A

| Programa apresentado na prova individual – 1º período |
|-----------------------------------------------------------------|
| Sol maior 2 oitavas e homónimas menores com respetivos arpejos. |
| Estudo nº 1 – Laska do livro de estudos de Trumpf. |
| O Elefante – Camille Saint- Saëns. |
| Programa apresentado na prova individual – 2º período |
| A Deep Song – J. Walton |
| Lá maior 2 oitavas e homónimas menores com respetivos arpejos. |
| Estudo nº7 – Livro de estudos de L. Rakov |

A avaliação durante o 3º período teve de se ajustar ao ensino à distância.

A aluna A não teve instrumento em casa, por isso optou-se pela utilização das fichas de atividades, que agiram como complemento à prática instrumental.

Os parâmetros de avaliação para o 3º período foram:

- Cumpre as tarefas propostas;
- Envia os trabalhos propostos dentro do prazo indicado;
- Realiza com qualidade as tarefas propostas.

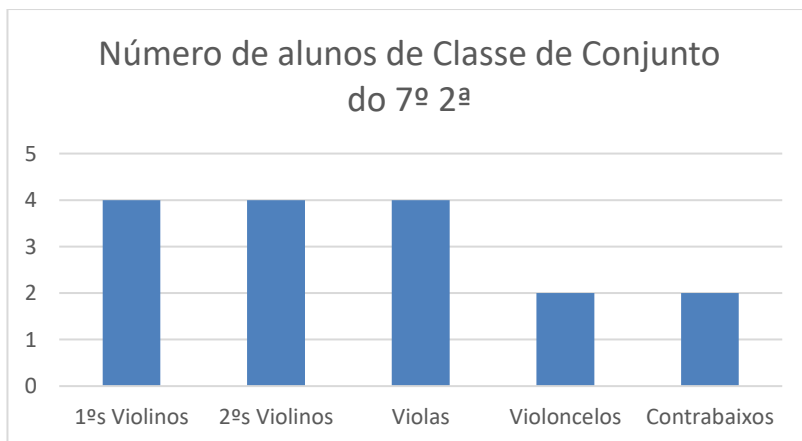
2.2. Prática de ensino supervisionada: ensino da disciplina de classe de conjunto - Orquestra de cordas e coro

2.2.1. Caraterização da classe de conjunto do 7º ano, turma 2ª

A classe de conjunto do 7º ano, turma 2ª foi selecionada para a prática pedagógica deste estágio. A mestrandanda acompanhou semanalmente esta turma no horário de sexta-feira das 11h às 11h45, entre o dia 4 de outubro de 2019 até 21 de fevereiro de 2020. Contou com o apoio do professor da classe de conjunto para aprender e desenvolver estratégias e metodologias de trabalho para esta formação, assim como para adquirir algumas competências ao nível da direção. Durante o processo observou e integrou as aulas como executante e como maestrina.

A classe de conjunto concretiza-se numa formação de orquestra de cordas e conta com 16 alunos distribuídos pela secção dos 1ºs violinos, 2ºs violinos, violas, violoncelos e contrabaixos. Na tabela 16 é possível observar a distribuição dos alunos por instrumentos.

Tabela 16- Distribuição dos alunos por instrumento (gráfico da autora)



2.2.2. Programa anual

Esta secção foi elaborada a partir de um documento interno da EBSLAV, com a autoria do professor de Classe de Conjunto.

Objetivos Educativos

O programa da disciplina tem como objetivo educativo fundamental o cultivo da apreciação, execução e compreensão da performance musical enquanto arte, estimulando a integração de elementos estéticos dentro de vários estilos e gêneros musicais.

Objetivos Gerais

- Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.
- Fomentar a integração do aluno no seio da classe de conjunto, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.
- Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo.

Objetivos Específicos:

- Assiduidade e pontualidade;
- Apresentação do material necessário para a aula interesse e empenho na disciplina;
- Atitude na sala de aula.
- Cumprimento das tarefas propostas;
- Cumprimento dos trabalhos de casa;
- Regularidade e qualidade do estudo;
- Participação nas atividades da escola;
- Respeito pelos outros pelos materiais e equipamentos escolares;
- Postura em apresentações públicas como participante e ouvinte;
- Coordenação psicomotora, sentido de pulsação, ritmo, harmonia, fraseado, qualidade de som, fluência da leitura;
- Agilidade e segurança na execução;
- Respeito pelo andamento que as obras determinam;
- Capacidade de concentração;
- Capacidade de formulação e apreciação crítica;
- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los.

2.2.3. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação para a disciplina são os seguintes:

Tabela 17 - Critérios de avaliação de classe de conjunto

| Domínios da Avaliação | Critérios Gerais | Critérios Específicos/ Competências | Instrumentos de Avaliação |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cognitivos: - Aptidões - Capacidades - Competências | Aquisição de competências essenciais; Domínio dos conteúdos programáticos; Evolução na aprendizagem; Hábitos de estudo. | Coordenação psicomotora; Sentido de pulsação, ritmo, harmonia fraseado; Qualidade do som trabalhado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; fluência da leitura; Respeito pelo andamento que as obras determinam; Capacidade de abordar ambiência e o estilo da obra; Capacidade de abordar e explorar repertório novo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. | <u>Avaliação Contínua</u> Observação direta dos conhecimentos em termos de execução aula a aula. (65%) |
| | | | <u>Avaliação Periódica / Final/ Global</u> Testes de Avaliação Práticos. (25%) |
| Atitudes e valores | Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia; Desenvolvimento do espírito de tolerância, seriedade, cooperação equipa, turma, solidariedade; Manifestação de hábitos de trabalho; Motivação Postura Civismo. | Assiduidade e pontualidade; Apresentação do material necessário para a aula; Interesse e empenho na disciplina; Métodos de estudo; Atitude na sala de aula; Cumprimento das tarefas propostas; Cumprimento dos trabalhos de casa; Regularidade e qualidade de estudo; Participação nas atividades da escola dentro e fora da escola; Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; Postura em apresentações públicas como participante e ouvinte. | <u>Avaliação Contínua</u> Observação direta. (10%) |

2.2.4. Avaliação: provas trimestrais

No contexto de classe de conjunto os alunos realizam provas onde são avaliados excertos do repertório trabalhado no respectivo período, seja individualmente como em conjunto. A totalidade da pontuação é 100, sendo que 50 pontos são distribuídos pelo desempenho individual e os restantes 50 pelo desempenho em conjunto.

O programa trimestral mínimo é composto por:

No 1º período:

- Exercícios de aquecimento e uma peça;

No 2º período:

- Exercícios de aquecimento e relaxamento;
- Duas peças contrastantes;

No 3º período:

- Exercícios de aquecimento e relaxamento;
- Peças contrastantes.

Foi estipulado que o programa de um período não pode voltar a ser repetido nos seguintes.

2.2.5. Observações de aula: estratégias de ensino

Durante a prática supervisionada, a experiência da mestrandia na classe de conjunto de Orquestra de Cordas e Coro, foi predominantemente de observação. Durante esta experiência saltaram à vista várias estratégias pedagógicas para envolver e desenvolver as competências dos alunos, com relevo para as estratégias seguintes:

Tabela 18 - Estratégias pedagógicas CC (tabela da autora)

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilização de variações rítmicas desde as figuras mais simples às mais complexas, para trabalhar a agilidade da leitura rítmica e manter uma pulsação em conjunto. ❖ Explicação do funcionamento das acentuações das notas através de gráficos que remetem para a duração e amplitude do som numa linha temporal. ❖ Arco voador- imitar o gesto do arco sem tocar nas cordas enquanto a mão esquerda faz a sua parte. ❖ Aquecimento e relaxamento muscular: exercícios de alongamentos e de coordenação com recurso a uma bola imaginária. ❖ Utilização de uma escala para desenvolver competências ao nível da afinação, dinâmicas, articulações e resposta ao gesto do maestro. ❖ Fazer o trabalho de leitura com um tempo lento e com recurso a pulsação sonora. ❖ Construir compasso a compasso em cada naipe e depois juntar. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Explicação do contexto de criação das obras para alcançar uma associação simbólica. ❖ Audição de gravações das obras que estão a ser trabalhadas por interpretes de referência. ❖ Percutir o ritmo em palmas. ❖ Execução por naipes, cada naipe tem a mesma parte ou muito semelhante. ❖ Esclarecimento do ritmo e das notas escritas, ❖ Tocar nota a nota em naipe para corrigir a afinação e posteriormente em tutti muito lento para se considerar as notas de referência; ❖ Aumentar progressivamente o tempo num processo de repetição de 2 compassos; ❖ Depois do trabalho sobre 4 novos compassos, voltar a fazer um tutti desde o início num tempo muito lento, quase à colcheia para encaixar bem todas as partes. ❖ Estudo por estante para solidificar o ritmo e a afinação; |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2.3. Prática de ensino supervisionada: ensino de Classe de Conjunto - Oficina de Experimentação Musical

2.3.1. Caracterização do projeto

O projeto Oficina de Experimentação Musical organizou-se para a recolha de dados do presente trabalho de investigação. Enquadrou-se na disciplina de Contrabaixo e objetivou desenvolver a criatividade dos alunos no contexto das aulas de contrabaixo, focando o desenvolvimento do pensamento divergente. Este tipo de pensamento enquadra-se no modelo de pensamento criativo em música de Webster e tem como principais funções gerar e reestruturar ideias.

Partindo de uma necessidade de trabalhar a criatividade e de cultivar um significado relacional dos alunos com a música, este projeto teve como fundamento a prática da improvisação e da composição numa dinâmica de grupo. Dentro deste âmbito foram utilizadas estratégias que visaram o desenvolvimento de competências como a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

Ao longo do 2º período e parte do 3º período realizaram-se 14 sessões às sextas feiras, cada uma com cerca de 105 minutos, com os três alunos de 5º ano de contrabaixo, variando entre momentos de discussão e de prática ou exploração instrumental. Neste contexto de trio, introduziram-se e desenvolveram-se algumas noções de improvisação e composição: melodia e harmonia, ritmo e texturas; abrangendo igualmente aspetos como a notação convencional e exploração de música concreta. Ao longo do processo, os alunos geraram e transformaram várias ideias convergindo na composição de uma música que se enquadrou na temática do espetáculo final de ano da escola intitulado *As Alterações Climáticas*. A obra em questão é um trio para contrabaixos e denomina-se *Peça sobre o Oceano*, invocando a vida marinha. No 3º período fizeram-se várias micropeças de música concreta que se articularam com o trio composto anteriormente, dando origem a três versões distintas da *Peça sobre o Oceano*. Estas três versões intitularam-se de *Carrocel dos animais marinhos*, *Oceano Musical* e *Panzerão destemido*. O processo criativo fundamentou-se substancialmente na aplicação direta de estratégias e exercícios de provocação ao pensamento divergente, sob uma pedagogia de orientação *scaffolding*, assentando num ambiente seguro e propício a uma boa comunicação.

Metas e objetivos

- Estabelecer uma relação mais significativa dos alunos com a aprendizagem do instrumento;

- Colocar o trabalho sobre a criatividade ao mesmo nível do técnico-instrumental;
- Desenvolver competências como a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração nos alunos;
- Alcançar algum nível de motivação intrínseca nos alunos em relação à música.

Metodologia de trabalho

As sessões foram planejadas de forma a integrarem inicialmente uma pequena abordagem às temáticas da criatividade, música, improvisação e composição, em que os alunos tiveram a possibilidade de oferecer a sua visão, que foi, entretanto, enriquecida por outras perspectivas e declarações de artistas e pedagogos apresentadas pela mestrandia, recorrendo ao programa *Powerpoint*, cujos conteúdos incluíam música e vídeos exemplificativos.

Posteriormente, durante as sessões práticas, como provocação ao pensamento divergente, foram executados jogos de improvisação, imitação, pergunta-resposta, desenho de linhas que induziam movimentos sonoros, improvisação sobre um baixo contínuo, colocação de diversos significados na reestruturação de interpretações e variações, experimentação para o encadeamento dos temas, exploração de texturas e completar parte da composição com música concreta. As ideias que os alunos consideraram ter potencial foram registradas pelos mesmos numa pauta musical, de forma independente ou com o auxílio da mestrandia. Algumas destas ideias foram aplicadas na construção da *Peça sobre o Oceano*.

O aluno B

Este aluno tem 11 anos de idade e é de nacionalidade brasileira. Mudou-se para Portugal juntamente com os pais poucos meses antes de iniciar o ano letivo.

As suas características pessoais são marcadas pela extroversão, fácil comunicação, ânsia de atenção constante e elevado empenho e interesse.

Durante as sessões de Oficina de Experimentação Musical revelou um grande nível de envolvimento e pré-disposição para executar as atividades. Durante os momentos de improvisação, conseguiu “suspender o julgamento”, abstendo-se de avaliar criticamente as ideias numa fase de incubação, e posteriormente analisar e selecionar entre as ideias que foi gerando com o fim de anotar e aplicar mais tarde. Como aluno, pode dizer-se que tem facilidades a nível de execução instrumental, procurando sempre encontrar uma reprodução técnica e artística que o satisfaça. Durante este processo, dentro dos alunos deste trio, foi quem reagiu inicialmente com mais impulso aos desafios que iam sendo propostos, criando muitas vezes novas sugestões que mudavam o rumo da improvisação. De fato, revelou ser um aluno com muita energia e atitude positiva que acabou por ter um efeito contagiante na dinâmica do grupo. Esta

postura manteve-se ao longo das sessões, declarando-se um fator determinante na receptividade e produtividade do grupo.

A aluna C

A aluna C tem 10 anos de idade, é portuguesa e tem raízes brasileiras.

As suas características pessoais observadas em contexto de aula são marcadas por atitudes reflexivas perante diversos tipos de situações, comunicação clara e desenvolvimento do raciocínio de forma coerente; é divertida, interessada, aplicada, preocupada com os seus deveres na escola, tem tendência a bloquear quando se vê sob pressão ou tensão; inicialmente tinha uma inclinação para a desvalorização das suas ideias e capacidades. Desde que iniciaram os exercícios de “suspensão do julgamento”, tornou-se muito mais receptiva e expressiva quanto à manifestação das suas ideias e dita execução.

Durante o projeto Oficina de Experimentação Musical, a Aluna C foi claramente desenvolvendo algum nível de motivação intrínseca e sentido de autoeficácia. Inicialmente mostrava-se retraída e tinha dificuldades em executar as suas ideias, em parte porque lhe faltava alguma desenvoltura técnica e também porque não acreditava nas suas capacidades. Com alguns exercícios de comunicação e reforço positivo, esta questão foi mudando e rapidamente alcançou o nível técnico-expressivo dos colegas, apresentando mesmo ideias que superavam os conhecimentos obtidos nas aulas de formação musical e nas aulas de contrabaixo. Este processo alterou algo na perspetiva da aluna, ao ponto de ela tomar a iniciativa de praticar contrabaixo todos os dias, de segunda a sexta feira. O que obviamente teve consequências muito positivas na sua evolução.

O aluno D

O aluno D tem 11 anos de idade e é de nacionalidade portuguesa.

A nível de características pessoais pode dizer-se que é um aluno sossegado, empenhado, empático, com um forte sentido de humor, receptivo, algo tímido, sendo, porém, um bom comunicador, constrói as ideias de forma clara e coerente, tem sentido crítico e busca constantemente fazer melhor do que fez antes. Deixa-se envolver nas atividades, manifesta as suas intenções, sabendo analisar a sua execução e criticar em busca de soluções e ferramentas. Tem uma ótima relação com o contrabaixo e inclui conscientemente uma base de aprendizagem sensorial, permitindo uma relação natural e saudável com o instrumento. Naturalmente a sua produção sonora foi melhorando, tendo conseguido dominar cada vez mais este parâmetro. Quando este

aluno está nervoso tem dificuldade em concentrar-se. Sendo baixo de estatura sofreu com os comentários e ações desagradáveis dos colegas fora do contexto da aula. Relacionado com isto, nota-se que há um conflito emocional com o aluno A, que se foi desenvolvendo ao longo do ano. Contudo, durante estas sessões, aulas de instrumento ou estudo individual deixou-se bem claro que este tipo de comportamentos e atitudes não eram bem-vindos.

Quanto ao seu desempenho no projeto Oficina de Experimentação Musical pode dizer-se que este aluno manteve sempre bons níveis de produtividade, dando sempre novas sugestões, tomando riscos mesmo face às limitações técnicas do seu nível. Além disso, mostrou sempre uma atitude amigável e de apoio mútuo, apesar de algumas divergências com o aluno A. Ao longo deste processo, notou-se que, em paralelo com as atividades das aulas de instrumento, o aluno buscou progressivamente uma relação significativa e imaginativa com aquilo que é criado e executado, seja por si como pelos colegas.

Invariavelmente, pode dizer-se que o ambiente seguro, recetivo e de respeito mútuo que foi alimentado durante as aulas de contrabaixo e sessões deste projeto, juntamente com a dinâmica do grupo e a orientação da mestrandia, permitiram que todos os alunos desenvolvessem noções de autoeficácia e refletissem sobre a sua expressividade individual.

2.3.3. Planificações e relatórios de aula

Nesta secção serão expostas a totalidade das planificações e reflexões de aula referentes ao projeto Oficina de Experimentação Musical.

Tabela 19 - Planificação da sessão 1

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | | Departamento de Ciências Exatas e Empíricas | Duração | 45 min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | | Aula nº | 1 | | Temáticas: Música; Criatividade; Improvisação; Composição. Notação convencional e notação gráfica. | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | | Ano- turma | 5º- 2º | | | |
| Período | 2º | Data | 10/1/2020 | Hora | 14h15 – 16h00 | | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | | | Estratégias | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Conhecimento de conceitos e perspetivas sobre as temáticas da música, da criatividade, da improvisação e da composição. Conhecimento do papel da improvisação dentro da música erudita, jazz e experimental. Conhecimento de vários tipos de notação musical. | <p>Promover a cultura musical dos alunos. Reforçar a validade da improvisação dentro da aprendizagem de um instrumento musical. Incentivar a improvisação e a composição. Promover outras linguagens musicais dentro e fora do contexto erudito, assim como a exploração de outras representações do texto musical. Promover o âmbito relacional com a música. Estabelecer uma temática para a criação de micropeças.</p> | | | <p>Utilizar uma apresentação em <i>powerpoint</i> para mostrar várias referências musicais que apresentam perspetivas sobre as temáticas propostas, assim como vídeos e imagens representativos. No decorrer de cada temática, pedir aos alunos que expressem o seu ponto de vista e estabelecer pontes entre eles. Discutir temáticas de emergência global que podem ser trabalhadas neste contexto de criação. Ex. Alterações climáticas e respetivas consequências para a humanidade e para a biodiversidade, problemas sociais, políticos, etc.</p> | | 1 computador com sistema de som. Caderno com folhas pautadas. | <p>Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade.</p> | <p>30 min- Dedicados à apresentação e discussão das temáticas propostas. 15 min- Dedicados à proposta de temáticas e delineamento das matrizes para as micropeças que irão integrar a obra coletiva.</p> |
| <p>Reflexão da aula</p> <p>Durante a aula, os alunos mostraram-se interessados e abertos à discussão. Sugeriram várias perspetivas sobre o significado de cada termo e de que forma o experimentam na vida quotidiana. Além disso mostraram bastante curiosidade sobre alguns dos excertos musicais que se fez reproduzir. Acabei por apresentar o projeto nesta aula e pareceu-me que todos ficaram muito entusiasmados com a possibilidade de comporem as suas próprias músicas. Infelizmente a discussão sobre as temáticas de emergência global não se fez devido à falta de tempo, passando assim para a aula seguinte.</p> <p>Durante esta aula, os alunos tiveram a possibilidade de contactar com diversos tipos de sonoridades dentro da música erudita, tradicional, jazz e outros projetos artísticos que também envolvem outras artes performativas.</p> | | | | | | | | |

Tabela 20- Planificação da sessão 2

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Departamento de Ciências Exatas e Empíricas | | Duração | 45 min. | Sumário |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 2 | | Breve introdução tema da crise das alterações climáticas. Apresentação da ideia e da estrutura do projeto. Sessão de aquecimento para <i>Brainstorming</i> – Que valores defender em combate á Crise Alterações Climáticas/ que estratégias poderemos desenvolver enquanto cidadãos? Sessão de <i>brainstorming</i> – Como poderemos criar uma “manifestação” musical que sensibilize a comunidade para a Crise das Alterações Climáticas. | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano- turma | 5º-2º | | | |
| Período | 2º | Data | 10/1/2020 | Hora | 16h15- 17h00 | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | Estratégias | | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Conhecimento de estratégias para gerar diversas ideias e alternativas. Conhecimento da noção de suspender o julgamento. Conhecimento de estratégias para a deslocação de pontos de vista. | Desenvolver o pensamento divergente. Consciencializar para uma problemática global de primeira ordem. Adquirir noções e estratégias para o desenvolvimento de um projeto. Adquirir noções de colaboração e de responsabilidade pessoal. | Utilizar uma apresentação em <i>powerpoint</i> com recurso a algumas palestras sobre a temática da Crise das alterações climáticas, que aborde os seus efeitos; que tipo de medidas de combate estão a ser tomadas a nível global; que mudanças devem ser adotadas nos comportamentos e atitudes enquanto cidadãos. Apresentar a estrutura do projeto e explicar as suas diversas fases, assim como estabelecer metas concretas para o grupo e para cada individuo. Propor uma sessão de <i>brainstorming</i> inicial para introduzir as regras e ativar o pensamento divergente. Iniciar a <i>brainstorming</i> com a problemática essencial para gerar as ideias que irão fundamentar a temática da obra coletiva final. | | | 1 computador com sistema de som. 5 cadernos para notas. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa. | 10 min. – Dedicados à introdução da temática. 5 min.- Dedicados à apresentação do projeto e da estrutura. 10 min.- Dedicados à sessão de <i>brainstorming</i> de aquecimento. 20 min.- Dedicados à sessão de <i>brainstorming</i> principal. |
| Reflexão e resultados da aula: | | | | | | | |
| <p>Durante o decorrer da apresentação de temas de emergência atual fez-se já uma discussão em torno do tema das alterações climáticas onde consegui perceber as conceções e preocupações que os alunos têm sobre o assunto. Abordaram-se o tipo de atitudes que os cidadãos em geral têm ou devem ter para resolver esta problemática, assim como as experiências dos alunos.</p> <p>A <i>brainstorming</i> focou-se na procura de soluções para resolver algumas áreas que provocam o aquecimento global e que podem ser abordadas na música. No final delimitaram-se três temáticas que podem ser trabalhadas na obra coletiva, são elas: Proteger as florestas e reflorestar; Poluição das águas e vida marinha; Economia circular, Extrair- produzir- reciclar/reutilizar/renovar.</p> <p>As ideias que surgiram durante a <i>brainstorming</i> foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poluição das águas (canalização de esgotos e outros resíduos nos rios e no oceano); • Reduzir libertação de gases; • Não deitar lixo na praia ou na água (aqui houve uma pequena paragem onde questioneei o aluno sobre o impacto disto nas alterações climáticas, que percebeu por si que apesar de ser uma preocupação válida não tem influência na subida da temperatura, no entanto pode ser uma ideia a trabalhar); | | | | | | | |

- Manifestações;
- Reciclar, renovar, reutilizar;
- Utilização de transportes públicos e outros mais sustentáveis sempre que possível: bicicletas, metro, comboio.
- Alimentação: reduzir na quantidade de carne que é consumida;
- Reutilização de roupas: colocar nos contentores próprios e dar nova vida às peças de roupa;
- Consciencializar para os excessos da produção alimentícia.
- Proteger as florestas e reflorestação.

Durante a *brainstorming* registei as ideias e fiz algumas questões para que os alunos desenvolvessem as ideias, incluindo aquelas que já saiam fora do tema, levando-os a perceber por si que apesar de haver uma conexão com as consequências das alterações climáticas, não estavam diretamente ligadas. Este tipo de trabalho foi interessante para perceber que tipo de experiências e preocupações já existem no contexto deste grupo e que podem ser refletidas na obra coletiva. No final da sessão decidiu-se que 3 temáticas poderiam ser trabalhadas: proteger as florestas, alimentação e lixo.

Tabela 21- Planificação da sessão 3

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Departamento de Ciências Exatas e Empíricas | Duração | 45 min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 3 | | Sessão de avaliação e seleção das ideias oriundas da sessão de <i>brainstorm</i> – Como poderemos criar uma “manifestação” musical que sensibilize a comunidade para a Crise das Alterações Climáticas? (Que temáticas abordar e como colocar em prática?) | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano- turma | 5º- 2º | | | |
| Período | 2º | Data | 17/1/2020 | Hora | 16h15- 17h00 | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | | Estratégias | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Conhecimento de estratégias de desenvolvimento do pensamento divergente: reestruturar e reformular ideias. Conhecimento da aplicação do pensamento convergente através da avaliação, seleção e posterior aplicação. | Avaliação das ideias e debate sobre as mesmas. Considerar e explorar as ideias mais indiretas; criar pontos de ligação. Provocar o pensamento divergente dentro de todas as categorias, excluído as ideias diretamente úteis. Diferenciar momentos de pensamento divergente (gerar e reestrutura ideias) e pensamento convergente (avaliação e seleção). | | Ler a lista de ideias e distribuí-las nas categorias: <u>diretamente úteis; aproximações interessantes; para análise mais profunda; descartáveis</u> . Ir a votos para a categorização de cada ideia. Não descartar nenhuma que esteja diretamente ou indiretamente relacionada com a questão. Tentar sempre procurar o núcleo das ideias mais indiretas/ inusitadas para transformar em algo possível ou construtivo. Selecionar as ideias que irão ser trabalhadas e delegar tarefas. Cada aluno pode escolher desenvolver uma ou várias ideias para criar uma ou várias peças com a duração total de 2 minutos. As peças individuais podem contar com o contributo de outros colegas do grupo. | | 1 computador com sistema de som. 5 cadernos para notas. 1 quadro e caneta de acetato. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa. | 20 min. – Dedicados à leitura da lista de sugestões e respetiva distribuição por categorias. 25 min.- Dedicados ao desenvolvimento das ideias, seleção e distribuição das tarefas para as colocar em prática. |
| Reflexão da aula: | | | | | | | |
| <p>Como na última aula já tinham sido decididas as três temáticas a abordar na obra coletiva, a aula não seguiu o rumo desta planificação.</p> <p>Entretanto resolvi aplicar a provocação do pensamento divergente e avaliação das ideias no decorrer da construção da obra, passando a uma parte mais prática.</p> <p>Esta aula iniciou-se com a audição e explicação de duas obras minhas, ambas são paisagens sonoras, uma sobre o mar e outra sobre a floresta. As peças são eletroacústicas e incluem vários samples de objetos, animais e contrabaixo, assim como sintetizadores. O objetivo disto foi mostrar algumas ideias por onde pode partir para a construção da obra dos alunos, validando a exploração de outro tipo de sonoridades e incluindo uma visão do som como objeto sonoro que pode integrar uma composição.</p> <p>Questionei os alunos sobre os animais que correspondiam aos sons, assim como sobre o imaginário que outras ambiências lhes suscitavam. Os alunos foram dando os seus pareceres e comparações com sons conhecidos durante a audição das peças.</p> <p>Passou-se a um exercício de improvisação e registo na partitura de algumas opções experimentadas.</p> <p>Fez-se um círculo e pedi aos alunos que tocassem um baixo de quatro compassos que sugeri e que serviria como base para a improvisação. Depois disso criei uma espécie de jogo em que o aluno à esquerda tocava o baixo e o aluno à direita fazia a improvisação, isto sequencialmente sem paragens. Antes de iniciarmos disse-lhes que poderiam usar ritmos simples, a 1ª posição de mão esquerda, que é a que conhecem, e algumas notas que poderiam resultar, mas sem incidir muito sobre esta última para que pudessem explorar à vontade. As limitações eram a pulsação e a utilização da 1ª posição. Numa primeira</p> | | | | | | | |

ronda exemplifiquei e continuamos, todos optavam pela homorritmia e não houve problemas com a estrutura. Nas primeiras rondas pedi aos alunos que escrevessem na partitura as suas improvisações depois de tocar, concretizando-o sem problemas. O que demonstra memória musical, e consciência simbólica dos sons e durações. Neste processo, notei que algumas vezes os alunos já tinham pensado no que fazer quando chegasse a sua vez de improvisar. A aluna C esteve um pouco retraída neste processo, provavelmente devido às suas dificuldades técnicas e ao sentido de exposição, por isso incidi mais tempo sobre as suas improvisações para que ganhasse um pouco mais de confiança. Notei que durante as rondas de improvisação, os alunos optavam sempre por experimentar uma improvisação diferente. A complexidade rítmica foi aumentando.

Observações das improvisações:

Aluno B:

- Homorritmia e progressivamente aumenta a complexidade rítmica,
- Improvisações sempre diferentes;

Aluno D:

- Homorritmia;
- Pensa antes de chegar a sua vez de improvisar;

Aluna C:

- Dificuldades técnicas;
- Falta de confiança;
- Problemas de imitação e pulsação
- Constrói algumas ideias, contudo no momento de as executar diz que se esquece.

Na última parte da aula, pedi a um aluno que tocasse o Hino de Alegria, que é uma peça que tem andado a estudar, para que os colegas pudessem experimentar improvisar um baixo.

Optou-se por criar um horário para a aula coletiva com a participação dos 3 alunos de 5º ano, que irá perdurar até ao final do período letivo – das 14h30 às 16h15.

As peças com os alunos do 5º ano serão contruídas em conjunto.

Tabela 22- Planificação da sessão 4

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|--------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Sala 6 | | Duração | 105min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 4 | | Composição de um tema em sol maior ou mi menor. Exploração de texturas. | | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano- turma | 5º- 2º | | | | |
| Período | 2º | Data | 24/1/2020 | Hora | 14h30- 16h15 | | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | Estratégias | | | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição. Conhecimento e experimentação de melodia, carácter, textura. | Desenvolver a experiência de compor em conjunto. Compor um tema para a peça do mar; Interagir com as ideias dos colegas. Desenvolver o pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | Introdução à sonoridade das escalas de sol maior e mi menor com a sua execução. Escolher a tonalidade do tema por votos. Utilização de algumas regras de contraponto como guia para a composição. Representar simbolicamente (por desenho) os possíveis movimentos da linha melódica. Em sequência cada aluno deve tocar o que foi escrito para trás e compor o compasso seguinte, experimentando primeiro no contrabaixo. O tema poderá ter 4 ou 8 compassos, ou haverem 2 temas. Introdução ao conceito de carácter. Explorar texturas irregulares que possam acompanhar a melodia e representar o mar. Ex. <i>ponticello</i> , <i>trémolo</i> , etc. | | | | 3 contrabaixos e bancos. 1 folha pautada. 1 quadro pautado e giz. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. | 10 min.- Dedicados à montagem da sala e dos instrumentos. 15 min. – Dedicados às escalas de sol maior e mi menor. 40 min.- Dedicados à construção e execução do tema. Intervalo 10 min. 30 min. – Dedicados à exploração de texturas e aplicação ao tema. |
| <p>Reflexão da aula:</p> <p>Iniciei a aula explicando o que iríamos realizar e prosseguimos para a seleção de uma tonalidade (mi menor), depois de executarem todas as escalas de sol maior e mi menor, correspondentes à 1ª posição. Expliquei que poderíamos iniciar a peça na tónica, no 3º grau, 5º ou 8º. Sequencialmente, pela ordem Aluno B, Aluno D e Aluna C começamos a construir a melodia de 4 compassos. Demorou algum tempo porque os alunos teriam de aprender os compassos anteriores e experimentar para compor o compasso seguinte, no final adicionei-lhe algumas notas de passagem, o que aumentou o grau de dificuldade. A Aluna C foi a que revelou mais dificuldades neste processo devido a algumas dificuldades técnicas. Depois disto passamos para a segunda frase e introduzi o conceito de carácter, experimentando algo mais brincalhão. Nesta frase, bastante diferente da 1ª, explorou-se uma maior complexidade rítmica. Contudo nem todos os alunos conseguiam reproduzir bem aquilo que tinha sido escrito por eles ou pelos colegas anteriores. Ficou o apontamento de que é necessário simplificar a melodia, para que possa ser trabalhada com várias variações. Na última parte da aula discutiu-se o enquadramento da melodia na temática do oceano e o que poderia ser feito a nível de texturas para acompanhar ou harmonizar, conseguindo uma ambiência convincente. Experimentaram-se sonoridades da técnica de <i>ponticello</i> em <i>trémolo</i> na ponta do arco com notas que constituem o acorde de sol maior.</p> <p>Observações:</p> <p>Aluno B:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diversas ideias com alguma complexidade rítmica Conseguiu interpretar com algumas dificuldades os temas que foram escritos. <p>Aluno D:</p> | | | | | | | | |

- Diversas ideias;
- Focado no movimento;
- Ritmo Simples;
- Conseguiu executar quase tudo o que foi escrito;

Aluna C:

- Dificuldades em mostrar ou explorar ideias;
- Dificuldades em executar.
- Notam-se alguns lapsos de memória ou não sabe reproduzir o que pensou.
- Mostra muito interesse na participação, porém falta-lhe confiança para mostrar as suas ideias.

Tabela 23 - Planificação da sessão 5

| Planificação de uma aula de instrumento - Projeto "Oficina de experimentação musical" | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Sala 6 | | Duração | 105min. | Sumário |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 5 | | Estudo sobre as melodias compostas na aula anterior e caráter- micropeça. Estudo sobre o ritmo - variações rítmicas- micropeça. Estudo sobre texturas- micropeça. Elaboração da estrutura da peça sobre o oceano. | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano- turma | 5º- 2º | | | |
| Período | 2º | Data | 31/1/2020 | Hora | 14h30- 16h15 | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | Estratégias | | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição. Conhecimento e experimentação de melodia, caráter, textura. Desenvolvimento das capacidades de improvisação coletiva. | Desenvolver a experiência de compor e improvisar em conjunto. Explorar e angariar diversas ferramentas e ideias para a peça. Construir a peça sobre o oceano. Interagir com as ideias dos colegas. Desenvolver o pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | <p>Relembrar os temas escritos na última aula simplificados. Depois de bem dominados partir para uma variação dos mesmos, omitindo ou acrescentando notas, seguindo alguns gestos ou movimentos que irei dirigir. De uma forma intercalada, pedir aos alunos que respondam os gestos musicais que o anterior fez, alterando o caráter, dinâmica. Posteriormente gravamos uma versão e notamos em partitura convencional ou gráfica ou que foi feito.</p> <p>No estudo rítmico, far-se-á algumas variações rítmicas não muito complexas com o tema dentro de uma pulsação ou um baixo a compor. Aplicar-se-á o mesmo método de interação que no estudo anterior.</p> <p>No estudo de texturas, irá partir-se pela adjetivação das características do oceano e tentar-se-á representar algumas através da conciliação de sons curtos e longos, sons de altura indefinida, etc. Grava-se cada textura e representa-se graficamente cada uma no quadro.</p> <p>Na montagem da peça, irei clarificar a estrutura, que será ABA', e iremos construí-la com recurso ao que se fez na aula. Parte A - tema, Parte B- ambiência, Parte A'- reminiscências da parte A com o desenvolvimento da parte B.</p> | | | 3 contrabaixos e bancos. 1 folha pautada 1 quadro pautado e giz. 1 quadro com caneta. Gravador. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. | 10 min.- Dedicados à montagem da sala e dos instrumentos. 10 min. - Dedicados a relembrar os temas simplificados. 15 min.- Dedicados ao estudo sobre melodias. 15 min. - Dedicados ao estudo sobre o ritmo. Intervalo 10 min. 15 min.- Dedicados ao |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | estudo sobre texturas 30 min. – Dedicados à estruturação e montagem da peça sobre o oceano. |
| <p>Reflexão da aula:</p> <p>Faltou um aluno a esta aula, o aluno D, pelo que terá de ser repetida com os mesmos moldes na sessão seguinte.</p> <p>A sessão iniciou-se com um momento dedicado a um exercício de comunicação em que os alunos tiveram oportunidade de aprender a ouvir e a pensar numa resposta, num ambiente de calma e respeito mútuo. Este exercício teve como objetivo conseguir criar uma boa comunicação entre os alunos através da linguagem que mais utilizam diariamente para depois ser transposta para os exercícios musicais que se seguem.</p> <p>Ao longo da semana percebi que os alunos estavam numa fase de conflito e que dificilmente iriam conseguir comunicar sem constrangimentos durante a sessão. Portanto, pensei em fazer este exercício para ajudar a criar um ambiente seguro para a partilha e para cultivar uma predisposição que os tornasse mais recetivos enquanto tocam.</p> <p><u>Foram propostas questões como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que achas da tua relação com o teu colega? • O que é que mais gostas no teu colega? • Quais são os seus pontos fortes e seus pontos menos bons (caraterísticas positivas e menos positivas?) • Como é que podes resolver este problema? • Como comunicas com o teu colega de forma que ele te ouça e vice-versa? • O que achas de ti? 3 Caraterísticas positivas e uma menos positiva. Explicar porquê. • O que achas da forma como tu comunicas? | | | | | |

Existiram outras questões que foram desenvolvidas conforme o que se mostrou necessário explorar para que os alunos se entendessem melhor a eles mesmos assim como aos colegas.

Após fazer esta abordagem que trouxe ao de cima muitas informações que ainda não tinham sido partilhadas de forma aberta entre os dois e que acabou por esclarecer e resolver o conflito que havia entre ambos, passamos para a partilha, audição e análise das 3 músicas que pedi para trazerem para a aula. Os critérios de seleção para as músicas definiam que tinham de ser as suas preferidas e que não poderiam ser do mesmo artista.

Depois da audição de cada música, pediu-se ao aluno correspondente que falasse um pouco sobre a música e o significado que tem para si.

Esta partilha e discussão fez-se de forma alternada, permitindo manter a atenção e explorando mais a fundo a relação diária que os alunos têm com esta arte.

Surgiram questões como:

- O que sentes quando ouves esta música?
- Como é que te queres ou esperas sentir quando decides colocar a música que mostraste agora?

Depois desta introdução à sessão desta semana, que demorou cerca de 30 min., passamos à fase seguinte que incluía a prática com os instrumentos.

Utilizei o quadro pautado que ainda tinha a melodia da semana passada escrita para a relembrar. Tirei-lhe as notas de passagem e os ritmos mais complexos, no fundo simplifiquei-a para que os alunos a conseguissem memorizar e manipular facilmente. Trabalhamos só com a primeira frase de quatro compassos. Em primeiro lugar pedi aos alunos que individualmente tocassem os 1^{os} dois compassos e depois de os conseguir executar bem e compreender, que os tentassem memorizar alternando entre si. Fez-se o mesmo exercício para os 2 últimos compassos e quando já estavam bem memorizados, fez-se a frase completa. Não houve problemas, mas considerei que utilizar a frase completa para os exercícios seguintes talvez fosse um exercício mental demasiado complexo, portanto decidi utilizar apenas os 2 primeiros compassos.

A condição presente para os exercícios que se seguem é que os alunos ouçam o que os colegas anteriores fizeram e que tentem responder a isso, podendo ser completamente contrastante, irónico, semelhante, etc. Eu também participei. Todos os exercícios eram sequenciais, estávamos em triângulo e a ordem seguia no sentido inverso dos ponteiros do relógio.

No estudo sobre a melodia e carácter fez-se propostas de:

- Variações nos padrões rítmicos;
- Variações na agógica da frase;
- Variações nas articulações (muito longo 4 tempos cada nota, muito curto staccato em cada nota);
- Variações nas dinâmicas (*piano*, *mezzoforte*, *forte*, conforme a ideia da ambiência)

Foram sugeridos adjetivos que induziram os alunos a executar e a representar o som de outras formas associadas a uma simbologia. Exemplo: amarelo, vermelho, azul, carro.

Neste exercício os alunos foram desenvolvendo um à vontade para expressar ideias que progressivamente fluíam sem quebrar o ritmo da sequência. No início do exercício a aluna C tinha dificuldades em aceitar que todas as ideias que ela quisesse mostrar estavam bem, por isso fui-lhe dando reforço positivo e alertei-a para alguns padrões linguísticos como o “mas” que ela usava sempre que se sentia insegura e parava de tocar. Ao longo do exercício conseguiu aniquilar isso e começou a fluir bastante bem. As ideias novas eram constantes, era raro utilizar-se uma ideia antiga, contudo por vezes reutilizavam-se pequenos excertos para formar ideias ou padrões diferentes. Não se compôs uma micropeça porque considerei que o gravador já estava a gravar estas ideias e que serviriam para análise e discussão mais tarde. O estudo rítmico tornou-se um pouco mais complexo do que estava à espera, fizeram-se já várias combinações com mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias utilizando a melodia base, utilizou-se também uma base rítmica percutida no contrabaixo que ia variando, mas que permitia ter um acompanhamento enquanto se explorava ritmicamente a melodia. O aluno B mostrou-se mais á vontade nesta exploração que a aluna C, no entanto ambos alcançaram resultados muito positivos. Ao longo destas sessões, tenho notado que o aluno B mostrou sempre liberdade para experimentar ideias fora da sua zona de conforto, enquanto que a aluna C foi fazendo-o progressivamente deixando de lado os constrangimentos que revelou na aula anterior e no início da sessão.

No exercício das texturas, procuramos sons e combinações de sons que remetessem a imagens como o fundo do mar, os corais, as ondas, as baleias, personagens como a Dori e o Nemo. Dentro das combinações de sons experimentamos sons longos e sons curtos com tremolo em *ponticello*; sons percutidos no instrumento com vários tipos de impacto: dedos levemente caminhando, punhos cerrados – graves.

Durante a aula as ideias que surgiram não foram anotadas porque esperava fazê-lo depois com o auxílio da gravação. Porém houve um problema técnico e a informação não foi guardada. Assim sendo, na próxima aula o processo terá de ser repetido, até porque o outro aluno que faltou também deve participar nesta fase de criação.

Tabela 24- Planificação da sessão 6

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Sala 6 | | Duração | 105min. | Sumário |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | | Aula nº | 6 | | Estudo sobre as melodias compostas na aula anterior e caráter-micropeça. Estudo sobre o ritmo – variações rítmicas- micropeça. Estudo sobre texturas- micropeça. Elaboração da estrutura da peça sobre o oceano. |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | | Ano- turma | 5º- 2º | | |
| Período | 2º | Data | 7/2/2020 | Hora | 14h30- 16h15 | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | Estratégias | | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição. Conhecimento e experimentação de melodia, caráter, textura. Desenvolvimento das capacidades de improvisação coletiva. | Desenvolver a experiência de compor e improvisar em conjunto. Explorar e angariar diversas ferramentas e ideias para a peça. Construir a peça sobre o oceano. Interagir com as ideias dos colegas. Desenvolver o pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | Desenvolver uma discussão que facilite a predisposição para a comunicação. Ouvir, analisar e comentar as músicas que os alunos trouxeram para mostrar. Relembrar os temas escritos na última aula simplificados. Depois de bem dominados partir para uma variação dos mesmos, omitindo ou acrescentando notas, seguindo alguns gestos ou movimentos que irei dirigir. De uma forma intercalada, pedir aos alunos que respondam os gestos musicais que o anterior fez, alterando o caráter, dinâmica. Posteriormente gravamos uma versão e notamos em partitura convencional ou gráfica ou que foi feito. No estudo rítmico, far-se-á algumas variações rítmicas não muito complexas com o tema dentro de uma pulsação ou um baixo a compor. Aplicar-se-á o mesmo método de interação que no estudo anterior. No estudo de texturas, irá partir-se pela adjetivação das características do oceano e tentar-se-á representar algumas através da conciliação de sons curtos e longos, sons de altura indefinida, etc. Grava-se cada textura e representa-se graficamente cada uma no quadro. Na montagem da peça, irei clarificar a estrutura, que será ABA', e iremos construí-la com recurso ao que se fez na aula. Parte A – tema, Parte B- ambiência, Parte A'- reminiscências da parte A com o desenvolvimento da parte B. | | | 3 contrabaixos e bancos. 1 folha pautada 1 quadro pautado e giz. 1 quadro com caneta. Gravador. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. | 10 min.- Dedicados à montagem da sala e dos instrumentos. 20 min. – Dedicados à discussão. 10 min. – Dedicados a relembrar o tema simplificado. 15 min.- Dedicados ao estudo sobre melodias. 15 min. – Dedicados ao estudo sobre o ritmo. 15 min.- Dedicados ao estudo sobre texturas 20 min. – Dedicados à estruturação e montagem da peça sobre o oceano. |
| Reflexão da aula: Num primeiro momento expliquei a estrutura da aula. Relembrou-se a 1ª frase e todos memorizaram executando de cor. | | | | | | | |

Passou-se para o estudo de melodia e caráter em que os alunos aproveitaram a melodia para criar várias personagens do mar. Foram eles: a baleia, o golfinho e o cavalo marinho.

No estudo rítmico criaram-se alguns motivos que remetessem ao mar e que pudessem ser incluídos como pontes ou acompanhamento.

No estudo de texturas criaram-se algumas sonoridades que acompanhassem a melodia, criando um clima de submersão.

Após este processo de geração de ideias começou-se a experimentar possíveis organizações para a peça, numa construção em trio. Na introdução definiu-se que o tema da baleia surgiria a solo, posteriormente viria o tema do cavalo marinho, depois um jogo rítmico com o tema do golfinho. O final da peça terminaria com uma variação que o aluno B fez para o tema da baleia. Durante este processo foram-se já experimentando possíveis acompanhamentos harmônicos.

Os temas foram escritos, contudo por uma questão de melhor aproveitamento do tempo do processo criativo, decidi escrever o trio em casa utilizando o programa de notação *sibelius*. Durante este processo analisei os temas e fiz uma harmonização para os mesmos que permitisse a todos os alunos conhecer e executar pelo menos dois dos temas, intercalando as vozes. Deixei ainda bastantes espaços por preencher para que nas próximas aulas os alunos possam completar como acharem melhor. A escrita está feita de forma a que os alunos possam desenvolver algumas competências ao nível do trabalho em música de câmara como o conhecimento das suas partes e dos colegas: audição da parte dos colegas, tocar junto com os colegas, jogos rítmicos de pergunta-resposta, afinação em grupo, equilíbrio dinâmico das vozes, improvisação sob um suporte e dentro de um contexto. A proposta que fiz ao nível da harmonia está sempre passível de ser alterada conforme a vontade dos alunos, assim como qualquer outra componente.

Na próxima aula isto deve ser clarificado.

Tabela 25 - Planificação da sessão 7

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Sala 6 | | Duração | 105min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 7 | | Montagem da introdução e 1ª parte da peça sobre o oceano: tema da baleia e do cavalo marinho. | | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano- turma | 5º- 2º | | | | |
| Período | 2º | Data | 21/2/2020 | Hora | 14h30- 16h15 | | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | Estratégias | | | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição. Conhecimento e experimentação de melodia, caráter, harmonia. Desenvolvimento de algumas noções de trabalho em música de câmara. | Desenvolver a experiência de compor e improvisar em conjunto. Desenvolver as ideias para a peça. Aplicar as ideias. Construir a peça sobre o oceano – Execução. Interagir com as ideias dos colegas. Desenvolver o pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | Explicar e mostrar o resultado da peça com a harmonização e organização temática que os alunos escolheram. Introdução à contextualização harmónica. Definir para os alunos que tudo é passível de ser alterado, seja a forma, harmonia, temas, texturas. Distribuir as partituras com as respetivas vozes. Cada aluno deve tocar o tema que compôs e sempre que possível o tema dos colegas. Para trabalhar a afinação em trio, partir da fundamental, depois acrescentar a 3ª e a 5ª. Utilizar a voz para ter uma representação física da altura. Para preparar o ritmo do tema do cavalo marinho, que é algo complexo, irei solfejar com os alunos e pedir que toquem individualmente em sequência e posteriormente todos juntos, clarificando que deve soar igual. Depois disto, solfejar e executar cada parte individualmente. Para preparar o tema no 3º contrabaixo que integra o do cavalo marinho, solfejar e incentivar à sua execução enquanto dirijo gestualmente. Fazer um tutti a dirigir e ajudar com solfejo das vozes sempre que necessário. Durante os momentos em que estou a trabalhar individualmente com um aluno, pedir aos outros alunos para estudar a sua parte. Ao longo da aula, perguntar se concordam e gostam daquilo que foi feito até ao momento ou se desejariam mudar alguma coisa. Perguntar o que é que imaginam na parte do cavalo marinho. | | | | 3 contrabaixos e bancos. 1 folha pautada 1 quadro pautado e giz. 1 quadro com caneta. Partitura geral e partes da peça sobre o oceano. Gravador. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. | 10 min.- Dedicados à montagem da sala e dos instrumentos. 20 min. – Dedicados á explicação e mostra da peça. 10 min. – Dedicados à contextualização harmónica e distribuição das partes. 20 min.- Dedicados ao trabalho sobre a introdução. 45 min. – Dedicados ao trabalho sobre o tema do cavalo marinho. |
| Reflexão da aula: A aula começou com dois pedidos especiais por parte dos alunos: cada um tocar uma peça que goste; encontrar um nome para o grupo. | | | | | | | | |

A primeira parte da aula começou então por cada aluno executar uma peça à sua escolha. Foram elas: *o Canon em ré maior de Pachelbel, Ode to Joy de Beethoven e Dança de roda, um tema tradicional russo*. Posteriormente procedeu-se à escolha do nome do trio, um momento em que surgiram muitas ideias, contudo como não se encontrou nenhuma que todos achassem adequada, ficando por definir.

O resto da aula seguiu como planeado, conseguindo montar a introdução e a primeira parte da peça. Os alunos revelaram-se bastante satisfeitos com a harmonização e com o seguimento do tema, no entanto mostraram algumas dificuldades técnicas, especialmente na execução das temáticas escritas pelos colegas. A meio da aula houve um conflito entre dois alunos, sendo que um deles ficou chateado e não estava a conseguir concentrar-se o suficiente para fazer render o seu trabalho. Nesta fase tentei que comunicassem, mas de fato estavam mais interessados em atacar do que ouvir a perspectiva do outro e encontrar uma solução para os seus problemas, pelo que dei por terminada a discussão e pedi ao aluno que estava mais afetado para sair da aula e regressar quando se sentisse mais calmo. Pouco tempo depois o aluno voltou e integrou o trabalho ainda ligeiramente afetado. Penso que pelo final da aula já estava recomposto.

A aula terminou com um *tutti* desde o início até ao fim do tema do cavalo marinho. Correu bastante bem, numa próxima será necessário trabalhar articulação e equilíbrio de vozes

Tabela 26 - Planificação da sessão 8

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Sala 6 | | Duração | 105min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 8 | | Peça sobre o oceano: Tema do cavalo marinho e parte B; Introdução ao tema dos golfinhos. Completar a ponte que liga o tema dos golfinhos à reexposição do tema das baleias. | | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano-turma | 5º- 2º | | | | |
| Período | 2º | Data | 28/2/2020 | Hora | 14h30- 16h15 | | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | Estratégias | | | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição. Conhecimento e experimentação de melodia, carácter, harmonia. Desenvolvimento de algumas noções de trabalho em música de câmara. | Desenvolver a experiência de compor e improvisar em conjunto. Desenvolver as ideias para a peça. Aplicar as ideias. Construir a peça sobre o oceano – Execução. Interagir com as ideias dos colegas. Desenvolver o pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | <p>Relembrar as partes individuais do tema do cavalo marinho. Juntar as partes e corrigir a afinação sempre que necessário apenas com as notas harmonia e as relações entre notas.</p> <p>Unificar as articulações, pedindo aos alunos que executem o ritmo comum em simultâneo com notas curtas.</p> <p>Incentivar a que os alunos tenham uma pulsação interior, seguindo a direção sem sons que estabeleçam a pulsação.</p> <p>Incentivar o conhecimento das partes individualmente e do conjunto.</p> <p>Identificar partes de acompanhamento e partes mais importantes para diferenciar dinâmicas.</p> <p>Incentivar os alunos a solfejar as variações rítmicas presentes na peça e a executá-las de forma intercalada.</p> <p>Utilizar recursos visuais como canetas de cor para marcar alterações harmónicas.</p> <p>Estabelecer a ponte para o tema dos golfinhos.</p> <p>Solfejar as partes individuais do tema dos golfinhos com os alunos e posteriormente pedir-lhes que estudem mentalmente enquanto trabalho com os outros.</p> <p>Trabalhar tecnicamente as partes com os alunos, sobretudo facultando exercícios de mudanças de corda que lhes permitam obter maior agilidade a nível de coordenação.</p> <p>Gravar desde a introdução até aos temas dos golfinhos para que os alunos compreendam a globalidade da obra e possam ter ideias para completar a ponte entre o tema dos cavalos marinhos e dos golfinhos.</p> | | | | 3 contrabaixos e bancos. 1 folha pautada 1 quadro pautado e giz. 1 quadro com caneta. Partitura geral e partes da peça sobre o oceano. Gravador. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. | 10 min.- Dedicados à montagem da sala e dos instrumentos. 50 min. – Dedicados ao trabalho sobre o tema do cavalo marinho. 10 min. – Dedicados à ponte. 20 min.- Dedicados ao trabalho sobre a secção do tema dos golfinhos. 15 min. – Dedicados á audição da peça até ao tema dos golfinhos. |
| Reflexão da aula: A aula decorreu como previsto, porém não seguiu rigorosamente a sequência planeada. | | | | | | | | |

Inicialmente começou-se por trabalhar individualmente as partes mais complexas a nível de leitura e execução, como a parte do terceiro contrabaixo em semicolcheias, no tema dos cavalos marinhos. Em concomitância, a aluna C que tem o tema principal e autora da ideia original, estudou a sua parte, assim como o aluno B que executa o 1º contrabaixo. Após todas as partes estarem devidamente preparadas começou-se o trabalho de junção e afinação.

Durante o processo de junção, a aluna C teve algumas dificuldades em acompanhar a partitura quando o ritmo harmónico acelerava, portanto trabalhei essa parte com ela mostrando que a partir de certa altura haveria essa mudança e recomendei que antecipadamente se mentalizasse de que haveria ali uma mudança. No fundo, teria de estar mais atenta. Optei também por assinalar a cor vermelha essa mudança na sua partitura. Deixei-a a estudar a sua parte mentalmente e fui auxiliar o aluno D com o tema melódico, mostrando como se poderia guiar com o meu gesto de compasso ternário. Após este trabalho pedi aos alunos que reproduzissem o motivo rítmico do tema, primeiro com o auxílio do gesto e posteriormente sem, para que se habituassem a ouvir-se a si e aos outros, de forma a unificarem o seu som. Funcionou bem. O aluno B não revelou dificuldades de compreensão nem de execução. Assim que foi possível, voltou a tocar-se o tema desde o início sem grandes problemas até à secção das semicolcheias do aluno D. Nesta fase tivemos de adotar uma pulsação muito lenta para que o aluno D conseguisse executar. Como os outros ainda não concebiam bem a proporção temporal, executei a parte do aluno B, em conjunto com o aluno D para que obtivessem uma representação. Posteriormente foi o aluno B que me substituiu e com a ajuda da direção gestual consegui compreender a parte do aluno D e acompanhá-lo. Neste processo a aluna C ficou a estudar a sua parte que tem uma variante rítmica. Na última fase de trabalho sobre esta seção juntamos as três partes numa pulsação ligeiramente mais rápida, aqui já foi possível obter uma ideia global desta secção. A junção ainda não ficou completamente bem feita, mas pode dizer-se que está num bom caminho.

Na última fase da aula, trabalhou-se individualmente o tema dos golfinhos através do solfejo e execução. Marcaram-se arcadas e como estratégia de melhoramento da técnica de arco, fez-se um exercício com as cordas soltas correspondentes a cada parte. No final da aula, todos conseguiram executar a sua parte individualmente do tema dos golfinhos. Ficaram com a responsabilidade de estudar os dois temas da aula para que na próxima sessão seja possível juntar todas as partes, melhorar a afinação, definir articulações e dinâmicas de algumas secções. O objetivo da próxima sessão será obter uma visão geral sobre a interpretação da peça e completar com improvisação as secções destinadas a isso.

Não houve oportunidade para a gravação, mas os alunos deixaram um feedback bastante positivo quanto àquilo que conseguiram desenvolver.

Em última análise, esta sessão focou-se na preparação para a performance da obra e incluiu um tipo de trabalho ao nível de música de câmara. Os alunos estiveram empenhados e conseguiram realizar aquilo que lhes fui propondo.

Tabela 27 - Planificação da sessão 9

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Sala 6 | Duração | 105min. | Sumário | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 9 | Peça sobre o oceano: Tema do Golfinho, improvisação e reexposição. | | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano- turma | 5º- 2º | | | |
| Período | 2º | Data | 6/3/2020 | Hora | 14h30- 16h15 | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | Estratégias | | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição e improvisação. Experimentação de melodia e associação de uma representação sensorial à interpretação e improvisação. Desenvolvimento de algumas noções de trabalho em música de câmara. Conhecimento do conceito de fuga. | Desenvolver a experiência de compor e improvisar em conjunto. Desenvolver as ideias para a peça. Aplicar as ideias. Construir a peça sobre o oceano – Execução. Interagir com as ideias dos colegas. Desenvolver o pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | Relembrar as partes individuais do tema do golfinho. Juntar as partes e corrigir a afinação sempre que necessário apenas com as notas harmonia. Juntar as partes dois a dois e posteriormente a três. Explorar e definir as diferentes articulações, para as colcheias e grupos de semicolcheias. Introduzir o conceito de fuga. Introduzir conceito de <i>anacruza</i> . Incentivar a que os alunos tenham uma pulsação interior, seguindo a direção sem sons que estabeleçam a pulsação. Incentivar o conhecimento das partes individualmente e do conjunto. Utilizar recursos visuais como canetas de cor para marcar possíveis referências. Incentivar e explorar o imaginário dos alunos na secção de improvisação. Pedir um feedback aos alunos sobre a construção da música e do seu imaginário sobre a ambiência do oceano. Gravar o que foi conseguido ao longo da aula. | | | 3 contrabaixos e bancos. 1 folha pautada 1 quadro pautado e giz. 1 quadro com caneta. Partitura geral e partes da peça sobre o oceano. Gravador. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. | 10 min.- Dedicados à montagem da sala e dos instrumentos. 60 min. – Dedicados ao trabalho sobre o tema dos golfinhos 15 min. – Dedicados à montagem da parte restante da peça. 20 min.- Dedicados ao trabalho sobre a improvisação que volta a introduzir o tema da baleia. |
| Reflexão da aula: A aula iniciou com o trabalho sobre as partes individuais num tempo lento à colcheia. | | | | | | | |

Seguiu como planeado, mas ao longo do trabalho sobre o tema dos golfinhos foram surgindo alguns problemas, tais como os alunos perderem-se ou confundirem ritmos. Na fase final do trabalho penso que todos os alunos compreenderam bem as suas partes e como se relacionavam com a dos colegas. Montar um tema em fuga é realmente complexo para alunos nestas idades e com o tempo de experiência que estes têm, contudo é possível. Com um bom trabalho de base acredito que conseguiram. Aliás, na última execução que fizeram já conseguiram encaixar bem todas as partes, incluir diferenças nas articulações (semicolcheias em *detaché* e *forte*; colcheias – *staccatto* e *piano*), criando uma bela passagem para secção que se segue.

Depois dos objetivos para a secção dos golfinhos estarem concluídos, ainda foi executada mais duas vezes para solidificar o trabalho. Partiu-se para uma leitura do resto da peça que inclui uma improvisação baseada na conceção que o aluno Carlos tem da baleia, acompanhada pelos colegas com notas longas. A peça terminou com uma variação do tema inicial da baleia, dando uma estrutura ABA' á peça.

Durante a secção de improvisação, que se executou 2 vezes, o aluno B experimentou vários sons no contrabaixo, contextualizados com a progressão do acompanhamento, que pudessem sugerir o animal marinho, foram eles: *glissandi*, *trémolos*, tocar no estandarte, invocar partes da melodia, sons graves sons agudos lentos que sugerissem a dimensão da mesma.

Antes de terminar a sessão relembramos todo o trabalho que foi desenvolvido durante a aula, executando desde o tema dos golfinhos até ao final.

A sessão foi bastante exigente a nível de concentração. No final todos mostraram satisfação com o que tinham conseguido fazer e com o desenvolvimento da peça em si.

Tabela 28 - Planificação da sessão 10

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | Domicílio de cada um | | Duração | 110min. | Sumário |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | 10 | | Continuação da composição da peça sobre o oceano: Preparação para uma escuta ativa; Introdução á música concreta: sons concretos – gravação e seleção de 6 samples; Micropeças melódicas. Micropeças rítmicas. Micropeças de texturas. | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano- turma | 5º- 2º | | | |
| Período | 3º | Data | 17/4/2020 | Hora | 14H00 | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | Estratégias | | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição. Experimentação de sons concretos na composição de melodia, ritmo e textura. | Desenvolver a experiência de compor e improvisar em conjunto. Desenvolver as ideias para a peça. Aplicar as ideias. Construir a peça sobre o oceano – Exploração de música concreta. Interagir com as ideias dos colegas. Desenvolver o pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | Esta sessão terá de decorrer em videochamada. O ideal é que possa fazer videochamada com os 3 alunos simultaneamente para manter a dinâmica do grupo. Audição da peça sobre o mar gravada por mim. Explicar que devido às circunstâncias do isolamento no domicílio sugiro trocar as partes de improvisação por secções de música concreta. Abordar a audição ativa e a composição com samples. Relembrar as obras deste género que apresentei na sessão introdutória a este projeto. Incentivar os alunos a gravar 6 sons com um limite de 10 segundos: cada aluno grava 2. Critério de seleção de sons: sons com características que possam remeter ao oceano, sons curtos e sons longos (vida marinha, baleias, golfinhos, cavalos marinhos, etc. ex. água a correr, chuva, vapor de água, pipocas a estourar, portas a ranger, etc.) Se forem propostos sons que saiam demasiado desta ambiência não haverá problema. Ter atenção para gravar sons livres de ruído, excetuando se forem intencionais, para garantir a qualidade sonora das micropeças. A exploração sonora deve ser feita em casa e durante a aula. Criar uma biblioteca sonora partilhada (pode ser uma pasta zip que envio para cada um com os sons de todos ou uma pasta na Dropbox). Apoiar os alunos na construção das micropeças com recurso ao software <i>Audacity</i> : 1 micropeça de melodia, 1 de ritmo e 1 de textura; e explicar os passos no software. Cada micropeça deve explorar no máximo estes 6 sons e ter no máximo 30 s. Se os alunos se sentirem minimamente independentes para explorarem o software, pedir que cada um construa 1 micropeça de cada tipo com a duração máxima de 30 s e que me envie até à próxima sessão. O objetivo será integrar as micropeças ou ideias que daí possam surgir na peça sobre o oceano. | | | Computador com internet; Telemóvel para gravar; Software <i>audacity</i> ; Partitura geral e partes da peça sobre o oceano. Gravação da peça sobre o oceano. | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento que evidencie uma aprendizagem criativa e desenvolvimento do pensamento divergente. Assiduidade. | 10 min.- Dedicados a reunir condições para que a comunicação se estabeleça com a maior eficácia possível. 15 min. – Dedicados à explicação da estrutura da sessão; audição da peça sobre o oceano e discussão. 10 min.- Dedicados à abordagem à audição ativa e à música concreta; como funciona em termos de composição. 30 min.- Dedicados à exploração sonora no domicílio, gravação, envio, tratamento dos samples e criação da biblioteca partilhada. 15 min. – Dedicados à construção da micropeça sobre melodia. 15 min. – Dedicados à construção da micropeça que explora ritmo; 15 min. – Dedicados à construção da micropeça que explora texturas. |

Reflexão da aula:

A sessão iniciou com a adaptação aos meios tecnológicos disponíveis, nomeadamente o *Discord* e a *Dropbox*. Ao longo da sessão existiram vários problemas com áudio e microfones, pelo que só foi possível avançar até à construção da biblioteca de sons.

Na primeira fase, os alunos ouviram uma gravação que fiz da sua peça e tiveram a oportunidade para comentar. Em geral, os comentários foram positivos. Como esperava, disseram que a composição estava incompleta e que gostariam de a continuar. Expliquei-lhes que devido às condições atuais, nomeadamente as medidas de contenção e isolamento face à pandemia do covid19 e a ausência de instrumentos nos seus domicílios, não iria ser possível reunir fisicamente, nem trabalhar com os contrabaixos para desenvolver as partes estipuladas para improvisação. Nesta fase, expus a ideia de explorarmos um contexto de música concreta e aproveitarmos o material que daí pudesse surgir para completar a composição. Os alunos concordaram e então iniciamos esta nova abordagem. Relembrei algum reportório dentro da exploração da música concreta e apresentei como referência o trabalho de exploração que se fez num projeto dedicado à improvisação com técnicas expandidas do instrumento em que os alunos participaram no final do 1º período, que por sua vez já os tinha iniciado para a audição ativa.

Logo de seguida propus que gravassem com os seus telemóveis 2 sons cada um, procurando por sons irregulares, sons com métrica constante, sons curtos, sons longos, sons que pudessem remeter para a ambiência do oceano, sons com ressonância, etc. Os alunos Carlos e Nuno enviaram-me 2 sons cada um e eu acrescentei outro. A aluna apesar das indicações que lhe dei não conseguiu enviar os sons nem disponibilizar na pasta Biblioteca de sons, concebida na Dropbox para efeitos de fácil acesso a todos.

Os alunos foram informados para gravar até um limite de 10 segundos para cada som e para tentar gravar com o máximo de silêncio ambiente possível, de forma a que as gravações tivessem um mínimo de qualidade. Porém, houve casos de maior duração e que incluíam já dois ou três diferentes tipos de som.

Após a disponibilização dos sons na pasta partilhada da Dropbox, dei por terminada a sessão e tratei dos sons com o programa Audacity, cortando-os e normalizando o seu volume para que na próxima sessão fosse mais fácil trabalhar com eles.

No final deste trabalho apercebi-me de que iríamos precisar de mais sons para conseguir uma biblioteca de samples consistente e com alguma diversidade. Portanto decidi que na próxima sessão iria pedir aos alunos mais algumas gravações e aproveitaria para os iniciar à utilização do editor de áudio *Audacity*.

Tabela 29 - Planificação das sessões 11, 12, 13

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | | Domicílio de cada um | Duração | 1h para cada aluno. | Sumário |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | Aula nº | | 11,12,13 | | Micropeças melódicas. Micropeças rítmicas. Micropeças de texturas. |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | Ano- turma | | 5º- 2º | | |
| Período | 3º | Data | 24/4/2020 30/4/2020 8/5/2020 | Hora | 14h00 às 17h00 | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | | Estratégias | | Recursos | Avaliação | Tempo |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição. Experimentação de sons concretos na composição de melodia, ritmo e textura. | Desenvolver a experiência de compor individualmente. Desenvolver as ideias para a peça. Aplicar as ideias. Construir a peça sobre o oceano. Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | | Questionar os alunos sobre as características de uma melodia; de um estudo rítmico e de texturas. Incentivar os alunos a ouvir os sons da biblioteca de sons na <i>Dropbox</i> , que gravaram na aula anterior e a selecionarem 2 ou 3 cujas características possam estar de acordo com as características propostas para melodia, textura e ritmo. Identificar características presentes em cada sample: sons curtos, ruídos/ inconstantes/ irregulares, sons mais longos e com mais ressonância. Apoiar os alunos na construção das micropeças com recurso ao software <i>Audacity</i> : 1 micropeça de melodia, 1 de ritmo e 1 de textura; e explicar os passos no software. Cada micropeça deve explorar no máximo estes 6 sons e ter no máximo 30 s. Os alunos que tiverem recursos suficientes serão acompanhados e orientados enquanto constroem as suas micropeças no <i>Audacity</i> , através da aplicação <i>Discord</i> que permite a partilha de ecrã e chamada de áudio. Caso os alunos não tenham acesso ao <i>Audacity</i> , poderão orientar o processo de construção, transmitindo as suas ideias por chamada enquanto acompanham visualmente por <i>Discord</i> . Quando concluída cada micropeça, incentivar os alunos a partilhar com os colegas na pasta criada na <i>Dropbox</i> com esse efeito. O objetivo será integrar as micropeças ou ideias que daí possam surgir na peça sobre o oceano. | | Computador com internet; Telemóvel para gravar; Softwares <i>Audacity</i> , <i>Discord</i> e <i>Audacity</i> . | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento que evidencie uma aprendizagem criativa e desenvolvimento do pensamento divergente. Assiduidade. | 20 min. – Dedicados à preparação dos materiais de trabalho (computador, tablet, telemóvel, <i>dropbox</i> , <i>audacity</i> , <i>discord</i>) 10 min. – Dedicados à audição dos samples e seleção dos que virão a ser utilizados. 30 min.- Dedicados à composição da micropeça e partilha na <i>dropbox</i> . |

Reflexão da aula:

As sessões dos dias propostos na planificação foram individuais, dedicando 1h a cada a aluno.

Optou-se por se realizarem as sessões desta forma devido aos problemas técnicos que surgiram na última sessão.

Estas sessões correram sem grandes problemas e os alunos conseguiram realizar individualmente uma micropeça por sessão, 9 micropeças no final das 3 sessões.

O primeiro aluno a participar na sessão 11 foi o aluno D. No início da sessão pedi-lhe que gravasse mais dois sons e instruí-o a transformar os sons em samples utilizáveis com recurso ao programa Audacity. O aluno B também acrescentou mais um sample.

A biblioteca de sons ficou completa com 7 samples, nomeados da seguinte forma:

- Batidas na caixa de cartão;
- Batidas na guitarra;
- Plástico;
- Ruído 1;
- Sample 2 aluno B;
- Sample 1 aluno B;
- Sample das pipocas.

O aluno B e o aluno D dispunham de um computador, por isso conseguiram realizar todo o processo de composição com alguma independência, contando com alguma orientação da minha parte especialmente no que diz respeito à utilização das ferramentas do *Audacity*. Através do programa *Discord*, com a partilha de ecrã, foi possível monitorizar e orientar todo o processo. A aluna C não teve à sua disposição um computador, pelo que não conseguiu contactar diretamente com o *Audacity*. Para ultrapassar isto, pedi-lhe que através da partilha de ecrã no *Discord*, recorrendo ao seu tablet, seguisse e guiasse o processo de composição. Neste processo, a aluna escolhia os samples, indicava que partes queria aproveitar e dava indicações de localização através da linha temporal. Sempre que se fazia uma alteração, colocava a reproduzir para que a aluna ouvisse, analisasse e tomasse uma decisão. Todas as micropeças foram construídas dentro desta metodologia recorrendo a uma chamada por telemóvel sempre que o microfone não funcionasse.

Observei bastante entusiasmo em todos os alunos e muito sentido de exploração, especialmente no que diz respeito à experimentação dos efeitos do programa.

Para a construção das micropeças, que no fundo são estudos rítmicos, melódicos e de exploração de textura, fiz algumas perguntas e comentários sugestivos que impulsionaram o início do processo de composição e a sua continuação. Tentei sempre orientar os alunos para que alcançassem o que desejavam, para que se sentissem bem e se identificassem com os resultados.

Alguns exemplos práticos foram:

Micropeça sobre melodia:

- As melodias normalmente caracterizam-se por sons limpos e métricos (pulsação), tenta escolher um ou dois sons com estas características.
- Qual é a característica mais presente na melodia? E no ritmo? A melodia tem várias notas, várias alturas e também ritmo. Contudo nem sempre precisa de ter um ritmo muito complexo. Vamos experimentar utilizar padrões rítmicos mais simples e jogar mais com a altura das notas.
- Imagina uma linha, um círculo, um gesto. Como é que soa? (Este caso foi o caso específico da aluna C, que entou a melodia; gravei com o telemóvel e depois alterei as alturas do sample de acordo com a melodia que ela cantou)
- Imaginemos que temos 2 personagens a conversar, vamos tentar simular essa conversa com os sons dos samples que escolheste. Que som achas mais adequado para esta voz? E para a outra? Que tipo de conversa estão a ter (pergunta-resposta, completam-se, opõe-se, não se ouvem, discutem, etc.)
- Imagina que é um filme, ou uma pintura, ou uma série, ou uma banda desenhada, ou simplesmente uma conversa na escola, na rua, etc. Como é que caracterizas o cenário? Qual é o melhor sample para representar esse cenário? (ideia que faz um paralelo ao acompanhamento, harmonização)

Micropeça sobre o ritmo:

- O que é que caracteriza o ritmo? A duração: sons curtos, sons longos dentro de uma pulsação. Ouve os samples e escolhe 2 ou três que contenham estas características.
 - Se imaginarmos que estamos a escrever ritmo com a notação da partitura podemos compor de uma forma mais simétrica com os sons. Podemos construir vários padrões rítmicos com semínimas, colcheias, semicolcheias, tercinas, galopes. Basta que tenhamos um som que marque a pulsação ou o compasso e outro que reaja dentro da proporção. Podemos ver onde está a sua metade, ou um quarto. As pausas são simplesmente a ausência de som nos sítios que pretendemos. Até é possível fazer pausas no som de base.
 - Depois desse jogo de pergunta-resposta rítmico entre os dois sons, podes alterar as alturas e acrescentar efeitos para parecer que são gestos reais com ação e reação (por exemplo: como algo que vai cair e no momento que chega ao chão ouve-se um estrondo, o som do movimento de uma raquete que está prestes a bater numa bola e o som do contato com a bola).
 - Se trabalhares com vários excertos do sample, as tuas ideias vão ganhar mais vida, porque não são repetitivas, além disso, podes encurtar a duração de cada som e agrupá-lo para criar padrões de semicolcheias, galopes, etc., alarga-lo, coloca-lo de trás para a frente, etc. Existem muitas possibilidades, mas gostaria que te lembrasses que a regra fundamental é que exista uma pulsação constante.
- Micropeça sobre a textura:
- O que é que caracteriza uma textura? Dá-me alguns exemplos de texturas, como é que elas são? (irregulares, lisas, fofas, homogénea, heterogénea)
 - Se pensarmos que são irregulares, quais são os samples da nossa biblioteca que melhor representam uma textura?
 - Como é que podemos criar uma textura misturando 2 ou três sons? Que características achas que devem ter?
 - Que textura queres representar com o som? Quais são as suas características? Como é que soa? Como é que podes fazer para compor sonoramente essa textura?

No início de cada sessão, depois do enquadramento do trabalho que iríamos realizar na sessão correspondente, pedia aos alunos que ouvissem todos os samples da biblioteca de sons e que depois escolhessem 2 ou 3 daqueles que se enquadravam ou que de alguma forma gostassem de utilizar. Por vezes selecionaram-se samples que não chegaram a ser utilizados, porque os alunos consideraram que a micropeça estava completa sem ele.

No final das 3 sessões, cada aluno realizou uma micropeça sobre melodia, uma micropeça sobre ritmo e uma micropeça sobre texturas. Num total de 9 micropeças, sempre disponíveis para audição na pasta partilhada da Dropbox.

Tabela 30 - Planificação da sessão 14

| Planificação de uma aula de instrumento – Projeto “Oficina de experimentação musical” | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Disciplina | Contrabaixo | Sala | | | Domicílio de cada um | Duração | 2h | Sumário | | |
| Professor | Júlia Manuela dos Santos Miranda | | | Aula nº | 14 | | | Seleção das micropeças que irão integrar a “Peça sobre o oceano” Conclusão da peça coletiva. | | |
| Aluno | Aluno B; Aluna C; Aluno D | | | Ano- turma | 5º- 2º | | | | | |
| Período | 3º | Data | 15/5/2020 | Hora | 14h00 às 17h00 | | | | | |
| Conteúdos programáticos | Objetivos | | | Estratégias | | | Recursos | Avaliação | Tempo | |
| Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. Desenvolvimento das capacidades de composição. Experimentação de sons concretos na composição de melodia, ritmo e textura. | Desenvolver a experiência de compor em conjunto. Audição, análise e seleção das micropeças. Conclusão do trio. Interagir com as ideias dos colegas. Desenvolvimento do pensamento criativo: gerar ideias, analisar, aplicar. | | | Incentivar os alunos a ouvir a nova gravação do trio e a decidirem que partes é necessário completar. Escolher dentro das micropeças aquelas que se podem enquadrar no trio. Concluir este processo de composição, acrescentando as micropeças escolhidas nos locais selecionados, com recurso ao programa <i>Audacity</i> . Disponibilizar a versão final na <i>Dropbox</i> . | | | Computador com internet; Software <i>Audacity</i> ; | Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento que evidencie uma aprendizagem criativa e desenvolvimento da criatividade, tendo em conta a originalidade e a utilidade das ideias. Assiduidade. | 20 min.- Dedicados à preparação dos recursos a utilizar. 30 min.- Dedicados à audição e discussão da gravação. 30 min.- Dedicados à audição e seleção das possíveis micropeças a integrar. 40 min.- Dedicados à experimentação das micropeças sugeridas no contexto do trio e montagem da versão final. | |
| <p>Reflexão da aula: O aluno B não esteve presente na aula online, pelo que as decisões foram tomadas apenas pelo aluno D e a aluna C. A aula iniciou com um breve enquadramento da sessão, explicando que seria a última fase deste processo de composição. De seguida, cada aluno ouviu uma nova gravação que fez do trio e decidiram em consonância uma parte na linha temporal onde se iria integrar uma ou várias micropeças. Depois de ouvirem as micropeças, consideraram três para colocar na passagem escolhida e experimentaram-se no contexto, com recurso ao programa <i>audacity</i>. Os alunos acabaram por decidir fazer três versões diferentes da sua composição utilizando as 3 micropeças. Durante este processo os alunos foram dando o seu parecer sobre as micropeças e justificando porque é que poderiam ficar bem no trio. As três micropeças utilizadas foram: a textura do aluno D, textura da aluna C e ritmo da aluna C. No final deram-se títulos diferentes às três versões, sendo eles: <i>Carrocel dos animais marinhos</i>, <i>Panzerão destemido</i> e <i>Oceano musical</i>. Antes de concluir a aula disponibilizei as 3 versões na pasta partilhada com os alunos na <i>Dropbox</i> nomeada Oficina de Experimentação Musical. Depois da aula consegui entrar em contato com o aluno B e expliquei-lhe o que tinha sido feito na aula. O aluno B ouviu as três versões e decidiu que gostou dos resultados e que não queria alterar nada, nem fazer outra versão.</p> | | | | | | | | | | |

2.3.4. Síntese da prática pedagógica

A prática pedagógica deste projeto fundamentou-se na pedagogia construtivista de orientação (Scaffolding), conforme se desenvolverá posteriormente. No início do processo foi feita alguma investigação para conhecer a aprendizagem criativa e recolher algumas estratégias utilizadas para composição, completando-se com outras que objetivam provocar o pensamento divergente, e que foram adaptadas ao contexto das ideias musicais.

Antes das sessões serem iniciadas considerou-se especialmente o ambiente em que iria ser desenvolvido o projeto. Assim, escolheu-se uma sala mais ampla e com luz natural suficiente, que continha os recursos necessários.

Posteriormente, depois de o projeto ser apresentado e discutido com os alunos, que decidiram participar em coletivo, delinear-se algumas bases de convivência além das habituais: o ambiente deveria ser de suporte e apoio; todos os alunos devem respeitar e considerar a opinião e as ideias dos colegas, para que todos estejam à vontade para se manifestar e expressar seja a nível musical como verbal. Isto significa que os alunos devem aprender a gerir o “tempo de antena” entre si.

Ao longo das sessões existiram momentos em que um ou outro aluno precisou de algum reforço positivo e apoio emocional para se conseguir manifestar e envolver nas atividades, principalmente nas atividades de improvisação, geração de ideias musicais. Nestes momentos, a mestrandia interveio, assim como outros alunos que tomaram iniciativa de o fazer.

Num ambiente em que a comunicação fluía bastante bem, as ideias musicais surgiam com maior facilidade. Os alunos progressivamente foram melhorando tanto na forma como comunicavam verbalmente como musicalmente. Apesar de tudo, existiram momentos esporádicos de conflitos.

No decorrer das sessões, os alunos aprenderam a desenvolver um projeto musical utilizando as suas ideias e articulando-as entre si. Como resultado final conseguiram uma obra em três versões distintas bastante complexa para o seu nível, mas possível de executar dentro das suas possibilidades técnicas.

Perto do final do 2º período já estava a ser feito trabalho de música de câmara, no sentido de preparar este trio para ser apresentado ao público. Este trabalho teve de parar devido ao encerramento das escolas.

Esta peça continha secções dedicadas à improvisação que foram substituídas por música concreta, composta pelos alunos, devido à impossibilidade de reunião e prática no instrumento.

O trio em questão foi gravado pela mestrandia, de forma a garantir uma representação auditiva para que os alunos pudessem continuar com o processo criativo.

Ao longo do projeto foi notório que a motivação intrínseca dos alunos estava a ser alimentada. Os alunos estudavam fora das aulas, chegavam mais cedo para as sessões e ajudavam a preparar a sala, reviam partes em que tinham dificuldades, por vezes queriam começar com uma pequena execução das suas músicas preferidas.

A nível técnico-expressivo melhoraram imenso, conseguindo de forma mais eficaz ter uma representação mental e física (através da voz) da música, fossem melodias de outros compositores ou suas. A sonoridade e o sentido de afinação, pulsação/ritmo também melhoraram; adquiriram também algumas noções e competências sobre como tocar em conjunto, com vozes diferentes ou iguais. A própria forma como se relacionam com o instrumento mudou, tornando-se gradualmente mais natural e equilibrada. Consequentemente, esta aceleração do ritmo de evolução teve repercussões positivas nas notas de final de período.

Refletindo sobre a prática pedagógica diria que a mestrandia deve continuar um caminho de orientação dos alunos para a autonomia e independência, criando mais momentos de reflexão, alimentando o sentido de autoeficácia e de apropriação de responsabilidades.

Em conclusão, este projeto foi importante para promover uma aprendizagem do instrumento que integra uma abordagem à música como arte e como ferramenta para expressar e comunicar. Assim sendo, o trabalho feito em torno da criatividade trouxe consigo um valor acrescentado que está intimamente ligado ao anteriormente disposto, ajudando também a nutrir a motivação intrínseca.

2.3.5. Avaliação

Em primeira instância, os alunos foram avaliados qualitativamente através da observação do seu empenho e dedicação, além da assiduidade e comportamento. Paralelamente, refletiu-se sobre o processo criativo de cada aula e a nível geral. Dentro deste âmbito, examinaram-se os comportamentos que pudessem indicar manifestações de uma aprendizagem criativa e, por sua vez, o desenvolvimento do pensamento divergente, crítico e analítico. Fez-se ainda uma avaliação entre pares das ideias que foram surgindo no decorrer das aulas e dos resultados finais, incidindo sobre critérios de originalidade, qualidade e adequação ou articulação ao contexto musical. No final do projeto, cada aluno foi entrevistado individualmente e forneceu algumas informações quanto às suas perspetivas acerca do projeto.

A Oficina de Experimentação Musical esteve integrada na disciplina de Instrumento e teve uma contabilização de 50% na avaliação de final de período desta disciplina.

Tabela 31- Avaliações de Instrumento - Contrabaixo

| | 1º Período | 2º Período | 3º Período |
|----------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Aluno B | 4 | 4 | 4 |
| Aluna C | 3 | 4 | 4 |
| Aluno D | 4 | 5 | 5 |

Parte II - Projeto do Ensino Artístico

1. Fundamentação teórica

1.1. A criatividade

Segundo Plucker, Beghetto, Dow (2004), a criatividade traduz-se numa interação dinâmica entre habilidades, processo e contexto, que produz algo novo e útil dentro do contexto social.

Smith e Smith (2010) em relação a esta perspectiva acrescentam um parâmetro ao considerar a qualidade da ideia. Ao assumirem que as ideias criativas assentam nos três pilares da originalidade, qualidade e utilidade, deixam explícito que as ideias devem ser originais, diferentes e inovadoras, de qualidade e apropriadas ou adequadas à tarefa ou problema em questão para serem consideradas criativas. Sucintamente, as ideias criativas são “new, good and relevant”¹ (Smith & Smith, 2010, p.254).

O pensamento criativo vive da associação da originalidade com a utilidade. Se estes dois critérios forem observados isoladamente são considerados na sua exclusividade insuficientes (Feist, 2010). Assim sendo, como explica Feist (2010), se olhássemos para qualquer ideia criativa como consequência absoluta dos processos de pensamento divergente então um pensamento esquizofrênico ou excêntrico seria indistinguível de um pensamento criativo apesar da sua inutilidade ou lapso de adaptação. A utilidade implica também uma avaliação além do sentido palpável, incluindo julgamentos quanto à utilidade de ideias e comportamentos, gestos segundo critérios intelectuais ou estéticos (Feist, 2010).

Num estudo dedicado à promoção da criatividade nas crianças em Hong Kong, Way-yum (2008) interpreta a criatividade como a capacidade que um indivíduo têm para produzir ideias novas e originais, reestruturações, invenções, ou objetos artísticos, que são aceites por especialistas como sendo de valor científico, estético, social ou tecnológico. A criatividade carrega em si o potencial de movimentar todas as áreas, fornecendo, através do recursos atuais, melhores opções e oportunidades para o futuro (Craft in Moran, 2010).

Numa perspectiva sistémica e parafraseando Vygotsky (in Moran, 2010), a criatividade concretiza-se apoiando-se na “construction and synthesis of experience based meanings and cognitive symbols (the individual perspective) embodied in cultural artifacts (i.e., creative products) that endure over time to be appropriated by

¹ Tradução da autora: “boas, novas e relevantes”

future generations (the societal perspective)”² (in Moran, 2010, p.84). Neste aspeto temos de considerar o tempo de vida de um produto criativo no contexto da sociedade atual.

Segundo a abordagem de Moran (2010), existe uma relação entre sociedade, sujeito e criatividade, em que a esta última atua como um desalinhamento temporário entre indivíduo e sociedade, impulsionando uma relação de desenvolvimento mútuo. Este movimento perpétuo de instabilidade, adaptação, estabilidade, permite que o conhecimento avance, assim como todo o sistema humano.

Assumindo a perspetiva de que a criatividade resulta em paralelo do indivíduo e do contexto, pode dizer-se que cada comunidade carrega em si artefactos culturais que traduzem as características do seu todo como sistema, assim como valores, crenças, medos, e como tal deve considerar-se vivamente a utilidade das interpretações que se seguem à criação, sendo elas de dimensões individuais e históricas. Os produtos artísticos, vistos como sínteses de significados, refletem como espelhos os problemas atuais e considerações importantes a fazer para o futuro (Moran, 2010).

Numa perspetiva de criatividade funcional Cropley e Cropley (2010) defendem que os propósitos da criatividade não se devem concentrar unicamente no desenvolvimento e realização pessoal, referindo-se aos produtos artísticos, mas que também se devem debruçar sobre problemas concretos como a produção e melhoramento de produtos e serviços de carácter funcional.

1.1.1. Métodos de avaliação da criatividade quanto ao processo e quanto ao produto

Tendo em conta a problemática em definir a criatividade e as considerações feitas até ao século XX, a maior parte dos investigadores reconhecem J.P. Guilford e Paul Torrance, a partir de 1950, como pioneiros da investigação moderna na criatividade (Smith& Smith, 2010)

Guilford desenvolveu o Modelo da Estrutura do Intelecto, contribuindo para o conhecimento sobre a criatividade e a sua avaliação, assumindo uma preocupação sobre a criatividade inserida no contexto educacional. Dentro disto, Paul Torrance, pegando numa abordagem ao pensamento criativo nas crianças, desenvolveu os denominados Torrance Tests of Creative Thinking, que substancialmente avaliam o potencial criativo do indivíduo através de exercícios de acesso ao pensamento divergente (Smith& Smith, 2010). Os testes de acesso ao pensamento divergente de Guilford e de Torrance são dos testes psicométricos mais reconhecidos, sendo o último dos mais utilizados de sempre.

² Tradução da autora: “construção e síntese de significados gerados na experiência individual e nos seus símbolos cognitivos,” que durante o processo criativo “incorporam os artefactos culturais, ditos produtos artísticos, e que perduram ao longo do tempo para serem apropriados pelas gerações futuras”

O Modelo da Estrutura do Intelecto de Guilford contém três dimensões, sendo elas o conteúdo, o produto e o processo. Foram desenvolvidos testes para cada combinação de possibilidades nestas três dimensões. Os testes elaborados com base neste modelo visam avaliar o pensamento divergente e conseqüentemente fazer uma previsão do potencial criativo do indivíduo (Barlow, 2000).

Na dimensão de conteúdo, os diferentes tipos de informação dividem-se em:

- Informação visual obtida através da visão ou da imaginação;
- Informação auditiva obtida através dos sentidos;
- Conteúdos simbólicos como palavras e símbolos associados a um significado;
- Significados semânticos associados a palavras;
- Informações sobre o comportamento referentes aos estados mentais e aos comportamentos dos sujeitos observados.

A dimensão dos produtos está associada aos vários tipos de informação obtida da dimensão conteúdos. Esta informação é categorizada em:

- Unidades – Refere-se à capacidade em reconhecer unidades dentro de uma área do conteúdo. Por exemplo palavras, formas, números, expressões faciais.
- Classes – Refere-se à capacidade em organizar as unidades dentro de categorias.
- Relações – refere-se à capacidade de criar relações entre unidades
- Sistemas – refere-se à capacidade de criar relações entre mais de duas unidades.
- Transformações - refere-se à capacidade em compreender mudanças na informação.
- Implicações – refere-se à expectativa. Por exemplo, dada alguma informação é expectável que a seguinte seja verdadeira ou consistente.

A dimensão das operações refere-se aos processos mentais de tratamento da informação. Esta dimensão tem os seguintes componentes:

- Cognição – conjunto de processos mentais utilizados no pensamento encarregues do reconhecimento, organização e compreensão da informação. A cognição processa a informação proveniente do ambiente externo através dos sentidos ou de informação já organizada na memória
- Memória – tem como função armazenar e recuperar vários tipos de informação.
- Produção divergente – acede à memória de forma a conseguir encontrar uma grande quantidade de ideias que preencham certos critérios.
- Produção convergente – acede à memória para encontrar uma única ideia adequada á situação. Esta área inclui o pensamento lógico para resolver

problemas através da seleção da resposta correta, implicando que toda a informação durante o processo esteja correta para chegar à resposta certa.

- **Avaliação** – refere-se à capacidade de julgar, avaliar e analisar vários tipos de informação. Pode identificar semelhanças, assim como decidir qual será a melhor ideia ou a mais adequada e identificar as características que estão presentes em vários itens.

No Modelo da Estrutura do Intelecto, Guilford sugeriu que existem 24 tipos de pensamento divergente, considerando cada tipo uma combinação dos Conteúdos (Figurativo, Simbólico, Auditivo, Semântico e Comportamento) com as Categorias de Produto (Unidades, Classes, Relações, Sistemas, Transformações, Implicações). Os testes foram desenvolvidos de forma a que os participantes mostrassem que conseguiram fazer combinações entre vários elementos através da produção divergente, como por exemplo criando um enunciado que incitasse à utilização de informação semântica (significados relacionados com a linguagem – palavras) e de classes (Plucker & Makel, 2010).

Testes do Pensamento Criativo de Torrence

Os Testes do Pensamento Criativo de Torrence³ (TPCT) (tradução da autora) foram inicialmente baseados no Modelo da Estrutura do Intelecto de Guilford e desenvolvidos ao longo das últimas décadas (Plucker & Makel, 2010).

J.P. Guilford afirmou que o pensamento divergente desenvolve algumas capacidades cognitivas como a fluência, definida como a capacidade de encontrar rapidamente várias soluções para um problema; a flexibilidade, que se traduz na capacidade de aproximação a um problema através de várias perspetivas, recorrendo a várias categorias na apresentação das ideias; a originalidade, capacidade que permite gerar novas ideias, marcadas pela autenticidade e unicidade (Khatri & Dutta, 2018); a elaboração, capacidade de utilizar várias ideias repletas de detalhes face a um estímulo, tendo sempre em vista a globalidade da situação (Plucker & Makel, 2010).

Sobre esta base de conhecimento, os TPCT analisam e avaliam a informação de forma a obter dados quanto às capacidades cognitivas consideradas inerentes ao pensamento divergente através de exercícios verbais e de exercícios figurativos.

Os testes de cariz verbal dividem-se em sete exercícios: perguntar, adivinhar causas, melhorar um produto, tipos de utilizações invulgares, questões invulgares, suposições. Destes exercícios, os três primeiros facultam uma imagem que funciona como estímulo. Exemplos de enunciados que poderiam ser aplicados: elabore o maior número de questões relativamente à imagem; adivinhe ou desvende as causas dos acontecimentos na imagem; preveja as consequências que podem resultar da imagem. Os outros 4 exercícios são independentes uns dos outros e não dispõem de nenhuma

³ Originalmente em inglês: Torrance Tests of Creative Thinking

imagem. No caso do exercício de melhoramento de um produto, é fornecido um objeto ao participante e é-lhe pedido que pense em diferentes formas de o melhorar; no caso do exercício que compreende a enumeração de vários tipos de utilizações invulgares, é pedido ao participante que faça uma lista das diversas formas de utilização de um objeto que faz parte do quotidiano ou propor o maior número possível de questões sobre o objeto; para o exercício de suposição, é pedido ao participante que imagine o que poderia acontecer caso surgisse uma situação improvável (Plucker & Makel, 2010).

Os testes de cariz figurativo consistem em exercícios de construção de figuras, completar figuras e linhas/círculos. Para o exercício de construção de figuras é pedido que se desenhe uma figura com uma forma básica; para o exercício de completar figuras é fornecida uma imagem apresentada parcialmente em que a função do participante é completá-la através de desenho e nomeá-la; no exercício de linhas ou círculos é fornecida uma série de linhas ou círculos e o objetivo é modifica-los e dar-lhes forma (Plucker & Makel, 2010).

Existem normas *standard* que devem ser seguidas à risca para administrar, cotar e apresentar o resultado dos testes (Plucker & Makel, 2010). Entretanto os exercícios que analisavam a flexibilidade foram retirados devido à dificuldade em classificar as respostas comparativamente à fluência (Plucker & Makel, 2010). Outros testes com o mesmo intuito foram adaptados e utilizados ao longo das últimas décadas (ex.: Wallach & Kogan, Getzels & Jackson).

Técnica de Avaliação Consensual de Amabile - Amabile avaliação do produto

Enquanto que os testes de acesso ao pensamento divergente dos autores apresentados anteriormente são orientados para o processo e avaliam o potencial criativo no domínio geral, a Técnica de Avaliação Consensual (TAC) visa avaliar o produto criativo num domínio específico.

Neste sentido, Amabile citada em Plucker & Makel (2010) afirmou que “a product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative”⁴ (p.59). Assim sendo, as avaliações ao produto deveriam ser executadas por especialistas da área, visto que teoricamente seriam evitados problemas relativamente à validade dos julgamentos, contando que os critérios de avaliação sejam uniformes (Plucker & Makel, 2010). Ainda sobre este assunto, Amabile reforça a necessidade de determinar o nível de experiência dos júris, que no mínimo devem ter conhecimento,

⁴ Tradução da autora: “um produto ou uma resposta é criativa se observadores adequados concordarem independentemente que é criativa”.

formação e dominar a área. Contudo os propósitos de avaliação também se revelam um fator importante na seleção do júri.

Perante isto, Runco e outros colegas seus colocam a questão “Porque é que a opinião dos especialistas deveria ser mais válida do que uma auto-avaliação, ou a opinião dos colegas, professores e outros grupos que não são necessariamente especialistas?” (Plucker & Makel, 2010, p.60). Cheng (Cheng, 2008) apoiando-se em estudos que relataram sucesso na utilização de júris não especialistas, afirmam que no caso da avaliação do produto criativo no contexto educacional, professores e colegas serão os júris mais adequados, tendo em conta que conhecerão melhor os alunos do que especialistas externos. Para recorrer à avaliação entre colegas ou à autoavaliação é necessário definir muito claramente os critérios de avaliação da criatividade.

Sob uma perspetiva de criatividade pessoal, Baer (como citado em Cheng, 2008, p. 166) argumenta que criatividade é “anything someone does in a way that is original to the creator and the is appropriate to the purpose or goal of the creator”.⁵

Este tipo de criatividade que é avaliada formativamente, abrange a autoavaliação e a comparação com o desempenho da criança em situações anteriores. Além disso tem algumas vantagens já que promove a sua autoestima e estimula a criança a ultrapassar os seus próprios limites sem se preocupar com o grau de novidade da sua ideia no julgamento externo (Cheng, 2008).

Sternberg e Lubart, contrapondo esta ideia, afirmam que os produtos criativos devem obrigatoriamente ser novos e adequados dentro da área e devem ser julgados como tal pelos especialistas dessa mesma área (Cheng, 2008). Todavia, tendo em conta que os alunos de ensino básico e secundário não têm acesso ao conhecimento necessário nem desenvolveram ainda as capacidades e as competências necessárias que lhes permitam alcançar este patamar, Fryer e Craft (Cheng, 2008) consideram que devem ser aplicados procedimentos de avaliação menos exigentes e critérios adequados ao desenvolvimento dos alunos.

Cheng (2008) considera que nenhum destes métodos é totalmente adequado ao contexto escolar e apresenta uma alternativa afirmando que os professores e os alunos são apropriados para efetuar a avaliação. O autor justifica a sua sugestão fundamentando-a com dois princípios de Amabile, a saber: existência de vários júris que avaliam os produtos, comparando uns em relação aos outros; os júris devem estar familiarizados com os criadores, assim como com os seus processos criativos.

A Técnica de Avaliação Consensual permite uma visão mais flexível e é adaptável a qualquer contexto. Segundo Cheng (2008) a TAC traz também vantagens para aprendizagem criativa no sentido em que as crianças passam a apreciar e a avaliar uma grande quantidade de produtos, promovendo o seu interesse em desenvolver metas

⁵ Tradução da autora: que “a criatividade pode ser qualquer coisa que o criador faça desde que seja original para si e cumpra os seus propósitos ou objetivos”.

criativas. Além disso, este tipo de método oferece um feedback importantíssimo para a autorregulação das crianças durante o seu processo de aprendizagem. As reflexões das crianças implícitas neste tipo de metodologia ajudam-nas a fortalecer as suas concepções sobre a criatividade, a meditar sobre o que significa ser-se criativo, a questionar-se sobre os seus processos de aprendizagem e a refletirem sobre o que gostariam de aprender. Desta forma, a utilização deste método proporciona uma percepção de poder sobre a sua aprendizagem, instigando a autonomia e a motivação. Em suma, promove a reflexão da criança quanto aos seus objetivos de aprendizagem, como os alcançar e como os avaliar (Cheng, 2008).

1.1.2. Modelo dos 4 C - Kaufman e Beghetto

As ideias criativas, produtos criativos ou pessoas criativas, devido à sua diversidade, podem ser avaliados quanto à sua magnitude. No processo de comparação das teorias sobre a criatividade, a distinção entre o nível de criatividade abordado também se mostra relevante para a sua adaptação a certos tipos de contexto, tendo como exemplo a educação que trabalha com as magnitudes mini-C e pequena-C (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

A definição que Runco propõe para criatividade pessoal (mini-c) diz que mesmo as crianças mais pequenas e aqueles que não têm conhecimento necessário para poderem realizar algo significativo para a sociedade são capazes de construir os seus próprios significados (formas de interpretar o mundo que as rodeia). Os mecanismos utilizados nesses processos, com o apoio necessário, vão tendencialmente desenvolvendo ao longo do tempo para alcançar o nível seguinte, a pequena-C (Ward & Kolomyts, 2010).

A pequena criatividade diz respeito a todas as ideias, produtos e desempenhos criativos que se enquadram nos afazeres do quotidiano, na expressão pessoal e emocional. Inclui também as pessoas que produzem artefactos sem ter formação profissional, nem o conhecimento, competências ou capacidades inerentes à exigência de uma área, mas que, no entanto, o fazem por prazer e construção pessoal, são denominados amadores (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

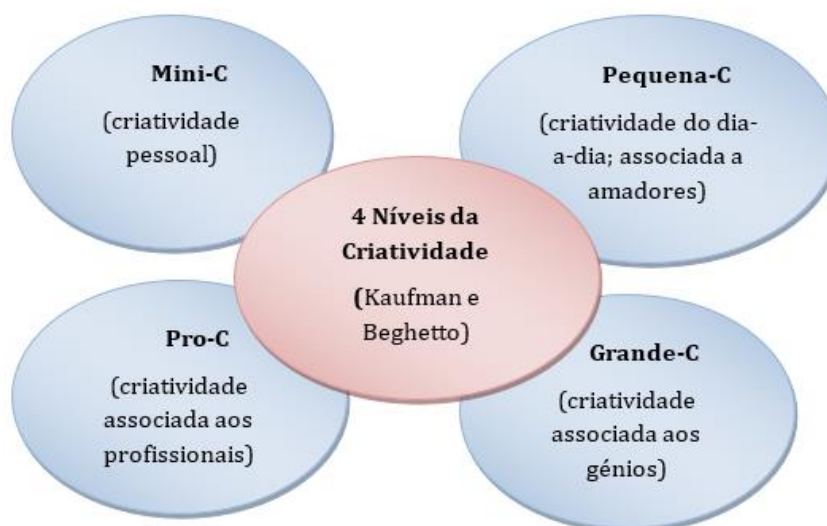
A criatividade pode ainda ser avaliada em dois níveis acima da pequena criatividade: a Pro-C e a Grande-C (Ward & Kolomyts, 2010).

O nível Pro-C inclui todos aqueles que desenvolveram o conhecimento, as competências e motivação necessárias para progredir criativamente numa área sem a revolucionar ao nível da Grande-C (Ward & Kolomyts, 2010).

Este último nível integra o conceito de genialidade e visão. No Grande-C estão incluídos todos os grandes génios, teorias e produtos artísticos que contribuíram

veemente para a evolução de vários ramos do conhecimento e da arte, por exemplo Beethoven, Fernando Pessoa, Picasso, Einstein (Ward & Kolomyts, 2010).

Tabela 32 - 4 Níveis da criatividade de Kaufman e Beghetto (gráfico da autora)



O modelo dos 4 níveis de criatividade de Kaufman e Beghetto oferece uma perspetiva que abrange a criatividade presente nas crianças até à criatividade considerada genial (Ward & Kolomyts, 2010).

1.1.3. Os 4 ou 6 P's da criatividade

Na vasta abordagem à criatividade existem teorias categorizadas como orientadas para a Pessoa, o Processo, o Produto e o Contexto (em inglês *Press*), dependendo do elemento que objetivam estudar ou enfatizar. Estas quatro categorias são as mais reconhecidas, no entanto foram sugeridas outras duas: Persuasão, por Simonton, e Potencial, por Runco (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

A Pessoa

As teorias categorizadas dentro do estudo da pessoa veem a personalidade, as capacidades e as aptidões individuais, os antecedentes, a experiência, o conhecimento e a motivação como fatores influenciadores do desempenho criativo individual (Puccio & Cabra, 2010). Neste sentido, procuram traços gerais de personalidade na comparação de artistas, empreendedores, cientistas, etc. que possivelmente promovam um elevado desempenho criativo. A motivação intrínseca, interesses,

abertura à experiência e autonomia, parecem ser os traços transversais a todas as áreas (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). Davis, Feist e Amabile depois de analisarem alguns dados sobre a personalidade de pessoas criativas, apontaram algumas das características mais predominantes, mas que não se aplicam na sua totalidade a todos os participantes dos estudos (Plucker & Makel, 2010).

Tabela 33 - Traços de personalidade de pessoas criativas

| Davis (1992), Feist (1998), Amabile (1988) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Consciência da sua criatividade. • Originalidade, independência, abertura à exploração e ao possível risco, dinamismo; • Humor, atração pela complexidade e pela novidade. • Sensibilidade estética, mente aberta, percepção ou compreensão alargada. • Necessidade de privacidade. • Autonomia, introversão-extroversão, dominância, hostilidade, impulsividade, inconformismo. • Abertura para novas experiências, hábitos ou tendências para questionar a norma. • Autoconfiança, assertividade, saber direcionar os seus esforços, visão, ambição. • Persistência, curiosidade e energia. |

Plucker e Makel (2010) referem que as características da personalidade se desenvolvem ao longo do tempo, com probabilidade de grandes mudanças durante o período da adolescência e da idade de jovem adulto.

Feist (2010) declara que a confiança e a assertividade estão associadas ao sentido de autoeficácia que promove a criatividade.

O sentido de autoeficácia segundo Bandura (citado em Feist, 2010, p. 121) define-se como "(...) the personal belief that one is capable of doing something or carrying out some source of action."⁶.

⁶ Tradução da autora: "uma crença pessoal em que o indivíduo acredita na sua capacidade de executar ou alcançar algo".

Amabile no seu Modelo da Criatividade Individual apresenta três vértices fundamentais ao considerar a pessoa criativa, são eles (Puccio & Cabra, 2010):

Competências relevantes para a área: conhecimento, desenvoltura técnica e talentos na área.

Competências relevantes para a criatividade: agilidade e capacidades relacionadas com o processo criativo (suspensão do julgamento, imaginação, disciplina, inconformidade).

Motivação intrínseca: a persistência, a ambição, a visão e a impulsividade são alguns dos traços de personalidade associados à motivação intrínseca (Feist, 2010).

Citada em Puccio e Cabra (2010, p. 150), Amabile explica que “No amount of skill in the domain or in the methods of creative thinking can compensate for a lack of appropriate motivation to perform na activity”⁷.

No fundo, pode dizer-se que o sentido de autoeficácia e a motivação intrínseca são duas características que promovem a resiliência necessária para levar um projeto criativo avante (Feist, 2010).

O Produto

Na categoria Produto, as teorias abordam assuntos que dizem respeito aos produtos criativos, como por exemplo o seu potencial de comercialização ou a sua utilidade dentro de uma ou várias áreas; analisam também outras informações que permitem saber mais sobre o seu enquadramento histórico e sobre o seu criador. Como produtos consideramos obras de arte, invenções, publicações, teorias, etc. (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

Idealmente, os produtos são colocados ao dispor do público apenas quando considerados adequados. Para tal existe uma pré-reflexão sobre os que se enquadram melhor no mercado, garantindo assim a sua probabilidade de venda ou sucesso. Visto que os produtos são avaliados com critérios que superam a criatividade, considera-se que aqueles que são divulgados nem sempre são os mais criativos.

Assim sendo, a validação e a promoção dos produtos dependem de especialistas que os considerem criativos, e dos investidores e promotores, que se encarregam da publicidade e produção. (Sternberg & Kaufman, 2010).

⁷ Tradução da autora: “nem uma grande quantidade de capacidades dentro de um ramo, nem o recurso a vários métodos para o pensamento criativo, conseguem compensar o dano exercido pela falta de motivação no desempenho de uma atividade”.

O Processo

As teorias que incidem sobre o processo criativo procuram conhecer os mecanismos mentais que afluem durante um pensamento ou atividade criativa e pretendem delinear etapas para o processo criativo (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

De acordo com Lubart (2010, p. 268) o “The creative act, or creative process, refers to the sequence of events, including mental events that lead to the production.”⁸.

Dentro das operações cognitivas que ocorrem durante o processo criativo, destacam-se o pensamento divergente e o pensamento convergente. Por definição, o pensamento divergente ocorre quando as ideias, por associação direta ou indireta, se movem em várias direções, resultando em novo conteúdo. Por sua vez, o pensamento convergente tende a ser utilizado apenas para identificar uma resposta correta ou convencional. Desta forma, considera-se que a sua conjugação e dinamismo permitem obter ideias que são originais (pensamento divergente) e adequadas ao contexto, visto que em última instância são decorrentes dos processos de avaliação e seleção (pensamento convergente) (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

Num capítulo dedicado à fundação neurobiológica da cognição criativa, Kaufman e os seus colegas (Kaufman, Kornilov, Bristol, Tan, & Grigorenko, 2010) referem que parte do processo criativo acontece em momentos em que a atenção está desfocada; também se dá quando se utiliza o pensamento associativo; ou em situações em que se ativam simultaneamente várias representações mentais.

Sob o seu ponto de vista, a atenção desfocada permite meditar sobre vários elementos em simultâneo, enquanto que a atenção focada é limitadora. Quanto aos pensamentos associativos, afirmam que facilitam as relações prováveis entre os vários elementos, cruzando as várias dimensões dos conteúdos e dos produtos descritos anteriormente na Teoria da Estrutura do Intelecto de Guilford (Kaufman, Kornilov, Bristol, Tan, & Grigorenko, 2010).

As associações estão dependentes da hierarquia de pensamentos. Por natureza, a hierarquia de pensamentos contém uma força associativa que liga os vários elementos, cuja função é colocar a informação recebida em categorias que representam um determinado padrão de características. Assim sendo, depois de terem sido identificadas as características da informação, esta é associada a uma categoria.

Considera-se que isto ocorre de forma instantânea e cumulativa, assumindo-se por isso que ao longo do tempo cada categoria coleciona grande quantidade de informação,

⁸ Tradução da autora: “processo criativo é definido como uma sequência de eventos, incluindo os mecanismos mentais (processos de pensamento), que conduzem à produção”.

que partilha algumas similaridades. Assim, deduz-se que se forem feitas associações dentro da mesma categoria (diretas), os resultados pouco ou nada irão divergir dos pontos originais. Contudo, se forem identificadas as características de uma informação e depois associadas por analogia a outro tipo de informação, que não pertence à categoria da primeira (associações indiretas), é possível obter resultados muito variados e imprevisíveis. (Kaufman, Kornilov, Bristol, Tan, & Grigorenko, 2010).

Os vários modelos de processos criativos apontam algumas etapas para o processo criativo. Neste sentido, de uma forma muito sucinta, são apresentadas as etapas presentes nos modelos de Osborn, de Wallas, de Koberg e Bagnall, e de Cropley e Cropley (Cropley & Cropley, 2010).

Tabela 34 - Etapas do processo criativo (elaboração da autora)

| Modelo das Etapas do processo criativo (de Osborn, 1953) | Modelo de Wallas (in Cropley & Cropley, 2010) |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1ª Orientação | 1ª Preparação |
| 2ª Preparação | 2ª Incubação |
| 3ª Análise | 3ª Iluminação |
| 4ª Formular ideias | 4ª Verificação |
| 5ª Incubação | |
| 6ª Síntese | |
| 7ª Avaliação | |
| “Viajante universal” (de Koberg Bagnall, 1991) | Modelo das 7 fases do processo criativo (de Cropley e Cropley, 2010) |
| 1ª Aceitar o desafio | 1ª Preparação |
| 2ª Analisar | 2ª Ativação |
| 3ª Definir | 3ª Produção/ Formulação |
| 4ª Formulação de ideias | 4ª Iluminação |
| 5ª Seleção | 5ª Verificação |
| 6ª Implementação | 6ª Comunicação |
| 7ª Avaliação | 7ª Validação |

Em suma e generalizando, os modelos iniciam com uma ou várias etapas para adquirir conhecimento, definir um problema e analisá-lo; depois vêm as etapas da formulação de ideias e da seleção das ideias com maior potencial, estas duas etapas podem interagir e ocorrer várias vezes durante o processo criativo; posteriormente as ideias selecionadas são aplicadas e avaliadas (Puccio & Cabra, 2010).

De Bono desenvolveu um método para auxiliar indivíduos e grupos a gerar ideias. No seu livro *Lateral Thinking* (2016) apresenta várias estratégias com exercícios práticos, direcionados para auxiliar os professores a desenvolver a criatividade dos

seus alunos em contexto de turma, entre outros, que podem ser adaptados para várias situações.







Conceptualmente o pensamento lateral integra uma mudança no pensamento ou na percepção. Parte dos seus objetivos são levar o indivíduo a identificar paradigmas que assume sem ter consciência e, depois disso, a ultrapassar esses mesmos limites autoimpostos (Puccio & Cabra, 2010). De Bono apresenta exercícios muito eficazes, claros e de fácil compreensão.

Tabela 35 - Estratégias para desenvolver o pensamento divergente (de Bono, 2016)

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estratégias para desenvolver a criatividade - <i>Pensamento lateral</i> de Bono (Lateral Thinking, 2016) |
| Gerar alternativas, desafiar assunções, inovação, suspender o julgamento, desenho, identificar ideias dominantes e fatores cruciais, método reverso, <i>brainstorming</i> , analogias, escolha do ponto de entrada e da área de atenção, estimulação aleatória, etc. |
| Estratégias utilizadas na prática deste trabalho de investigação (de Bono, Lateral Thinking, 2016) |
| <i>Brainstorming</i> |
| Suspender julgamento |
| Gerar várias possibilidades |
| Analogias |

Outra abordagem muito interessante ao processo criativo é o método dos seis chapéus pensadores, presente no livro *Six Thinking Hats* (2000) também da sua autoria. Este método é direcionado para grupos e trabalha com o pensamento associativo. Ajuda o grupo a gerir e direcionar o seu processo criativo. Cada chapéu assume um tipo diferente de pensamento, a premissa é que a pessoa que o utilizar terá de adotar esse tipo de pensamento (Puccio & Cabra, 2010).

Tabela 36 - Estratégias para desenvolver a criatividade

| Os seis chapéus pensadores de Bono (Six Thinking Hats, 2000) | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |
| Chapéu azul - Controlo do pensamento | Chapéu branco - Informação e factos | Chapéu verde - Pensamento criativo e formulação de ideias; | Chapéu amarelo - Positivo e especulativo |
|  | |  | |
| Chapéu vermelho - Emoções e sentimentos | | Chapéu preto - Cauteloso e cuidadoso; | |
| Funções | | | |
| Chapéu azul - pensar sobre o pensamento; instruções para pensar; organização do pensamento; controlo dos outros chapéus. | | | |
| Chapéu branco - aborda as questões: Que informações temos? Que informações precisamos? Que informações estão a faltar? Que questões é preciso levantar? Onde encontrar a informação necessária? | | | |
| Chapéu verde - criar novas ideias e novas perspetivas. | | | |
| Chapéu amarelo - pensar de uma forma otimista; desenvolver a sensibilidade para o problema; focar nos benefícios e nos prós; pensar construtivamente e fazer com que as ideias aconteçam. | | | |
| Chapéu vermelho - expressa emoções, sentimentos e intuições. | | | |
| Chapéu preto - refletir sobre os perigos; refletir e decidir se as ideias estão de acordo com os recursos disponíveis, e de acordo com a política, estratégia, ética, valores. | | | |

O ambiente ou contexto

A criatividade manifesta-se sempre num contexto. As teorias orientadas para o contexto procuram explicar as relações entre as pessoas e os meios físicos e psicológicos em que desempenham as suas funções. A criatividade tende a desbrochar se existirem oportunidades para a exploração, independência e para a valorização da originalidade (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010) (Puccio & Cabra, 2010).

Puccio e Cabra (2010), na sua abordagem ao ambiente de trabalho criativo afirmam que os locais devem: ser tolerantes e abertos a novas ideias; oferecer oportunidades estruturadas para a interação social; possibilitar as experiências autênticas; e conter diversidade. Para isso sugerem uma série comportamentos e características que promovem a criatividade e alertam para possíveis obstáculos. Alguns deles estão enumerados na tabela abaixo.

Tabela 37 - Aspetos que promovem a criatividade, Puccio e Cabra (2010)

| Estímulos | Possíveis obstáculos |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desafios; Colaboração; Dinamismo; Jogos; Debates; Conflitos saudáveis; Confiança; Liberdade; Arriscar; Sistemas de recompensas; Tolerância pelas diferenças; Compromisso; Encorajamento; Recursos adequados; Autonomia; Valorização da criatividade; Orientação; Responsabilidade; Abertura para a ambiguidade; Estilo de liderança; Margem de tempo adequada; Sentido de enquadramento; Igualdade; Espaço físico que promova o dinamismo. | Tempo demasiado limitado; Comunicação inadequada; Envolvimento físico inadequado; Falta de formação; Falta de técnica; Medo de arriscar; Falta de treino para os processos criativos; Influências políticas e administrativas; Caraterísticas das tarefas; Quantidade de tarefas; Salários inadequados. |

Neste contexto, Plucker e Makel (2010) sugerem alguns fatores que condicionam a criatividade, são eles: o envolvimento mental, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, constrangimentos de tempo e de recursos, controlo externo e gestão da equipa. Dentro da mesma perspetiva Nemiro citado por Plucker e Makel (2010, p. 61) enumera alguns aspetos que influenciam a criatividade, são elas: “acceptance of ideas and constructive tension, challenge, collaboration, dedication/commitment, freedom,

goal clarity, information sharing, management encouragement, personal bond, suficiente resources and time, and trust.”⁹.

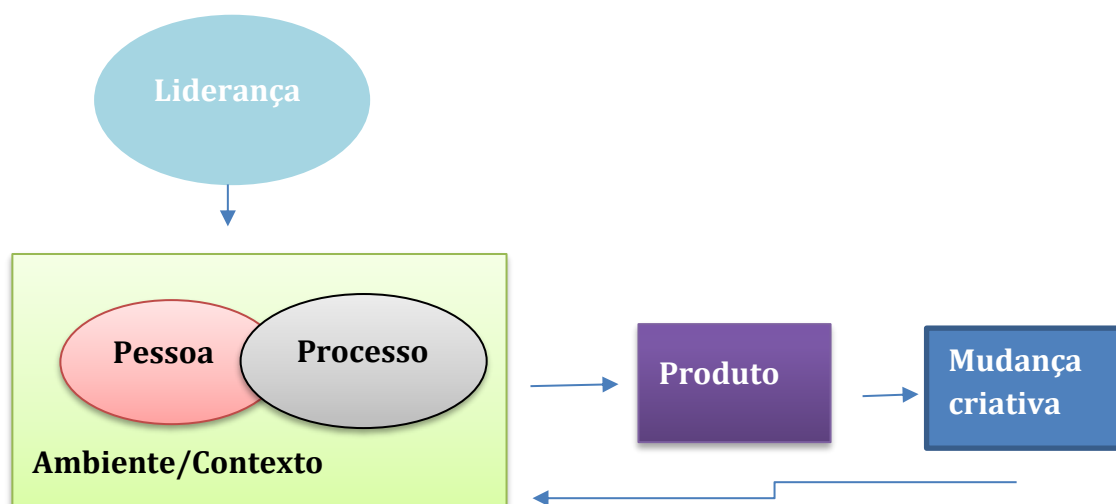
Puccio e Cabra (2010), no seu capítulo dedicado à criatividade organizacional, manifestam uma preocupação pela desconsideração das características dos espaços físicos. Existe uma clara influência das características dos espaços físicos no bem-estar das pessoas, e por consequência no seu desempenho criativo. Por isso, o ideal seria desenvolver espaços que trouxessem associações positivas às pessoas e que as inspirasse, motivasse. Neste sentido, Puccio e Cabra (2010) sugerem que se desenvolvam estruturas físicas que sejam moldáveis, que possam ser desmontadas, transformadas e reestruturadas conforme a necessidade da equipa.

Persuasão

Simonton referido por Kozbelt, Beghetto e Runco (2010) apresenta a perspectiva de que a persuasão é um fator importante no reconhecimento do criador. Neste sentido, deduz-se que se um individuo criativo conseguir persuadir um público, terá a possibilidade de influenciar o rumo de uma área.

Em suma, após esta abordagem aos P’s da criatividade, apresenta-se o Modelo Sistémico Organizacional para a Criatividade de Puccio, Murdock e Mance, que explica o funcionamento da criatividade em grupo (Puccio & Cabra, 2010). Este modelo sistémico inclui um novo elemento que é a liderança.

Tabela 38- Modelo Sistémico Organizacional para a Criatividade de Puccio, Murdock e Mance



⁹ Tradução da autora: “a recetividade das ideias, a tensão construtiva, o desafio, a colaboração, a dedicação, a liberdade, objetivos e metas claras, partilha da informação, uma gestão encorajadora, vínculo pessoal, recursos suficientes, metas temporais adequadas, confiança”.

De uma forma muito sintética, este modelo diz que a inovação ou mudança criativa é fruto da interação entre as pessoas, o processo e o contexto e, que por sua vez também transmite alterações que influenciam todo este ciclo (Puccio & Cabra, 2010). Assim o líder orienta o grupo e o processo para produzir novas teorias, soluções, ideias, serviços, etc., que depois de serem postas em prática poderão resultar em mudanças internas (empresa) e externas (mercado). (Puccio & Cabra, 2010).

A liderança transformacional é o tipo de liderança mais apropriada para conduzir objetivos criativos. Puccio e Cabra (2010) sugerem que o líder detenha um perfil que manifeste a inovação como uma prioridade pessoal. Deve também mostrar tolerância com a ambiguidade, recorrer às suas competências para lidar com riscos e incertezas, utilizar a sua sensibilidade para motivar, e demonstrar disponibilidade para a mudança. Os autores recomendam que adote certos tipos de comportamentos como: apoiar iniciativas da equipa; providenciar respostas bem estruturadas e construtivas sobre o desempenho da equipa; manter contato regular com a equipa e orientá-la adequadamente; manter e incentivar um discurso aberto que promova a expressão das ideias e opiniões (Puccio & Cabra, 2010).

1.2. Aprendizagem Criativa e Pedagogia *Scaffolding*

Na palestra de Ted Talk nominada *Do schools kill creativity?*, Sir Ken Robinson, professor e autor de diversos livros dentro do contexto educativo, afirma que a “Creativity now is as important in education as literacy, and we should treat it with same status”¹⁰. No entanto, o sistema de ensino estruturou-se de forma a valorizar o trabalho sobre o pensamento convergente, assente na experiência de gerar respostas corretas e negligenciou a exploração do pensamento divergente. Consequentemente, os resultados à vista têm sido a generalização pelos alunos da utilização do pensamento convergente para todas as situações de aula (Fox, 2013).

Lewis (como citado em Cropley & Cropley, 2010, p. 314) na mesma perspetiva defende que a educação atual “needs to promote more than simply knowledge of materials and mastery of special technical skills such as correct use of tools or instruments. It needs to go beyond these to pursue more subjective and elusive goals. Among these he includes creative insight”¹¹.

¹⁰ Tradução da autora: “criatividade constitui um elemento tão importante a desenvolver no indivíduo quanto a literacia e por isso deveríamos tratá-la ao mesmo nível”.

¹¹ Tradução da autora: “a educação atual deveria promover mais do que simplesmente o conhecimento e a mestria de habilidades técnicas específicas, como a utilização correta das ferramentas ou dos instrumentos. Necessita de ir mais além e perseguir metas mais subjetivas como a criatividade”.

Em relação a isto Guilford argumenta que “a creative act is an instance of learning, if so, we suggest that creative learning is a creative act. Creative learning is learning which leads to new or original thinking which is accepted by appropriate observers as being of value.”¹² (como citado em Spendlove & Wyse, 2008, p. 14).

De acordo com Vong (2008) a aprendizagem criativa, definida como um estilo de aprendizagem, incentiva os alunos a integrar a realidade do quotidiano na sua aprendizagem formal, instiga a independência nas suas reflexões, trabalha com processos que combinam várias disciplinas, favorece a exploração, a construção e adaptação de novas ideias e métodos.

A aprendizagem criativa adota uma perspetiva construtivista aplicando a premissa de que os alunos constroem ativamente o seu sistema de conhecimento em vez de obterem passivamente (Vong, 2008). Desta forma, no contexto da aprendizagem criativa, os alunos adquirem controlo sobre os seus processos de aprendizagem e apropriam-se do conhecimento produzido por si (Spendlove & Wyse, 2008). Isto não significa que a aprendizagem criativa não necessite de conhecimento base para se desenvolver. Neste sentido, o professor continua a passar informação para o aluno e dá-lhe a orientação necessária durante o processo de descoberta e de estruturação do novo conhecimento. (Vong, 2008).

Dentro destes processos de aprendizagem os alunos utilizam a sua experiência e imaginação, colaboram entre si nas tarefas, contribuem para o currículo da turma, e avaliam criticamente o seu processo de aprendizagem (Spendlove & Wyse, 2008). Neste contexto, os professores desempenham um papel de facilitadores (pedagogia *scaffolding*), colocando os alunos no cerne da aprendizagem. Durante a prática pedagógica, o professor considera e trabalha de acordo com o ritmo de aprendizagem individual ou de grupo (Vong, 2008). Esta prática pedagógica ajuda os alunos a ganharem confiança em si mesmos e nos colegas; a expressar e comunicar emoções, pensamentos e ideias; a aprender e desenvolver novas competências; e sobretudo a criar a sua própria noção de individualidade (Dower, 2008).

¹² Tradução da autora: “um ato criativo é uma instância da aprendizagem. A aprendizagem criativa é um ato criativo, visto que a aprendizagem criativa é aquela que leva ao pensamento novo e original, que é aceite por observadores adequados e considerada de valor”

Tabela 39 - Obstáculos à aprendizagem criativa (Sarsani, 2008)

| Obstáculos atuais à aprendizagem criativa (Sarsani, 2008) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Para o professor:</u> ansiedade para conseguir ensinar todo o currículo; preparação dos alunos para os exames; carga horária exagerada; falta de tempo, falta de reconhecimento do seu trabalho; ênfase no método de leitura (o professor passa o conhecimento via oral enquanto os alunos absorvem passivamente); formação inadequada ou insuficiente para trabalhar com a criatividade. |
| <u>Para os alunos:</u> participação passiva; tendência para utilizar a mesma forma de aprender em todas as disciplinas; falta de motivação; fraco desempenho geral; aptidões diferentes; instabilidade no seio familiar; iliteracia parental. |
| <u>Para a escola:</u> materiais e recursos insuficientes ou inadequados; conflitos com a obrigação de cumprir o currículo nacional; currículo sobrecarregado; condições desfavoráveis; tempo restrito dos professores; períodos de aula curtos; política do país; incompetência da administração; excesso que burocracia. |

Para promover a criatividade é necessário investir num ambiente de confiança mútua e de colaboração, recorrer a atitudes positivas, abertas, recetivas, valorizar as ideias e opiniões dos alunos e encorajar a aprendizagem por iniciativa própria (Sarsani, 2008). Segundo Craft, Cremin e Burnad (2008), alguns dos comportamentos associados à aprendizagem criativa são:

- Formular questões;
- Fazer conexões ou associações;
- Imaginar várias possibilidades;
- Explorar várias opções;
- Refletir criticamente.

Na perspetiva de Jeffrey e Craft a aprendizagem criativa “envolve uma relação entre a prática pedagógica criativa exercida pelo professor e a aprendizagem criativa conseguida pelo aluno” (Spendlove & Wyse, 2008, p. 13).

Neste âmbito, Barnes, Hope e Scoffham (2008, p. 129) desenvolveram um modelo que integra três dimensões, que se inter-relacionam e concentram os seus esforços no ensino para uma aprendizagem criativa. São elas: as qualidades pessoais do professor, a prática pedagógica e as características e políticas da escola.

Tabela 40- Características do ensino criativo (Barnes, Hope, & Scoffman, 2008)

| Caraterísticas do ensino criativo (Barnes, Hope, & Scoffman, 2008) |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Qualidades pessoais dos professores</u> : compromisso com as crianças; desejo de aprender; flexibilidade e entusiasmo; curiosidade; disponibilidade para arriscar; compreensão dos interesses e necessidades dos seus alunos; utilização do humor; base segura de conhecimento. |
| <u>Prática pedagógica</u> : utilizar diversos métodos de ensino; identificar pontos de entrada para os alunos; ligar ideias; conectar-se aos alunos; questionar; encorajar os alunos a formular questões; encorajar a independência e o trabalho em grupo. |
| <u>Escola</u> : o ambiente deve refletir valores positivos e promover o envolvimento emocional (sensação de segurança); a escola deve encorajar os alunos a especular e a arriscar; fornecer recursos adequados; ligar-se à comunidade; liderança solidária. |

Em suma, o espaço de aprendizagem deve oferecer uma sensação de abertura e de segurança para aprender e explorar; dever ser providenciado tempo suficiente para os projetos criativos; os professores devem ser flexíveis e criativos; devem estar presentes todos os recursos necessários à atividade; os objetivos pedagógicos devem focar-se essencialmente no processo criativo, mais do que nos artefactos (produtos) produzidos pelos alunos; a escola deve encorajar a sua comunidade a arriscar em novas ideias, novos projetos. Desta forma, tem-se em vista a meta geral que é providenciar um espaço de aprendizagem natural, eficaz e fluída (Dower, 2008).

O ensino orientado para uma aprendizagem criativa é essencial, pois desenvolve certas caraterísticas nos alunos, como a criatividade, a flexibilidade, a resiliência, a inteligência emocional e social dentro de um sistema de valores partilhados, que num futuro próximo se relevarão imprescindíveis para que as crianças consigam lidar com os desafios do mundo (Barnes, Hope, & Scoffman, 2008). Desafios esses que, dentro daquilo que neste momento é possível prever, passam pelas consequências do aquecimento global, alterações climáticas, pandemias, terrorismo, crises políticas e económicas e muitas outras questões que também poderão surgir com o rápido avanço tecnológico (Barnes, Hope, & Scoffman, 2008).

1.3. A Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical - Swanwick

A Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical teve na sua base os trabalhos de investigação de Keith Swanwick e de June Tillman, na área da educação musical (Carvalho, 2009).

Na perspetiva de Swanwick (2003) a experiência estética está condicionada ao grau de compreensão da metáfora.

Swanwick assume a metáfora como sendo os resultados, que são novos, provenientes da justaposição entre dois elementos de natureza diferente. Assim diz: “Na metáfora, dois (ou possivelmente mais) domínios apresentam uma interseção, frequentemente de repente, e muitas vezes com consequências originais.” (p.23).

No seu livro *Ensinar Música Musicalmente*, apresenta quatro camadas (quatro estádios) relacionadas com a compreensão musical: Materiais, Expressão, Forma e Valor. Cada camada representa o estádio em que se situa o discurso musical da criança (Carvalho, 2009).

De acordo com Carvalho (2009), Swanwick assume que a música é “uma forma de discurso simbólico impregnado de metáfora.” Baseado na análise de alguns estudos, delimita três processos de transformação metafórica que estão na origem das camadas (produtos) da experiência musical (Figura 3).

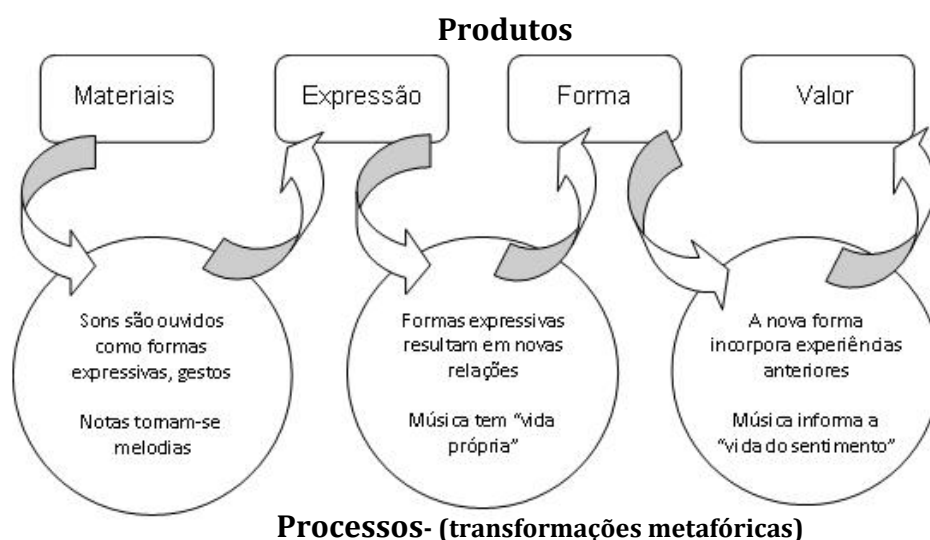


Figura 3- Transformações metafóricas (retirado de Swanwick, 2003)

A seqüência do desenvolvimento musical foi disposta num modelo em forma de espiral, integrando dois tipos de movimento: o vertical e o pendular. Com o movimento

vertical pretende-se criar a noção de evolução desde a fase dos materiais até à do valor, com paralelismo a Piaget. Assim sendo, os Materiais correspondem à Mestria, Expressão corresponde à Imitação, Forma corresponde ao Jogo Imaginativo e Valor corresponde à Metacognição (Carvalho, 2009).

- A fase da Mestria diz respeito ao desenvolvimento da perceção auditiva e manipulação de materiais sonoros, originando uma transição do estado sensório para o manipulativo.
- Na fase da Imitação são executados jogos de imitação de uma forma intuitiva, que gradualmente passam para a adoção do vernáculo musical, através da experiência analítica e convencional.
- Na fase do Jogo Imaginativo é criada uma estrutura dos gestos expressivos baseada na noção de inter-relação entre os elementos musicais.
- Na fase da Metacognição, eleva-se a compreensão da música como um discurso simbólico, que integra e transforma a experiência do indivíduo (Carvalho, 2009).

A espiral constrói-se ascendentemente num movimento pendular da esquerda para a direita, integrando aspetos do contexto social no lado direito e experiências da pessoa no lado esquerdo, (Carvalho, 2009).

O desenvolvimento que ocorre a nível pessoal inicia com a exploração intuitiva das qualidades do som, para posteriormente ser transformada em elementos de expressão pessoal. Gradualmente evolui para a perceção e identificação da estrutura musical; e por fim acontece uma significação consistente da relação pessoal com a ação simbólica da música (Carvalho, 2009).

O lado direito, relativo ao contexto social, inicia com o controlo Manipulativo referente à música de conjunto e desenvolve para o Vernáculo, que integra a partilha dos processos musicais; segue para o Idiomático que manifesta as convenções sociais de estilo e género, e por fim, alcança o patamar Sistemático que engloba novos processos musicais (Carvalho, 2009).

De acordo com Carvalho (2009), as características do lado direito (contexto social) permitem a expansão dos processos intuitivos pessoais.

O Modelo do Desenvolvimento Musical visualiza-se sobre a forma de espiral, visto que o processo é naturalmente cíclico e acumulativo. Cíclico sob a perspetiva de que é necessário voltar à base dos Materiais sempre que não se domina um material sonoro. Acumulativo, porque não é possível avançar para outro estágio sem dominar consistentemente os anteriores (Carvalho, 2009).

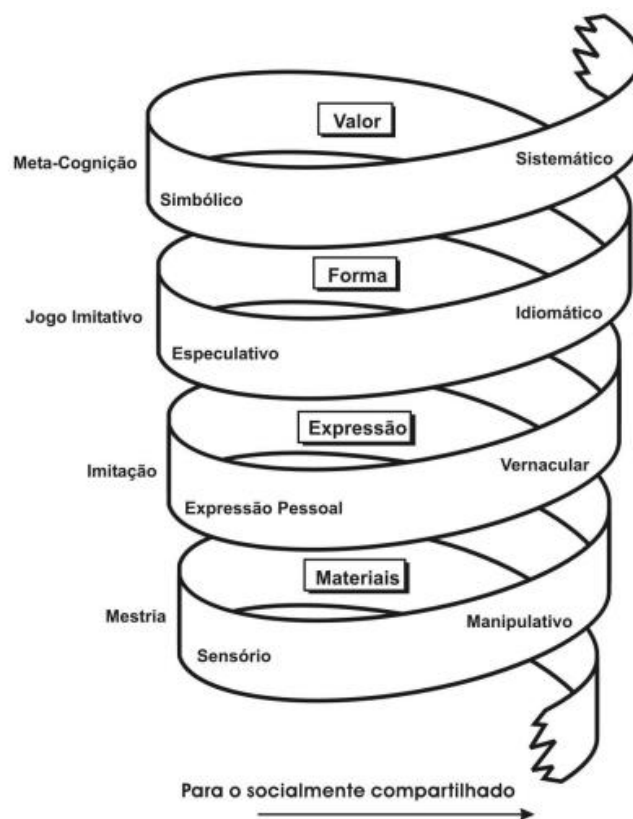


Figura 4- Espiral do Desenvolvimento Musical (Retirado de Carvalho, 2009)

Considerou-se importante referir o Modelo de Desenvolvimento Musical de Swanwick devido à sua abordagem metafórica que permite compreender melhor o desenvolvimento musical dos alunos e por se enquadrar em qualquer atividade de teor musical, seja composição, interpretação, audição. Neste sentido, considera-se que através a lente do desenvolvimento musical, cuja essência é a compreensão metafórica da música, é possível conceber a criatividade musical de uma forma mais completa. Justificando que será dessa compreensão que surgirá a qualidade musical nas composições, improvisações, interpretações e na própria experiência pessoal integrativa.

1.4. Modelo do pensamento criativo em música - Webster

A criatividade tem vindo a ser discutida, por um lado, como um leque de capacidades e competências que atravessam várias áreas e, por outro, sobre a perspetiva de se concentrar e desenvolver num domínio, sem que as competências desenvolvidas sejam transponíveis para outras áreas (Baer, 2010).

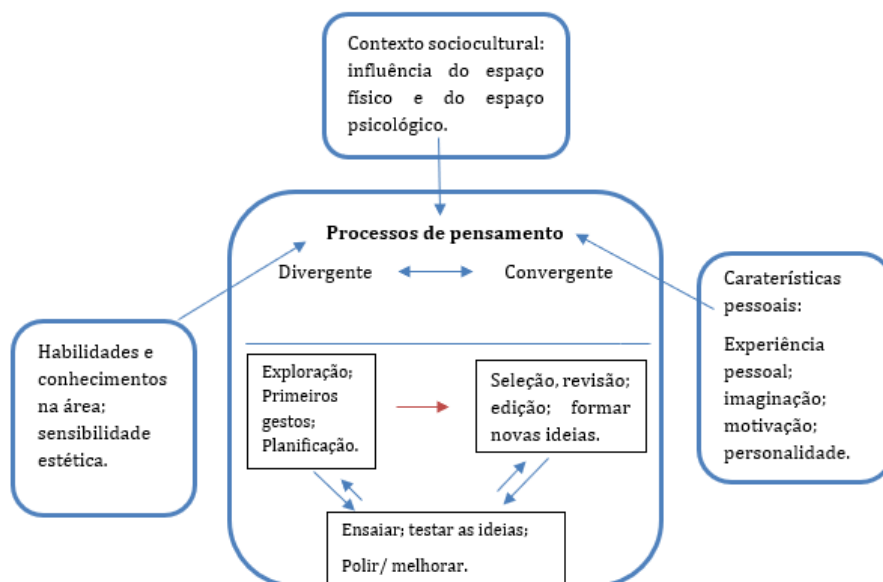
No caso deste trabalho de investigação, a criatividade será abordada dentro da educação, mais especificamente na integração da composição e improvisação dentro da aprendizagem de um instrumento – o contrabaixo. Eventualmente poderão ser analisadas competências aplicáveis a outras disciplinas, contudo o objetivo principal será desenvolver a criatividade na área da música.

Sob este ponto, considera-se relevante integrar uma breve abordagem ao Modelo do Pensamento Criativo em Música de Webster.

Segundo Webster (2013, p. 26) “(...) creativity in music really is: the engagement of the mind in the active, structured process of thinking in sound for the purpose of producing some product that is new for the creator.”¹³ .

Desta forma, a criatividade em música resulta de uma relação dinâmica entre os processos de pensamento divergente e convergente, e também é influenciada pelas capacidades individuais dentro da área, as características pessoais e o contexto sociocultural. Os tipos de pensamento divergente e convergente estão ativos ao longo de todo o processo, trabalhando em conjunto e alternando as suas funções. Assim, depois do pensamento divergente gerar as ideias, o pensamento convergente vai seleccioná-las e aplicá-las (Webster, 2013).

Tabela 41- Representação baseada no Modelo do Pensamento Criativo em Música de Peter Webster (2013, p. 27)



Neste sentido, a criatividade em música pode ser aplicada na composição, na improvisação, na interpretação e na análise auditiva (Ryan & Brown).

¹³ Tradução da autora: “A criatividade em música é o envolvimento da mente nos processos ativos de pensamento em som, com objetivo de produzir algo novo para o criador”.

1.5. Pedagogia de orientação para a criatividade em música: improvisação e composição

1.5.1. Definições de improvisação e composição

Antônio Augusto Aguiar, na sua tese de doutoramento sobre a improvisação, perspectiva que “O processo de improvisar implica um conjunto de mecanismos de invenção no decorrer do tempo” e que “(...) tende a desenvolver uma relação de comunhão e contraste com o fenómeno da composição”. (Aguiar, 2012, p.18).

Desta forma, a improvisação pode gerar material para uma composição ou pode viver como uma composição em tempo real (Aguiar, 2012). A diferença entre improvisação e a composição sob a perspectiva de Caspurro (como citado em Aguiar 2012, p.26) é que “Na improvisação, a predição da sintaxe musical é feita espontaneamente em tempo real; na composição, a predição da sintaxe musical é feita em tempo virtual”. Portanto, assume-se que o processo de composição vive de simulações imaginárias das características musicais (o som, a forma, a tonalidade/atonalidade, ritmo, textura, etc.) e que não está restrito pelo imediato. Este processo prolonga-se no tempo e pode ter qualquer duração.

1.5.2. Pedagogia orientada para a criatividade musical

O primeiro passo para iniciar uma pedagogia orientada para a criatividade musical passa por refletir sobre as questões “What do you believe about creativity?”, “What do you believe about children? Are children creative? Why do you think so?”, “What do you believe about yourself? Do you consider yourself creative? In that ways, or how?”, “What do you believe about creativity and education?”¹⁴ (Stauffer, 2013, pp. 79, 81, 83, 85).

As primeiras duas questões permitem clarificar o termo Criatividade e definir critérios para avaliar um produto e para conduzir um processo. Permitem também considerar se o ambiente de trabalho é adequado ou se necessita de ser alterado. Incitam a refletir sobre como envolver as crianças considerando as suas características individuais e a sua dinâmica em grupo.

A terceira questão faz com que se reflita sobre as características criativas enquanto pessoa e pedagogo, e permite considerar se, com os recursos pessoais existentes, é

¹⁴ Tradução da autora: “O que é a criatividade para mim?”, “Considero que as crianças são criativas? Porquê e como?”, “Considero-me criativo? Em que aspetos?”, “Qual o papel da criatividade na educação?”

possível orientar um projeto criativo, envolvendo a aprendizagem criativa, ou se haverá necessidade de adotar outras ferramentas e procurar outros conhecimentos. Para além disso, a questão incita a meditar sobre os seus processos criativos e as estratégias que utiliza para desenvolver a sua própria criatividade.

A última questão permite refletir sobre os valores associados à criatividade e às valências pessoais que promove, considerando que a educação deve assumir uma enorme relevância neste contexto para familiarizar os alunos com os processos criativos e para os ajudar a adquirir certos traços indispensáveis à evolução (Stauffer, 2013)

Um segundo aspeto a considerar seria a aplicação de tarefas técnicas vs tarefas composicionais (Stauffer, 2013). As tarefas técnicas assentam na aquisição de conhecimento e de ferramentas através de exercícios que não têm necessariamente uma envolvimento relacional. Ou seja, este tipo de exercícios são estudos que se focam exclusivamente na aquisição, mas sem uma componente associativa à experiência pessoal. Por outro lado, as tarefas composicionais permitem trabalhar os aspetos do conhecimento e as habilidades técnicas enquanto promovem uma associação pessoal, sendo mais provável que a pessoa se identifique com o seu trabalho (Stauffer, 2013).

Criar sozinho ou em grupo? Stauffer (2013, p. 93) afirma que “as crianças são indivíduos com os seus próprios impulsos criativos, têm os seus estilos próprios de trabalho, assim como a sua própria voz e identidade.” Algumas das crianças podem preferir trabalhar sozinhas devido a estas diferenças ou até pela existência de uma dinâmica pejorativa no grupo, seja porque talvez sintam que a sua voz não é valorizada, ou porque os colegas não querem trabalhar, seja por falta de motivação intrínseca ou até por possíveis conflitos existentes no grupo. Compete ao professor fornecer ferramentas que ajudem a equilibrar as vozes e diminuam ou eliminem estes e outros tipos de constrangimentos. Stauffer (2013, p. 93) diz ainda que “Group creating experiences assume an overlap of the sociocultural and personal musical experiences of children, and that children are able to negotiate a share space and find meaning together given their differences”¹⁵.

Algumas das sugestões propostas pela literatura que incidem sobre a criatividade passam pela formulação e exploração de ideias. Neste âmbito propõe-se que numa fase inicial se proceda à exploração musical, num contexto de improvisação, experimentando vários sons, procedendo por tentativa e erro, parando e recomeçando, explorando sons dentro de gestos (Stauffer, 2013). O processo criativo pode também iniciar com uma discussão para se definir um problema ou temática a trabalhar. Stauffer (2013) refere que também é importante dar algum espaço para a exploração

¹⁵ Tradução da autora: “as experiências criativas de grupo assumem uma sobreposição das experiências musicais pessoais e socioculturais, oferecendo às crianças um espaço partilhado para a negociação e construção de significados em conjunto, obviamente enriquecido pelas suas diferenças”.

caótica e ruidosa, como estratégia pedagógica para alimentar a curiosidade das crianças, mesmo que isso implique um ambiente de cacofonia dentro da sala de aula.

O feedback é uma das estratégias mais importantes para o processo criativo e substancialmente para a aprendizagem criativa. Através de comentários e colocação de questões que têm a intenção de informar as crianças e que pretendem também obter informação das mesmas, provocando novas ideias, fazendo-as refletir, considerar e decidir por si, é possível construir e aumentar a sua motivação intrínseca e o seu sentido de autoeficácia, nutrindo assim o seu pensamento criativo. O objetivo desta estratégia reside também na intenção de providenciar à criança a informação de que as suas ideias são importantes e que o professor está realmente interessado, aumentando assim a sua confiança para as partilhar (Stauffer, 2013). Alguns exemplos de questões a colocar, presentes em Stauffer (2013, p. 96) são: “Explain what this part is about”, “Where this idea come from”, “How will these two ideas connect?”, “I wonder what’s going to happen next”, “What’s going to make a good ending?”¹⁶.

Algo a considerar será a formulação de tarefas e de feedback que sejam adequados às idades das crianças, tendo em conta os estádios do desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e outros fatores como as suas diferenças individuais quanto a capacidades e competências, estilos de aprendizagem, experiências e dinâmica de grupo (Stauffer, 2013).

Sob esta perspetiva, Stauffer (2013) refere que os alunos mais novos trabalham melhor com processos criativos curtos do que longos, devido à sua perceção de tempo que é quase imediata. Para estes casos sugere que em cada sessão seja feita uma peça nova baseada nas ideias da anterior e com as mesmas ferramentas, culminando em várias reformulações da ideia inicial. Desta forma é trabalhada a fluência e a flexibilidade.

O período de incubação das ideias não acontece apenas durante o tempo de aula. Muitas vezes ocorre precisamente em situações do dia a dia em que as crianças estão relaxadas, com a atenção desfocada, livres para pensar ou fantasiar, ou até em conversas com outras pessoas. Por isso é importante falar com os alunos, pedir-lhes que vão pensando em ideias para certo propósito durante o período de tempo até à próxima aula e que não se esqueçam de apontar. As ideias musicais podem ser escritas ou até gravadas com recurso ao telemóvel, utilizando um instrumento musical ou a voz para cantarolar (Stauffer, 2013).

¹⁶ Tradução da autora: “Podes explicar-me o que representa esta parte?”, “De onde é que veio esta ideia?”, “Como é que estas ideias se podem conectar?”, “O que é que acontecerá a seguir?”, “O que é que poderia dar um bom final?”.

Quando a peça ou obra musical estiver concluída é de extrema importância dar a oportunidade ao aluno ou ao grupo de a apresentar ao público. Ao apresentar o seu trabalho, é presumível que o aluno assuma que a sua obra tem tanta legitimidade em ser exposta como as obras de outros compositores que são interpretadas nas audições. Este tipo de percepção ajuda-o a consolidar a sua perspetiva como artista, como compositor, a valorizar a sua criatividade, e decididamente a alimentar a sua motivação intrínseca (Stauffer, 2013).

Resumidamente, segue uma lista de sugestões para orientar os alunos durante o processo criativo de composição (Wiggins & Medvinsky, 2013):

- Orientar os alunos musicalmente ao nível da geração de ideias e sua articulação, consciencialização para a estrutura da peça, motivos, frases, dinâmicas, articulações, ritmo, tonalidade/ atonalidade, notação em pauta ou notação gráfica.
- Desenvolver um ambiente de apoio – para que consigam expressar-se sem constrangimentos.
- Incentivar os jogos de improvisação e de experimentação musical.
- Respeitar a voz do aluno.
- Incentivar a incubação das ideias fora do contexto de aula.
- Preparar as bases (conhecimentos e a destreza técnica) e as ferramentas que serão necessárias para a composição.
- Providenciar o tempo e o espaço necessários para a realização das atividades criativas.

Analisando o primeiro ponto da lista anteriormente apresentada, Deutsch (2013) na apresentação de um projeto educativo designado para alunos dotados em composição musical, oferece algumas sugestões para orientar problemas específicos que os alunos possam sentir durante o seu processo de composição.

Para alunos cuja música está desorganizada: o problema neste caso será ter demasiadas ideias para uma peça. Deutsch (2013) sugere levar o aluno a perceber os conceitos de unidade, variedade e integridade, utilizando várias representações com as quais o aluno esteja possivelmente familiarizado, exemplificando e enfatizando os conceitos em questão. Desta forma é suposto para que o aluno identifique o problema. Se não for o caso, este assunto deve ser abordado de uma forma positiva e com algumas sugestões.

Para alunos cuja música é muito repetitiva: Deutsch (2013) sugere um comentário positivo; posteriormente sugere apresentar os conceitos de coerência e variedade; fazer uma distinção entre um estudo e uma canção e perguntar ao aluno se pretende manter assim ou se prefere moldar as ideias para se tornar uma canção; sugere, a partir desta fase, perguntar aos restantes alunos como é que o aluno em questão pode fazer para que a sugestão musical se pareça mais com uma canção (os alunos podem

mencionar a mudança de direção, a mudança de ritmo); depois disto, recomenda fazer um exercício entoando os dois primeiros compassos, pedindo a cada aluno para improvisar os outros dois compassos. Deutsch (2013) afirma que é mais fácil para os outros alunos terem outras ideias porque estão distanciados da ideia original. No caso de surgirem resoluções tonais, o autor sugere informar o aluno de que fez uma boa cadência, e que só falta fazer uma pergunta para a anteceder. Neste ponto o autor explica que as ideias não surgem sempre sequencialmente, mas que podem ser móveis e aplicáveis noutros sítios da peça.

Para alunos que não sabem como começar: Deutsch (2013, p. 136) (tradução livre da autora) sugere estimular o imaginário através das questões “What kind of feeling or mood do you want to try? Can you hear a little tune that sounds like that?”¹⁷ ou através de uma pequena meditação “Everyone close your eyes. Imagine that you are sitting comfortably in the concert audience. Your music teacher is about to perform your composition. In your imagination, listen to how it sounds.”¹⁸, outra estratégia será oferecer opções “Would you like to try something fast or slow, happy or sad, major or minor, jazzy or classical?”¹⁹, se nenhuma destas funcionar, o autor recomenda pedir ao aluno que toque uma escala e que faça várias repetições enquanto aplica dinâmicas contrastantes, articulações diferentes, repetição de notas, fugir das notas da escala e mover-se noutra direção, mudar o ritmo. Explica que neste ponto, o aluno já experimentou o suficiente sem sofrer a frustração do erro, e que eventualmente irá surgir uma ideia satisfatória para si. Em último recurso, Deutsch (2013) sugere demonstrar arpejos da tônica, dominante e subdominante e ajudar os alunos a construir um padrão com as tríades dos acordes, com notas de passagem. No final, os alunos devem ser incentivados a cantar as ideias para verificarem se têm sentido para si.

Para ajudar os alunos a desenvolver as suas peças: Deutsch (2013) diz que geralmente os alunos continuam as suas composições imaginando o que poderia soar bem a seguir, experimentando através da entoação e com recurso a um instrumento; se estiverem com dificuldades, recomenda a estratégia de pedir a todos os alunos da turma que cantem o que o aluno em questão escreveu, para que imagine a parte seguinte; se isto não resultar então recomenda proceder a algumas sugestões técnicas, reforçando que o aluno é que deve decidir como pretende construir a sua peça. O autor,

¹⁷ Tradução da autora: “Que tipo de emoção queres experimentar? Consegues ouvir uma nota que soe como essa emoção?”

¹⁸ Tradução da autora: “Pedir a todos os alunos que fechem os olhos e que se imaginem confortavelmente sentados numa plateia a ouvir o professor tocar a sua composição. Dentro da imaginação individual pedir que ouçam como soa.”

¹⁹ Tradução da autora: “Queres tentar algo rápido ou lento, feliz ou triste, maior ou menor, no estilo jazz ou clássica?”

deixa em relevo a importância de oferecer uma orientação sem abafar a voz do aluno enquanto compositor. Deutsch (2013) refere que a ideia de forma surge naturalmente durante o processo de composição e que os próprios contrastes surgem da necessidade de colocar algo novo. Quando isto acontecer, o professor deve validar e explicar as técnicas que foram utilizadas: mudança harmónica, modulações, mudança de textura, mudanças de tempo e de compasso, alteração de registo, etc. Quanto à forma, é natural que os alunos comecem com estruturas que já conhecem auditivamente ou através das peças que interpretam nos seus instrumentos, por isso é importante que se vá introduzindo formas que ainda não são muito familiares. Assim que os alunos adquirirem certas noções como proporção, unidade-variedade, tensão-distensão, articulação das ideias em função da ideia geral da composição, o professor poderá utilizar perguntas e comentários mais subjetivos, ligados mais à percepção do aluno do que ao pensamento tecnicista. No final da aula o professor deve pedir ao aluno que verbalize as suas metas para a próxima semana, com isto o professor conseguirá perceber se o aluno captou bem as ideias ou se haverá algo ainda confuso. Deve também deixar uma mensagem positiva para encorajar os alunos, e trabalhar continuamente a empatia. Desta forma conseguirá aceder ao conhecimento sobre os níveis de motivação dos alunos e outras informações necessárias à prática pedagógica.

Para alunos cuja música é demasiado previsível: Deutsch (2013) sugere que se crie exercícios práticos que apelem ao movimento físico e à emoção; outra estratégia será discutir dentro do contexto da peça a diferenciação entre expectativa e surpresa, apresentando sugestões. Sobre este assunto, o mesmo autor reforça que é muito importante que os alunos ouçam diversos estilos de música para que possam adquirir algum vocabulário para a sua própria linguagem musical.

2. Problema e objetivos de investigação

O ensino artístico especializado de música por vezes não consegue dar continuidade ao interesse e motivação aos seus alunos, sendo uma das razões para o abandono deste tipo de ensino. Para obviar esta situação procurou-se no âmbito da presente investigação dar mais relevo a atividades dentro da criação, com destaque para a composição e improvisação, fazendo uma ligação à cultura geral e às suas complementaridades com a arte.

Em concomitância com o anteriormente disposto, acontece que o ensino musical e instrumental que funciona nestes termos, não equipa os alunos com as ferramentas necessárias para que desenvolvam o discurso musical criativo, e por isso, quando chega a altura de criarem a sua própria música deparam-se com uma miríade de problemas. Alguns desses problemas também foram notórios no percurso da autora. Poderemos enumerar alguns, como sejam: insegurança, frustração, falta de sentido de autoeficácia, julgamento inibidor durante a improvisação.

A grande parte das dificuldades sentidas no processo criativo, poderão impedir que o seu criador esteja no seu máximo rendimento. Isto seria evitável se existisse um incentivo à prática musical criativa regular, dentro do currículo do ensino artístico, nem que fosse pela criação de disciplinas extracurriculares, como por exemplo as Oficinas, que permitissem desenvolver a prática de composição e improvisação.

Face às dificuldades que a própria autora sentiu no seu percurso, enquanto instrumentista/criadora, em gerar material musical novo, fez-se uma investigação sobre a temática da criatividade e do pensamento divergente. Durante o processo de revisão bibliográfica encontrou-se o livro, *Lateral Thinking* de Edward Bono (2016), que aborda algumas técnicas que gradualmente ajudam a exercitar o pensamento divergente e conseqüentemente a criatividade num contexto pedagógico. Experimentaram-se alguns dos exercícios de uma forma adaptada, obtendo-se resultados bastante interessantes, especialmente no que diz respeito à observação e consciencialização do *modus operandi*. Dir-se-ia que foi o ponto de partida para a exploração de técnicas criativas e sua transposição para o ensino de contrabaixo.

O pensamento divergente/lateral visto como uma ferramenta útil para o desenvolvimento da criatividade, pode ser aplicado em diversas situações dentro do contexto da aprendizagem musical, seja no processo de estudo do instrumento, na aprendizagem de um novo elemento, na improvisação, composição ou interpretação.

Decorrente do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo planificar e implementar várias sessões individuais ou de grupo, durante as quais se pretendeu desenvolver a criatividade em contexto de improvisação e composição. Tendo a autora

recorrido de algumas técnicas propostas por Edward Bono (2016), Wiggins e Medvinsky (2013) e Deutsch (Deutsch, 2013), articulando esta aproximação com a pedagogia de orientação para a aprendizagem criativa (Stauffer, 2013).

Subjacentes à temática e problema em análise identificam-se algumas questões, de seguida enumeradas:

- Porque é que a criatividade deve ser valorizada no ensino artístico de música?
- Quais as vantagens da prática criativa que exercita o pensamento divergente?
- Como desenvolver as capacidades inerentes à criatividade nos alunos em contexto de Oficina de Experimentação Musical (composição e improvisação durante aulas de grupo)?
- Como estimular o desenvolvimento dessas capacidades, de forma que se tornem ferramentas úteis para outros tipos de contextos?

Delineiam-se alguns objetivos de investigação face às questões anteriores:

- Estabelecer estratégias de pedagogia de orientação para a aprendizagem criativa adaptadas ao contexto;
- Estabelecer estratégias de desenvolvimento do pensamento divergente;
- Criar exercícios práticos para a sua aplicação no ensino da música, mais especificamente no contexto das música experimental, composição e improvisação, em pequenos *ensembles* e em aulas individuais;
- Identificar as capacidades que podem ser desenvolvidas durante o processo criativo;
- Verificar se as competências e as capacidades desenvolvidas pelos alunos durante o processo criativo são transversais para outras áreas do saber.

3. Plano de investigação e metodologia

Para esta investigação optou-se por utilizar o método de investigação-ação de carácter descritivo e analítico, considerando-se este método mais adequado ao problema e às questões de investigação.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008, p. 228) o objetivo deste tipo de investigação “é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real.” As autoras referem ainda que a investigação-ação “Não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos e, portanto, o problema de controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações.” (p.228). Desta forma, a principal função da investigação será a de estabelecer soluções para um problema contextualizado.

Segundo Koshy (2010) a investigação-ação é um método que objetiva melhorar a prática pedagógica. As características deste método impulsionam a implementação de mudanças na prática mais sólidas e conscientes, através de procedimentos como a

ação, a avaliação e a reflexão. A autora refere que o conhecimento é criado através dos processos de ação e de reflexão, baseada nas interpretações dos participantes. A investigação-ação envolve competências para a resolução de problemas tendo em vista uma melhoria na prática pedagógica (Koshy, 2010).

Na perspetiva de Hobson, referido por Fox (2013), a investigação-ação tem três objetivos: explorar (revisão de literatura), descrever (processo com os alunos), explicar (análise do processo de trabalho dos alunos).

Koshy (2010) alerta para o facto de que a investigação-ação é baseada numa situação e, por isso, as suas descobertas não são conclusivas ou absolutas, não podendo ser aplicadas à generalidade.

O'Leary referido em Koshy (2010) apresenta um modelo cíclico das etapas da investigação-ação (Figura 3), incluindo as fases de observação, reflexão, planificação e prática ou ação. A observação diz respeito à recolha de dados e à revisão teórica; a reflexão envolve a realização da reflexão crítica sobre o que foi observado anteriormente; a planificação refere-se à criação de um plano de ação estratégico, apoiado nas informações da reflexão crítica; a ação representa a implementação do plano de ação. Posteriormente seguir-se-ia a continuidade e repetição do ciclo.

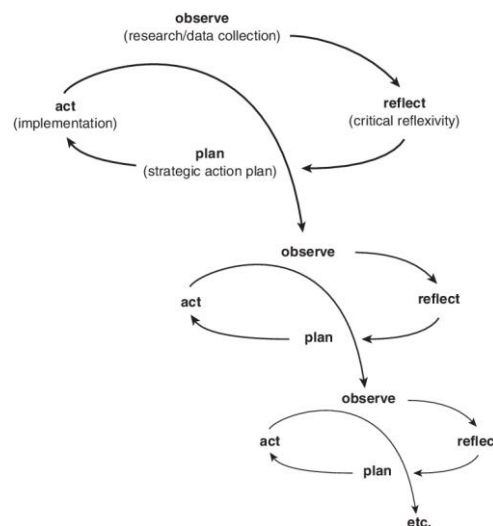


Figura 5-Ciclos de investigação de O'Leary (retirado de Koshy, 2010)

Neste modelo torna-se evidente que os ciclos convergem para a próxima situação com uma compreensão mais alargada e com aperfeiçoamento da prática. Este movimento de constante progresso é suportado pela avaliação que está presente tanto na ação e como na reflexão crítica (Koshy, 2010). O modelo de O'Leary descreve os passos que foram seguidos durante este trabalho.

A investigação descritiva segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 231) visa “estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação.”

Tal como outros estudos, a investigação descritiva recorre à recolha de dados para testar hipóteses ou para responder às questões de investigação. Normalmente a recolha de dados é feita através do emprego de questionários, realização de entrevistas e através da observação direta. Contudo, por vezes é necessário criar instrumentos de recolha de dados convenientes às questões de investigação. Geralmente a construção de um instrumento adequado é baseada em instrumentos já existentes. Carmo e Ferreira (2008) alertam para a necessidade de testar e corrigir os novos instrumentos antes de os administrar aos sujeitos da amostra.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), a investigação descritiva inclui as seguintes etapas:

“definição do problema, revisão da literatura, formulação das questões de investigação, definição da população-alvo e escolha da técnica da recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem adequada e seleção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 231).

Concluindo, a investigação enquadra-se no método de investigação-ação, porque objetiva precisamente implementar melhorias e transformação na prática pedagógica, recorrendo aos processos de observação, reflexão, planificação e aplicação de novas estratégias. Aqui a autora assume-se como uma agente de mudança, atenta às questões da natureza das aprendizagens e dos seus processos nos alunos.

3.1. Amostra

Na perspetiva de Patton, referido em Carmo e Ferreira (2008), as técnicas de amostragem definem o tipo de método que será utilizado na investigação: o quantitativo ou o qualitativo. No caso do método quantitativo, que geralmente visa generalizar os resultados, as amostras são de maiores dimensões e selecionadas aleatoriamente. Enquanto que nos métodos qualitativos, as amostras são relativamente pequenas e selecionadas intencionalmente.

A designação de população ou de universo representa o grupo de indivíduos que têm características comuns (Carmo & Ferreira, 2008). Neste caso será a aprendizagem do contrabaixo. Como na prática seria impossível recolher informações sobre a população a nível nacional dentro deste contexto, optou-se por se proceder a uma amostragem, selecionando um grupo de três elementos pertencentes a este universo, denominado de amostra. Devido ao diminuto número de elementos, não se pode dizer

que esta amostra é representativa da população, no entanto pode fornecer informações muito relevantes (Carmo & Ferreira, 2008).

Segundo Carmo e Ferreira (2008), existem dois tipos de técnicas de amostragem: as probabilísticas e as não probabilísticas. As amostras probabilísticas são selecionadas de forma a que os resultados da investigação possam ser aplicáveis a qualquer elemento da população, criando uma generalização. Já as amostras não probabilísticas são selecionadas segundo critérios que o investigador possa considerar relevantes para os objetivos do trabalho de investigação, e, portanto, nem sempre generalizável.

A amostragem desta investigação é não probabilística. De acordo com Carmo e Ferreira (2008, p. 215), as “amostras não probabilísticas podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional (...) com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra”.

Neste caso é utilizada a técnica de amostragem por conveniência, que dita a seleção de um grupo de indivíduos, dentro da população em questão, que estejam disponíveis ou que se voluntariem.

No contexto desta investigação, optou-se pela seleção de um grupo de três alunos de contrabaixo que se mostraram disponíveis para integrar a amostra desta investigação. O grupo integrou os alunos B, C e D, que frequentaram o 5º ano de escolaridade durante o ano letivo 2019/2020, e cujos perfis foram apresentados anteriormente na secção referente à prática pedagógica no contexto do projeto Oficina de Experimentação Musical.

3.2. Técnicas de recolha de dados

As técnicas utilizadas para recolha de dados tiveram preocupação de obter informações quanto à prática pedagógica, quanto ao processo criativo e quanto aos produtos criativos, tendo sido utilizadas várias técnicas de recolha de dados, com destaque para: as planificações e reflexões; o diário de bordo; as partituras; os registos fotográficos; gravações de áudio; e a entrevista. Utilizaram-se simultaneamente os registos fotográficos dos projetos no *Audacity*.

As planificações e reflexões

Em consonância com isto, as planificações permitiram estruturar as sessões e criar uma sequência lógica aula a aula do processo criativo, enquanto que as reflexões providenciaram informação sobre o que estava ou não a resultar, que melhorias deveriam ser feitas e a que tipos de caminhos levavam as vontades e as ideias dos alunos. No fundo, as planificações e reflexões narram o processo criativo do projeto de

Oficina de Experimentação Musical, incluindo aspetos como a comunicação, ambiente, personalidade dos alunos e a prática de orientação que a mestranda geriu. Na perspetiva de Ferreira (2014), esta prática, em que perdura uma reflexão crítica e consciente, é possível obter um conhecimento mais profundo do funcionamento do processo de aprendizagem de cada aluno.

O diário de bordo

Na visão de Koshy (2010), manter um diário de bordo é substancialmente importante na investigação-ação. Permite registar eventos significantes durante as observações ou situações particulares, assim como as emoções que são suscitadas, contribuindo para a redação da investigação baseada na perspetiva de uma voz genuína que relata as ocorrências da vida real.

Além disso, Koshy (2010) refere que o processo reflexivo presente na escrita do diário contribui para o desenvolvimento profissional dos investigadores. De acordo com isto, explicita-se que o diário de bordo utilizado nesta investigação se materializa nas reflexões de aula.

Numa primeira instância, o diário de bordo permitiu registar observações que provavelmente de outra forma seriam esquecidas, servindo de base para construir as reflexões e anotar ideias ou artefactos dos alunos.

As partituras

As partituras, numa primeira fase escritas manualmente pelos alunos com a ajuda da mestranda e posteriormente notadas no programa Sibelius, são um meio para se poder analisar e avaliar os produtos criativos dos alunos, as suas ideias musicais. Além disso, constituem evidências.

Os registos fotográficos

As fotografias constituem uma técnica de recolha de dados, que segundo Koshy (2010) são uma forma viável e efetiva para recolher informação. No contexto desta investigação, as fotografias das partituras e dos projetos de *audacity* são apresentadas como evidências dos seus produtos criativos. Durante a prática pedagógica, utilizaram-se para registar a informação (composições) de uma forma mais imediata.

Gravações de áudio

As gravações de áudio permitiram analisar algumas sessões cujas ideias surgiram em grande quantidade e não foi possível anotá-las a todas. Além de que também permitiram observar passivamente o feedback dos alunos face a algumas atividades. As gravações também foram usadas para auxiliar a memória relativamente às ideias

musicais que surgiram, sendo entoadas e posteriormente trabalhadas. Utilizaram-se neste contexto quando a aluna C esteve a trabalhar a micropeça sobre melodia.

Os projetos no *Audacity*, permitiram analisar auditivamente e visualmente os processos criativos de música concreta. Os ficheiros de áudio correspondentes às micropeças permitiram analisar e avaliar os produtos.

Outros ficheiros de áudio foram utilizados como exemplos auditivos para mostrar projetos de improvisação, músicas de vários estilos, incluindo música concreta.

Entrevista

As entrevistas objetivam recolher respostas que normalmente são mais ricas e informativas do que numa situação de questionário (Koshy, 2010).

Recolher informação através de entrevistas traz algumas vantagens: através das transcrições é possível coletar provas importantes para a apresentação dos dados e elaboração de conclusões; fornecem perspetivas inesperadas, contudo úteis; o entrevistador pode conduzir a discussão de forma que seja mais produtiva (Koshy, 2010). No caso da entrevista conduzida pela mestranda existiram vários momentos em que as questões tiveram de ser adaptadas, redefinidas e por vezes desmembradas noutras questões mais simples para que os alunos entrevistados percebessem que tipo de informação estava a ser solicitada.

Na perspetiva de Koshy (2010) durante as entrevistas podem surgir alguns problemas: os entrevistados expressarem aquilo que pensam que o entrevistador quer ouvir; o entrevistado pode ficar ansioso e sentir-se intimidado, o que pode de alguma forma condicionar as respostas. A entrevista também não é um bom método a utilizar com crianças que tenham falta de confiança enquanto se expressam ou que possam ter problemas com a comunicação verbal. No caso da entrevista em mãos, explicou-se antes de iniciar, que as opiniões dos alunos eram muito importantes e que não se deveriam preocupar com nenhum tipo de julgamento.

Para executar a entrevista levou-se em consideração algumas sugestões de Koshy (2010). Seguem abaixo:

- Gravar o áudio das entrevistas para depois fazer uma transcrição rigorosa;
- Delimitar um período de tempo que não deve ultrapassar os 40 minutos;
- Criar um grupo de perguntas orientadoras.
- Iniciar com questões mais concretas.
- Iniciar com uma questão simples.
- Explicar o propósito da entrevista de uma forma positiva.
- Informar sobre o anonimato da entrevista.

- Não transmitir as opiniões do entrevistador ao entrevistado.
- As questões não devem incluir sugestões.
- Rever as respostas à entrevista e alterar as questões se necessário.

Elaborou-se um grupo de questões orientadoras dentro de um contexto de entrevista aberta, que visam obter informações do aluno B, aluna C e aluno D quanto à sua experiência no enquadramento do projeto de Oficina de Experimentação Musical. Mais concretamente objetivou-se recolher dados quanto ao processo, aos produtos, ao ambiente e à orientação ou liderança; processo de aprendizagem, transferência de competências para outras áreas, percepções relativas à criatividade e à atividade composicional, dinâmica de grupo, comunicação e socialização.

Tabela 42 - Lista de questões orientadoras para a entrevista (Elaboração da autora)

| Questões orientadoras para a entrevista aos alunos |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Como é que foi a tua experiência neste projeto?</p> <p>2. O que significa a criatividade para ti?</p> <p style="padding-left: 20px;">2.1. Como é que ela está presente no teu dia a dia?</p> <p style="padding-left: 20px;">2.2. Quais são as tuas qualidades criativas?</p> <p>3. Tendo em conta que no 2º período em Oficina de Experimentação Musical tu e os teus colegas criaram em conjunto uma peça sobre o oceano, como descreverias o processo criativo? E o do 3º período, em que trabalhamos online e começaste a compor música concreta?</p> <p>4. O que é que achas que a improvisação e a composição trouxeram de novo à tua experiência musical?</p> <p>5. O que é que aprendeste de novo em Oficina de experimentação musical?</p> <p>6. Consideras que de alguma forma este projeto influenciou o teu desenvolvimento no contrabaixo? Como? E o dos teus colegas?</p> <p>7. O que é que achaste do teu desempenho e dos teus colegas durante as aulas?</p> <p>8. Gostaste mais de trabalhar em grupo ou sozinho? Porquê?</p> <p>9. Ficaste satisfeito com as peças que criaram em conjunto?</p> <p style="padding-left: 20px;">9.1. O que é que podes dizer sobre elas?</p> <p style="padding-left: 20px;">9.2. E com as micropeças de música concreta que fizeste no programa audacity?</p> <p>10. Consideras que estas sessões facilitaram a comunicação com os teus colegas?</p> <p>11. Qual é a tua opinião sobre criar as tuas próprias músicas sozinho ou em conjunto com os teus colegas? O que sentes em relação a isso?</p> <p>12. Consideras que de alguma forma estas sessões alteraram a maneira como te relacionas com os outros e com a escola?</p> |

13. O que achaste da orientação da professora? Tens alguma sugestão para a ajudar a melhorar?
14. Que sugestões podes apresentar para melhorar a Oficina de Experimentação Musical?
15. Notaste alguma mudança no teu desempenho em relação às outras disciplinas? O que mudou e em que é que isso te ajudou?
16. Há algo que gostasses de trabalhar no próximo projeto dentro de Oficina de experimentação musical? Qual?
17. Consideras-te um compositor/ artista?

Procedimentos para as entrevistas

As entrevistas feitas aos alunos B, C e D, seguiram as orientações de Koshy (2010). Antes de se proceder às questões foi explicado que a entrevista seria feita com o propósito de recolher algumas informações para a presente investigação e para melhorar o projeto de Oficina de Experimentação Musical. Foi dito também que as entrevistas incorreriam em anonimato. De modo a prevenir um dos possíveis problemas referidos por Koshy (2010), informou-se e incidiu-se sobre a importância de os entrevistados fornecerem a sua opinião tranquilamente e sem receios de julgamentos.

Devido ao impedimento da concretização presencial das entrevistas, procedeu-se por chamada online via *Discord*. Foi gravado um áudio de cada entrevista para posterior análise.

3.3. Instrumento para recolha de dados

3.3.1. Adaptação do TPCT para as ideias musicais - improvisação e composição

Como referido anteriormente, os testes de Torrance foram desenvolvidos para avaliar a criatividade no contexto educativo. Neste sentido procuram mesurar quatro parâmetros da criatividade associados ao pensamento divergente: a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

O TPCT aplicado neste contexto, como instrumento de recolha de dados, fundamentou-se na adaptação de Rababah (2008) para avaliar a criatividade na escrita. Pretende incidir sobre o campo das ideias musicais, nomeadamente no contexto de improvisação e composição.

Tal como o TPCT adaptado para a escrita (Rababah, 2008), este teste avalia a criatividade apoiando-se em três parâmetros: a fluência, a flexibilidade e a originalidade. A fluência, corresponde à capacidade de encontrar rapidamente várias soluções para um problema (gerar várias ideias musicais); a flexibilidade, que se traduz na capacidade de aproximação a um problema através de várias perspetivas ou através vários tipos de associações (gerar ideias musicais recorrendo a associações, metáforas); a originalidade, capacidade que permite gerar novas ideias, marcadas pela autenticidade e unicidade (ideias musicais originais com um cunho pessoal) (Khatri & Dutta, 2018).

Cada parâmetro tem uma cotação máxima de 12 valores, num total de 36. A junção dos valores dos três parâmetros permite situar os alunos num dos seguintes níveis de criatividade: elevado (25 valores ou mais), moderado (13 a 24 valores), baixo (menos de 13 valores) (Rababah, 2008).

Procedimentos para contabilizar o TPCT adaptado para as ideias musicais:

1- Fluência

- Capacidade de gerar várias ideias musicais.
- Contabilizar o número de ideias musicais que surgiram durante a sessão.
- Classificar o conjunto de ideias da sessão de 0 a 2 e atribuir-lhe um valor.

0 - Nenhuma ideia (0 valores)

1- Até 5 ideias por sessão (1-5 valores)

2- Mais de 5 ideias por sessão (6-12 valores)

2- Flexibilidade

- Capacidade de gerar ideias diversificadas.

- O conjunto das ideias musicais deverá ser classificado de acordo com o seu grau de diversidade.
- Quando se apresentarem ideias de graus diversos, deve atribuir-se um valor a cada ideia e posteriormente calcular-se a média.
- Classificar o conjunto de ideias da sessão de 0 a 3 e atribuir-lhe o valor da média.

0 - Nenhuma ideia (0 valores)

1- Ideias repetidas (1-4 valores)

2- Ideias musicais semelhantes (5-8 valores)

3- Ideias musical diferentes, reestruturadas (9-12 valores)

3- Originalidade

- Capacidade de gerar ideias musicais (ou músicas) únicas, pessoais e de qualidade.
- A originalidade das ideias deve ser classificada de 0 a 3, atribuindo-se um valor.
- Assim que for possível: avaliar a originalidade (incluindo a qualidade) do todo musical, incluindo as inter-relações entre os elementos musicais.

0- Não existe indícios de originalidade (0 valores)

1- A ideia é original (1-4)

2- A ideia é original e útil (5-8)

3- A ideia é original, é valorizada pelo aluno (através da sua seleção e registo), e inova o contexto (9-12)

No final da classificação de cada parâmetro (fluência, flexibilidade, originalidade), calcula-se a soma dos valores, cujo resultado irá reverter na atribuição de um nível a cada aluno (Rababah, 2008).

3.4. Instrumento de análise de dados

3.4.1. Modelo do Desenvolvimento Musical de Swanwick (2003)

Decidiu-se utilizar o Modelo do Desenvolvimento Musical de Swanwick (2003) para analisar os produtos criativos dos alunos, de forma a conceber o desenvolvimento da criatividade no grupo, integrada no contexto da evolução da sua compreensão musical.

Para isso, recorreu-se à tabela 43 da autoria de Swanwick e Tillman (Gonçalves, 2012), que descreve as características de cada fase no contexto de composição e de interpretação, adequando-se aos propósitos desta investigação. Os critérios de avaliação da tabela 44, fundamentados nos critérios desenvolvidos por Swanwick (Gonçalves, 2012), são associados a cada nível, considerando as atividades musicais de composição e improvisação.

Tabela 43- A espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman 1986, referida em Gonçalves (2012)

| | |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Materiais (0-4) | Aquisição de competências. 1a. Fase Sensorial: exploração das várias sonoridades do instrumento – atração pela experimentação tímbrica, ainda sem uma pulsação, quase de forma aleatória. Cria narrativas paralelas ao dia-a-dia. 2b. Fase Manipulativa: controlo na manipulação e exploração dos recursos sonoros. Instala-se a perceção de pulsação. Tendência para a repetição. |
| Expressão (5-9) | Reconhecimento e produção do gesto expressivo. 2a. Pessoal: caracteriza-se por mudanças de andamento e de dinâmica. Há sinais de gestos musicais ou frases teatrais e emocionais. Existe pouco controlo estrutural e ideias espontâneas não são desenvolvidas. 2b. Vernacular: Aparecem padrões melódicos e rítmicos sujeitos a repetição. As peças podem ser curtas e respeitam as convenções musicais – ex.: frases de 2, 4, 8, compassos, organização métrica, sequências e ostinatos. As composições são muito previsíveis e refletem a experiência musical (auditiva, performativa) de cada um. |
| Forma (10-15) | Reconhecimento operacional de normas e desvios. 3a. Especulativo: as composições vão para além da repetição, com desvios e surpresas, nem sempre enquadrados na peça. São o resultado de novas experiências com a intenção de obter novas possibilidades de estrutura, contraste e variações. Concebe as inter-relações dos elementos musicais. Capacidade de abstração - imaginar a música. 3b. Idiomático: as surpresas estruturais são integradas num estilo reconhecível. Autenticidade harmónica e instrumental. Jogos de pergunta resposta, |

| | |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | variações e secções contrastantes com maior controlo técnico, expressivo e estrutural são demonstrados em composições mais longas. |
| Valor (15+) | <p>Resposta estética.</p> <p>4a. Simbólico: o domínio da técnica instrumental serve a comunicação musical. Relações formais e carácter expressivo ao serviço da expressão pessoal. Grupos de timbres, mudanças de frase, progressões harmónicas são desenvolvidas.</p> <p>4b. Sistemático: as possibilidades do discurso musical são desenvolvidas através de novos materiais – escalas, harmonias, novos timbres, etc.</p> |

Tabela 44- Critérios de avaliação do desenvolvimento musical de Swanwick (Gonçalves, 2012)

| | |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Materiais | <p>1. Reconhece e explora sonoridades (diferentes intensidades, notas em diferentes tessituras, diferentes timbres e texturas).</p> <p>2. Identifica e manipula os sons escolhidos, instrumentais e vocais.</p> |
| Expressão | <p>3. Comunica um carácter expressivo musical (atmosferas e gestos) e interpreta através de palavras, imagens e movimento.</p> <p>4. Analisa e constrói frases/ ideias expressivas curtas considerando timbre, frequência, duração, andamento, dinâmica, textura e silêncio.</p> |
| Forma | <p>5. Reconhece e demonstra relações estruturais pouco comuns e mudanças graduais ou inesperadas (efeitos surpresa, contraste dinâmico). Concebe as inter-relações dos elementos musicais.</p> <p>6. É capaz de contextualizar a música estilisticamente, constrói com recursos idiomáticos.</p> |
| Valor | <p>7. Demonstra um envolvimento pessoal através da dedicação a peças, intérpretes e compositores específicos.</p> <p>8. Desenvolve ideias musicais críticas e analíticas, assim como processos relacionados com música nova.</p> |

3.5. Procedimentos

Para a recolha de dados foram projetadas 14 sessões coletivas com três alunos da disciplina de contrabaixo, do 5º ano de escolaridade. As sessões enquadraram-se num projeto denominado Oficina de Experimentação Musical, que foi criado pela mestrandia e integrou a disciplina de contrabaixo. Teve uma regularidade semanal com cerca de 105 minutos. Iniciou no 2º período e seguiu até meados do 3º período letivo.

Parte das sessões foram dedicadas à composição e improvisação com os contrabaixos e a outra parte, devido ao encerramento das escolas, foi dedicada à composição de música concreta.

Foram feitas sessões introdutórias para discutir temas como a criatividade, a música, a composição, a improvisação e a notação; e para delimitar um tema e objetivo de trabalho. Seguiram-se as sessões práticas de improvisação e composição. Neste contexto, a improvisação teve a principal função de gerar ideias para serem utilizadas numa obra musical.

Uma das metas seria que os alunos pudessem apresentar as suas músicas em audições e provas. Contudo não foi possível devido a condicionantes externas. Ao invés disso fez-se uma gravação.

As composições e improvisações passaram por aplicar uma abordagem mais livre que tratasse a “voz interior” dos alunos. Contando com a mestrandia para orientação, apoio, feedback e provocação de ideias.

Estas sessões assentaram na seleção e adaptação de estratégias propostas por Edward Bono (2016) para desenvolver o pensamento divergente e apoiaram-se nas sugestões de Kaschub e Smith (2013) para a criação num contexto pedagógico de composição musical.

3.5.1. Descrição das atividades implementadas e resultados obtidos

Sessão 1

As sessões foram planeadas de forma a poder realizar-se um projeto criativo completo. Por isso, a primeira sessão visou informar os alunos sobre o projeto em diante, refletir sobre questões que iriam estar envolvidas como a criatividade, a música, a composição, a improvisação e a notação. Com uma discussão dinâmica entre todos, foi possível obter informações relativas às suas próprias conceções e referências. Em geral as suas perceções da música estavam associadas ao sentir, à expressão e à comunicação.

Sessão 2

A segunda sessão organizou-se com o intuito de gerar um ponto de partida para o projeto de composição musical. Para isto planeou-se uma sessão de *brainstorming* baseada nas orientações de Bono (2016). Sob o seu ponto de vista, deve existir um líder que conduza a sessão, atribuindo-lhe as seguintes funções:

- Definir um limite de tempo;
- Nomear alguém externo para registar as ideias;
- Explicar que cada um expõe a sua ideia quando se sentir preparado;
- Manter a ordem para que cada um se possa expressar, nunca em simultâneo;
- Explicar que todas as ideias são válidas;
- Ajudar as pessoas a desinibir-se de preconceitos e de timidez;
- Definir e explicar a regra do julgamento suspenso no início da sessão – não é momento para avaliação e por isso o coordenador deve chamar a atenção sempre que isso aconteça;
- Fornecer sugestões que possam preencher uma lacuna;
- Ler a lista de ideias;
- Provocar diferentes pontos de vista;
- Definir um problema e chamar a atenção quando as ideias divagam;
- Organizar uma sessão de audição e avaliação das mesmas.

Para a sessão de *brainstorming* acolheu-se a temática da crise das alterações climáticas, que já estava contemplada para o espetáculo de final de ano. A mestrandia assumiu o papel de líder e propôs um problema “Que valores defender em combate à *Crise das Alterações Climáticas*, ou que estratégias poderemos desenvolver enquanto cidadãos?”. A sessão focou-se mais na procura de soluções para resolver algumas áreas que provocam o aquecimento global e que podem de alguma forma ser abordadas na música. As ideias sugeridas pelos alunos foram:

- Poluição das águas (canalização de esgotos e outros resíduos nos rios e no oceano)
- Reduzir libertação de gases;
- Não deitar lixo na praia ou na água (aqui houve uma pequena paragem onde se questionou o aluno sobre o impacto disto nas alterações climáticas, que percebeu por si que apesar de ser uma preocupação válida não tem influência na subida da temperatura)
- Manifestações públicas;
- Reciclar, renovar, reutilizar;
- Utilização de transportes públicos e outros mais sustentáveis sempre que possível: bicicletas, metro, comboio.
- Alimentação, reduzir na quantidade de carne que é consumida;
- Reutilização de roupas: colocar nos contentores próprios e dar nova vida às peças de roupa;
- Consciencializar para os excessos da produção alimentícia.
- Proteger as florestas e reflorestação.

Durante a *brainstorming* a mestranda registou as ideias e colocou algumas questões para que os alunos as desenvolvessem, incluindo aquelas que já saíam fora do tema. Este tipo de trabalho foi interessante para perceber que tipo de experiências e preocupações já existem no contexto do grupo e que podem ser refletidas na obra coletiva. No final, delimitaram-se três temáticas que poderiam ser trabalhadas no projeto, sendo elas:

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Proteger as florestas e reflorestar; Economia circular, Extrair- produzir- reciclar/reutilizar/renovar; Alimentação com maior qualidade e mais centrada nos vegetais/ Problemática da Agropecuária. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Pelo que já não foi necessário realizar uma sessão de avaliação das ideias.

Sessão 3

A sessão 3 os alunos ouviram e comentaram duas obras eletroacústicas, *soundscape*s do mar e da floresta. O objetivo foi mostrar algumas ideias por onde se pode partir para a construção da obra dos alunos, validando a exploração de outro tipo de sonoridades, incluindo compreensão do som como objeto sonoro, que pode integrar uma composição.

Questionou-se os alunos sobre os animais que correspondiam aos sons, assim como sobre o imaginário que outras ambiências lhes suscitavam. Os alunos foram dando os seus pareceres e comparações com sons conhecidos durante a audição das peças.

Passou-se a um exercício de improvisação e registo na partitura de algumas opções experimentadas.

Fez-se um círculo e pediu-se aos alunos que tocassem uma linha de baixo de quatro compassos muito simples que a mestranda sugeriu e que serviria como base para a improvisação. Depois disso criou-se uma espécie de jogo em que o aluno à esquerda tocava a linha de baixo e o aluno à direita fazia a improvisação, isto sequencialmente sem paragens. Antes de iniciar foi-lhes dito que poderiam usar ritmos simples, a 1ª posição de mão esquerda, que é a que conhecem, e algumas notas que poderiam resultar, mas sem incidir muito sobre esta última para que pudessem explorar à vontade. As limitações eram a pulsação e a utilização da 1ª posição.

Exemplifiquei o pretendido na primeira ronda e continuamos a sessão. Todos os participantes optaram pela homoritmia, não se tendo verificado problemas com a estrutura. Nas primeiras rondas pedi aos alunos que escrevessem na partitura as suas improvisações, concretizando-o sem problemas. O que demonstra memória musical, e consciência simbólica dos sons e durações. Neste processo, observou-se que algumas vezes os alunos já tinham pensado no que fazer quando chegasse a sua vez de improvisar. A aluna C esteve um pouco retraída neste processo, provavelmente devido às suas dificuldades técnicas e de exposição perante os colegas. Por isso utilizou-se mais tempo para as suas improvisações e aplicou-se um reforço positivo para que

Aluno D:

- Homorritmia;
- Pensa antes de chegar a sua vez de improvisar;

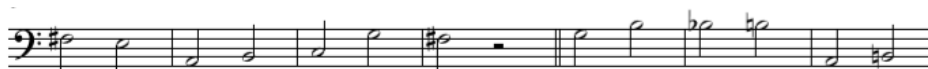


Figura 9 - Ideias registadas pelo aluno D no início da sessão

Sessão 4

Na sessão nº 4, fez-se uma breve explicação dos objetivos da aula e após todos executarem as escalas de sol maior e mi menor, correspondentes à 1ª posição, prosseguiu-se para a seleção de uma tonalidade. Explicou-se que poderiam iniciar a peça na tónica, no 3º grau, 5º ou 8º.

Sequencialmente, pela ordem aluno B, aluno D e aluna C iniciou-se a construção da melodia de 4 compassos. Demorou algum tempo porque os alunos teriam de aprender os compassos anteriores e experimentar várias ideias para compor o compasso seguinte. No final a mestranda adicionou algumas notas de passagem, que foram retiradas no final da aula devido à dificuldade de execução. A aluna C foi a que revelou mais dificuldades neste processo devido a algumas dificuldades técnicas. Depois disto passou-se para a segunda frase e a mestranda introduziu o conceito de carácter, experimentando algo mais brincalhão. Nesta frase, bastante diferente da 1ª explorou-se uma maior complexidade rítmica. Contudo nem todos os alunos conseguiam reproduzir bem aquilo que tinha sido escrito por eles ou pelos colegas anteriores. Na última parte da aula discutiu-se o enquadramento da melodia na temática do oceano e o que poderia ser feito a nível de texturas para acompanhar ou harmonizar a melodia, conseguindo uma ambiência convincente. Experimentou-se sonoridades da técnica de *ponticello* em *trémolo* na ponta do arco nalgumas notas que constituem o acorde de sol maior.

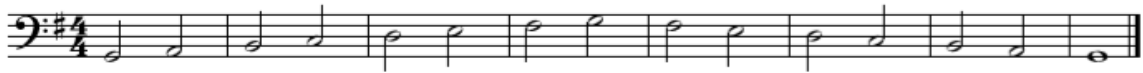
Escala de sol maior9 **Escala de mi menor**

Figura 10- Escalas utilizadas

21 **tema 2**

Figura 11- Melodia criada pelos alunos com notas de passagem

Observações do desempenho dos alunos:

Aluno B:

- Diversas ideias com alguma complexidade rítmica;
- Conseguiu interpretar com algumas dificuldades os temas que foram escritos.

Aluna C:

- Dificuldades em mostrar ou explorar ideias;
- Dificuldades em executar;
- Notam-se alguns lapsos de memória ou não sabe reproduzir o que pensou;
- Mostra muito interesse na participação, porém falta-lhe confiança para mostrar as suas ideias.

Aluno D:

- Diversas ideias;
- Focado no movimento;
- Ritmo Simples;
- Conseguiu executar quase tudo o que foi escrito;

A partir desta fase do processo, considerou-se a ideia proveniente de Stauffer (2013) que diz que as crianças mais novas, na faixa etária destes alunos, conseguem lidar melhor com tarefas a curto prazo do que a longo prazo. Por isso, optou-se pela seleção de uma das duas melodias compostas pelos alunos, cujas ideias serão utilizadas várias vezes com o intuito de gerar novas interpretações, uma ou várias por aula. Desta forma, a mesma melodia foi trabalhada para desenvolver variações, com conclusões a cada aula.



Figura 12- Melodia 1 simplificada

Sessão 5

A sessão 5 iniciou-se com um momento dedicado a um exercício de comunicação em que os alunos tiveram oportunidade de aprender a ouvir e a pensar numa resposta, num ambiente de calma e respeito mútuo. Este exercício teve como objetivo conseguir criar uma boa comunicação entre os alunos através da linguagem verbal para depois ser transposta para os exercícios musicais.

Ao longo da semana percebi que os alunos estavam numa fase de conflito e que dificilmente iriam conseguir comunicar sem constrangimentos durante a sessão. Portanto, pensei em fazer este exercício para ajudar a criar um ambiente seguro para a partilha e para cultivar uma predisposição que os tornasse mais recetivos enquanto tocam.

Foram propostas questões como:

- O que achas da tua relação com o teu colega?
- O que é que mais gostas no teu colega?
- Quais são os seus pontos fortes e que aspetos tem de melhorar (caraterísticas positivas e caraterísticas a melhorar?)
- Como é que podes resolver este problema?

- Como comunicas com o teu colega de forma que ele te ouça e vice-versa?
- O que achas de ti? 3 Características positivas e uma a melhorar. Explica porquê.
- O que achas da forma como tu comunicas?

Existiram outras questões que foram desenvolvidas conforme o que se mostrou necessário explorar para que os alunos se entendessem melhor a eles mesmos assim como aos colegas.

Após ter sido feita esta abordagem que trouxe ao de cima muitas informações que ainda não tinham sido partilhadas de forma aberta entre os dois e que acabou por esclarecer e resolver o conflito que havia entre ambos, passou-se para a partilha, audição e análise das três músicas que ficaram encarregados de mostrarem na aula. Os critérios de seleção para as músicas definiam que tinham de ser as suas preferidas e que não poderiam ser do mesmo artista.

Depois da audição de cada música, pediu-se ao aluno correspondente que falasse um pouco sobre a música e o significado que tem para si.

Esta partilha e discussão fez-se de forma alternada, permitindo manter a atenção e explorando mais a fundo a relação diária que os alunos têm com esta arte.

Surgiram questões como:

- O que sentes quando ouves esta música?
- Como é que te queres ou esperas sentir quando decides colocar a música que mostraste agora?

Depois desta introdução, que demorou cerca de 30 min., passou-se à fase seguinte que incluía a prática com os instrumentos.

Utilizou-se o quadro pautado que ainda tinha a melodia escrita. Retirou-se as notas de passagem e os ritmos mais complexos, simplificando-a para que os alunos a conseguissem memorizar e manipular facilmente. Foi utilizada só a primeira frase de quatro compassos (Fig.12).

Em primeiro lugar pediu-se aos alunos que individualmente tocassem os 1^{os} dois compassos e depois de os conseguir executar bem e compreender, que os tentassem memorizar enquanto o outro aluno fazia o mesmo processo, sendo assim um exercício que alternava a execução de um e de outro. Fez-se o mesmo exercício para os 2 últimos compassos e quando já estavam bem memorizados, fez-se a frase completa. Não houve problemas, mas considerou-se que a utilização da frase completa para os exercícios seguintes talvez fosse um exercício mental demasiado complexo, portanto decidiu-se que os alunos poderiam começar no compasso da melodia que quisessem, utilizando nas suas interpretações o limite máximo de dois compassos.

A condição presente para os exercícios que se seguiram era que os alunos ouvissem o que o colega anterior fez e que tentassem responder a isso, podendo ser completamente contrastante, irônico, semelhante, etc. Todos os exercícios decorreram de forma sequencial.

Ao longo dos exercícios, os alunos foram desenvolvendo a fluidez com que expressavam as ideias. No início do exercício a aluna C tinha dificuldades em aceitar que todas as ideias que ela quisesse mostrar estavam bem, por isso foi-lhe dado algum apoio emocional. Chamou-se também a atenção para alguns padrões linguísticos como o “mas” que usava sempre que se sentia insegura e parava de tocar. Ao longo do exercício conseguiu aniquilar isso e começou a fluir bastante bem. As ideias novas eram constantes, era raro utilizar-se uma ideia antiga, contudo por vezes reutilizavam-se pequenos excertos para formar ideias ou padrões diferentes. Não se compôs uma micropeça porque considerei que o gravador já estava a gravar estas ideias e que serviriam para análise e discussão mais tarde.

No estudo sobre a melodia e caráter fez-se propostas de:

- Variações nos padrões rítmicos;
- Variações na agógica da frase;
- Variações nas articulações (*leggato*, *detachè*, *staccato*);
- Variações nas dinâmicas (*piano*, *mezzoforte*, *forte*, conforme a ideia da ambiência)
- Foram sugeridos adjetivos que induziram os alunos a executar e a representar o som de outras formas, associadas a uma simbologia. Exemplo: amarelo, vermelho, azul, carro.

O estudo rítmico tornou-se um pouco mais complexo, fez-se já várias combinações com mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias utilizando a melodia base, utilizou-se também uma base rítmica percutida no contrabaixo, que ia variando, mas que permitia ter um acompanhamento enquanto se explorava ritmicamente a melodia. O aluno B mostrou-se mais á vontade nesta exploração que a aluna C, no entanto ambos alcançaram resultados muito positivos. De certa forma, notou-se que o aluno B sempre mostrou liberdade para experimentar ideias fora da sua zona de conforto e a aluna C foi fazendo-o progressivamente deixando de lado os constrangimentos que revelou na aula anterior e no início da sessão.

No exercício das texturas, fez-se uma procura por sons e combinações de sons que remetessem a imagens como o fundo do mar, os corais, as ondas, as baleias, personagens como a Dori e o Nemo. Dentro das combinações de sons foram experimentados sons longos e sons curtos com trémulo em *ponticello*; sons percutidos no instrumento com vários tipos de impacto: dedos levemente caminhando, punhos cerrados – graves.

Para cultivar o dinamismo do discurso durante a aula, as ideias que surgiram não foram anotadas. Contudo, visto que faltou um aluno, optou-se por adotar os mesmos moldes para a sessão que se seguiu e nesta sim fez-se anotar as ideias.

Sessão 6

Num primeiro momento fez-se um enquadramento da estrutura da aula.

Relembrou-se a 1ª frase e todos memorizaram executando de cor.

O objetivo foi realizar diferentes interpretações da melodia. Para isso os alunos decidiram fazer vários tipos de associações relacionadas com a vida marinha. Dir-se-ia, portanto, que neste contexto foram trabalhadas as estratégias de gerar várias possibilidades com o auxílio de analogias.

Passou-se para o estudo de melodia e carácter em que os alunos aproveitaram a melodia composta para criar várias personagens do mar. Foram eles: a baleia, o golfinho e o cavalo marinho.



Figura 13- Tema A Baleia do aluno B



Figura 14- Tema O Golfinho - sugestões do aluno D



Figura 15- Tema O Cavalo marinho da aluna C

No estudo rítmico criaram-se alguns motivos que remetessem ao mar e que pudessem ser incluídos como pontes, acompanhamento, ou variações dos temas.



Figura 16- Variações rítmicas do tema A Baleia do aluno B



Figura 17- Variação rítmica do tema O cavalo marinho da aluna C



Figura 18- Variação rítmica aluno D

No estudo de texturas criaram-se algumas sonoridades que acompanhassem a melodia, criando um clima de submersão.



Figure 19 and Figure 20 are musical scores for a double bass. Figure 19 consists of two systems of music, each with three staves. The first system starts at measure 1 and the second system starts at measure 13. Figure 20 consists of a single system of music with three staves, starting at measure 1.

Figura 19 - Exemplo de acompanhamento para o tema do cavalo marinho

Figura 20 - Exemplo de acompanhamento para outra secção

Após o processo de geração de ideias começou-se a experimentar possíveis organizações para a peça, numa construção em trio. Na introdução definiu-se que o tema da baleia surgiria a solo, posteriormente viria o tema do cavalo marinho, depois um jogo rítmico com o tema do golfinho. O final da peça terminaria com uma variação feita pelo aluno B. Durante este processo foram-se já experimentando possíveis acompanhamentos.

Os temas foram escritos, contudo por uma questão de melhor aproveitamento do tempo em processo criativo, a mestrandia decidiu articular as ideias do trio, utilizando o programa de notação *Sibelius*. Durante este processo, os temas foram analisados e fez-se uma harmonização para os mesmos, de forma a que todos os alunos conhecessem e executassem pelo menos dois dos temas, intercalando as vozes. Deixaram-se ainda bastantes espaços por preencher para que durante as aulas os alunos possam completar como acharem melhor.

A escrita foi articulada de forma a que os alunos possam desenvolver algumas competências ao nível do trabalho em música de câmara, como: o conhecimento das

suas partes e dos colegas, audição da parte dos colegas, tocar junto com os colegas e da mesma forma sempre que necessário, jogos rítmicos de pergunta-resposta, afinação em grupo, equilíbrio dinâmico das vozes. Portanto, colocaram-se alguns desafios propositados. Neste sentido, a mestrandia aproveitou as ideias propostas, mas também interveio com outras novas.



Figura 21- Exemplo de harmonização do tema do cavalo marinho



Figura 22- Exemplo de harmonização da variação rítmica do aluno D



Figura 23- Tema elaborado pela autora para o aluno D



Figura 24- Tema dos golfinhos - ideia do aluno D- escrita em fuga pela autora

Sessão 7

Na sessão 7, os alunos foram elucidados que todas as ideias propostas podem ser alteradas ou excluídas se assim decidirem. Depois de ouvirem uma gravação áudio da versão *midi*, decidiram que gostariam de experimentar e ao longo do processo alterar se necessário.

Antes disto, a aula começou com dois pedidos especiais por parte dos alunos: cada um tocar uma peça que goste; encontrar um nome para o grupo.

A primeira parte da aula começou então por cada aluno executar uma peça à sua escolha. Foram elas o Canon em ré maior de Pachelbel, Ode to Joy de Beethoven e Dança de roda, um tema tradicional russo. Posteriormente procedeu-se à escolha do nome do trio, um momento em que surgiram muitas ideias, contudo, não se encontrou nenhuma que todos achassem adequada e ficou por definir.

O resto da aula seguiu como planeado, conseguindo montar a introdução e a primeira parte da peça. Os alunos revelaram-se bastante satisfeitos com a harmonização e com o seguimento do tema, no entanto mostraram algumas dificuldades técnicas, especialmente na execução das composições dos colegas.

A aula terminou com um tutti desde o início até ao fim do tema do cavalo marinho.

Sessão 8

Nesta sessão, os alunos começaram por trabalhar individualmente as partes mais complexas a nível de leitura e execução, como a parte do terceiro contrabaixo em semicolcheias, no tema dos cavalos marinhos. Em concomitância a aluna C que tem o tema principal e autora da ideia original, estudou a sua parte, assim como o aluno B que executa o 1º contrabaixo. Após todas as partes estarem devidamente preparadas começou-se o trabalho de junção e afinação.

Durante o processo de junção, a aluna C teve algumas dificuldades em acompanhar a partitura quando o ritmo harmónico acelerava. Trabalhou-se essa parte com ela, de forma a que antecipasse mentalmente o local da mudança. Assinalou-se a vermelho a mudança na partitura para ter uma referência visual.

Algumas das estratégias utilizadas para trabalhar música de câmara foram:

- Orientação para a preparação das partes individuais – pequenas secções de cada vez.
- Dirigir para que os alunos tenham uma referência de pulsação visual enquanto ainda não conhecem bem as partes uns dos outros.

- Executar em conjunto o motivo rítmico do tema do cavalo marinho que passará por todos.
- Trabalhar a junção da passagem das semicolcheias do aluno D numa pulsação muito lenta e exemplificar o acompanhamento para que os outros percebam a proporção temporal.
- Permitir que os outros alunos estudem as suas partes individuais enquanto trabalho com um ou dois alunos.

Na última fase de trabalho sobre a secção do cavalo marinho juntaram-se as três partes numa pulsação ligeiramente mais rápida. Aqui já foi possível obter uma ideia global desta secção. A junção ainda não ficou completamente bem feita, mas pode dizer-se que está num bom caminho.

Na última fase da aula, trabalhou-se individualmente o tema dos golfinhos através do solfejo e execução. Marcaram-se arcadas e como estratégia de melhoramento da técnica de arco, fez-se um exercício com as cordas soltas, denominado “o arco voador”, correspondentes a cada tema. No final da aula, todos conseguiram executar a sua parte individualmente do tema dos golfinhos. Ficaram com a responsabilidade de estudar os dois temas para que na próxima sessão seja possível juntar todas as partes, melhorar a afinação, definir articulações e dinâmicas de algumas secções. O objetivo da próxima sessão seria obter uma visão geral sobre a interpretação da peça e completar com improvisação as seções destinadas a isso.

Não houve oportunidade para a gravação, mas os alunos deixaram um feedback bastante positivo quanto àquilo que conseguiram desenvolver.

Em última análise, esta sessão focou-se na preparação para a performance da obra e incluiu trabalho de música de câmara. Não incidiu sobre a criatividade. Os alunos estiveram empenhados e conseguiram realizar aquilo que lhes foi proposto.

Sessão 9

A aula iniciou com o trabalho sobre as partes individuais num tempo lento à colcheia.

Seguiu como planeado, mas ao longo do trabalho sobre o tema dos golfinhos foram surgindo alguns problemas, tais como os alunos perderem-se ou confundirem ritmos. Na fase final do trabalho penso que todos os alunos compreenderam bem as suas partes e como se relacionavam com a dos colegas. Montar um tema em fuga é realmente complexo para alunos que estão a iniciar a sua aprendizagem musical, contudo é possível.

Na última execução que fizeram já conseguiram encaixar bem todas as partes, incluir diferenças nas articulações (semicolcheias em *detaché* e *forte*; colcheias – *staccatto* e *piano*), criando uma secção cheia de vida.

Depois dos objetivos para a secção dos golfinhos estarem concluídos, ainda se executou a secção mais duas vezes para solidificar o trabalho. Partiu-se para uma leitura do resto da peça que inclui uma improvisação baseada na conceção que o aluno B tem da baleia, acompanhada pelos colegas com notas longas.

The image shows two systems of musical notation for three double basses (Db.). The first system, starting at measure 69, is titled "Improvisação do 1º cbx que representa a baleia". It features a glissando in the first staff, followed by long notes in the second and third staves. The second system, starting at measure 76, is titled "Improvisação com técnicas expandidas para representar o ambiente sonoro do oceano - 2 cbx". It shows more complex rhythmic patterns in the first staff, while the second and third staves continue with long notes.

Figura 25- Secção dedicada à improvisação do aluno B

Durante a secção de improvisação, que se executou 2 vezes, o aluno experimentou vários sons no contrabaixo, que pudessem sugerir o animal marinho, foram eles: glissandos, trémulos, tocar no estandarte, invocar partes da melodia, sons graves sons agudos lentos que sugerissem a dimensão da mesma.

A peça terminou com uma variação do tema inicial da baleia, dando uma estrutura ABA' à peça, em estilo de rapsódia.

Antes de terminar a sessão lembrou-se todo o trabalho que foi desenvolvido durante a aula, executando desde o tema dos golfinhos até ao final.

A sessão foi bastante exigente a nível de concentração. No final todos mostraram satisfação com o que tinham conseguido fazer e com o desenvolvimento da peça em si.

Ver no Apêndice 3 a partitura geral da *Peça sobre o Oceano*.

Nova fase do processo criativo

Devido ao encerramento das escolas, decretado a 12 de março, não foi possível continuar com as aulas presenciais. Por este motivo optou-se por continuar o processo criativo no âmbito da música concreta, que é possível desenvolver a partir de casa sem instrumento, recorrendo a várias gravações de sons que servem como material sonoro para musicar. Desta forma, as sessões passaram a ser online com recurso a programas como o *Discord* e o *Audacity*, este último para manipular os sons. O objetivo seria substituir a secção improvisada pelo aluno B por micropeças de música concreta.

A aula 10 foi combinada em conjunto para determinar o percurso a seguir, porém as restantes, à exclusão da 14, foram feitas individualmente. Desta forma os alunos puderam criar o seu material individualmente, seguindo um processo fora do contexto de grupo, o que lhes ofereceu uma perspetiva diferente da dinâmica a que estavam habituados. No final do processo, foi organizada uma sessão para que decidissem em conjunto a seleção e integração das micropeças, concluindo este processo criativo.

Sessão 10

A sessão iniciou com a adaptação aos meios tecnológicos disponíveis, nomeadamente o *Discord* e a *Dropbox*. Ao longo da sessão existiram vários problemas com áudio e microfones, pelo que só foi possível avançar até à construção da biblioteca de sons.

Na primeira fase, os alunos ouviram uma gravação que a mestranda fez do trio e tiveram a oportunidade para comentar. Em geral, os comentários foram positivos. Como esperado, disseram que a composição estava incompleta e que gostariam de a continuar.

Explicou-se que devido às condições atuais, nomeadamente as medidas de contenção e isolamento face à pandemia do covid19 e a ausência de instrumentos nos seus domicílios, não iria ser possível reunir fisicamente, nem trabalhar com os contrabaixos para desenvolver as partes estipuladas para improvisação.

Nesta fase, foi exposta a ideia da exploração de música concreta e da possível integração do material que daí pudesse surgir para completar a composição. Os alunos concordaram e então iniciou-se esta nova abordagem. Relembrou-se algum repertório de música concreta, uma música da mestranda sobre uma casa assombrada, e apresentou-se também como referência o trabalho de exploração que os alunos fizeram anteriormente num projeto dedicado à improvisação com técnicas expandidas do instrumento.

Logo de seguida, foi proposto que gravassem com os seus telemóveis dois sons cada um, procurando por sons irregulares, sons com métrica constante, sons curtos, sons longos, sons que pudessem remeter para a ambiência do oceano, sons com ressonância, etc. Os alunos B e D enviaram dois sons cada um e a mestranda acrescentou outro. A aluna C apesar das indicações que lhe foram fornecidas não conseguiu enviar os sons

nem os disponibilizar na pasta Biblioteca de sons, concebida na Dropbox para efeitos de fácil acesso a todos.

Os alunos foram informados para gravar cada som até um limite de 30 segundos e para tentar gravar com o máximo de silêncio ambiente possível, de forma a que as gravações tivessem um mínimo de qualidade. Porém, houve casos de maior duração e que incluíam já dois ou três diferentes tipos de som.

Após a disponibilização dos sons na pasta partilhada da Dropbox, deu-se por terminada a sessão e a mestranda encarregou-se de trabalhar os sons com o programa *Audacity*, cortando-os e normalizando o seu volume para que na próxima sessão fosse mais fácil trabalhar com eles.

No final deste trabalho a mestranda apercebeu-se de que iria ser necessário recolher mais sons para conseguir uma biblioteca de samples consistente e com alguma diversidade.

Sessões 11,12,13

As sessões dos dias propostos na planificação foram individuais, dedicando 1h a cada a aluno.

Optou-se por se realizarem as sessões desta forma devido à existência de alguns problemas técnicos.

Estas sessões correram sem grandes problemas e os alunos conseguiram realizar individualmente uma micropeça por sessão, 9 micropeças no final das 3 sessões.

O primeiro aluno a participar na sessão 11 foi o aluno D. No início da sessão pediu-se que gravasse mais dois sons e foi instruído a transformar os sons em samples utilizáveis com recurso ao programa *Audacity*. O aluno B também acrescentou mais um sample.

A biblioteca de sons ficou completa com 7 samples, nomeados da seguinte forma:

- Batidas na caixa de cartão;
- Batidas na guitarra;
- Plástico;
- Ruído 1;
- Sample 2 aluno B;
- Sample 1 aluno B;
- Sample das pipocas.

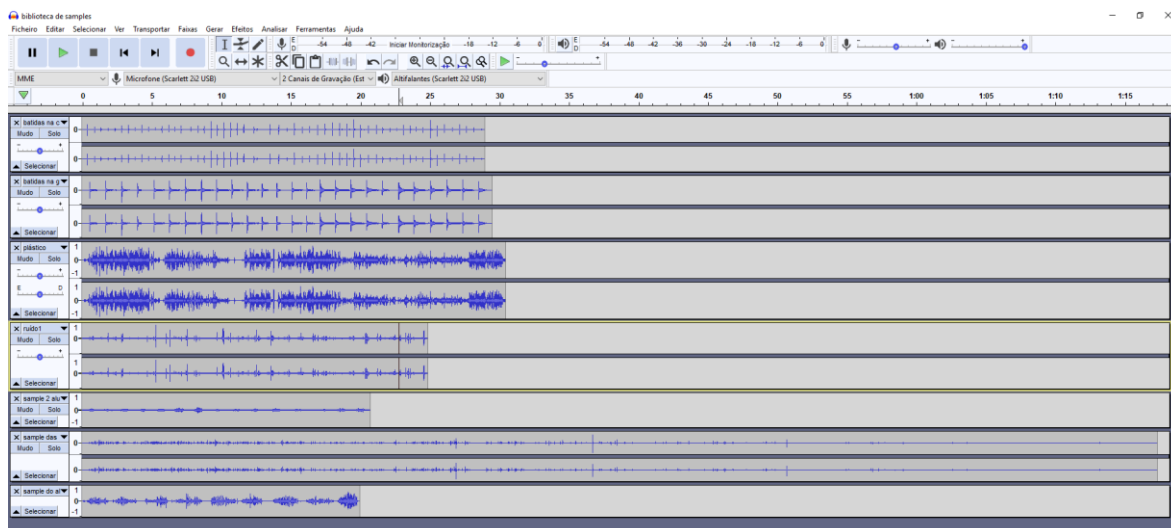


Figura 26- Biblioteca de samples no Audacity

O aluno B e o aluno D dispunham de um computador, por isso conseguiram realizar todo o processo de composição com alguma independência, contando com alguma orientação da mestranda, especialmente no que diz respeito à utilização das ferramentas do *Audacity*. Através do programa *Discord*, com a partilha de ecrã, foi possível monitorizar e orientar todo o processo. A aluna C não teve à sua disposição um computador, pelo que não conseguiu contactar diretamente com o *Audacity*. Para ultrapassar isto, foi-lhe pedido que através da partilha de ecrã no *Discord*, recorrendo ao seu tablet, seguisse e guiasse o processo de composição. Neste processo, a aluna escolhia os samples, indicava que partes queria aproveitar e dava indicações de localização através da linha temporal. Sempre que se fazia uma alteração, a gravação era posta a reproduzir para que a aluna ouvisse, analisasse e tomasse uma decisão, podendo experimentar e explorar as suas ideias à vontade. Todas as micropeças foram construídas dentro desta metodologia recorrendo a uma chamada por telemóvel sempre que o microfone não funcionasse.

A mestranda observou bastante entusiasmo em todos os alunos e muito sentido de exploração, especialmente no que diz respeito à experimentação dos efeitos do programa.

Para a construção das micropeças, que no fundo são uma forma de gerar ideias que assentam numa base de parâmetros rítmicos, melódicos e de exploração de textura, fez-se algumas perguntas e comentários sugestivos que impulsionaram o início do processo de composição e a sua continuação. As ideias para as questões ou comentários sugestivos foram inspiradas nas sugestões para a pedagogia de orientação de Stauffer (2013). A mestranda tentou sempre orientar os alunos para que alcançassem o que desejavam, de forma que se sentissem bem e se identificassem com os seus resultados.

Alguns exemplos práticos foram:

Micropeça sobre melodia:

- As melodias normalmente caracterizam-se por sons limpos e métricos (pulsação), tenta escolher um ou dois sons com estas características.
- Qual é a característica mais presente na melodia? E no ritmo? A melodia tem várias notas, várias alturas e também ritmo. Contudo nem sempre precisa de ter um ritmo muito complexo. Vamos experimentar utilizar padrões rítmicos mais simples e jogar mais com a altura das notas.
- Imagina uma linha, um círculo, um gesto. Como é que soa? (Este caso foi o caso específico da aluna C, que entoou a melodia; gravei com o telemóvel e depois alterei as alturas do sample de acordo com a melodia que ela cantou)
- Imaginemos que temos duas personagens a conversar, vamos tentar simular essa conversa com os sons dos samples que escolheste. Que som achas mais adequado para esta voz? E para a outra? Que tipo de conversa estão a ter (pergunta-resposta, completam-se, opõe-se, não se ouvem, discutem, etc.)
- Imagina que é um filme, ou uma pintura, ou uma série, ou uma banda desenhada, ou simplesmente uma conversa na escola, na rua, etc. Como é que caracteriza o cenário? Qual é o melhor sample para representar esse cenário? (atmosfera geral da micropeça)

Micropeça sobre o ritmo:

- O que é que caracteriza o ritmo? A duração: sons curtos, sons longos dentro de uma pulsação. Ouve os samples e escolhe dois ou três que contenham estas características.
- Se imaginarmos que estamos a escrever ritmo com a notação da partitura podemos compor de uma forma mais simétrica com os sons. Podemos construir vários padrões rítmicos com semínimas, colcheias, semicolcheias, tercinas, galopes. Basta que tenhamos um som que marque a pulsação ou o compasso e outro que reaja dentro da proporção. Podemos ver onde está a sua metade, ou um quarto. As pausas são simplesmente a ausência de som nos sítios que pretendemos. Até é possível fazer pausas no som de base.
- Depois desse jogo rítmico de pergunta-resposta entre os sons, podes alterar as alturas e acrescentar efeitos para parecer que são gestos reais com ação e reação (por exemplo: como algo que vai cair e no momento que chega ao chão ouve-se um estrondo, o som do movimento de uma raquete que está prestes a bater numa bola e o som da bola quando bate).

- Se trabalhares com vários excertos do sample, as tuas ideias vão ganhar mais vida, porque não são repetitivas, além disso, podes encurtar a duração de cada som e agrupá-lo para criar padrões de semicolcheias, galopes, etc., alargá-lo, coloca-lo de trás para a frente, etc. Existem muitas possibilidades, mas gostaria que te lembrasses que a regra fundamental é que exista uma pulsação constante.

Micropeça sobre a textura:

- O que é que caracteriza uma textura? Dá-me alguns exemplos de texturas, como é que elas são? (irregulares, lisas, fofas, homogénea, heterogénea)
- Se pensarmos que são irregulares, quais são os samples da nossa biblioteca que melhor representam uma textura?
- Como é que podemos criar uma textura misturando dois ou três sons? Que características achas que devem ter?
- Que textura queres representar com o som? Quais são as suas características? Como é que soa? Como é que podes fazer para compor sonoramente essa textura?

No início de cada sessão, depois do enquadramento do trabalho que iríamos realizar na sessão correspondente (ritmo, melodia ou textura), era pedido aos alunos que ouvissem todos os samples da biblioteca de sons e que depois escolhessem dois ou três daqueles que se enquadravam ou que de alguma forma gostassem de utilizar. Por vezes seleccionaram-se samples que não chegaram a ser utilizados, porque os alunos consideraram que a micropeça estava completa sem ele.

No final das 3 sessões, cada aluno realizou uma micropeça sobre melodia, uma micropeça sobre ritmo e uma micropeça sobre texturas. Num total de 9 micropeças, sempre disponíveis para audição na pasta partilhada da Dropbox.

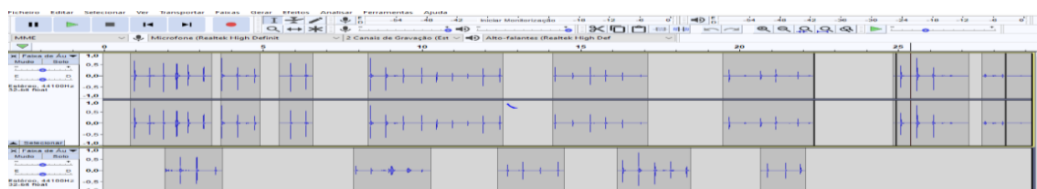


Figura 27 - Projeto no *Audacity* da micropeça melódica do aluno B

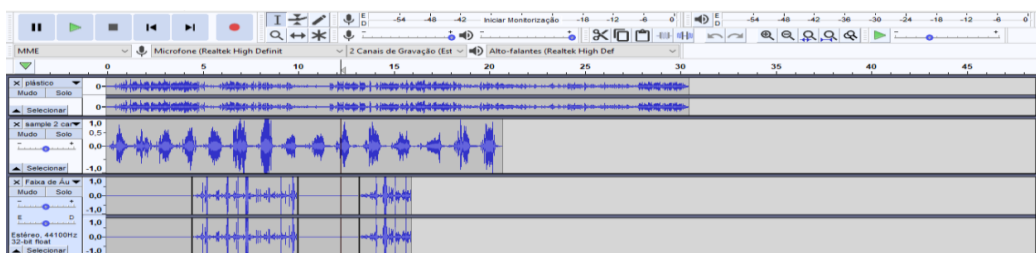


Figura 28- Projeto no Audacity da micropeça sobre texturas do aluno B

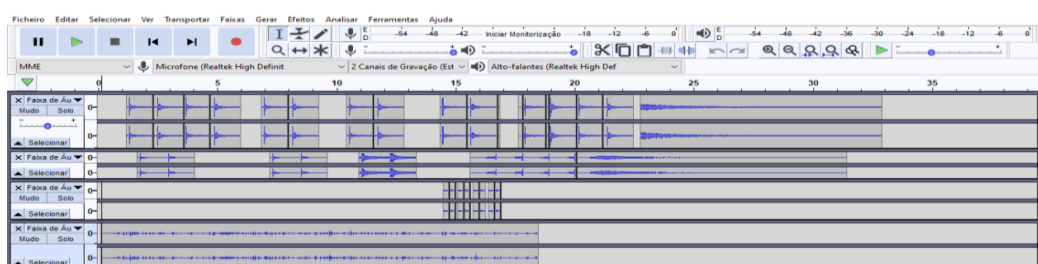


Figura 29- Projeto no Audacity da micropeça rítmica do aluno B

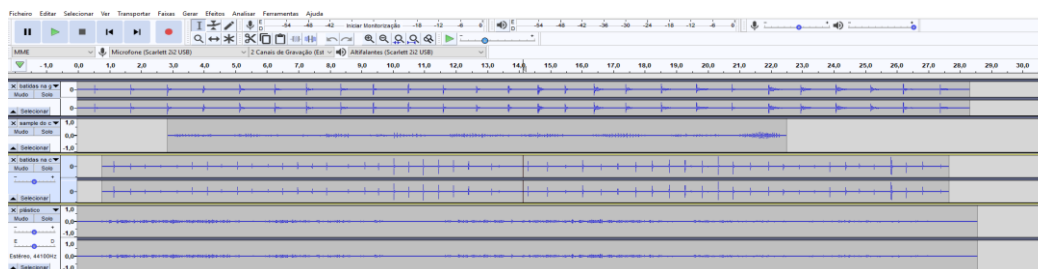


Figura 30- Projeto no Audacity da micropeça melódica da aluna C

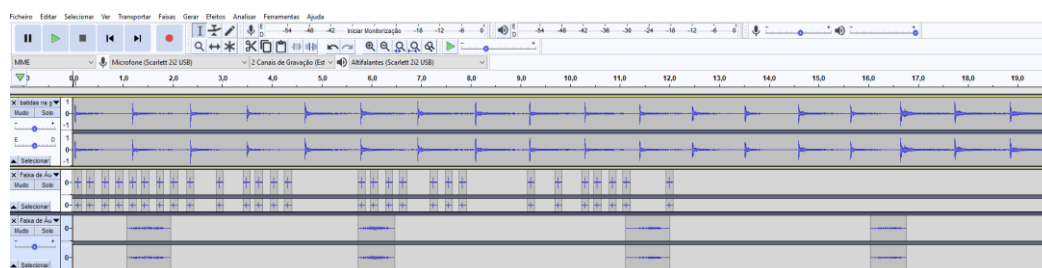


Figura 31- Projeto no Audacity da micropeça sobre ritmo da aluna C

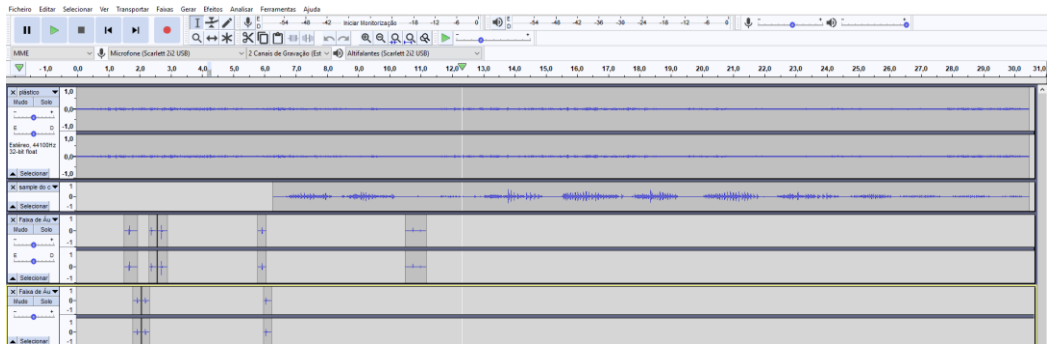


Figura 32- Projeto no Audacity da micropeça sobre texturas da aluna C

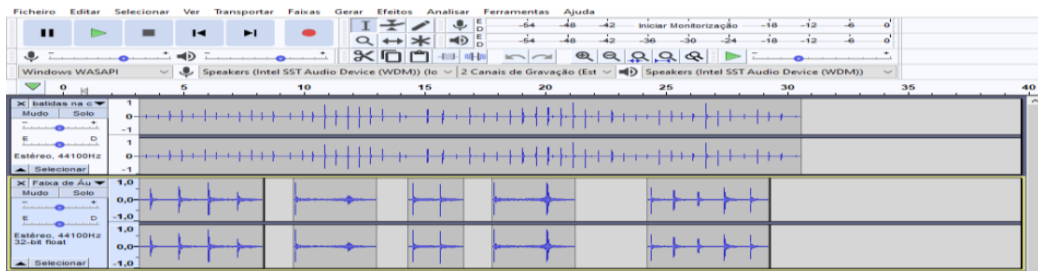


Figura 33- Projeto no Audacity da micropeça sobre melodia do aluno D

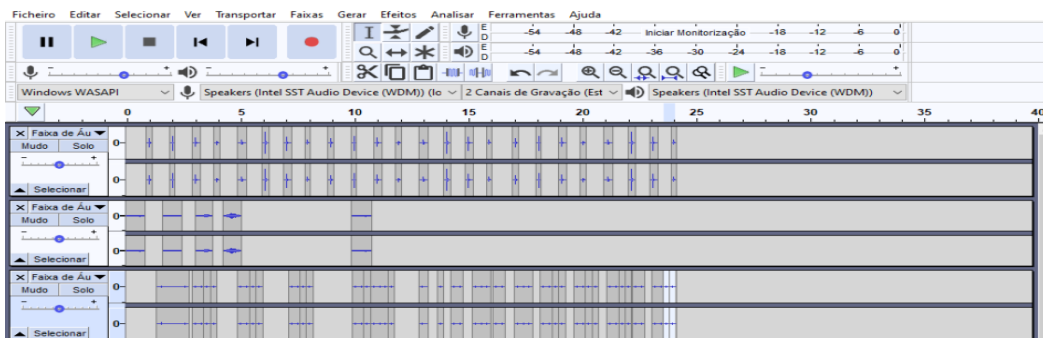


Figura 34- Projeto no Audacity da micropeça sobre ritmo do aluno D

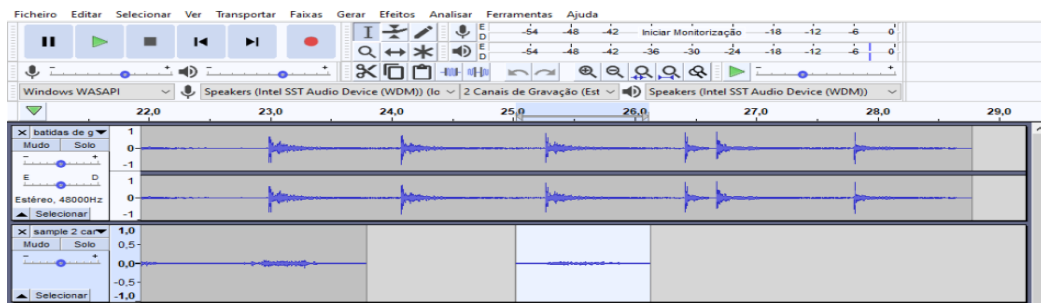


Figura 35- Projeto no Audacity da micropeça sobre texturas do aluno D

Sessão 14

O aluno B não esteve presente na aula online, pelo que as decisões foram tomadas apenas pelo aluno D e a aluna C.

A aula iniciou com um breve enquadramento da sessão, explicando que seria a última fase deste processo de composição.

De seguida, cada aluno ouviu uma nova gravação que fiz do trio e decidiram em consonância uma parte na linha temporal onde se iria integrar uma ou várias micropeças. Depois de ouvirem as micropeças, consideraram três para colocar na passagem escolhida e experimentaram-se no contexto, com recurso ao programa *Audacity*.

The image shows a musical score for three double basses (Db.) in 4/4 time. The title is "Improvisação do 1º cbx que representa a baleia". The score is divided into two systems. The first system consists of seven measures. The top staff (labeled Db.) has a "gliss-" marking above the first measure. The middle staff (labeled Db.) has eighth notes in measures 1-3 and quarter notes in measures 4-7. The bottom staff (labeled Db.) has quarter notes in measures 1-3 and eighth notes in measures 4-7. The second system consists of three measures, with the same rhythmic patterns as the first system.

Figura 36- Secção da partitura escolhida para a colocação das micropeças

Os alunos acabaram por decidir fazer três versões diferentes da sua composição utilizando 3 micropeças. Durante este processo os alunos foram dando o seu parecer sobre as micropeças e justificando porque é que poderiam ficar bem no trio.

As três micropeças utilizadas foram: a textura do aluno D, textura da aluna C e ritmo da aluna C.

No final deram-se títulos diferentes às três versões, sendo eles: *Carrocel dos animais marinhos*, *Panzerão destemido* e *Oceano musical*.

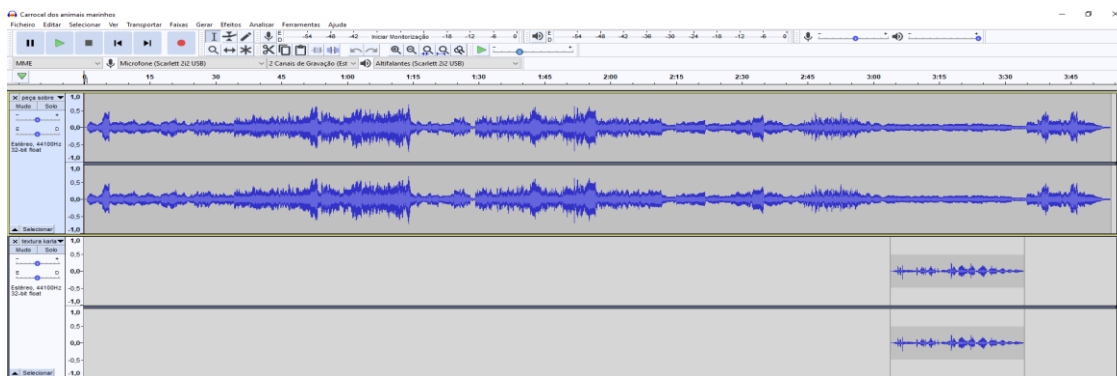


Figura 37-Projeto no Audacity Carrocel dos animais marinhos

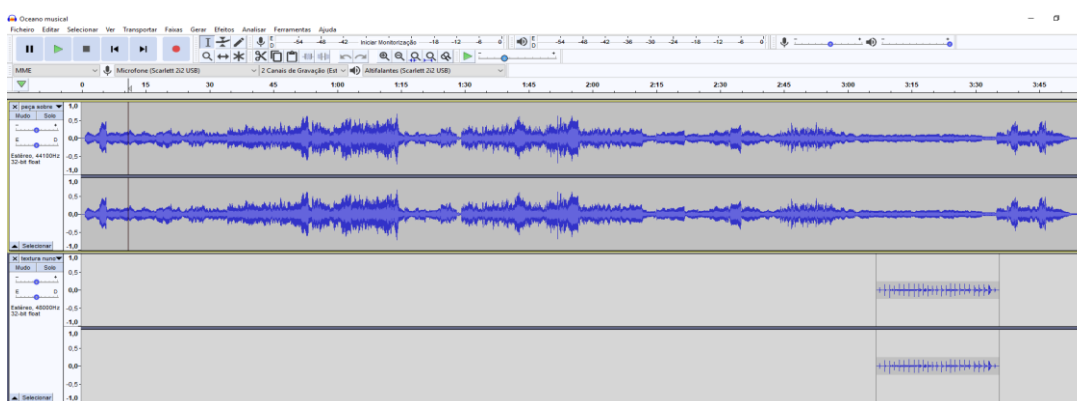


Figura 38- Projeto no Audacity Oceano Musical

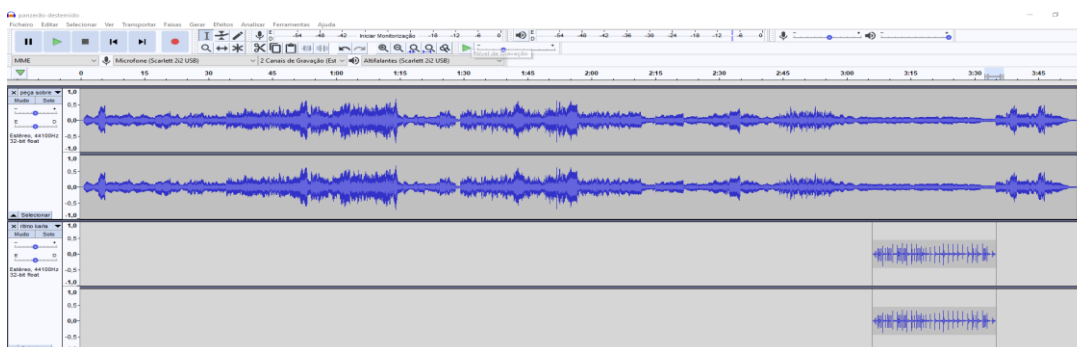


Figura 39- Projeto no Audacity Panzerão destemido

Antes de concluir a aula, as três versões ficaram disponibilizadas na pasta compartilhada com os alunos na Dropbox nomeada Oficina de Experimentação Musical.

Depois da aula foi possível entrar em contato com o aluno B e explicou-se o que tinha sido feito na aula. O aluno B ouviu as três versões e decidiu que gostou dos resultados e que não queria alterar nada, nem fazer outra versão.

Considerações sobre o processo

Em suma, todo o processo de orientação deste projeto teve em consideração as informações da revisão teórica anteriormente exposta, nomeadamente as sugestões de Wiggins & Medvinsky (2013) que dão indicações para orientar uma pedagogia vocacionada para a aprendizagem criativa, e que estão alinhadas com as propostas do Modelo Sistémico Organizacional para a Criatividade de Puccio, Murdock e Mance (Puccio & Cabra, 2010).

Desta forma, a liderança exercida pela mestrandia aconteceu num sentido transformacional. Teve-se também em consideração o ambiente, nas suas dimensões física e psicológica. Quer isto dizer que fisicamente, a sala selecionada foi transformada de forma a servir os propósitos de cada sessão, com a mobilização dos materiais conforme necessário; psicologicamente foi criado um ambiente seguro, de apoio e de dinamismo. Os alunos puderam interagir e desenvolver as suas características pessoais, assim como o conhecimento e as competências relativas ao instrumento e ao discurso musical.

O resultado, além das nove micropeças, falando em produto artístico, foram três versões musicais do seu trio bastante satisfatórias, contudo não houve oportunidade para serem apresentadas ao público.

O processo criativo não trouxe só mudanças efetivas quanto à criatividade e à gradual complexidade das suas ideias, mas também manifestou uma influência positiva na sua aprendizagem do instrumento. Aprendendo desta forma, os alunos passaram a nutrir uma relação muito mais saudável com a prática do contrabaixo, através do estudo regular, e também adquiriram uma boa fluência quando interpretaram obras de outros compositores.

O **processo criativo** do Projeto de Oficina de Experimentação Musical seguiu uma estrutura baseada nas etapas identificadas como sendo comuns por Puccio e Cabra (2010), com algumas alterações devido ao contexto musical. Iniciou com a etapa de aquisição de conhecimento essencial e discussão de algumas noções, definiu-se um problema que desenvolveu para a temática das alterações climáticas – consequências para a vida marinha. Posteriormente passou-se para a fase de formulação de ideias e de seleção, com as sessões dedicadas exclusivamente à improvisação, composição, reinterpretação. Ainda nesta fase, articularam-se as ideias e foi criada a estrutura da obra, com alguns espaços em aberto para completar com improvisação. Posto isto, iniciou-se a preparação para a performance.

Devido aos impedimentos manifestados pelo encerramento da escola, foi decidido continuar com o processo criativo noutros moldes. Os alunos criaram individualmente várias micropeças de música concreta, algumas dentro do ambiente sonoro marítimo

para substituir as secções previstas para improvisação. Durante este novo processo, que se integra no anterior, os alunos adquiriram alguns conhecimentos técnicos e estéticos; e desenvolveram várias ideias musicais através da exploração sonora. Depois de todos os alunos terem composto as micropeças, passou-se para a fase da audição e seleção daquelas que iriam integrar a obra.

Tabela 45 - Etapas do processo criativo dos alunos B, C e D

| Fases do processo criativo do Projeto de Oficina de Experimentação Musical |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimento e discussão de conceitos individuais. • Definição do problema. • Formulação de ideias e seleção. • Aplicação e articulação das ideias. • Preparação para a performance. |
| 2ª parte do processo criativo (com a gravação da <i>Peça sobre o Oceano</i> realizada pela mestrandia) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimento. • Definição do problema. • Formulação de ideias, selecionar, aplicar no contexto micro (micropeças) • Audição, seleção e aplicação no contexto macro (<i>Panzerão destemido, Oceano musical e Carrocel dos animais marinhos</i>) • Avaliação dos resultados e reflexão sobre o processo (Entrevista) |

Por vezes algumas destas fases incluíram revisão das ideias e redefinição do problema.

Optou-se por se fazer uma avaliação nos moldes de CAT das ideias dos alunos em contexto de aula, o que facilitou a sua seleção e a articulação. Após a conclusão do processo criativo avaliaram-se as obras musicais de forma qualitativa através das entrevistas, que incluíram uma pequena reflexão sobre a perspetiva de cada aluno quanto aos produtos finais e quanto ao processo.

4. Apresentação e análise dos resultados

Ambicionando comprovar que desenvolver a criatividade é uma necessidade na prática do ensino e da aprendizagem musical, apresentam-se aqui alguns dados e respectivas análises quanto à experiência desenvolvida no âmbito desta investigação, referindo o projeto de Oficina de Experimentação Musical. Os resultados foram organizados de forma a incluir a perspectiva valiosa dos alunos quanto a esta matéria, e uma análise do seu desenvolvimento musical em função das práticas criativas, através da aplicação do Modelo do Desenvolvimento Musical de Swanwick em paralelo com o TPCT desenvolvido para avaliar as ideias musicais.

4.1. Resultados e análise da entrevista

A apresentação e análise dos resultados da entrevista decorre por categorização. Segundo Bardin (1977, p. 117), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.”. Desta forma, a informação fornecida pelos alunos, que foi considerada relevante, organizou-se e está disposta por categorias.

Criatividade

- Interpretações

De acordo com as informações fornecidas pelos alunos, a criatividade integra o campo das ideias e da originalidade, exprimindo a possibilidade de criar algo novo.

A compreensão da criatividade como ideia, na sua singularidade ou pluralidade, transparece nas suas argumentações quando alojam o conceito nos processos mentais de pensamento. Neste sentido, os alunos ao afirmarem que a criatividade é “criar algo que você pense”, ou simplesmente ao associarem a criatividade à quantidade de ideias, seja pela expressão que objetiva uma definição “Um conjunto de ideias”, ou pela negação da capacidade associada à geração de ideias em quantidade “Às vezes não tenho muitas ideias para tocar”, estão de facto a presumir que o resultado dos processos mentais, considere-se a ideia, é a característica mais saliente da criatividade.

O aluno B ao afirmar que “É algo que você pode criar...Não é algo que exista. Você pode criar algo que você quer.” acrescenta um novo elemento, a originalidade. O dito potencial que a criatividade acarreta para gerar a novidade e unicidade.

- Consciência de frequência no dia-a-dia

Quando questionados sobre os momentos em que conscientemente se envolvem em atividades criativas, ditas no dia-a-dia, a maioria dos alunos nomeou atividades precisas, como jogar e desenhar, e contextos em que ocorrem, como a escola, casa e as aulas de música. No entanto, também se verificou uma perspectiva de frequência nula, “Zero. Não tenho nada para fazer em casa”, em que a criatividade simplesmente não ocorre. Provavelmente esta afirmação enquadra-se no contexto do encerramento das escolas e revela uma necessidade de estímulo externo para que a criatividade aconteça.

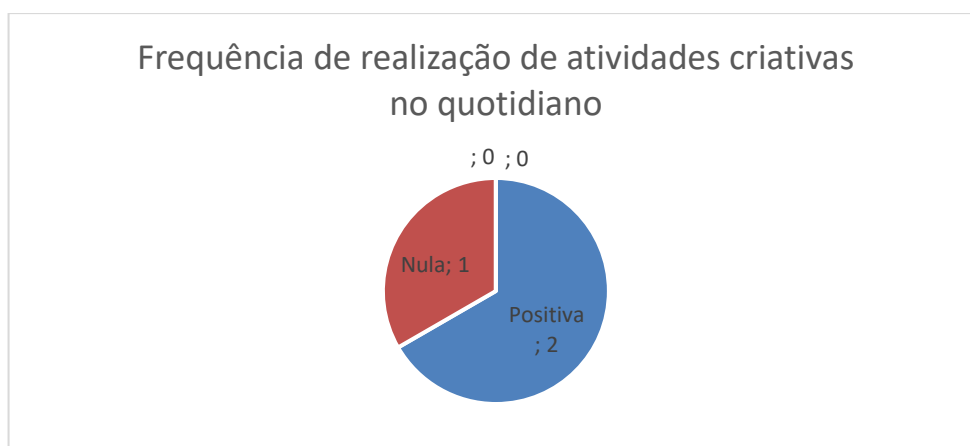


Figura 40- Frequência de atividades no quotidiano dos alunos B, C, D

- Características pessoais – evidências comportamentais

Ao longo da entrevista foi possível recolher algumas evidências comportamentais manifestadas pelos alunos ao longo do processo criativo. Refletindo sobre a forma como comunicam e as expressões que utilizam, apontam-se algumas. Ao analisar a tabela 46 torna-se visível que o grupo é constituído por pessoas com dinâmicas individuais diferentes e com necessidades distintas ou divergentes. No caso de alguns alunos essas necessidades podem ser suprimidas no seio do grupo, como é o exemplo da aluna C. No caso do aluno D, persiste uma preferência por trabalhar sozinho, especialmente devido ao barulho, e por isso torna-se difícil encontrar um elemento conciliante. Contudo, considero que uma forma de ultrapassar este problema passará por se trabalhar o discurso do grupo. Gradualmente, irá alcançar uma maior organização interna e diminuir o fator caos.

Tabela 46- Evidências comportamentais dos alunos B, C, D

| Alunos | Evidências comportamentais | Exemplos de expressões |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B | Imaginativo, extrovertido, cooperante, confiante, tem sentido de exploração, desafia-se a si próprio. | “Muita imaginação”; “Se estivesse a meio de uma música podia improvisar”, “Em grupo. Porque a gente pode trocar mais peças e ideias do que sozinhos”, “Por vezes eu e a aluna C falávamos sobre a música e pensávamos sobre o que poderíamos fazer”, “Ver vídeos no <i>youtube</i> para depois fazer parecido ou igual”. |
| C | Comunicativa, cooperante, necessita de suporte, insegura, tem pouca autoconfiança, exigente. | “No início não tinha ninguém, mas depois conheci os meus colegas e tornámo-nos amigos”, “O bom de trabalhar em grupo é ter alguém para ajudar”, “Eu não sou muito de partilhar as minhas ideias.”, “Gostei mais das micropeças dos meus colegas do que das minhas.”, “Sinto que aprendi metade das coisas, ainda não aprendi tudo”. |
| D | Introvertido, confiante, exigente. | “Sozinho. Em grupo tem mais barulho, gosto mais de silêncio”, “Eu considero de valor todas as músicas que eu fiz”, “Podemos melhorar aprendendo mais” |

Trabalho em grupo

O trabalho em grupo conseqüentemente acarreta pontos positivos e aspetos que devem ser melhorados. Algumas das vantagens nomeadas pelos alunos são a cooperação, a troca de ideias, o apoio mútuo, a possibilidade de construir em conjunto. No que diz respeito a desvantagens, o aluno D aponta o desconforto devido ao barulho e considera que o tempo é menos rentável do que numa situação de trabalho individual. A aluna C refere que “às vezes havia confusão, porque havia também bastante conversa”. No decorrer do 3º período letivo surgiu uma dificuldade que foi a distância, muito bem refletida na expressão da aluna C “A gente está separada uns dos outros. No 2º período foi mais fácil.”. Optando-se por isso pelo trabalho individual na generalidade das sessões.

Tabela 47 - Vantagens do trabalho em grupo

| Alunos | Vantagens | Exemplos dos argumentos dos alunos |
|--------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B | A cooperação, a troca de ideias, a possibilidade de construir em conjunto. | “Porque a gente em grupo pode trocar mais peças e ideias do que sozinhos.”; “Foi bom fazer a peça sobre o oceano, cada um contribuiu com várias ideias.”; “Por vezes eu e a aluna C falámos sobre a música e pensámos sobre o que poderíamos fazer” |
| C | O apoio mútuo. | “Em grupo, porque dá mais evolução. O bom de trabalhar em grupo é ter alguém para ajudar.”; “Foi muito rápido e fácil. Achei que foi fácil porque fomos nós que fizemos.” |

Tabela 48 - Desvantagens do trabalho em grupo

| Alunos | Desvantagens | Exemplos dos argumentos dos alunos |
|--------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C | Confusão; comportamento desadequado. | “Achei que às vezes havia confusão porque havia também bastante conversa.”; “O comportamento é mais ou menos ... porque a gente conversa e brinca muito, mesmo às vezes quando a professora está a falar.” |
| D | Barulho; desperdício de tempo; ritmo de evolução lento. | “Em grupo tem mais barulho, gosto mais de silêncio.”; “Em conjunto é um bocadinho chato... por causa do barulho e temos muito tempo já gasto. Nas aulas sozinho é mais rápido.” |

Procedeu-se a uma indagação de preferências sobre o trabalho criativo individual ou em grupo. Dois terços dos alunos preferem a dinâmica de grupo, contudo deixam em aberto a possibilidade de trabalharem sozinhos, como o aluno B diz “é bom criar músicas com os meus colegas ou sozinho” ou a aluna C “Agora gosto em conjunto, mas quando evoluir mais quero experimentar fazer sozinha”. O outro aluno elege claramente uma abordagem de um para um, provavelmente devido às suas características pessoais e às desvantagens que, na sua ótica, o trabalho em grupo implica.

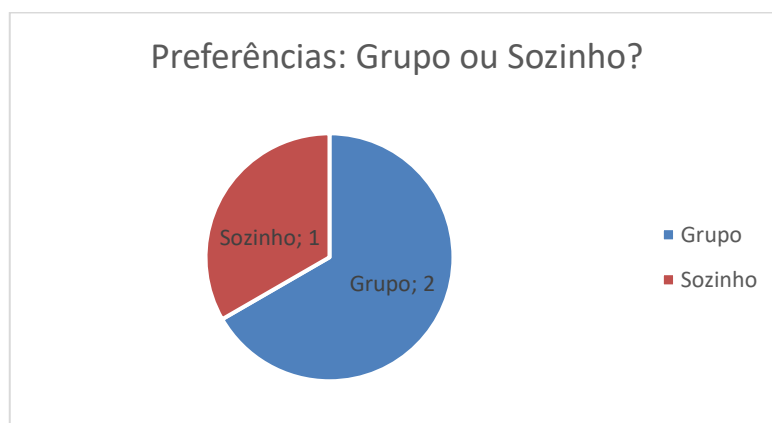


Figura 41- Preferências de trabalho em grupo ou individualmente

Processo criativo

O processo que englobou o 2º e o 3º período integrou vários desafios e conquistas.

Alguns dos desafios suscitados relacionaram-se com a adaptação a novas técnicas, nomeadamente informáticas, como o aluno B diz “ Foi um pouco difícil editar as músicas: os samples.”; ou inerentes à improvisação e à composição, como diz a aluna C “O trabalho que a gente faz nestas aulas não é assim tão fácil porque temos de mexer com várias coisas: ritmo, notas, deslocar sons,...”. O esforço e a persistência que tiveram de prevalecer até à conclusão do projeto também constituem um desafio fulcral, e que na perspetiva da aluna C vai além disso “A gente teve de fazer um esforço para conseguir fazer a peça, mas ainda a podemos melhorar.”.

Quanto às conquistas que aconteceram durante o processo criativo e que estão naturalmente ligadas aos desafios levantados, todos os alunos revelaram uma perspetiva bastante positiva e satisfatória. A respeito das novas aprendizagens, realizadas com algumas dificuldades, relativas à edição de som, o aluno B complementa com “Achei bem legal para depois fazer as minipeças”, ou quanto ao processo do 2º período “foi bem legal, a gente começou a fazer as músicas; depois decoramos e depois a gente começou a mudar a música e ficou muito legal.”

Durante a 2ª parte do processo criativo surgiram alguns problemas associados à tecnologia, que não impediram que o processo se realizasse. Isto está refletido na reflexão do aluno B “O 3º período foi difícil porque o meu computador é lento”.

Outro critério que aparece refletido nos resultados da entrevista é a qualidade do desempenho durante o processo criativo. Todos os alunos consideraram que foi positivo. Por sua vez, um dos alunos associou a sua perspetiva às conquistas da aprendizagem “está muito bom e aprendemos muito.” Em complemento, a aluna C

acrescentou que apesar da evolução, existiu um problema comportamental, “o comportamento é mais ou menos”.

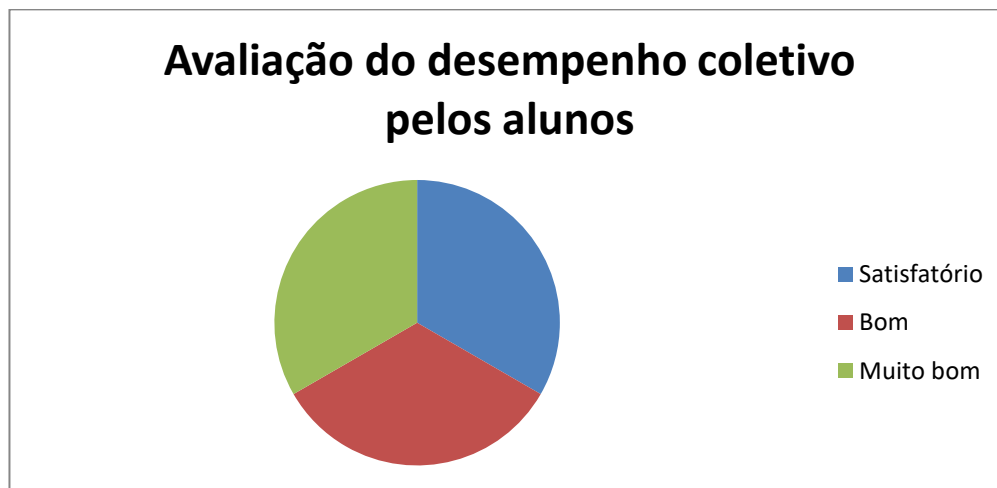


Figura 42- Auto e hétero avaliação do desempenho dos alunos

Produto criativo

Interpretações

As interpretações das três versões finais da peça sobre o oceano variam de aluno para aluno e todas enquadram o estágio de Forma, segundo o Modelo do Desenvolvimento Musical de Swanwick (2003). Isto porque, através da analogia a uma narrativa, é concebida a inter-relação dos elementos musicais (temas).

Tabela 49 - Interpretações dos alunos

| Interpretações metafóricas dos alunos | |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B | “O cavalo-marinho e os golfinhos eram amigos.” |
| C | “A música está a falar sobre uma guerra entre três animais marinhos no fundo do mar... Quem ganha o combate são os cavalos-marinhos!” |
| D | “Foi bom falar sobre o mar.” |

O aluno D explicita também: “Eu imagino que estou a ouvir a música quando estou a tocar”, manifestando já capacidade de abstração (imaginar música) no campo especulativo do nível Formas (Gonçalves, 2012).

A identificação com as ideias e obras desenvolvidas também se revelou um fator importante para a persistência e resiliência durante o processo criativo. As menções mais explícitas provêm da aluna C que diz “Eu identifico-me com a música do 2º período” e “A música tem muito sentido”. De outra forma, os restantes alunos

manifestam um bom grau de satisfação com os resultados “Sinto-me feliz quando termino a música porque a posso tocar.”, “Que eram boas”. A totalidade das respostas quanto à satisfação com os resultados foi positiva.

Campo emocional

O campo emocional que está intrinsecamente ligado à personalidade e às tendências emocionais da pessoa apresenta características que podem auxiliar a atividade criativa ou inibi-la. Alguns dos traços observados na entrevista foram o sentido de autoeficácia, a autoconfiança, abertura ao desafio e à exploração, a insegurança.

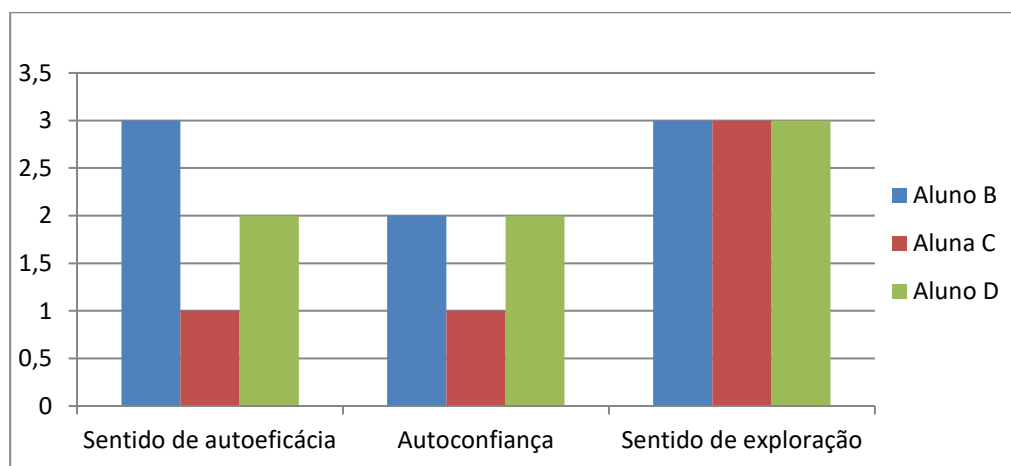


Figura 43- Campo emocional (emoções e atitudes)

Os resultados deste gráfico obtiveram-se através da cotação das frases ou expressões que os alunos manifestaram durante a entrevista. Cada resposta que pudesse integrar positivamente algum dos traços (Sentido de autoeficácia, autoconfiança, sentido de exploração) foi cotada com um valor.

Desta forma, o aluno B revelou por três vezes (três frases) sentido de autoeficácia; a aluna C, uma vez; o aluno D, duas vezes. Quanto à autoconfiança, os alunos B e D encontram-se nivelados com uma frequência de duas respostas positivas; e aluna C, ligeiramente abaixo com uma resposta positiva. Demonstraram estar todos equilibrados quanto ao sentido de exploração.

Observa-se, portanto, que aluna C se mantém abaixo dos colegas relativamente ao sentido de autoeficácia e à autoconfiança, sobressaindo a insegurança, uma característica possivelmente inibidora da atividade criativa e da partilha de ideias.

Algumas das suas expressões reveladoras destas características emocionais são: “Eu não sou de partilhar as minhas ideias.”, “Às vezes não tenho muitas ideias para tocar” ou “Gosto mais das micropeças dos meus colegas do que das minhas.”.

No entanto, apesar das dificuldades revela vontade de avançar, “No 1º dia de aula não foi fácil porque eu ainda não sabia tocar bem. Depois conversamos e tudo mais e comecei a aprender”.

Em geral, os alunos B e D não apresentam dificuldades no campo emocional relativamente à atividade criativa em grupo.

Pedagogia de orientação

A orientação também se apresentou refletida na opinião dos alunos. Por um lado, consideraram que “está ótima. Não é preciso mudar nada.” Por outro confessaram um problema que é a baixa intensidade da voz, que dificulta a receção das mensagens, como diz o aluno D “Às vezes é um bocadinho difícil perceber o que a professora diz porque fala baixinho.”. A aluna C realçou algumas características positivas como o encorajamento e o carinho, que possivelmente providenciam um ambiente seguro e de suporte, encorajando-a a ultrapassar as suas inseguranças, como diz: “A professora ajuda muito porque eu não sabia quase nada e a professora disse ‘vamos conseguir, vamos para a frente’ e tudo o mais... e hoje a gente já consegue fazer algumas coisas. Já consegue quase tocar qualquer coisa. Já quase conseguimos tocar bem, mas ainda temos alguns enganços. Gosto do carinho da professora”.

Tabela 50 - Reflexões sobre a orientação por parte da mestranda

| Opiniões sobre a orientação | |
|------------------------------------|---------------------------------------------|
| Pontos positivos | Encorajamento, suporte emocional. |
| Pontos a melhorar | Intensidade da voz, clareza na comunicação. |

Aprendizagem criativa

Simultaneamente, ao longo da entrevista foi possível encontrar várias informações que traduzem atitudes associadas à aprendizagem criativa. Seguem dispostas na tabela abaixo.

Tabela 51 - Reflexos da aprendizagem criativa

| Atitudes que refletem a aprendizagem criativa | Exemplos das expressões dos alunos |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valorização de novas aprendizagens (curiosidade, abertura ao desafio) | “Aprendi a fazer música. Foi uma nova experiência.”, “A gente fez o esforço para fazer uma música pela primeira vez.” “A experiência foi boa, aprendemos mais a usar o audacity.” |
| Valorização da participação ativa na aprendizagem | “Ajudou a poder tentar criar música nova; a gravar a música; se quiser mudar alguma parte da música mudo”, “Foi bom fazer a peça sobre o oceano.”, “São um bocado difíceis ... mas quanto mais a gente evolui aprendemos mais.”, “Achei que foi fácil porque fomos nós que fizemos.” |
| Valorização da atividade criativa | “Gostei mais da parte em que começamos a fazer música.”, “Poder criar”, “Foi muito bom fazer novas músicas” |
| Valorização da aprendizagem e dos seus resultados | “Aprendi a tocar bem melhor contrabaixo e a mexer com sons diferentes.”, “O que a gente fez até agora nestes dois períodos foi muito bom. Aprendi algumas coisas, mas sinto que ainda não aprendi tudo.”, “Podemos melhorar aprendendo mais” |
| Valorização do seu trabalho enquanto criador ou artista | “Eu considero de valor as músicas todas que eu fiz.”, “Considero-me uma compositora. Um compositor cria novas músicas.” |

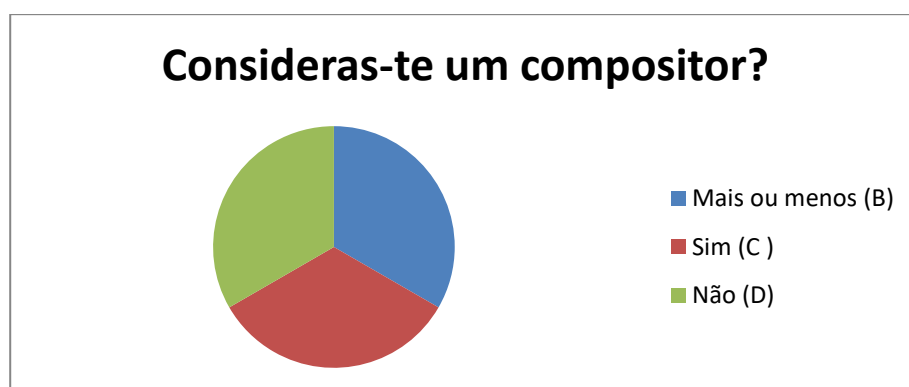


Figura 44- Perceções de si enquanto criadores

Transversalidade de capacidades e competências

O grupo de alunos foi unânime quanto às suas respostas relativamente à transversalidade para outras disciplinas das capacidades e competências desenvolvidas no projeto de Oficina de Experimentação Musical, respondendo negativamente.

Na sua reflexão, notaram que não houve melhorias ou mudanças de atitude nas outras disciplinas, no entanto apontaram uma evolução geral no contexto da sua aprendizagem do instrumento, e que se revelou também nas suas notas de final de período.

Isto significa que as capacidades e competências desenvolvidas se situam num domínio específico. Outra explicação poderá ser que as mudanças previstas não foram observáveis devido ao curto período de tempo em que as atividades foram desenvolvidas, não podendo ainda revelar resultados com evidência.

Relações interpessoais e comunicação

Ao longo deste processo, as relações interpessoais e a comunicação tiveram um papel importante. Em geral os alunos consideraram que não houve alterações na forma como se comunicam. No entanto, existiu uma referência às relações interpessoais, manifestada pela aluna C, que diz “Sim, ajudou muito. No início quase não tinha ninguém, mas depois com a Oficina conheci os meus colegas e tornamo-nos amigos.”. Desta forma, pode dizer-se que este projeto ajudou a aluna C a ultrapassar algumas das suas dificuldades, seja relativamente à sua personalidade insegura, como à dificuldade em se relacionar, criar laços de amizade, tão importantes para todos.

4.2. Desenvolvimento musical dos alunos

O que é que isto significa para o desenvolvimento da criatividade?

Partindo do pressuposto de que só conseguimos criar a partir daquilo que compreendemos, conhecer o estágio do desenvolvimento musical em que os alunos se situam, torna-se imprescindível para que enquanto professores consigamos adotar as melhores estratégias de trabalho criativo com eles. Neste sentido, aplica-se o modelo de Swanwick (2003) para analisar os produtos e os processos criativos dos alunos, com o intuito de melhor compreender as suas metáforas musicais.

Analisando os produtos e os processos apontados nas planificações e reflexões das sessões 3, 5, 6, 11, 12, 13, segundo as características apresentadas na tabela 43 e critérios da tabela 44, é possível verificar que os alunos transitaram do nível de Expressão para o nível de Forma. (Gonçalves, 2012).

Na sessão 3, foram explorados fundamentalmente gestos dentro de um discurso em grupo, em que constou uma pulsação regular, gestos musicais intencionais e reativos

ou provocadores em relação uns aos outros. As frases que cada aluno improvisou continham 4 compassos e as pequenas melodias improvisadas transpareceram movimentos. Quando integrada a estrutura harmônica da improvisação, os alunos procuraram aplicar notas e ritmos que convencionalmente lhes soassem bem. Durante esta sessão os alunos apresentaram características referentes ao nível Expressão.



Figura 45- Exemplo de melodia construída pelo aluno B

Na sessão 4, criaram-se duas frases contrastantes com 4 compassos cada, dentro de uma tonalidade selecionada pelos alunos. Todos os alunos tiveram em consideração os movimentos de frase que antecederiam o compasso que iriam compor, criando alguma noção da inter-relação das ideias musicais. No final desta sessão, procurou-se introduzir a noção e exploração de caracteres diferentes (na 2ª frase), através da exploração de pulsações diferentes e articulações diferentes. Experimentaram-se novas sonoridades que pudessem representar o oceano. Esta sessão situa-se no nível de Expressão, porque viveu sobretudo do gesto e da imagem, incluindo também uma procura pela aplicação das convenções musicais (figuras rítmicas e notas) que tinham sido aprendidas e que os alunos controlavam. No entanto foi o primeiro passo do seu desenvolvimento para o nível Formal, que integra os contrastes.

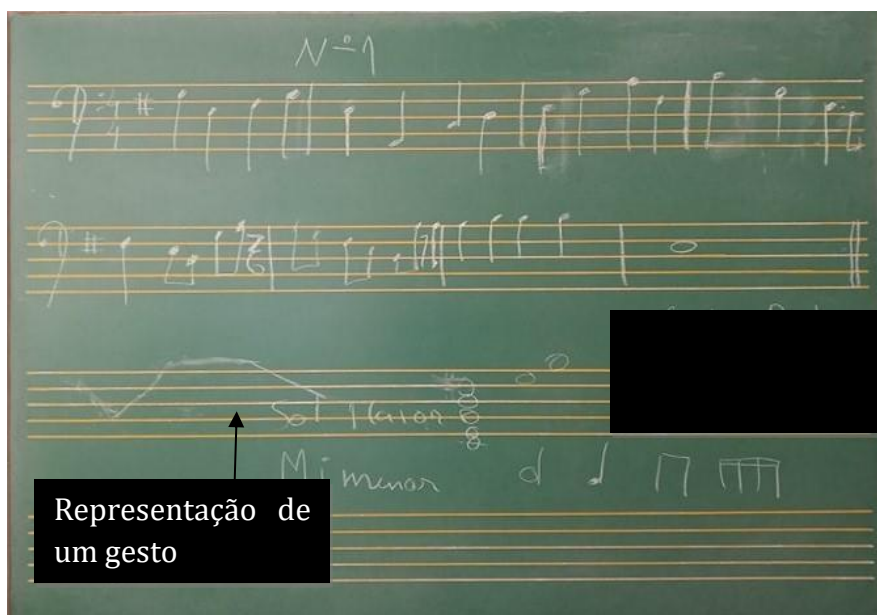


Figura 46- Melodia com 2 frases contrastantes

evoluíram gradualmente com a experiência das sessões que se seguiram. A integridade musical de uma peça ou obra ainda não se verifica, sendo uma mescla de pequenas relações, sem pensar no organismo musical como um todo. Outros reparos: existem jogos de pergunta-resposta entre dois ou mais tipos de som (vozes), imitação, mudança de cor. Considera-se que pelas razões apresentadas e que se enquadram nos critérios de avaliação do desempenho musical proposto na tabela 44, os alunos evoluíram do nível Materiais até ao nível Forma, durante as sessões 11, 12, 13 em que tiveram de adquirir controlo de novas ferramentas técnicas.

Em suma, visto que nas duas fases do processo criativo o grupo alcançou o nível Formas, poderemos considerar que é essa a fase em que se situa o seu desenvolvimento e a sua compreensão musical.

4.3. Observação do desenvolvimento da criatividade individual ao longo do processo criativo - TPCT adaptado às ideias musicais:

O teor de cada sessão foi analisado como um teste, focando-se na construção do nível de criatividade de cada aluno.

Da melhor forma possível, avaliaram-se todas as ideias musicais geradas e executadas pelos alunos, recorrendo aos registos notados em partitura e às gravações de áudio correspondentes às sessões. As ideias musicais presentes nas micropeças foram avaliadas no contexto musical como um todo.

Lembra-se que apenas foram objetos de avaliação as sessões que corresponderam ao contexto de improvisação ou composição.

A apreciação do nível criativo, através da avaliação do TPCT por sessão, foi feita para cada aluno de modo a observar a sua progressão individual.

Tabela 52- Resultados do TPCT da sessão 3

| Alunos | Fluência | Flexibilidade | Originalidade | Total |
|--------|----------|---------------|---------------|-----------------------|
| B | 9 | 6.9 | 1.7 | 17.6 (nível moderado) |
| C | 5 | 5 | 1.25 | 11.25 (nível baixo) |
| D | 9 | 7.9 | 1.6 | 18.5 (nível moderado) |

Tabela 53- Resultados do TPCT da sessão 4

| Alunos | Fluência | Flexibilidade | Originalidade | Total |
|--------|----------|---------------|---------------|---------------------|
| B | 3 | 10 | 7 | 20 (nível moderado) |
| C | 2 | 9 | 6 | 17 (nível moderado) |
| D | 3 | 9 | 6 | 18 (nível moderado) |

Tabela 54- Resultados do TPCT da sessão 6

| Alunos | Fluência | Flexibilidade | Originalidade | Total |
|--------|----------|---------------|---------------|-----------------------|
| B | 3 | 7 | 7.6 | 17.6 (nível moderado) |
| C | 2 | 8 | 8 | 18 (nível moderado) |
| D | 3 | 9 | 7 | 19 (nível moderado) |

2ª parte do processo criativo: volta ao patamar dos Materiais

Tabela 55- Resultados do TPCT da sessão 11

| Alunos | Fluência | Flexibilidade | Originalidade | Total |
|--------|----------|---------------|---------------|-----------------------|
| B | 8 | 7.6 | 7 | 22.6 (nível moderado) |
| C | 7 | 6.4 | 8 | 21.4 (nível moderado) |
| D | 4 | 5.6 | 5 | 14.6 (nível moderado) |

Tabela 56- Resultados do TPCT da sessão 12

| Alunos | Fluência | Flexibilidade | Originalidade | Total |
|--------|----------|---------------|---------------|-----------------------|
| B | 5 | 7.2 | 7 | 19.2 (nível moderado) |
| C | 6 | 6.3 | 9 | 21.3 (nível moderado) |
| D | 7 | 7.6 | 7 | 21.6 (nível moderado) |

Tabela 57- Resultados do TPCT da sessão 13

| Alunos | Fluência | Flexibilidade | Originalidade | Total |
|--------|----------|---------------|---------------|-----------------------|
| B | 7 | 7.2 | 7 | 21.2 (nível moderado) |
| C | 6 | 7.6 | 9 | 22.6 (nível moderado) |
| D | 6 | 5.6 | 8 | 19.6 (nível moderado) |

Verificou-se que a adaptação a novas técnicas de exploração e de organização sonora, enquadrada no estágio dos Materiais de Swanwick, condiciona os resultados progressivos da originalidade. Por esta razão, os dados relativos ao progresso de cada aluno são dispostos em duas fases: a 1ª corresponde ao contato direto com o contrabaixo, cujas técnicas já eram relativamente bem manipuladas; e a 2ª correspondente à abordagem da música concreta com a utilização de novas ferramentas e maneiras de manipular o som.

Aluno B

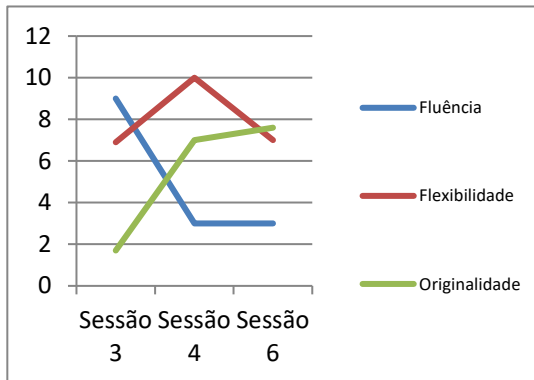


Figura 50- 1ª fase (Elaboração da autora)

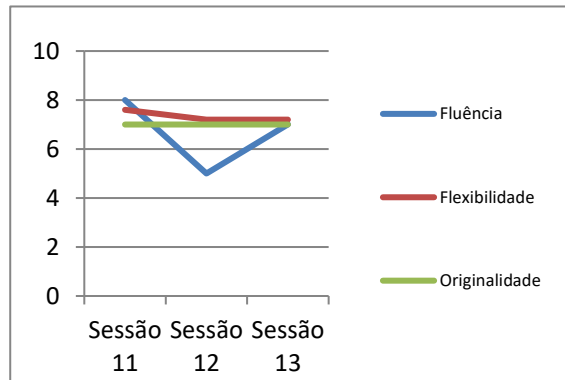


Figura 51- 2ª fase (Elaboração da autora)

Aluna C

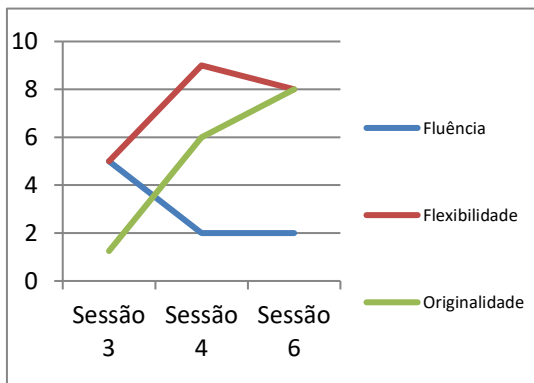


Figura 52- 1ª Fase (Elaboração da autora)

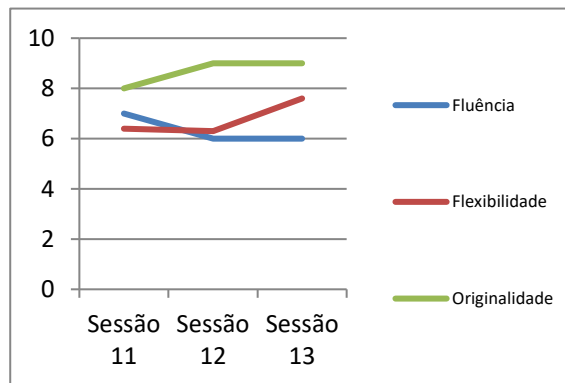


Figura 53- 2ª fase (Elaboração da autora)

Aluno D

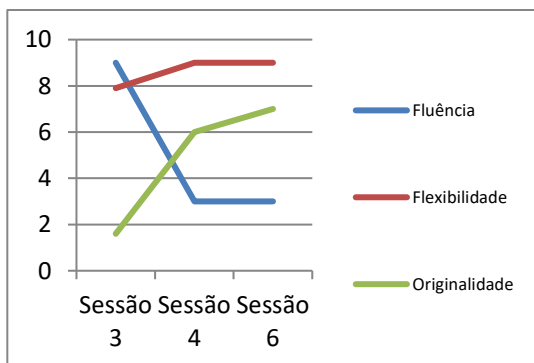


Figura 54- 1ª fase (Elaboração da autora)

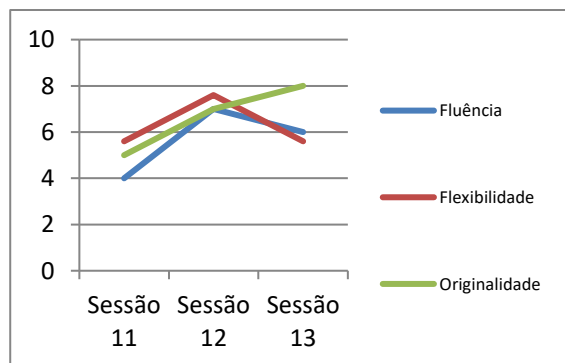


Figura 55- 2ª fase (Elaboração da autora)

Segundo o TPCT adaptado para ideias musicais, a criatividade dos alunos na sua generalidade situa-se no nível médio variando entre os valores 14,6 e 22,6. Refere-se que a aluna C iniciou no nível baixo com 11,25 valores.

Em geral, os resultados dos parâmetros da Fluência e da Flexibilidade revelaram-se oscilantes, provavelmente devido às condicionantes e objetivos de cada sessão, que não promoveram o desenvolvimento destes parâmetros de forma igual.

Observaram-se valores elevados no parâmetro da Fluência da 1ª sessão, que se justificam pela aplicação de uma atividade que visou provocar o maior número de ideias possível. Na avaliação desta sessão foram consideradas todas as ideias que surgiram, enquanto nas outras sessões apenas se teve em consideração as ideias registadas em partitura, o que também pode estar na origem do desfalque observado.

Na segunda fase do processo criativo, a aluna C não teve de se adaptar à utilização do programa *Audacity* e à manipulação dos sons porque não teve acesso a material tecnológico adequado. Desta forma, considera-se que não esteve em equivalência de condições com os seus colegas, que tiveram de aprender a manusear o programa e a organizar os sons de formas completamente novas para si, voltando ao estúdio dos Materiais. Possivelmente, os resultados superiores aos seus colegas justificam-se por ter iniciado imediatamente com a fase da Expressão.

Analisando os dados relativos à Originalidade, torna-se visível que mantém uma progressão crescente, só interrompida pelo início da 2ª fase que envolveu a manipulação de novos materiais. Isto remete-nos para uma relação óbvia entre a Originalidade e a compreensão musical (desenvolvimento musical), cujo ponto comum é a qualidade. Isto significa que a originalidade, que é uma das características mais relevantes da criatividade, está condicionada pelo nível de compreensão musical. Contudo, ultrapassa-o e expande-o, através da sua ação de síntese das antigas experiências e formulação de novas (processos metafóricos).

Com estes resultados podemos também assumir que a prática criativa frequente promove o desenvolvimento da criatividade, neste contexto manifesta pela originalidade.

Em suma, através das reflexões dos alunos e da análise do seu desenvolvimento musical, podemos concluir que as estratégias utilizadas foram eficazes e, que de alguma forma, produziram uma experiência musical significativa na sua vida. Como já era suspeito, o projeto criativo serviu como catapulta para o seu desenvolvimento relativamente à compreensão musical. Crescem musicalmente enquanto crescem criativamente. A longo prazo espera-se que esta conexão com o instrumento e com a música, se mantenha, desenvolva e lhes ofereça sobretudo ferramentas para lidar com os desafios da vida.

4.4. Observações acrescentadas

4.4.1. Estratégias

Durante as atividades criativas utilizaram-se diversas estratégias, baseadas na revisão teórica, refletindo e analisando as necessidades dos alunos, para incidir sobre uma pedagogia de aprendizagem criativa e para provocação do pensamento divergente.

Estratégias para a aprendizagem criativa:

- Ambiente adequado à exploração:
 - Escolha de um espaço físico dinâmico e mutável;
 - Implementação das regras do respeito e apoio mútuo, e do julgamento negativo suspenso;
 - Providenciar espaço e incentivo para a crítica construtiva e para o suporte emocional mútuo;
 - Providenciar oportunidades de comunicação para todos, sem sobreposição de vozes;
 - Providenciar espaço e tempo suficiente para a exploração sonora e musical, artística.

- Pedagogia de orientação:
 - Conhecer e analisar a dinâmica do grupo, também em reflexão com os alunos, para otimizar o seu aproveitamento;
 - Incentivar ao reconhecimento das conquistas do dia: cultivar a satisfação, sentido de autoeficácia e a motivação intrínseca;
 - Cultivar a predisposição para a música – dar espaço para que os alunos toquem música de que gostem, seja no âmbito da formação clássica ou não;
 - Trabalho sobre a comunicação (aprender a ouvir e a expressar): transposição da comunicação verbal equilibrada para a comunicação musical, através da improvisação;
 - Reforço positivo, confiança e envolvimento total nas atividades criativas;
 - Incentivar à reflexão crítica durante o processo criativo: gerar ideias, experimentar/aplicar, ouvir, analisar, decidir (seleção);
 - Questionar de forma a provocar a própria reflexão e decisão do aluno: promover a sua autonomia e independência.

Sugestões práticas de exercícios para se aplicarem algumas estratégias de provocação ao pensamento divergente (para alunos entre os 9 e os 11 anos):

- Brainstorming musical e Jogos de pergunta-resposta: Improvisação.
Sugestão: Formar um círculo; construir uma linha de baixo com quatro compassos, simples que todos possam memorizar facilmente; delinear algumas limitações/regras (técnicas – pulsação, notas de posições que conheçam, sons exploratórios) para a improvisação; explicar que a improvisação gira no sentido dos ponteiros do relógio; cada um tem direito a improvisar sobre os 4 compassos da linha de baixo na sua vez; o aluno que está à esquerda do improvisador executa a linha de baixo (é um jogo dinâmico, que também permite obter algum tempo para pensar numa melodia e reproduzi-la quando for a sua vez); aos poucos pedir aos alunos que ouçam o gesto musical do improvisador anterior e que reajam a ele (desenhar ou exemplificar gestos e reações); incentivar a que proponham mudanças no discurso musical com ideias que inicialmente parecem descontextualizadas ou promotoras de outro caráter, ambiência.
- Analogias: promover a reinterpretação de uma melodia construída pelos alunos através de alegorias que nascem da sua imaginação, movimentos, memórias, sentimentos e emoções. Ex. Animais marinhos, cores, objetos, narrativas.
- Maior número de possibilidades: Pedir aos alunos que individualmente elaborem várias possibilidades para uma seção da sua obra (ex. micropeças), orientando-os no processo; ou que improvisem na seção a que está dedicada criando sempre novas possibilidades, mesmo que baseadas em pequenas ideias de suporte. Desafiar o aluno a desafiar o professor musicalmente (gestos novos, “irreverentes”, às vezes semelhante a uma “battle” de rap).
- Questões provocatórias de pensamento divergente, de relações indiretas, ou iniciar com exemplos absurdos para mostrar que não existe erro neste tipo de exercícios.
 - Exemplos de questões utilizadas no contexto desta Oficina:” imagina uma linha, um círculo, um gesto. Como é que soa?”; “Imaginemos que temos 2 personagens a conversar, vamos tentar simular essa conversa com os sons dos samples que escolheste. Que som achas mais adequado para esta voz? E para a outra? Que tipo de conversa estão a ter? (pergunta-resposta, completam-se, opõe-se, não se ouvem, discutem, etc.)”; “Imagina que é um filme, ou uma pintura, ou uma série, ou uma banda desenhada, ou simplesmente uma conversa na escola, na rua, etc. O que é? Como é que caraterizas o cenário? Qual é o melhor sample para representar esse cenário? “Que textura física queres representar com o som? Quais são as suas caraterísticas? Como é que soa? Como é que podes fazer para compor sonoramente essa textura?”; “Vamos interpretar esta melodia como se fosse um elefante, ou azul. O que é que gostarias que fosse?”; “Como é que é a

história/narrativa desta obra? (fazer questões sobre as personagens e sobre a sua relação).”

Este tipo de exercícios, que intencionalmente promovem a imaginação, é muito fácil de elaborar se considerarmos em que estágio de desenvolvimento musical se encontram os alunos, atentando igualmente ao seu desenvolvimento cognitivo. Contudo, é necessário manter uma ação de observação e reflexão crítica para perceber se os exercícios funcionam, se os alunos estão interessados, que rumo querem tomar, o que é que não está a funcionar, como planear e organizar, ou transformar as atividades para alcançar uma meta.

O sentimento de conclusão de um produto criativo é relevante para a imagem de autoeficácia e de confiança que criam de si. Na música a conclusão dá-se no momento da apresentação pública da obra musical criada, de preferência interpretada ou orientada pelos alunos compositores. No caso desta investigação, o processo criativo estaria concluído nessa fase, contudo foi necessário mudar a direção da meta (passou para a gravação da obra, que inclui uma secção de música concreta) para finalizar o projeto ainda durante o ano letivo 2019/2020. A interpretação da obra deste grupo de alunos, que seria bastante ambiciosa tecnicamente e musicalmente para o seu nível (1º grau), não se apresentou ao público devido ao encerramento das escolas em março de 2020.

5. Resposta às questões de investigação

Porque é que a criatividade deve ser valorizada no ensino artístico?

O ensino artístico de música na atualidade debate-se com um problema que é a desistência da prática do instrumento. A origem da questão provém das várias frustrações que os alunos acumulam, inerentes à exigência técnica e à falta de relação significativa da sua educação formal com as suas vivências musicais e extramusicais quotidianas.

A música, por excelência é uma arte de comunicação, expressão, sintetização e formulação de novas experiências ou significados (Swanwick, 2003; Moran, 2010)). Contudo, no paradigma atual ainda se vive um ensino muito tecnicista, que não abre o espaço necessário para a integração da criatividade como um dos seus objetivos, tornando a aprendizagem incompleta (Spendlove & Wyse, 2008). Não querendo apresentar um ponto de vista demasiado radicalista, apenas se considera que existe uma necessidade para a consumação da síntese, resultado da prática criativa, que é pessoal e cultural, e que naturalmente acontece nem que seja por outras vias fora do ensino formal (Moran, 2010).

A prática criativa promove esta síntese e por isso é sempre significativa, colocando-se diretamente em cima dos acontecimentos internos e externos (Barnes, Hope, & Scoffman, 2008). Atualmente promovem-se práticas como a composição e a improvisação para desenvolver a criatividade. Através da revisão bibliográfica e do contato com alguns colegas foi possível perceber que existem já vários movimentos a nível europeu, americano, etc., nesta direção, e que incluem as escolas portuguesas (Dower, 2008).

De acordo com os resultados da presente investigação, existe uma relação direta entre originalidade (criatividade) e o desenvolvimento musical (Swanwick, 2003; Smith & Smith, 2010; Wai-yum, 2008). Funcionando como duas forças que instigam o desenvolvimento mútuo. De um lado, o desenvolvimento musical manifesta as suas compreensões metafóricas limitadas às características do seu estádio, do outro, a prática criativa sintetiza-as e cria um novo elemento, alargando e aprofundando o sistema de apreciação estética (Swanwick, 2003; Moran, 2010).

Em suma, pode dizer-se que a criatividade promove uma aprendizagem significativa e integrativa, influenciando a qualidade e o ritmo do desenvolvimento musical (Spendlove & Wyse, 2008; Swanwick, 2003).

Quais as vantagens da prática criativa que exercita o pensamento divergente?

Como o próprio termo indica, divergir proveniente do latim *divergĕre*, significa ficar cada vez mais distante, desviar-se, discordar.

Com a prática regular da estimulação do pensamento divergente está-se a criar condições para que nada e absolutamente nada seja inquestionável (de Bono, 2016). O que se traduz fundamentalmente no desenvolvimento do pensamento crítico, que é extremamente necessário para os dias que correm, onde diariamente somos bombardeados com notícias falsas, informação ambígua e políticas duvidosas (Craft, Cremin, & Burnard, 2008).

O potencial do pensamento divergente não se limita à questão anterior, mas abrange também o domínio da procura de várias soluções/problemas, seja por caminhos diretos ou indiretos, habilitando os indivíduos a considerar várias perspetivas (de Bono, 2000). Além disso, no contexto educativo de práticas criativas, promove a resiliência, a confiança, a autonomia, a independência, a tolerância pela ambiguidade de uma forma consciente e a motivação intrínseca (Vong, 2008; Puccio & Cabra, 2010; Craft, Cremin, & Burnard, 2008).

No fundo, desenvolver o pensamento divergente impulsiona o indivíduo para que se torne mais ativo e consciente, seja como pessoa ou como cidadão.

Como desenvolver as capacidades inerentes à criatividade nos alunos de contra baixo?

Esta questão foi abordada ao longo do trabalho de investigação, pelo que sinteticamente se propõe considerações sobre as estratégias para a aprendizagem criativa (Stauffer, 2013; Wiggins & Medvinsky, 2013; Puccio & Cabra, 2010; de Bono, 2016):

- Ambiente de suporte para a exploração;
- Pedagogia de orientação;
- Estratégias de estimulação do pensamento divergente.

Num contexto de aprendizagem criativa, os alunos constroem o conhecimento ativamente, e por isso considera-se que estas aprendizagens intercetam uma dimensão significativa da sua pessoa (Vong, 2008; Spendlove & Wyse, 2008; Dower, 2008).

Durante estes processos, refletem, avaliam e decidem o rumo da sua aprendizagem, tornando-se independentes e conscientes dos seus processos de aprendizagem. Considerando que a aprendizagem vai além da escola, esta pode ser uma mais-valia ao longo da sua vida (Spendlove & Wyse, 2008).

Como estimular o desenvolvimento dessas capacidades de forma que se tornem ferramentas úteis para outros tipos de contextos?

Com a aplicação da perspectiva construtivista da pedagogia de orientação, aliada à implementação de estratégias de desenvolvimento do pensamento divergente, verifica-se geralmente o desenvolvimento de capacidades e competências gerais que mais têm haver com atitude, tipos de comportamento e desenvolvimento cognitivo (resiliência, autonomia, independência, cooperação, motivação intrínseca, sentido de autoeficácia e pensamento crítico) (Vong, 2008; Puccio & Cabra, 2010; Craft, Cremin, & Burnard, 2008; de Bono, 2016). Contudo, no contexto desta investigação parte destas capacidades e competências só se desenvolveram e revelaram na disciplina de contrabaixo e no projeto de Oficina de Experimentação Musical.

No entanto, seria expectável que a longo prazo se estendessem para as outras disciplinas, desde que promovam o mesmo tipo de pedagogia. Sem oportunidades, as novas habilidades não têm espaço para se manifestar.

Considera-se que a razão pela qual não houve uma transversalidade para outras disciplinas, observação feita através dos dados resultantes da entrevista feita aos alunos, permanece no facto de este projeto ter sido aplicado num curto espaço de tempo, cerca de 4 meses.

Além disso, foram desenvolvidas capacidades e competências específicas no âmbito da sua aprendizagem musical como: o ouvido interno, alguma capacidade de abstração (*audiação*), destreza técnica e de leitura, maior compreensão do discurso musical; e competências relativas a música de câmara (tocar em conjunto): como integrar formas uniformes de tocar em naipe, sensação de pulsação em naipe, afinação, articulações uniformes, dinâmica de naipe. Conta-se que muito em breve se reflitam os resultados deste trabalho no contexto de classe de conjunto, orquestra, e na disciplina de formação musical (Baer, 2010).

6. Reflexão sobre o projeto do ensino artístico

O que é que a criatividade significa para o desenvolvimento musical?

A criatividade é uma parte integrante do desenvolvimento musical. Se não existe o ato de criar também não existe nada de novo, muito menos uma evolução na compreensão da metáfora que é a vida. Criar musicalmente significa ouvir e interpretar, compor e improvisar interpretando, comunicar e existir interpretando, de uma forma que não é possível com a transmissão de conhecimento pela imposição. Subentenda-se a interpretação como a geração de novos significados através da metáfora sonora. Criar significa construir um novo mundo de significados que nos eleva acima do que pensamos ser no momento em que somos (Swanwick, 2003).

Alguns dos problemas apontados na revisão teórica face à implementação da pedagogia de orientação, numa perspetiva de aprendizagem criativa, passam pela falta de formação adequada aos docentes, ambiente escolar que não promove este tipo de iniciativas e as políticas conservadoras que não permitem outro caminho além do currículo restrito (Fox, 2013; Plucker & Makel, 2010; Sarsani, 2008).

No âmbito do ensino artístico de música, as discussões por vezes assentam na defesa do trabalho técnico e artístico unicamente através de repertório, e por isso são apenas executados estudos e obras de compositores, que apresentem os desafios curriculares, excluindo a possibilidade do próprio aluno compor o material das suas provas e audições. No entanto, nota-se a procura pela inclusão de atividades criativas, promovendo a composição e a improvisação, nem que seja em momentos muito pontuais. Considera-se, porém, que estas práticas deveriam ser mais regulares e com o mesmo nível de importância que o trabalho de repertório tem.

A composição e a improvisação ajudam a integrar as aprendizagens instrumentais e desenvolvem com maior rapidez o discurso musical, assim como a sua compreensão (Swanwick, 2003). Neste sentido, o ensino instrumental tem muito a ganhar com as práticas criativas, uma vez que promovem uma síntese dos conhecimentos técnicos e artísticos e elevam o aluno para um novo patamar da sua aprendizagem. Dito de outra forma, a criatividade em música permite que as aprendizagens sejam integrativas, feitas sem tanto esforço e frustração, e que ocorram maior fluidez, rapidez (Wiggins & Medvinsky, 2013; Stauffer, 2013; Feist, 2010).

Desta forma, a autora acredita que deveriam ser criadas disciplinas que promovessem a composição e improvisação, assim como deveria ser encontrado um meio termo dentro da disciplina de instrumento que integrasse repertório (referindo a técnicas do instrumento e repertório do instrumento) e as práticas criativas (composição e ou improvisação). A questão do tempo é manipulável. Ao dedicar-se algum tempo para promover o desenvolvimento da criatividade, está-se a criar condições para que outras capacidades e competências importantíssimas desenvolvam, e que por sua vez trarão retorno à globalidade da prática instrumental (Swanwick, 2003).

Propostas de objetivos para investigação futura:

- Reformulação do currículo do ensino artístico especializado em música, de forma que sejam promovidas práticas pedagógicas de ensino criativo e de aprendizagem criativa;
- Delinear orientações para a implementação de disciplinas que promovam a criatividade musical;
- Desenvolver propostas para reformar o programa curricular da disciplina de instrumento para que articule práticas de repertório e práticas criativas;
- Permeiar a flexibilidade curricular para que se construam projetos artísticos interdisciplinares, aproveitando todos os recursos do estabelecimento escolar (dança, teatro, orquestra, ciências, português, matemática, etc.).

O desenvolvimento desta investigação, num contexto metodológico de investigação-ação, mostrou-se especialmente importante para o desenvolvimento da prática pedagógica da autora, que inevitavelmente teve de desenvolver competências de observação, reflexão, planificação e implementação de mudanças efetivas. Em suma, participou ativamente na construção de estratégias e sua implementação, que estiveram de acordo com os objetivos pedagógicos da Escola Básica e Secundária Luís António Verney.

Bibliografia

- AELAV (2016). Projeto educativo. Lisboa. Retirado de <http://www.aelaverney.pt/docs4%20doc/PEA%202015%2019%20V%20Final.pdf>
- Aguiar, A.A. (2012). Forma e Memória na improvisação. (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/8822>
- Junta de freguesia do Beato, Lisboa (2019). <http://jf-beato.pt/escolas/>
- Baer, J. (2010). Is Creativity Domain Specific? Em J. c. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 321-341). United States of America: Cambridge University Press.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barlow, C. (2000). Guilford's Structure of the Intellect. Illinois: The Co- Creative Institute.
- Retirado de <http://www.cocreativity.com/handouts/guilford.pdf>
- Barnes, J., Hope, G., & Scoffman, S. (2008). A conversation about creative teaching and learning. Em A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 125-133). USA: Trentham Books Limited.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2009). Análise do método der cello-bär de Heike Wundeling à luz do modelo C(L)A(S)P e da Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. *Cadernos do Colóquio*, v.10 (nº2), 25-42. Retirado de <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/554>
- Cheng, V. M. (2008). Consensual Assessment in creative learning. Em A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 163-170). USA: Trentham Books Limited.
- Craft, A., Cremin, T., & Burnard, P. (2008). Creative learning: an emergent concept. Em A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. xix-xxiv). USA: Trentham Books Limited.
- Cropley, D., & Cropley, A. (2010). Functional Creativity - "Products" and Generation of Effective Novelty. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 301-317). United States of America: Cambridge University Press.
- de Bono, E. (2000). *Six Thinking Hats*. Great Britain: Penguin Life.
- de Bono, E. (2016). *Lateral Thinking*. Great Britain: Penguin Life.

Deutsch, D. (2013). Teaching Gifted Learners in Composition. Em M. Kaschub, & J. Smith, *Composing Our Future - Preparing Music Educators to Teach Composition* (pp. 127-148). New York: Oxford University Press.

Dower, R. C. (2008). Fostering creative learning for 3-5 year olds in four international settings. Em A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 75-82). USA: Trentham Books Limited.

Feist, G. J. (2010). The Function of Personality in Creativity: The Nature and Nurture of the Creative Personality. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 113-130). United States of America: Cambridge University Press.

Ferreira, I. M. (2014). A planificação como prática de uma professora em processo de formação (Master's thesis, Faculdade de letras, Universidade do Porto). Acedida a 28 de setembro, 2018, em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77077>

Fox, D. (2013). Investigation: Action research project investigating methods for promoting creativity in double bass students attending a Portuguese music school (Master's thesis, I. P. Lisboa, Ed.) Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4459>.

Gonçalves, M. (2012). Criatividade tácita e experimental no ensino instrumental. (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9812/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Kaufman, A. B., Kornilov, S. A., Bristol, A. S., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2010). The Neurobiological Foundation of Creative Cognition. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 216-232). United States of America: Cambridge University Press.

Koshy, V. (2010). *Action Research for Improving Educational Practice*. London: SAGE.

Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20-47). United States of America: Cambridge University Press.

Lubart, T. (2010). Cross-Cultural Perspectives on Creativity. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 265-278). United States of America: Cambridge University Press.

Moran, S. (2010). The roles of creativity in society. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 74-90). United States of America: Cambridge University Press.

Pacheco, J. A. (1990). *Planificação didática: Uma abordagem prática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Plucker, Beghetto & Down, J., R. & G. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, vol.39 (nº2), pp. 83-96. Retirado de

https://www.academia.edu/3994567/Why_Isnt_Creativity_More_Important_to_Educational_Psychologists_Potentials_Pitfalls_and_Future_Directions_in_Creativity_Research

Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 48-73). United States of America: Cambridge University Press.

Puccio, G. J., & Cabra, J. F. (2010). Organizational creativity: A systems approach. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 145-173). United States of America: Cambridge University Press.

Rababah, J. (2018). An adapted version of Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) in EFL/ESL writing: a rubric scoring and a review of studies. *International Journal of English and Education*, v.7 (nº2), 128-138. Retirado de

https://www.researchgate.net/profile/Luqman_Rababah/publication/323905491_AN_ADAPTED_VERSION_OF_TORRANCE_TEST_OF_CREATIVE_THINKING_TTCT_IN_EFLESL_WRITING_A_RUBRIC_SCORING_AND_A_REVIEW_OF_STUDIES/links/5ad0e3b20f7e9b2859313b86/AN-ADAPTED-VERSION-OF-TORRANCE-TEST-OF-CREATIVE-THINKING-TTCT-IN-EFL-ESL-WRITING-A-RUBRIC-SCORING-AND-A-REVIEW-OF-STUDIES.pdf

Ryan, T., & Brown, K. (s.d.). Musical Creativity: Measures and Learning. *Journal of Elementary Education*, vol.22 (nº2), pp. 105-120.

Sarsani, M. R. (2008). Teacher's perceptions of creative learning in India. Em A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 43-52). USA: Trentham Books Limited.

Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational Creativity. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 250-264). United States of America: Cambridge University Press.

Spendlove, D., & Wyse, D. (2008). Creative learnin: definitions and barriers. Em A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 11-18). USA: Trentham Books Limited.

Stauffer, S. (2013). Preparing to Engage Children in Musical Creating. Em M. Kaschub, & J. Smith, *Composing Our Future - Preparing Music Educators to Teach Composition* (pp. 75-108). New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (2010). Constrains on Creativity: Obvious and Not So Obvious. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 467-482). United States of America: Cambridge University Press.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. Brasil: Moderna.

Vilar, A. M. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Vong, K. I. (2008). Creative learning and new pedagogies in China. Em A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 19-33). USA: Trentham Books Limited.

Wai-yum, V. W. (2008). Promoting children's creativity through teaching and learning in Hong Kong. Em A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 93-101). USA: Trentham Books Limited.

Ward, T. B., & Kolomyts, Y. (2010). Cognition and creativity. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 93-112). United States of America: Cambridge University Press.

Webster, P. R. (2013). Music Composition Intelligence and Creative Thinking in Music. Em M. Kaschub, & J. P. Smith, *Composing Our Future - Preparing Music Educators to Teach Composition* (pp. 19-32). New York: Oxford University Press.

Wiggins, J., & Medvinsky, M. (2013). Scaffolding Student Composers. Em M. Kaschub, & J. P. Smith, *Composing Our Future - Preparing Music Educators to Teach Composition* (pp. 109-125). New York: Oxford University Press.

Apêndices

1. Programa de avaliação do 7º ano ou admissão ao 8º

| | |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Objetivos</p> | <p>Executar numa posição instrumental relaxada;</p> <p>Executar com liberdade de movimentos tanto na mão esquerda (articulação e agilidade) como na mão direita, incluindo antebraço, braço e ombro;</p> <p>Dominar até à 6ª posição.</p> <p>Combinar vários golpes de arco e articulações.</p> <p>Compreender o texto musical.</p> <p>Desenvolver a leitura à 1ª vista.</p> <p>Executar de memória.</p> <p>Desenvolver a audição autocrítica.</p> <p>Desenvolver a criatividade musical.</p> |
| <p>Conteúdos</p> | <p>Flexibilidade do pulso da mão direita;</p> <p>Consolidação das posições aprendidas até ao momento;</p> <p>Destreza, articulação e velocidade da mão esquerda. Coordenação entre mão esquerda e arco;</p> <p>Consolidação, aprendizagem de golpes de arco e alternância entre eles (<i>Detaché, Legato, Staccato e Martelé</i>);</p> <p>Posições de mão esquerda: 5ª, 5ª e meia e 6ª;</p> <p>Aperfeiçoamento da produção sonora, afinação, ritmo e fraseado.</p> <p>Utilização das dinâmicas: <i>Fortíssimo, Forte, Mezzoforte, Piano, Pianíssimo, Crescendo e Diminuendo</i>;</p> <p>Procedimentos técnicos de arco para mudança de timbre e de dinâmica;</p> <p>Introdução à utilização de <i>Vibrato</i>;</p> <p>Funcionamento do arco: utilização o arco em toda a sua extensão;</p> <p>Abordagem às várias formas de afinação do contrabaixo;</p> <p>Abordagem a vários estilos musicais: Barroco, Clássico e Romântico.</p> <p>Capacidade de compreensão e memória;</p> <p>Leitura à primeira vista.</p> |

| | |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Postura e atitude em palco.</p> <p>Criatividade.</p> |
| Propostas de repertório | <p><i>Double bass solo</i>, volume 1 – Oxford</p> <p>Escalas e arpejos na extensão de duas oitavas</p> <p><i>My way of playing double bass</i> – Ludwig Streicher, volume 1 – Doblinger</p> <p><i>Scales and Chords Studies</i> - Ludwig Streicher – Edition Ludwig Streicher</p> <p><i>Coletânea de peças para contrabaixo- vol i</i> - L. Rakov. Moscovo</p> <p><i>Coletânea de peças para contrabaixo- vol ii</i> - L. Rakov. Moscovo</p> <p><i>Escola elementar de contrabaixo</i> – T. Toshev. Editora Nacional de Ciências e Artes de Sofia</p> <p><i>Livro de peças – vol i</i>- Klaus Trumpf</p> <p><i>Livro de peças – vol ii</i>- Klaus Trumpf</p> <p><i>Livro de estudos selecionados</i> – E. Mikhno</p> <p><i>Livro de estudos</i> – L. Rakov. Moscovo</p> |
| Avaliação | <p>Uma escala maior e menor à escolar do aluno na extensão de uma ou duas oitavas;</p> <p>Arpejo respetivo no estado fundamental;</p> <p>Um estudo à escolha do candidato;</p> <p>Uma peça à escolha do candidato.</p> |

2. Exemplo de ficha de atividades utilizada durante o ensino à distância



Ensino à Distância - 2019/2020

Plano de Atividades

Ciclo:3º , Ano:7º, Turma:2ª

Disciplina: Contrabaixo Professor: -----

Período de realização das atividades: de 4 a 15 de maio

Data limite de entrega da atividade:15 de maio

Email para envio da atividade: -----



Realiza as seguintes atividades recorrendo a alguma pesquisa na internet.

1. Giovanni Bottesini (1821-1889) foi um dos compositores que mais escreveu para contrabaixo durante o período Romântico, da História da Música Ocidental, contribuindo vivamente para o repertório deste instrumento. Recorrendo a uma pesquisa na internet, escreve um pequeno texto sobre a vida deste compositor.



Figura 1 Giovanni Bottesini

2. Ouve as seguintes músicas e elabora um pequeno comentário a cada uma. No comentário refere algumas características que possas ter encontrado na música.

2.1. Sonâmbula- G. Bottesini - <https://www.youtube.com/watch?v=sxKqOEBvFH0>

2.2. Concerto nº2 para contrabaixo em si menor – G. Bottesini
https://www.youtube.com/watch?v=QgZ_-f7pV4

3. Giovanni Bottesini compôs música dentro de vários gêneros e para vários tipos de instrumentação. Enumera 3 exemplos de obras para cada um:

- Música para contrabaixo solo:
- Óperas:
- Música de câmara:

3. Peça sobre o Oceano - trio composto pelos alunos B, C e D

Peça sobre o OCEANO

Carlos Pinto
Nuno Ramos
Karla Cruz

Moderato

Tema da baleia

Double Bass

Double Bass

Double Bass

7

Tema dos cavalos marinhos

Db.

Db.

Db.

13

Db.

Db.

Db.

19

Db.

Db.

Db.

**Improvisação com técnicas expandidas para
criar a sounscape do oceano - submersão**

2

25

Db.

Db.

Db.

This system contains measures 25 through 31. It features three staves, each labeled 'Db.' and containing a bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#). The music is written in a 3/4 time signature. Measures 25-27 show active eighth-note patterns in all three parts. In measure 28, the top two staves have a whole note chord with a fermata, while the bottom staff continues with eighth notes. Measures 29-31 show the top two staves as whole rests and the bottom staff continuing with eighth-note patterns.

32

Db.

Db.

Db.

This system contains measures 32 through 35. The top staff is a whole rest for the first two measures, then plays a half note in measure 33 and another half note in measure 34. The middle staff has eighth-note patterns in measures 33 and 34, followed by a whole rest in measure 35. The bottom staff has a steady eighth-note pattern throughout all four measures.

36

Db.

Db.

Db.

This system contains measures 36 through 38. The top staff has a whole note in each of the three measures. The middle staff has eighth-note patterns in measures 36 and 37, followed by a whole rest in measure 38. The bottom staff has a steady eighth-note pattern throughout all three measures.

39

Db.

Db.

Db.

This system contains measures 39 through 41. The top staff has a whole note in each of the three measures. The middle staff has eighth-note patterns in measures 39 and 40, followed by a whole rest in measure 41. The bottom staff has a steady eighth-note pattern throughout all three measures.

42

Db.

Db.

Db.

45

Db.

Db.

Db.

48

Db.

Db.

Db.

Improvisação com técnicas expandidas para representar o ambiente sonoro do oceano. 3 cbx

56

Tema dos Golfinhos

Db.

Db.

Db.

4

63

Db.

Db.

Db.

Improvisação do 1º cbx que representa a baleia

69

Db.

Db.

Db.

76

Db.

Db.

Db.

Improvisação com técnicas expandidas para representar o ambiente sonoro do oceano - 2º cbx

82

Db.

Db.

Db.

4. Respostas às entrevistas

| 1ª Questão: Como é que foi a tua experiência neste projeto? | |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Foi um pouco difícil editar as músicas: os samples. Achei bem legal para depois fazer as minipeças. (3º Período) O 2º período foi bem legal, a gente começou a fazer as músicas; depois decoramos e depois a gente começou a mudar a música e ficou muito legal. |
| R. Aluna C | Foi muito bom. Eu gostei mesmo. Era o meu sonho. Achei que às vezes havia confusão porque havia também bastante conversa. |
| R. Aluno D | Foi bom. |

| 2ª Questão: O que significa a criatividade para ti? | |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.1. Como é que ela está presente no teu dia a dia? | |
| 2.2. Quais são as tuas qualidades criativas? | |
| R. Aluno B | É algo que você pode criar... criar algo que você pense. Não é algo que exista. Você pode criar algo que você quer. 2.1 Quando estou jogando, algumas vezes quando vou desenhar. Na escola, algumas vezes. 2.2 Ver vários vídeos no youtube (procura referências) como inspiração (querer fazer parecido ou igual). Muita Imaginação. |
| R. Aluna C | Não significa muito para mim. 2.1 Zero. Não tenho nada para fazer em casa. Às vezes digo que não gosto das aulas porque chego ao final do dia muito desgastada, mas depois arrependo-me porque no dia a seguir já tenho energia. 2.2 Eu não sou de partilhar muito as minhas ideias. Às vezes não tenho muitas ideias para tocar. |
| R. Aluno D | Um conjunto de ideias. 2.1 Não sei. Nas aulas de música, fazendo música ao meu gosto. 2.2 Eu literalmente não sei...(pensando no contexto do projeto) As ideias eram boas. |

| 3ª Questão: Tendo em conta que no 2º período em Oficina de experimentação musical tu e os teus colegas criaram uma peça sobre o oceano em conjunto, como descreverias o processo criativo? E o do 3º período, em que trabalhamos online e começaste a compor música concreta? | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Foi bom, ajudou a gente a poder criar músicas novas. Gostei mais da parte em que começamos a fazer música. O 3º período foi difícil porque o meu computador é lento. |

| | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluna C | <p>A gente começou há pouco tempo e não me lembro bem da melodia... estamos a fazer pouco a pouco. Acho que o ritmo está muito bom. A gente teve de fazer um esforço para conseguir fazer a peça, mas ainda a podemos melhorar. Eu identifico-me com a música do 2º período.</p> <p>A gente fez o esforço para fazer uma música pela 1ª vez.</p> <p>A música está a falar sobre uma guerra entre três animais marinhos no fundo do mar... Quem ganha o combate são os cavalos-marinhos.</p> <p>Foi muito rápido e fácil. Achei que foi fácil porque fomos nós que fizemos. (Como fomos nós que fizemos é mais fácil para conseguirmos tocar).</p> <p>(3º período) A gente vai fazendo as atividades e quanto mais fazemos mais fácil se torna. A música tem muito sentido. O trabalho que a gente faz nestas aulas não é assim tão fácil porque temos de mexer com várias coisas: ritmo, notas, deslocar os sons etc.</p> <p>Gostei mais das micropeças dos meus colegas do que as minhas.</p> |
| R. Aluno D | <p>Foi bom falar sobre o mar. Não sei mais.</p> <p>3.1 Foi muito bom fazer novas músicas.</p> |

4ª Questão: O que é que achas que a improvisação e a composição trouxeram de novo à tua experiência musical?

| | |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | <p>Poder criar. Se estivesse a meio de uma música podia improvisar.</p> <p>O que é que aprendeste de novo em Oficina de experimentação musical?</p> <p>Aprendi a tocar bem melhor contrabaixo e a mexer (manipular) com sons diferentes.</p> |
| R. Aluna C | <p>O que a gente fez até agora nestes 2 períodos foi muito bom. Aprendi algumas coisas, mas sinto que ainda não aprendi tudo.</p> |
| R. Aluno D | <p>Aprendi a fazer música. Foi uma nova experiência. Eu considero de valor as músicas todas que eu fiz.</p> |

5ª Questão: O que é que aprendeste de novo em Oficina de experimentação musical?

| | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | |
| R. Aluna C | <p>Sinto que aprendi metade das coisas, ainda não aprendi tudo. Aprendi como se faz uma partitura e uma música, etc. Há ritmos que eu ainda não sabia.</p> |
| R. Aluno D | |

6ª Questão: Consideras que de alguma forma este projeto influenciou o teu desenvolvimento no contrabaixo? Como? E o dos teus colegas?

| | |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | <p>Sim. Ajudou a poder tentar criar música nova; a gravar a música; se quiser mudar alguma parte da música também mudo.</p> |
| R. Aluna C | <p>No 1º (sessão) dia de aula não foi fácil porque eu ainda não sabia tocar bem. Depois conversávamos e tudo mais, e comecei a aprender.</p> |

| | |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno D | Eu não sei se influenciou o meu trabalho no contrabaixo. (comparação com o 1º p) Acho que me ajudou a desenvolver um bocadinho. |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7ª Questão: O que é que achaste do teu desempenho e dos teus colegas durante as aulas? | |
| R. Aluno B | Achei que foi bom. Não acho que seja necessário mudar nada. |
| R. Aluna C | Acho que evolui alguma coisa e os meus colegas também. O comportamento é mais ou menos ... porque a gente conversa e brinca muito, mesmo às vezes quando a professora está falar. |
| R. Aluno D | Eu achei muito bom porque a música está boa e isso tudo. o desempenho, que é toda a gente, está muito bom e aprendemos muito. Podemos melhorar aprendendo mais. |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 8ª Questão: Gostaste mais de trabalhar em grupo ou sozinho? Porquê? | |
| R. Aluno B | Em grupo. Porque a gente em grupo pode trocar mais peças e ideias do que sozinhos. |
| R. Aluna C | Em grupo, porque dá mais evolução. O bom trabalhar em grupo é ter alguém para ajudar. |
| R. Aluno D | Sozinho. Em grupo tem mais barulho, gosto mais de silêncio. |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9ª Questão: Ficaste satisfeito com as peças que criaram em conjunto? | |
| 9.1. O que é que podes dizer sobre elas? | |
| 9.2. E com as micropeças de música concreta que fizeste no programa audacity? | |
| R. Aluno B | Sim. 9.1. Foi bom fazer a peça sobre o oceano, cada um contribuiu com várias ideias. (Narrativa) O cavalo-marinho e golfinhos eram amigos. |
| R. Aluna C | Sim, muito. 9.1. Eu gostei das peças. São um bocado difíceis ... mas quanto mais a gente evolui aprendemos mais. Deram trabalho, umas são mais fáceis e outras difíceis. A primeira peça é difícil de tocar, e às vezes corremos, desafinamos, etc. 9.2. Foi um pouco difícil. |
| R. Aluno D | Sim, fiquei. 9.1. Que eram boas. Eu imagino que estou a ouvir a música quando estou a tocar. 9.2. Sim. A experiência foi boa, aprendemos mais a usar o audacity. |

| 10ª Questão: Consideras que estas sessões facilitaram a comunicação com os teus colegas? | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Sim. Por vezes eu e a aluna C falávamos sobre a música e pensávamos sobre o que poderíamos fazer. |
| R. Aluna C | Não muito. Gente está separada uns dos outros (contexto 3º p). No 2º foi mais fácil. |
| R. Aluno D | Acho que sim. Não preciso de os ver (3ºp, preferiu quando fez as aulas individuais). |

| 11ª Questão: Qual é a tua opinião sobre criar as tuas próprias músicas sozinho ou em conjunto com os teus colegas? O que sentes em relação a isso? | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | É bom criar músicas com os meus colegas ou sozinho. Sinto-me feliz quando termino a música, porque a posso tocar. |
| R. Aluna C | Agora gosto em conjunto, mas quando evoluir mais quero experimentar fazer sozinha. Fazer sozinha para mim ainda é difícil porque há coisas que ainda não sei... mas penso que vai ficar bom e não vai correr nada mal. Acho que podemos fazer uma música com qualquer coisa, usando emoções, etc. |
| R. Aluno D | Gosto mais de trabalhar sozinho. Em conjunto é um bocadinho chato... por causa do barulho e temos muito tempo já gasto. Nas aulas sozinho é mais rápido. |

| 12ª Questão: Consideras que de alguma forma estas sessões alteraram a maneira como te relacionas com os outros e com a escola? | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Não. |
| R. Aluna C | Sim, ajudou muito. No início quase não tinha ninguém, mas depois com a Oficina conheci os meus colegas e tornamo-nos amigos. |
| R. Aluno D | Não. |

| 13ª Questão: O que achaste da orientação da professora? Tens alguma sugestão para a ajudar a melhorar? | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Acho que está ótima. Não é preciso melhorar nada. |
| R. Aluna C | Sim. A professora ajuda muito porque eu não sabia quase nada e a prof disse "vamos conseguir, vamos para a frente" e tudo o mais... e hoje a gente já consegue fazer algumas coisas, já consegue quase tocar qualquer coisa, já quase conseguimos tocar bem mais ainda temos alguns enganos. Gosto do carinho da professora. |

| | |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | |
| R. Aluno D | Uma pergunta da professora sobre a professora, a sério? Eu tenho uma sugestão...Às vezes é um bocadinho difícil perceber o que a professora diz porque fala baixinho. Eu também não gosto de falar aos berros. |

14ª Questão: Que sugestões podes apresentar para melhorar a Oficina de Experimentação Musical?

| | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Poderíamos usar notas (notação) no 3ºp. |
| R. Aluna C | Agora não me lembro de nada. A gente tem de melhorar muito mais porque ainda não está muito bem (música de camara executar a peça) |
| R. Aluno D | Fazermos mais músicas e aprendermos mais. |

15ª Questão: Notaste alguma mudança no teu desempenho em relação às outras disciplinas? O que mudou e em que é que isso te ajudou?

| | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Não. Continuou igual. |
| R. Aluna C | Não. |
| R. Aluno D | Eu sou melhor no contrabaixo do que nas outras disciplinas. (Nas outras disciplinas) eu não participava mais, eu ficava mais em silêncio. Houve algumas disciplinas em que eu subi, não sei que mais dizer. |

16ª Questão: Há algo que gostasses de trabalhar no próximo projeto dentro de Oficina de experimentação musical? Qual?

| | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Não tenho nenhuma ideia por agora. |
| R. Aluna C | Sim. Queria que a gente comesse a fazer outra música. Ainda não tenho uma ideia para a música. Acho que prefiro continuar a trabalhar com o grupo, compor a música nova em conjunto. |
| R. Aluno D | Ainda não tenho nenhuma ideia. |

17ª Questão: Consideras-te um compositor/ artista?

| | |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno B | Mais ou menos. Porque a gente já criou tanta coisa até agora: várias músicas, melodias, peça. |
| R. Aluna C | Considero-me uma compositora. Um compositor cria novas músicas. |

| | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R. Aluno D | Não, porque não fiz nenhuma música. Quer dizer...eu fiz aquelas músicas, mas aquilo são micropeças, eu estou a falar de uma peça. Fiz aquela peça em conjunto. Eu não sei se eu sou compositor, não me considero. Um compositor é aquele que faz músicas. Eu acho que não sou compositor. |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|