

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Filipa Alves Costa

**A Metáfora e a Imagética: um contributo
para a expressividade musical no ensino
do violino**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Filipa Alves Costa

**A Metáfora e a Imagética: um contributo
para a expressividade
musical no ensino do violino**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino da Música

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

Outubro de 2016

Agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível sem a ajuda, incentivo e colaboração de diversas pessoas. A todas gostaria de deixar aqui a minha profunda gratidão.

Ao Professor Doutor Luís Pipa e Dr. Eliot Lawson pela presença sempre disponível e amabilidade demonstrada durante o decurso do projeto de intervenção e redação deste Relatório de Estágio.

À professora cooperante Filipa Abreu, por todo o entusiasmo e animação durante as aulas, por toda a disponibilidade que demonstrou durante todo o processo procurando sempre soluções e estratégias perante as dificuldades que fui encontrando e por todo o incentivo que me foi dando durante todo o processo.

À Academia de Música Valentim Moreira de Sá, instituição onde leciono e na qual foi realizado o estágio pedagógico.

Aos alunos intervenientes neste projeto, pela abertura a novas ideias, pelo empenho, entusiasmo e disponibilidade.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e me incentivaram sempre a continuar.

Ao Nuno por sempre estar presente quando precisei, pelo apoio e incentivo a continuar.

À Raquel e à Sara por toda a amizade e ajuda.

Título: A Metáfora e a Imagética: um contributo para a expressividade musical no ensino do violino

Resumo

O presente relatório de estágio pedagógico foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, inserida no segundo ano do mestrado em Ensino da Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Para a realização do mesmo foi efetuada uma investigação teórica e seguida prática pedagógica supervisionada realizada no ano letivo de 2014/2015, na Academia de Música Valentim Moreira de Sá em Guimarães.

O propósito traçado para este projeto foi o de aferir se estas ferramentas (metáforas e imagética), quando aplicadas nas aulas de instrumento, poderiam contribuir para uma maior expressividade musical aquando da performance. Assim, os objetivos específicos deste trabalho foram: (1) os alunos serem capazes de transportar as suas experiências pessoais para a música sendo mais expressivos musicalmente quando se apresentam; (2) a metáfora e imagética como forma de libertação de tensões inerentes à prática do violino; (3) motivar os alunos; (4) implementar o espírito criativo nos discentes.

Vários são os autores que defendem a utilização das ferramentas metáforas e imagética no ensino. No entanto, estas ferramentas só são realmente úteis e facilitadoras da aprendizagem quando utilizadas corretamente. Assim, neste relatório apresentam-se vários autores que ajudam a utilizar a metáfora e imagem para um melhor ensino.

A prática pedagógica supervisionada foi realizada com três alunos de violino. No decorrer das aulas foram utilizadas, para além da prática mais “tradicional” de ensino-aprendizagem, as ferramentas anteriormente referidas. No final do projeto realizou-se uma análise dos dados recolhidos sob a forma de questionário aos alunos participantes, onde é possível verificar que todos eles afirmam ter sido uma experiência muito positiva enquanto estudantes de música.

Palavras-chave: Metáfora; Imagética; Expressividade musical; Ensino de violino; Projeto de Intervenção.

Imagery and metaphor: a contribute for the musical expressiveness when teaching the violin

Abstract

The following pedagogical internship report, is part of the curricular unit Professional Internship, present in the second year of the Master of Teaching Music of Minho University. In order to do this report it was undertaken both a theoretical investigation and a pedagogical practise, carried out as well as supervised, during the academic year of 2014/1015 at Academia de Música Valentim Moreira de Sá in Guimarães (Portugal).

The purpose of this project was to assess if these tools (imagery and metaphor), when applied during instrument classes, could contribute for a deeper musical expressiveness while performing. Therefore the specific objectives of this report were: (1) students to be able to bring their personal experiences into music becoming, this way, more musically expressive when performing; (2) the imagery and the metaphor as a way to release tensions inherent in violin practise; (3) to motivate students; (4) to implement a creative spirit within in the students.

Several authors defend the usage of these tools when teaching. However, these tools are only helpful and facilitate the learning process when correctly applied. Therefore in this report are presented several authors, who work as guides to use the imagery and metaphor in a way to improve teaching.

This pedagogical practise was carried out in three violin students. And, as well as the so-called “classic” teaching method, the strategies mentioned above were also carried out during classes. At the end of the project, it was undertaken a data analysis in the form of a questionnaire, where we can ascertain that all the students say they have had a very positive experience as music students.

Keywords: Metaphor; Imagery; Musical Expressiveness; Violin Teaching; Intervention Project.

Índice

Resumo	IV
Índice.....	VI
I - Introdução.....	1
1.1. Temática e Motivação.....	1
1.2. Estrutura geral do relatório	2
II – Enquadramento Teórico da Intervenção Pedagógica.....	3
2.1. A utilização de metáforas e imagética no ensino.....	3
2.2. A utilização de metáforas e imagética no ensino da música.....	8
III – Caracterização do contexto de intervenção.....	12
3.1 – Caracterização da Instituição	12
3.2 – Caracterização do contexto das aulas individuais de instrumento (violino)	15
IV – Plano Geral da Intervenção Pedagógica	17
4.1 – Problemática	17
4.2 – Objetivos	18
4.3 – Metodologia.....	19
4.3.1 – Instrumentos de Recolha de Dados.....	20
4.4 – Processo de Intervenção no contexto das aulas de instrumento – Violino	21
4.4.1 – Prática de ensino supervisionada	21
4.4.2 – Implementação do projeto.....	38
V – Apresentação e Análise dos resultados	47
5.1 – Análise dos dados recolhidos durante a fase de observação	47
5.2 - Análise dos dados recolhidos durante a fase de intervenção	47
5.3 – Discussão dos resultados.....	60
VI – Considerações Finais	62
Bibliografia	64
VIII – Anexos	67

I – Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do Estágio Profissional da Prática do Ensino Supervisionada, presente no segundo ano do Mestrado em Ensino da Música realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Este trabalho, comporta um vínculo da minha prática de ensino supervisionada com o meu projeto de investigação, realizado na Academia de Música Valentim Moreira de Sá no ano letivo 2014/2015 através do tema “A Metáfora e a Imagética: um contributo para a expressividade musical no ensino do violino”. O respetivo trabalho serviu também como uma reflexão da minha prática pedagógica.

1.1. Temática e Motivação

“O trabalho musical deve ser reinterpretado, ou melhor ainda, recriado na mente do artista ou grupo de artistas.” (Copland, 1952, p. 2)¹ .

É objetivo deste trabalho abordar a utilização de metáforas e imagética como ferramenta para fundamentar a técnica violinística e a musicalidade inerente à performance.

Enquanto violinista, pude deparar-me com grandes dificuldades técnicas como a obtenção de um som grande e claro mas também, e principalmente, dificuldades expressivas. Foi-me extremamente difícil perceber o que fazer para conseguir expressar o que a música queria falar. Ouvi frequentemente que deveria ser mais expressiva durante as minhas performances, mas como fazer isso? Mais tarde, na universidade, consegui colmatar

¹ Texto original: “The musical work must be reinterpreted, or better still, re-created in the mind of performer or group of performers” (Copland, 1952, p.2)

esse problema. Talvez pela forma como o meu professor abordava essa questão, de forma prática e simples.

Quando ingressei no mundo da pedagogia, assim como tinha sido difícil para mim perceber como corrigir os meus erros, foi também difícil explicar aos meus alunos como resolver alguns problemas.

Durante as aulas do mestrado, fomos falando de algumas ferramentas menos clássicas que poderíamos utilizar nas aulas, como utilização de metáforas, imagens, improvisação, entre outras coisas. Assim surgiu a ideia do tema. A utilização de metáforas e imagética como contributo para a expressividade durante o estudo e performance do violino.

É importante salientar que um professor de instrumento não pode ensinar apenas por metáforas ou imagens. É necessário que haja também uma prática mais clássica para explicar e resolver vários problemas relacionados com a técnica, como golpes de arco, articulação, produção do som, afinação, assim como sentido da frase, forma da obra, entre outras coisas. No entanto, o uso de outras ferramentas menos clássicas podem complementar tudo isto. Por vezes os alunos percebem o que o professor está a dizer mas não conseguem pôr imediatamente em prática. Por isto é que utilização de metáforas e imagens pode ajudar a que mais facilmente os discentes percebam o que devem fazer e como devem fazer, uma vez que relacionam os conceitos a serem transmitidos, que por vezes até são bastante abstratos, com factos que eles percebem perfeitamente (Low, 2008, p. 216).

1.2. Estrutura geral do relatório

O presente relatório está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o tema e a motivação para a escolha do mesmo. No segundo é exposta uma breve revisão bibliográfica sobre a utilização da metáfora e da imagética aplicada ao ensino

num contexto geral, e de seguida é abordada a utilização dessas ferramentas aplicadas ao ensino da música. No terceiro capítulo é feita uma caracterização da instituição onde foi realizado o estágio pedagógico e uma breve descrição dos seus intervenientes, bem como do contexto das aulas individuais. No que concerne ao quarto capítulo é descrito o plano geral da intervenção pedagógica mencionando e definindo a problemática, objetivos, metodologia e o processo de intervenção, procedendo-se a uma sucinta amostra das planificações das aulas lecionadas. No quinto capítulo são apresentados os dados recolhidos e realizada uma análise dos mesmos. Por fim, no sexto capítulo, considerações finais, é feita uma reflexão sobre os resultados obtidos bem como a pertinência da temática abordada. Depois do último capítulo é apresentada a bibliografia que ajudou à elaboração deste relatório de estágio e apresentam-se também os anexos, que contêm todos os inquéritos e questionários realizados.

II – Enquadramento Teórico da Intervenção Pedagógica.

2.1. A utilização de metáforas e imagética no ensino

A imaginação é mais importante do que o conhecimento. O conhecimento é limitado, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, estimulando o progresso, dando origem à evolução. (Albert Einstein, 1929; citado por Mast, Tartaglia e Herzog, 2012; trad. da autora).²

Nielsen (2009) refere Egan (2003) para defender que as crianças não aprendem só a partir daquilo que elas já sabem sobre o mundo, antes entendem melhor e mais

² Texto original: “Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited, whereas imagination embraces the entire world, stimulating progress, giving birth to evolution.” (Albert Einstein, 1929; citado por Mast, Tartaglia e Herzog, 2012).

profundamente através da interação com aquilo que conseguem imaginar. Egan defende que é papel fundamental do educador aplicar “ferramentas cognitivas” como: narrativas, metáforas, associação com heróis, entre outras coisas. Estas ferramentas cognitivas são maiores e tornam-se mais sofisticadas à medida que as crianças se vão desenvolvendo (Nielsen, 2009).

“Nos últimos 15 anos domínios cerebrais de alunos, mostram que fazê-lo aumenta os níveis de atenção, retenção e prazer no ato de aprendizagem. A investigação sobre como funciona o nosso cérebro também mostrou que o envolvimento emocional está intimamente relacionado com imagens e da imaginação.” (Nielsen, 2009, p. 131; trad. da autora).³

Assim, quando os alunos estão a usar a sua imaginação estão também a utilizar o seu domínio afetivo, sendo mais agradável para eles aprender e memorizando mais facilmente os conteúdos. Segundo o autor, é por este motivo que Egan acredita que utilizar ferramentas cognitivas como a narrativa é essencial, uma vez que uma história (narrativa) não nos mostra apenas a informação que esta contém, antes nos diz como nos sentimos sobre o conteúdo pois a informação está presente de um modo experimental, envolvendo a nossa imaginação e sentimentos durante todo o processo de compreensão (Nielsen, 2009).

O *Learning for Understanding through Culturally Inclusive Imaginative Development* (LUCID), um projeto implementado no Canadá sob alçada do principal investigador Dr. Mark Fettes, tem como objetivo explorar o potencial da educação imaginativa para melhorar os resultados académicos. O intuito deste projeto é ajudar os professores a trabalhar de forma mais eficaz com alunos de todas as origens (multiculturalidades, especialmente contextos indígenas), encontrando temas curriculares que sejam emocionalmente envolventes, intelectualmente estimulantes e culturalmente relevantes. Segundo Nielsen (2009) este projeto é a combinação de dois mundos que faltam no sistema de educação pública do Canadá: um currículo fundamentado na cultura e tradição indígenas e uma abordagem pedagógica que forneça uma aprendizagem envolvente a todos os alunos.

³ Texto original: “In the last 15 years brain domains in learners, showing that to do so increases levels of attention, retention and enjoyment in the act of learning. Research into how our brain works has also shown that emotional engagement is closely related to images and the imagination.” (Nielsen, 2009, p. 131).

A temática da imaginação apresenta-se como uma introdução ao tema “metáforas e imagética”, uma vez que estes conceitos necessitam de forma crucial da utilização da imaginação dos alunos, pois só assim é possível serem postos em prática.

Quanto à utilização de imagens no processo de aprendizagem, Richardson introduzido por Fleming e Hutton (1983, p. 5) acredita que todas as pessoas possuem a capacidade de formar e utilizar memórias de imagens vívidas, contudo alguns indivíduos perdem essa capacidade ao longo do tempo devido à sua não utilização e/ou desinteresse. No entanto, J. A. Slee referida também por Fleming e Hutton (1983, p. 6) aponta para o facto de que algumas pessoas conseguem recriar estas imagens vívidas com pouco ou mesmo nenhum esforço consciente, enquanto que outros indivíduos são praticamente incapazes de produzir qualquer tipo de imagens visuais quando conscientes (estado de alerta). Assim, para estes sujeitos, as imagens quando propostas de forma externa à pessoa (por um professor ou outro indivíduo que não ele próprio), muito dificilmente funcionarão como auxiliares de memória e aprendizagem. Neste sentido, quando utilizadas técnicas que envolvam a aplicação de imagens dentro de uma sala, é necessário que se tenha em atenção as capacidades de cada aluno, pois é possível que nem todos consigam cumprir a tarefa proposta (Slee, referido por Fleming e Hutton, 1983, p. 6).

Souto (2008) acreditam que a forma como o ser humano pensa está fortemente ligado às imagens mentais que formamos. “A nossa perceção direta do mundo se dá, muitas vezes, pela construção da imagem que fazemos desse mundo” (Souto, 2008, p. 312). Shagalimova (2015) apresenta uma definição dada por Bailes defendendo que “a imagética é um produto da nossa mente, um padrão de ativação neural que reflete o processo de imaginação” (Shagalimova, 2015, p. 19). Assim, a imagética é um auxiliar à aprendizagem, através da procura que imagens (própria ou externa) que são formadas na nossa imaginação para melhor entender e assimilar os conceitos a serem aprendidos.

Quanto à utilização das metáforas, Cameron (2003, p. 27) defende que uma abordagem comum da mesma não é uma forma estática de linguagem que é usada e reutilizada, mas antes como uma única, crescente e particular forma de comunicação. As metáforas podem trazer para o discurso traços de utilizações prévias, na nossa vida do dia a

dia. Assim, para uma boa utilização e percepção deste recurso é necessária muita atenção ao contexto em que é usada.

Cossuta, citado por Sousa (2007) defende a metáfora como uma “interrupção do pensamento abstrato”, a forma de explicar, comunicar, utilizando formas concretas de explicitação do raciocínio; temos operações metafóricas variadas tais como a imagem, a analogia, a alegoria, o mito, a fábula, entre outras” (Sousa, 2007, p. 69). Leonel Ribeiro Santos, citado também por Sousa (2007, p. 69) vai mais longe descrevendo que o valor da metáfora está presente na sua capacidade de clarificar um conceito ou teoria, por isto a sua função pedagógica é tão importante.

Segundo Oliveira (1996, p. 54) a linguagem metafórica é considerada um instrumento com poder cognitivo e pode incitar uma reorganização de esquemas conceptuais. Assim, a autora defende que a linguagem metafórica liga-se aos processos cognitivos em diferentes níveis como a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, a resolução de problemas e a criatividade.

Gibbs (2008) profere que a metáfora é agora um importante recurso para várias disciplinas do conhecimento que claramente demonstram a onnipresença da mesma, estando presente tanto no quotidiano como em situações onde é necessária uma linguagem específica. Há ainda uma presença notável da metáfora em muitas áreas do pensamento abstrato e nas emoções das pessoas, assim como nas suas experiências estéticas. Esta ferramenta não é apenas um aspeto ornamental da linguagem, mas antes um esquema através do qual as pessoas explicam o mundo e as suas próprias atividades (Gibbs, 2008, p. 3). Para isto, os alunos não devem ser apenas sujeitos a uma instrução científica, antes devem envolver-se ativamente na construção do seu próprio conhecimento (Oliveira, 1996, pp. 56 e 57).

Oliveira (1996, p. 57), considera assim que a aprendizagem tem por base duas ideias essenciais: em primeiro, a aprendizagem como processo de construção ativo por parte de quem aprende; e em segundo, só se dá aprendizagem se tiver como pano de fundo o conhecimento, a cultura e a linguagem já antes aprendida. Deste modo, a metáfora e analogias não só contribuem para o crescimento conceptual, como também são um ponto de

partida para a mudança, ou seja, para a construção de conhecimento, uma vez que podem reestruturar o conhecimento anterior.

“Nesta perspectiva construtivista do conhecimento, a linguagem metafórica é uma ponte entre o conhecimento e o desconhecido” (Oliveira, 1996, p. 57). A autora defende que quando se muda o contexto, o indivíduo obtém uma nova ideia onde pode aplicar o conhecimento previamente obtido, fazendo assim da metáfora e analogias uma forma de fazer com que sejam os próprios alunos a descobrirem o conhecimento a aprender. É necessário que quando se usa estes conceitos se dê espaço aos alunos para reorganizarem a informação e encontrem a sua própria forma de pensar, desenvolvendo novas e criativas estruturas organizacionais cognitivas que direcionem o seu pensamento.

“Por outras palavras, pelas suas características, a metáfora e a analogia devem ser deliberadamente utilizadas na aprendizagem da Ciência, pois além de recorrerem às percepções, experiências pessoais e conhecimentos próprios, podem, também, desenvolver novas previsões que levam à testagem de novas hipóteses, construindo novas relações estruturais entre entidades teóricas, ou seja, levam à criação de novas categorias conceptuais nos alunos.” (Oliveira, 1996, p. 58).

Na área da educação é comum descrever-se conceitos e materiais a aprender em forma de metáfora. Segundo Low (2008, p. 213) as razões para essa criação de analogias são principalmente:

- uma forma de memorizar um conceito difícil;
- clarificar um conceito difuso, abstrato ou complexo;
- alargar um pensamento;
- localizar problemas com uma explicação particular e depois realizar algum tipo de mudança.

Usar analogias é, segundo o mesmo autor, um aspeto essencial da vida académica, quer seja na área das novas descobertas quer ao criar novas teorias. O autor demonstra ainda alguns exemplos onde se podem verificar as vantagens desta ferramenta:

- são uma parte essencial das teorias;

- permitem ao professor comunicar com os alunos que ainda não dominam o tema;
- possibilitam aos discentes compreender conceitos abstratos;
- proporcionam nos estudantes a capacidade de criar conclusões e testar prognósticos;
- motivam;
- tornam possível a um professor adaptar o seu ensino às necessidades individuais de cada aluno e aos seus diferentes níveis de entendimento.

No caso dos alunos com uma faixa etária baixa, é particularmente importante que o formato da metáfora seja simples e objetivo (A é B), uma vez que, alguns dos estudos realizados (por exemplo, Cameron, 2003 e Gentner e Toupin, 1986) demonstram que estes não conseguem perceber as analogias e metáforas, a não ser que as mesmas se apresentem de forma bastante explícita. É também importante nestas idades que a matéria a aprender já tenha sido abordada anteriormente, pois só assim os discentes irão conseguir fazer o relacionamento das questões a serem lecionadas com a metáfora. Assim, é fundamental que a linguagem metafórica seja intercalada com os conteúdos que o professor queira transmitir, de modo a poder ser entendida pelos alunos (Low, 2008, p. 216).

2.2. A utilização de metáforas e imagética no ensino da música

“A utilização de metáforas no ensino da música pode ser um recurso didático interessante para o professor e um auxiliar na compreensão de conceitos abstratos. É muito comum a utilização deste recurso, muitas vezes de forma inconsciente por parte do professor, no ensino de instrumentos musicais...” (Rosbach 2011, p. 153).

Correia (2007) defende que a imaginação não é apenas uma função da mente, uma vez que “os processos imaginativos têm um papel fundamental na formação das imagens mentais e no armazenamento do conhecimento” (Correia, 2007, p. 73).

Bailes referida por Shagalimova (2015) apresenta-nos a definição de imagética musical como “uma representação mental interna da música... um produto da nossa mente, um padrão de ativação neural que reflete o processo de imaginação” (Shagalimova, 2015, p. 19). Assim, Shagalimova conclui afirmando que a imagética está fortemente relacionada com as nossas emoções, sendo estas uma parte fundamental durante o processo musical. Ainda a mesma autora referindo Aleman et al., afirma que os músicos recorrem à criação de imagens mentais (imagética) para mais facilmente memorizarem e orientarem as obras musicais (Shagalimova, 2015, p. 20).

Gonçalves (2009) apresenta-nos alguns estudos realizados na área da imagética e música. Shifres referido por Gonçalves (2009, p. 18) conseguiu provar que associando uma imagem à música que estamos a ouvir, a segunda fica com uma interpretação mais clara. O autor realizou um estudo apresentando uma cena do filme *O Pianista* e diferentes interpretações musicais da mesma obra provando assim, que quando ouvida a música com a apresentação audiovisual, essa faz mais sentido expressivamente do que outra, mesmo se a outra for de qualidade técnica superior. Isto acontece, segundo Gonçalves (2009), por haver uma redundância intermodal⁴ entre a imagem e o som.

“Shifres mostrou como a sincronização da imagem, gesto e som são importantes para transmitir determinada expressividade. Apesar de preferirem outra interpretação, quando isolada da imagem, a interpretação escolhida pelo público por unanimidade foi aquela em que o pianista da imagem tinha sido o intérprete, pela redundância de sentido expressivo” (Gonçalves, 2009, p. 19).

Woody (2004, p. 482) acrescenta que, quando as crianças não são expressivas ao tocarem um instrumento musical, os seus professores tendem a remediar o problema usando expressões imagéticas. Normalmente, os professores verbalizam uma situação emotiva ou descrevem a imagem de um qualquer objeto que tenha qualidades passíveis de

⁴ Redundância intermodal significa que há uma relação de estímulos entre os vários sentidos, com o objetivo final de transmitir melhor o conteúdo e intensificar a produção de sentido. (Gonçalves, 2009).

ser transpostas para a obra musical que o aluno está a interpretar. O autor acima referido dá o exemplo de uma imagem que pode ser utilizada em contexto musical: um objeto que é lançado ao ar e cai ao chão, percorrendo o espaço aéreo no entretanto, simbolizará o movimento usado para explicar a um jovem intérprete a noção de linha ou frase.

Gonçalves (2009), conclui que a “percepção visual influencia a produção de sentido musical do lado do recetor (público) e que a preparação do lado do intérprete pode enriquecer o sentido musical, através da escolha de imagens expressivas de movimento ou metáforas” (pp. 19 e 20).

Arrais e Rodrigues (2009) realizaram um estudo sobre metáforas e feedback cognitivo tendo como objetivo verificar se realmente as metáforas são mais facilmente entendidas pelos estudantes. Neste estudo participaram dois grupos de violinistas entre os 15 e os 18 anos de idade. Um dos grupos teve acesso a expressões metafóricas enquanto o outro grupo apenas teve acesso a indicações puramente técnicas. Estes dois grupos, depois de terem praticado a passagem que lhes foi atribuída e ensinada, tocaram para um conjunto de juizes que, quando questionados, revelaram que os estudantes que tiveram acesso às metáforas apresentaram significativas melhorias ao nível da expressão musical.

Correia (2007), citado por Gonçalves (2009, p. 20) acrescenta que “há evidências neurológicas que nos permitem argumentar que há uma relação íntima entre movimento e emoção e que essa relação é física/corporal ao mais profundo nível”. Woody (2004), através da citação feita por Persson (1996), faz um alerta relativamente a eventuais perigos desta abordagem, pois muitos professores desconhecem que, ao usarem uma linguagem exageradamente metafórica poderão deixar os seus alunos confusos.

Dantas e Guimarães (2013, p. 647) vão mais longe, considerando que, uma vez que a partitura tem o objetivo de fornecer informações exatas para a execução de uma peça musical, isso torna-a uma espécie de narrativa explicativa. Assim, segundo os autores, é possível considerá-la como um texto, comparando textos explicativos a partituras. Desta forma, se os textos explicativos são utilizados para explicar e descrever imagens, a partitura musical é utilizada para descrever a música. Pode então concluir-se que, “assim como os textos não contêm o carácter mágico das imagens, a partitura pode não conter a magia da música”. Com o intuito de fazer com que a partitura dê lugar a propostas imagéticas,

podendo assim transpor alguma “magia” (com reflexos na expressão musical) para a execução de uma peça, os autores acima mencionados propõem que se experimente um diálogo entre formas e cores com a música, criando assim “uma plasticidade descompromissada com a comunicação de dados quantitativos, criada apenas para fins de sensibilização estética” (Dantas e Guimarães, 2013, p. 649).

Gonçalves (2009), acrescenta ainda que a partitura é um código e que, como tal, o músico não se deve limitar a ler o que lá está de forma literal, necessitando do contributo da sua imaginação de intérprete, tal como defendem Dantas e Guimarães (2013). Em cumprimento deste princípio, o intérprete deverá dividir a leitura da partitura em duas fases: na primeira fase, a partitura é traduzida em som, ou seja, dá-se uma simples leitura do código que está escrito; na segunda fase, o som que foi produzido é submetido a uma organização estrutural sendo organizado em frases, motivos e harmonias. Segundo a autora, é durante esta fase que o intérprete deve contribuir com os seus conhecimentos prévios de técnica, análise, e com elementos que contribuam para uma construção interpretativa. “A construção da narrativa emocional passa pela elaboração de um imaginário, seja ele verídico ou fictício” (Gonçalves, 2009, p. 21). Assim, Gonçalves defende que é estimulada a formação de metáforas, que são tentativas de fazer corresponder imagem e música, pois esta analogia faz corresponder um determinado momento musical com experiências pessoais armazenadas, imprimindo-lhe uma “simbologia e resposta emocional única”.

“Assim, perceber, compreender ou, mais genericamente, *fazer sentido* de uma situação ou acontecimento vivido é sempre uma questão de ativamente ou *imaginativamente* construir sentido” (Correia, 2007, p. 84).

III – Caracterização do contexto de intervenção

3.1 – Caracterização da Instituição

O presente projeto de intervenção pedagógica foi realizado na Academia Valentim Moreira de Sá sediada em Guimarães, criada pela Sociedade Musical de Guimarães no ano de 1992, tendo-lhe sido concedida pelo Ministério da Educação em 1994 autorização de funcionamento, contrato de patrocínio e paralelismo pedagógico. A sociedade foi fundada em 1903 e é uma associação cultural com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, que procura a dinamização cultural e a formação artística dos seus membros e da população em geral, no campo da música. Entre os seus objetivos encontra-se o ensino vocacional da música ministrada pela AMVMS.

Guimarães é uma cidade situada no distrito de Braga, com 48 freguesias e cerca de 160 000 habitantes. Segundo os dados do INE PORTADA presentes no Projeto Educativo da academia, cerca de 9% da população não apresenta qualquer nível de ensino, 31,4 % apenas obteve o 1º Ciclo de Ensino Básico, 16,1% concluiu o 2º Ciclo de Ensino Básico, 20,2% o 3º Ciclo do Ensino Básico, 13,2% apresenta concluído o Ensino Secundário e por fim, apenas 9,3% concluiu o Ensino Superior.

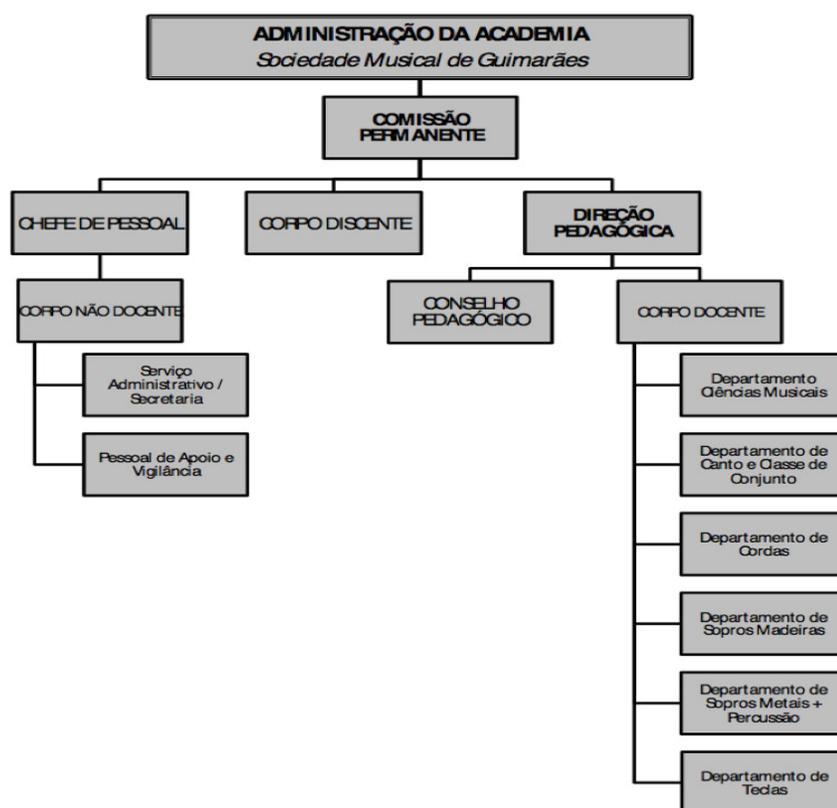
No contexto cultural, a cidade apresenta um conjunto de intervenções de carácter musical, tendo vindo a verificar-se desde o final da década de oitenta um crescente número de iniciativas a este nível. Nomeadamente, em 2012, a eleição do município a capital europeia da cultura, criando-se uma orquestra que, com uma estrutura diferente, ainda hoje funciona.

A academia, quando criada, era a única escola vocacional do ensino da música no concelho de Guimarães assim como dos concelhos vizinhos (Vieira do Minho, Fafe, Felgueiras, Póvoa de Lanhoso e Amares).

Só em 1999 obteve a autorização oficial definitiva de funcionamento por parte do Ministério da Educação sediando-se em setembro desse ano no Largo da Condessa de Juncal, onde ainda hoje é a sua residência.

Em 2007 - 2008, a academia abriu um novo polo em Vieira do Minho com o apoio da câmara local. Em 2014 – 2015 alargou a sua oferta educativa à Vila de Ponte.

É composição da estrutura organizacional da academia os seguintes órgãos: conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de disciplina, conselhos de turma, direção de turma, gestão de projetos e serviço de psicologia e orientação. De seguida apresento o organograma da academia:



No ano letivo de 2015/2016 a academia contou com cerca de 550 alunos distribuídos entre o polo de Guimarães e de Vieira do Minho e em diversas modalidades de formação (iniciação musical, curso básico articulado e curso básico supletivo, curso secundário articulado e curso secundário supletivo e ainda curso livre). Além destes alunos, fazem parte também dos trabalhos da academia os diversos jardins de infância e escolas de 1º ciclo. Quanto ao corpo docente, nesse mesmo ano a academia contou com a colaboração de 59 professores.

Faz parte da oferta educativa da Academia de Música Valentim Moreira de Sá vários cursos. O Ateliê Musical destina-se a crianças dos 3 aos 5 anos de idade e é desenvolvido através de atividades musicais lecionadas em contexto lúdico e não formal. A Iniciação musical e instrumental que decorre ao longo do 1º ciclo do ensino básico onde são lecionadas as disciplinas de formação musical, classe de conjunto e instrumento. Pretende-se aqui que os alunos obtenham prazer do ato de ouvir música e motivar os mesmos para a descoberta do potencial da interpretação através do trabalho realizado em Classe de Conjunto. A admissão à frequência do curso de iniciação musical está regulamentada na Portaria nº 225/2012 de 13 de julho. Já no curso básico de música, com a duração de 5 anos, são ministrados os seguintes instrumentos: piano, guitarra, violino, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, trompa, trompete, trombone, tuba, percussão, órgão, saxofone e viola d'arco de acordo com os cursos autorizados pelo Ministério da Educação. O currículo destinado aos alunos deste ciclo integra as disciplinas de instrumento, formação musical e classe de conjunto com as cargas semanais atribuídas pela Portaria nº 225/2012, de 30 de julho. O curso secundário de música, do 6º ao 8º grau tem como objetivo consolidar os conhecimentos e competências técnico-musicais. As condições de frequência deste curso encontram-se legisladas pela Portaria nº 243-B/2012.

O enquadramento legal da academia constituiu dos seguintes diplomas:

- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, que republica e renumera a Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, com a introdução das alterações à Lei nº 115/1997 de 19 de setembro;
- Estatuto dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo: publicada no diploma

legal Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro;

- Estatuto do aluno: a Lei nº 52/2012, de 5 de Setembro;
- Contrato Coletivo de trabalho: publicado no Boletim de Trabalho e Emprego, 1ª Série, nº29 de 8/8/2011;
- Decreto Regulamentar 84-A/2007: publicada a 10 de Dezembro e define as linhas gerais fundamentais para a utilização nacional dos fundos comunitários para o período de 2007 a 2013 e dos programas operacionais, bem como o Despacho 3999/2011, de 22 de Fevereiro, que define o regime de acesso aos apoios comunitários no âmbito do programa de intervenção 1.6;
- Despacho 3999/2011: decreto regulamentar nº 84 – A/2007, de 10 de dezembro, com as alterações introduzidas pelo decreto nº 13/2008, e nº 4/2010 que aprova o regime geral de aplicação do fundo social europeu;
- Portaria nº 225/2012: gera os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico;
- Portaria nº 243-B/2012: define a organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano aprovando os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo;
- Portaria nº 419-B/2012: primeira alteração à Portaria nº 243-B/2012.

3.2 – Caracterização do contexto das aulas individuais de instrumento (violino)

O Estágio Profissional realizou-se nas disciplinas de violino e classe de conjunto (orquestra de cordas); no entanto, para a realização deste relatório irei focar-me apenas na disciplina de instrumento (violino), uma vez que os problemas que este estudo tentou

abordar são mais notórios nesta disciplina e o projeto de intervenção cingiu-se a este contexto.

Foram incluídos neste estudo três alunos de violino da classe da Professora Filipa Abreu, futuramente mencionados como aluno A, aluno B e aluno C.

O aluno A frequentava na altura o 11º ano de escolaridade e o 7º grau do Curso Secundário do Ensino Especializado da música e tencionava prosseguir os seus estudos musicais ingressando um curso superior de música na vertente de violino. Iniciou os seus estudos de violino aos 13 anos de idade na classe da professora Filipa Abreu.

Este aluno apresentava algumas dificuldades em utilizar o peso no braço direito, o que dificulta a obtenção de um som cheio e agradável. Mostrava ainda alguns problemas de articulação na mão esquerda, principalmente na realização de passagens rápidas e trilos. Contudo, é um aluno bastante trabalhador e empenhado em ultrapassar as suas dificuldades. Relativamente à musicalidade, foi sempre um aluno bastante criativo e interessado em fazer sempre melhor, por isso sempre se mostrou recetivo a todos os exercícios e ideias que propus durante o período de implementação do projeto.

A aluna B frequentava o 10º ano de escolaridade e o 6º grau do Curso Secundário do Ensino Especializado da música e, tal como o aluno anteriormente mencionado, tinha intenções de seguir o estudo de violino e frequentar um curso superior nesta mesma área. Iniciou os seus estudos de violino aos 8 anos de idade.

Esta aluna apresentava algumas dificuldades técnicas, nomeadamente na mão esquerda, uma vez que tem uma mão muito pequena dificultando a execução de oitavas e de extensões. No que diz respeito à mão direita apresentava um problema similar, pois como tem o braço pequeno sentia algumas dificuldades em utilizar o arco até à ponta, tornando-se difícil a realização de ligaduras ou notas muito longas com um som agradável. Apesar disto, sempre foi uma aluna bastante criativa, no entanto com algumas dificuldades em transpor essa mesma criatividade para realização de uma boa expressividade musical.

Por fim, a aluna C iniciou os seus estudos de violino aos 8 anos de idade na Academia de Música Valentim Moreira de Sá. Frequentava na altura do estágio supervisionado o 9º ano de escolaridade e o 5º grau do Curso Básico do Ensino

especializado de música na mesma academia e demonstrava ainda algumas dúvidas quanto à continuidade dos seus estudos de música.

Esta aluna possuía características físicas interessantes para a prática do violino, pois é alta e tem os braços e dedos grandes, o que facilita a produção de som e a realização de intervalos grandes. No entanto, no que diz respeito à musicalidade e expressividade, revelava algumas limitações, pois estava demasiado presa à partitura não conseguindo ainda transmitir as emoções através da sua performance.

Durante toda a fase de observação pude verificar que é comum a utilização de metáforas e imagens por parte da professora cooperante, tanto para explicar aspetos expressivos como físicos e técnicos.

IV – Plano Geral da Intervenção Pedagógica

4.1 – Problemática

A procura da expressividade musical sempre foi um problema com que me debati muitas vezes enquanto aluna de música e ultimamente enquanto professora. Explicar como obter diferentes aspetos da técnica violinística, como golpes de arco ou resolução de alguma passagem rápida é relativamente fácil, pois realizando vários exercícios é possível resolver os problemas que aparecem. No entanto, explicar como ser expressivo não é uma questão tão simples, pois apesar de existirem regras da linguagem musical que podem ser ensinadas e explicadas para conseguir uma boa expressividade, estas por vezes não são tão imediatas e fáceis de aplicar se o aluno não tiver uma boa formação musical. Assim, as metáforas e imagens são um apoio importante e estimulante para que se consiga atingir isso com mais facilidade e rapidez.

Como podemos verificar na contextualização teórica deste trabalho, vários são os autores que defendem que a utilização de conceitos quotidianos podem ajudar a entender o código musical e a melhor o transmitir. Todavia estes dois conceitos, metáforas e imagética, podem ajudar em muito mais do que a questão da expressividade. Também na motivação do aluno e na liberdade de movimentos e consequentemente evitar o acumular de tensões muitas vezes inerente à prática do violino.

4.2 – Objetivos

Depois de identificada a problemática, durante o projeto de intervenção procurei resposta para as seguintes questões:

- 1 - De que forma poderão a metáfora e a imagética ajudar a despertar sentimentos no aluno e de que forma poderão estes ser canalizados para a aprendizagem da música, e do violino em particular?
- 2 - Como pode a expressividade ajudar na libertação de movimentos necessários à performance musical?
- 3 - Em que medida os dois conceitos (metáfora e imagética) podem ser um contributo para a motivação do aluno na aprendizagem do violino?
- 4 - Qual a contribuição da metáfora e da imagética para a manifestação de criatividade nos alunos?

Para isso foram traçados os seguintes objetivos:

- 1 - Partindo do princípio de que são as experiências pessoais que podem trazer alguma emoção para a música, é principal objetivo deste estudo que os alunos consigam transportar essas mesmas experiências para conseguirem uma maior expressividade musical.

- 2 - Estreitamento do fosso existente entre técnica e expressão musical, fazendo com que a expressividade seja uma forma de libertação de tensões resultantes da procura de uma técnica virtuosística.
- 3 - Motivar o aluno trazendo imagens do quotidiano para a aula e para o estudo do instrumento. Assim, o estudo poderá tornar-se menos aborrecido.
- 4 - Implementar nos alunos o espírito criativo, uma vez que essa é uma das qualidades que um músico deve apresentar.

4.3 – Metodologia

Neste projeto de intervenção foi utilizada a metodologia investigação-ação que, segundo Coutinho (2011, p. 312) pode ser descrita como um conjunto de métodos de investigação que concluem uma ação/mudança. Segundo Latorre referido por Coutinho (2011, p. 313) o principal objetivo desta metodologia não é tanto gerar conhecimento, é acima de tudo interrogar o que é prática e valores da sociedade com o intuito de explica-los e segundo Coutinho (2011, p. 313) melhorá-los.

Apesar de o tempo e o grupo de amostra ser pequeno para a implementação desta metodologia, esta mostrou-se bastante útil na elaboração dos objetivos na forma de implementar o projeto e ainda na elaboração de métodos de recolha de dados. Latorre segundo Coutinho (2011, pp. 317 e 318) divide as técnicas e instrumentos de dados em três categorias: observação, conversação e análise de documentos. Desse modo, o papel do investigador/professor é o de observar a prática do fenómeno em estudo, dialogar e interagir com o sujeito do estudo e analisar bibliografia já existente sobre o tema para melhor o fundamentar e implementar (Coutinho, 2011). Assim procurei fazer neste projeto.

4.3.1 – Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados para este projeto de intervenção começou com a observação das aulas e a realização dos respetivos relatórios, onde foi possível verificar que a professora cooperante já utilizava por vezes as ferramentas aqui abordadas, ainda que de forma mais esporádica e não como principal instrumento pedagógico. Posteriormente procedeu-se à fase de intervenção pedagógica das aulas de violino onde, conjuntamente com prática mais convencional de ensino, foram também introduzidos os conceitos de imagética e metáfora segundo a perspetiva da estagiária. Quando introduzidas as metáforas e imagens por mim, foi sempre tendo por base uma investigação teórica de forma a que fossem bem percecionadas pelos alunos.

Ainda nesta fase foram gravadas diversas aulas para estudo posterior e procedeu-se à realização das planificações e relatórios críticos (notas de campo).

Após finda a fase de intervenção pedagógica foi pedido aos alunos intervenientes no projeto que respondessem a um questionário, com a finalidade de determinar se utilizavam estes conceitos na sua prática individual do instrumento; se acham produtiva ou não a utilização dos mesmos e em que aspetos; se os tencionam continuar a utilizar e ainda qual o impacto que este projeto teve no seu estudo do instrumento. A técnica utilizada nestes questionários foi de questões semiabertas. Os questionários já respondidos estão presentes no anexo II.

Foi ainda realizado um questionário a seis professores de violino com o objetivo de perceber se estes utilizavam estes dois conceitos nas suas aulas de instrumento e determinar como o fazem. A configuração adotada nestes questionários foi a de resposta fechada e encontram-se no anexo I. Foi realizado este questionário aos professores uma vez que como se tratam de conceitos bastante complexos achei por bem questionar também os docentes sobre esta prática e não apenas alunos, de forma a obter uma visão mais abrangente sobre esta prática.

Finalmente, foi ainda efetuada a captação de imagens audiovisuais em momentos-chave, para estudo de resultados.

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

4.4.1 – Prática de ensino supervisionada

A prática de ensino supervisionada foi realizada na Academia de Música Valentim Moreira de Sá, sediada em Guimarães no ano letivo de 2014/2015. Foram propostas a observação e lecionação de alunos do curso básico e secundário das disciplinas de violino e classe de conjunto (no entanto, a aplicação do projeto só se implementou nas aulas de violino). Foram assistidas e dadas aulas a 3 alunos no total, no que concerne à disciplina de instrumento.

Neste ponto, apresentam-se as planificações com as respetivas reflexões pós-prática das aulas lecionadas. Uma vez que nem sempre me foi possível durante as aulas implementar o projeto de investigação, atendendo às dificuldades técnicas demonstradas pelos alunos participantes, à necessidade de cumprir os objetivos da disciplina e ao pouco tempo de aula, vi-me obrigada a realizar uma abordagem mais convencional e abrangente. Desta forma, achei importante apresentar as mesmas, uma vez que foi importante para mim, enquanto pedagoga, ir de encontro às necessidades específicas de cada aluno.

A escolha do programa a executar durante os trimestres em que se deu a observação e prática pedagógica, foi sempre efetuada pela professora cooperante, Filipa Abreu, para que as obras fossem sempre de acordo com o programa anual da disciplina, bem como com as necessidades e capacidades de cada aluno.

De seguida apresento de forma sucinta uma elucidação das capacidades técnicas e musicais dos alunos envolvidos no estágio profissional:

ALUNO A

Durante a fase de observação foi possível verificar que apesar de ser um aluno bastante talentoso havia ainda alguns problemas técnicos que não estavam consolidados, como trilos, articulação nas passagens rápidas e obtenção de um bom som. Assim, durante as aulas tentei sempre articular o trabalho de forma a inserir os conceitos metáfora e imagética, uma vez que foi esse o objetivo do estágio, mas também resolver alguns desses problemas técnicos. Com este aluno, durante a fase de intervenção trabalhei o 1º andamento do *Concerto* para violino e orquestra em sol menor, de Max Bruch.

 Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ensino de Música
Planificação: Aula de ensino individual de instrumento	
Professor: Ana Filipa Costa Aula individual de instrumento: Violino Aluno: A Nível: 7º grau do Curso Secundário Data: 22/04/2015; Hora: 9.15h Duração: 45 minutos	
Conteúdo	
Max Bruch: Concerto para violino em Sol menor, 1º andamento	
Objetivo Geral	
<ul style="list-style-type: none">- Consistência e igualdade ao longo de toda a obra;- Mudanças de posição assertivas e afinadas;- Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra;- Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade;- Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra,	

de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;

- Expressividade e Musicalidade;

Objetivos Específicos/Competências

O aluno deveria ser capaz de:

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

Desenvolvimento da aula

Enquadramento da aula

O aluno iria ter uma audição de avaliação e prova de avaliação no final do período.

Estratégias

- Trabalharam-se passagens específicas quando surgiram dúvidas durante o estudo individual do aluno e, quando houve necessidade, apresentaram-se soluções para que o aluno as pudesse resolver com rapidez e eficiência.
- As passagens em que o aluno apresentou maiores dificuldades, foram elaborados exercícios, como: trabalhar por ritmos; apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita; praticar só com a mão esquerda, entre outros.
- Estímulo da autocrítica.

Recursos de aprendizagem

Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha

Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem realizou-se ao longo da aula tendo em conta objetivos previamente definidos e os critérios apresentados de seguida. Os resultados que o aluno apresentou foram analisados ao longo da aula através das melhorias que se espera que ele apresente quando lhe foi corrigindo os erros.

Critérios de Avaliação:

- 1 – Concentração do aluno para que seja possível uma rápida e correta compreensão técnica e musical da obra a estudar.
- 2 – Cuidado técnico e sonoro, nomeadamente uma correta afinação, precisão rítmica, qualidade do som e golpes de arco corretamente realizados.
- 3 – Participação ativa expondo sempre as duvidas e opiniões e empenho na resolução dos problemas.
- 4 – Postura durante a aula.

Reflexão pós-prática

- Relembramos algumas coisas que o aluno devia fazer na passagem dos acordes, nomeadamente rodar o cotovelo esquerdo para dentro para chegar com maior facilidade a todas as notas. Ainda nesta passagem, estivemos a praticar como tocar nas três cordas ao mesmo tempo sem se ouvir demasiado a corda mais grave, uma vez que esta é a menos importante e a que fica a soar mais. Ficou bastante melhor, contudo foi pedido ao aluno que estudasse melhor este exercício em casa pois não estava ainda muito bem.

- Logo depois da passagem dos acordes, o aluno apresentou alguma dificuldade em tocar as notas em semicolcheias e sextinas que estavam escritas uma vez que não se percebiam as notas todas. Depois de repetir esta passagem algumas vezes mais devagar foi-lhe pedido que em casa estudasse com metrónomo e que tinha que ouvir todas as notas, só assim estaria bem.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mestrado em Ensino de Música

Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Professor: Ana Filipa Costa

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: A

Nível: 7º grau do Curso Secundário

Data: 27/04/2015; Hora: 17.00h

Duração: 45 minutos

Conteúdo

Max Bruch: Concerto para violino em Sol menor, 1º andamento

Objetivo Geral

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

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

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

Desenvolvimento da aula
Enquadramento da aula
Aula extra para começar a identificar imagens.
Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalharam-se passagens específicas quando surgiram dúvidas durante o estudo individual do aluno e, quando houve necessidade, apresentaram-se soluções para que o aluno as pudesse resolver com rapidez e eficiência. - As passagens em que o aluno apresentou maiores dificuldades, foram elaborados exercícios, como: trabalhar por ritmos; apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita; praticar só com a mão esquerda, entre outros. - Estímulo da autocrítica.
Recursos de aprendizagem
Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha
Avaliação da aprendizagem
<p>A avaliação da aprendizagem realizou-se ao longo da aula tendo em conta objetivos previamente definidos e os critérios apresentados de seguida. Os resultados que o aluno apresentou foram analisados ao longo da aula através das melhorias que se espera que ele apresente quando lhe foi corrigindo os erros.</p> <p>Critérios de Avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Concentração do aluno para que seja possível uma rápida e correta compreensão técnica e musical da obra a estudar. 2 – Cuidado técnico e sonoro, nomeadamente uma correta afinação, precisão rítmica, qualidade do som e golpes de arco corretamente realizados. 3 – Participação ativa expondo sempre as duvidas e opiniões e empenho na resolução dos problemas. 4 – Postura durante a aula.
Reflexão pós-prática
- Nesta aula foi pedido ao aluno que fosse tocando a obra sem pensar nos problemas técnicos e principalmente sem parar para corrigi-los, pois pretendia que este

começasse a encontrar algumas imagens que associasse ao que devia transmitir em determinada passagem. Não foi possível realizar este exercício até ao fim da obra, contudo o aluno foi conseguindo facilmente identificar imagens:

- no início identificou alguém pensativo e sozinho no meio do nada, pois este início lembrava-lhe o vazio (talvez pela duração da primeira nota).

- a meio da segunda página, logo depois da letra de ensaio “A” ele sugeriu a representação de uma pessoa “chateada”, pois é uma passagem com a dinâmica forte e tem vários acordes e notas rápidas.

- no início da segunda página o discente propôs que aqui, essa mesma pessoa que tinha estado chateada aqui encontrasse o amor e se apaixonasse. Para ela, esta melodia é bastante dramática mas bonita e demonstra-lhe paixão.

ALUNO B

Também com a aluna B foi executada a mesma articulação entre a musicalidade, trabalhando os recursos metáforas e imagens mas também realizando um trabalho mais convencional, melhorando os aspetos técnicos onde a aluna sentia mais dificuldade, nomeadamente afinação e qualidade do som. Durante a fase de intervenção estudamos maioritariamente a obra de Ludwig van Beethoven, *Romance*, em Sol maior.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mestrado em Ensino de Música

Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Professor: Ana Filipa Costa

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: B

Nível: 6º grau do Curso Secundário

Data: 22/04/2015; Hora: 12.00h

Duração: 45 minutos

Conteúdo

L. Beethoven: Romance em Sol maior

Objetivo Geral

- Adquirir consistência e igualdade sonora entre todas as notas e nas cordas dobradas;
- Mudanças de posição assertivas e afinadas;
- Correta afinação intervalar;
- Correta afinação das cordas dobradas;
- Correta distribuição do arco, adequando ao fraseado e dinâmicas escritas;
- Manter a mão esquerda relaxada para que o movimento das mudanças de posição possa ser executado corretamente;
- Posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco previstos sejam realizados com clareza, agilidade e qualidade sonora;
- Preparação/antecipação do cotovelo para as posições altas.
- Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;
- Expressividade e Musicalidade;

Objetivos Específicos/Competências

O aluno deveria ser capaz de:

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

Desenvolvimento da aula
Enquadramento da aula
O aluno iria ter que realizar uma audição de avaliação e prova de avaliação no trimestre.
Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalharam-se passagens específicas quando surgiram dúvidas durante o estudo individual do aluno e, quando houve necessidade, apresentaram-se soluções para que o aluno as pudesse resolver com rapidez e eficiência. - As passagens em que o aluno apresentou maiores dificuldades, foram elaborados exercícios, como: trabalhar por ritmos; apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita; praticar só com a mão esquerda, entre outros. - Estímulo da autocrítica.
Recursos de aprendizagem
Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha
Avaliação da aprendizagem
<p>A avaliação da aprendizagem realizou-se ao longo da aula tendo em conta objetivos previamente definidos e os critérios apresentados de seguida. Os resultados que o aluno apresentar serão analisados ao longo da aula através das melhorias que se espera que ele apresente quando lhe for corrigindo os erros que possam ocorrer durante a sua execução.</p> <p>Critérios de Avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Concentração do aluno para que seja possível uma rápida e correta compreensão técnica e musical da obra a estudar. 2 – Cuidado técnico e sonoro, nomeadamente uma correta afinação, precisão rítmica, qualidade do som e golpes de arco corretamente realizados. 3 – Participação ativa expondo sempre as duvidas e opiniões e empenho na resolução dos problemas. 4 – Postura durante a aula.
Reflexão pós-prática
<ul style="list-style-type: none"> - Nesta aula comecei por pedir à aluna que tocasse a obra de início ao fim para perceber onde existem as maiores dificuldades técnicas. Depois de identificar algumas passagens realizamos exercícios que permitiram ultrapassar algumas dificuldades, como por exemplo trabalhar por ritmos as passagens rápidas (antes da letra de ensaio

“C” e na letra de ensaio “F”), trabalhar só o arco, entre outros.

- Logo no início a aluna demonstrou dificuldade em começar em piano mas logo nas duas cordas. Para colmatar isso foi sugerido à aluna que estudasse apenas o movimento de iniciar som na ponta do arco sem produzir ruídos antes do som (que não deixasse cair o arco na corda antes do movimento pretendido). A aluna demonstrou algumas dificuldades em executar este exercício, por isso foi-lhe pedido que estudasse em casa.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mestrado em Ensino de Música

Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Professor: Ana Filipa Costa

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: B

Nível: 6º grau do Curso Secundário

Data: 30/04/2015; Hora: 15.00h

Duração: 45 minutos

Conteúdo

L. Beethoven: Romance em Sol maior

Objetivo Geral

- Adquirir consistência e igualdade sonora entre todas as notas e nas cordas dobradas;
- Mudanças de posição assertivas e afinadas;
- Correta afinação intervalar;
- Correta afinação das cordas dobradas;
- Correta distribuição do arco, adequando ao fraseado e dinâmicas escritas;
- Manter a mão esquerda relaxada para que o movimento das mudanças de posição possa ser executado corretamente;
- Posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco previstos

sejam realizados com clareza, agilidade e qualidade sonora;

- Preparação/antecipação do cotovelo para as posições altas.
- Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;
- Expressividade e Musicalidade;

Objetivos Específicos/Competências

O aluno deveria ser capaz de:

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

Desenvolvimento da aula

Enquadramento da aula

O aluno iria ter que realizar uma audição de avaliação e prova de avaliação no trimestre.

Estratégias

- Trabalharam-se passagens específicas quando surgiram dúvidas durante o estudo individual do aluno e, quando houve necessidade, apresentaram-se soluções para que o aluno as pudesse resolver com rapidez e eficiência.
- As passagens em que o aluno apresentou maiores dificuldades, foram elaborados exercícios, como: trabalhar por ritmos; apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita; praticar só com a mão esquerda, entre outros.
- Estímulo da autocrítica.

Recursos de aprendizagem

Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha

Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem realizou-se ao longo da aula tendo em conta objetivos previamente definidos e os critérios apresentados de seguida. Os resultados que o aluno apresentou foram analisados ao longo da aula através das melhorias que se espera que ele apresente quando lhe foi corrigindo os erros.

Critérios de Avaliação:

- 1 – Concentração do aluno para que seja possível uma rápida e correta compreensão técnica e musical da obra a estudar.
- 2 – Cuidado técnico e sonoro, nomeadamente uma correta afinação, precisão rítmica, qualidade do som e golpes de arco corretamente realizados.
- 3 – Participação ativa expondo sempre as duvidas e opiniões e empenho na resolução dos problemas.
- 4 – Postura durante a aula.

Reflexão pós-prática

- Nesta aula foi necessário trabalhar alguns aspetos técnicos que ainda não estavam tão bem assimilados.
- Trabalhamos um pouco a direção das frases assim como algumas dinâmicas e acentos.
- A aluna apresentou bastante dificuldade na passagem em cordas dobradas antes da letra de ensaio “D” e na passagem seguinte, pelas mudanças de posição do mesmo dedo, por isso dividimos a dificuldade trabalhando as duas vezes individualmente para que ela percebesse como se faziam estas mudanças. Depois de cada uma das vezes estar bem estruturada e automatizada juntamos as duas, notando-se logo melhorias.

ALUNO C

Por último, com a aluna C também houve a necessidade de articular as dificuldades técnicas com a implementação do projeto. A obra trabalhada durante a fase de intervenção foi *Prelúdio e Alegro* do compositor Fritz Kreisler.

 <p>Universidade do Minho Instituto de Educação</p>	Mestrado em Ensino de Música
Planificação: Aula de ensino individual de instrumento	
<p>Professor: Ana Filipa Costa</p> <p>Aula individual de instrumento: Violino</p> <p>Aluno: C</p> <p>Nível: 5º grau do Curso Básico</p> <p>Data: 22/04/2015; Hora: 14.15h</p> <p>Duração: 45 minutos</p>	
Conteúdo	
<p>F. Kreisler: Praeludium and Allegro</p>	
Objetivo Geral	
<ul style="list-style-type: none">- Adquirir consistência e igualdade sonora entre todas as notas e nas cordas dobradas;- Mudanças de posição assertivas e afinadas;- Correta afinação intervalar;- Correta afinação das cordas dobradas;- Correta distribuição do arco, adequando ao fraseado e dinâmicas escritas;- Manter a mão esquerda relaxada para que o movimento das mudanças de posição possa ser executado corretamente;- Posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco previstos	

sejam realizados com clareza, agilidade e qualidade sonora;

- Preparação/antecipação do cotovelo para as posições altas.
- Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;
- Expressividade e Musicalidade;

Objetivos Específicos/Competências

O aluno deveria ser capaz de:

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

Desenvolvimento da aula

Enquadramento da aula

O aluno iria ter que realizar uma audição de avaliação e prova de avaliação no trimestre.

Estratégias

- Trabalharam-se passagens específicas quando surgidas dúvidas durante o estudo individual do aluno e, quando houve necessidade, apresentaram-se soluções para que o aluno as pudesse resolver com rapidez e eficiência.
- Nas passagens em que o aluno apresentou maiores dificuldades, foram elaborados exercícios, como: trabalhar por ritmos; apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita; praticar só com a mão esquerda, entre outros.
- Estímulo da autocrítica.

Recursos de aprendizagem

Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha

Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem realizou-se ao longo da aula tendo em conta objetivos previamente definidos e os critérios apresentados de seguida. Os resultados que o aluno apresentou foram analisados ao longo da aula através das melhorias que se espera que ele apresente quando lhe foi corrigindo os erros.

Critérios de Avaliação:

- 1 – Concentração do aluno para que seja possível uma rápida e correta compreensão técnica e musical da obra a estudar.
- 2 – Cuidado técnico e sonoro, nomeadamente uma correta afinação, precisão rítmica, qualidade do som e golpes de arco corretamente realizados.
- 3 – Participação ativa expondo sempre as duvidas e opiniões e empenho na resolução dos problemas.
- 4 – Postura durante a aula.

Reflexão pós-prática

- Uma das grandes dificuldades da aluna é o controlo da mão e braço direito e isso reflete-se na qualidade e quantidade de som. Nesta obra notou-se bastante isso na produção de *detaché* uma vez que não consegue mexer apenas o antebraço sem movimentar o braço. Para combater isso estivemos a treinar o *detaché* abrindo e fechando apenas o antebraço deixando o braço parado. Para isto pedi à aluna que encostasse o braço à parede para ter mais noção de quando ele mexe e podendo mais facilmente corrigir.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mestrado em Ensino de Música

Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Professor: Ana Filipa Costa

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: C

Nível: 5º grau do Curso Básico

Data: 29/04/2015; Hora: 14.15h

Duração: 45 minutos

Conteúdo

F. Kreisler: Praeludium and Allegro

Objetivo Geral

- Adquirir consistência e igualdade sonora entre todas as notas e nas cordas dobradas;
- Mudanças de posição assertivas e afinadas;
- Correta afinação intervalar;
- Correta afinação das cordas dobradas;
- Correta distribuição do arco, adequando ao fraseado e dinâmicas escritas;
- Manter a mão esquerda relaxada para que o movimento das mudanças de posição possa ser executado corretamente;
- Posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco previstos sejam realizados com clareza, agilidade e qualidade sonora;
- Preparação/antecipação do cotovelo para as posições altas.
- Obter a concentração necessária entre as várias seções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;
- Expressividade e Musicalidade;

Objetivos Específicos/Competências

O aluno deveria ser capaz de:

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

- Estar confortável com as mudanças de posição e cordas dobradas.
Desenvolvimento da aula
Enquadramento da aula
O aluno iria ter que realizar uma audição de avaliação e prova de avaliação no trimestre.
Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalharam-se passagens específicas quando surgidas dúvidas durante o estudo individual do aluno e, quando houve necessidade, apresentaram-se soluções para que o aluno as pudesse resolver com rapidez e eficiência. - Nas passagens em que o aluno apresentou maiores dificuldades, foram elaborados exercícios, como: trabalhar por ritmos; apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita; praticar só com a mão esquerda, entre outros. - Estímulo da autocrítica.
Recursos de aprendizagem
Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha
Avaliação da aprendizagem
<p>A avaliação da aprendizagem realizou-se ao longo da aula tendo em conta objetivos previamente definidos e os critérios apresentados de seguida. Os resultados que o aluno apresentou foram analisados ao longo da aula através das melhorias que se espera que ele apresente quando lhe foi corrigindo os erros.</p> <p>Critérios de Avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Concentração do aluno para que seja possível uma rápida e correta compreensão técnica e musical da obra a estudar. 2 – Cuidado técnico e sonoro, nomeadamente uma correta afinação, precisão rítmica, qualidade do som e golpes de arco corretamente realizados. 3 – Participação ativa expondo sempre as duvidas e opiniões e empenho na resolução dos problemas. 4 – Postura durante a aula.

Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem será realizada ao longo da aula tendo em conta objetivos previamente definidos e os critérios apresentados de seguida. Os resultados que o aluno apresentar serão analisados ao longo da aula através das melhorias que se espera que ele apresente quando lhe for corrigindo os erros que possam ocorrer durante a sua execução.

Critérios de Avaliação:

- 1 – Concentração do aluno para que seja possível uma rápida e correta compreensão técnica e musical da obra a estudar.
- 2 – Cuidado técnico e sonoro, nomeadamente uma correta afinação, precisão rítmica, qualidade do som e golpes de arco corretamente realizados.
- 3 – Participação ativa expondo sempre as duvidas e opiniões e empenho na resolução dos problemas.
- 4 – Postura durante a aula.

Reflexão pós-prática

- Nesta aula continuamos a trabalhar os aspetos técnicos necessários, trabalhando algumas passagens rápidas por ritmos e estudando as duas mãos/braço individualmente para que pudesse assimilar bem as dificuldades de cada uma delas e quando juntasse estar tudo mais automatizado. Algumas ficaram logo resolvidas, contudo ainda havia elementos onde a aluna ainda sentia dificuldades. Estas passagens foram corrigidas e trabalhadas posteriormente.

4.4.2 – Implementação do projeto

Partindo da investigação realizada para a implementação do projeto, mencionada no enquadramento teórico, procurou-se desenvolver metodologias e estratégias que, a partir da utilização de metáforas e imagens melhorassem a expressividade musical dos alunos.

“Quando o pedagogo possui boas bases psicológicas, amor pela música e educação, poderá escolher com conhecimento de causa bons processos metodológicos, adaptar-se a cada aluno, e inventar, muitas vezes de improviso, meios novos

apropriados à dificuldade que se apresenta, meios que frequentemente são sugeridos pelo próprio conhecimento do aluno” (Williams, 1970 citado por Sousa, 2015 p.79).

Devido ao curto horário das aulas nem sempre foi possível abordar em pleno o tema deste estudo, pelo que foi utilizado em maior quantidade a imagética e não tanto as metáforas por esta ferramenta não ser tão rapidamente percebida pelos alunos. Desta forma, apresenta-se de seguida uma breve descrição do trabalho realizado em contexto de sala de aula.

ALUNO A

Como já referido anteriormente, este aluno frequentava na altura da implementação do projeto o 11º ano de escolaridade. Sendo um aluno criativo e interessado foi fácil para ele todo o processo do estudo do tema em questão. No entanto, uma vez que o concerto que estava a estudar era tecnicamente bastante exigente, foi difícil conseguir tempo para trabalhar afincadamente as ferramentas metáfora e imagética. A obra estudada foi o *Concerto para violino em sol menor*, 1º andamento do compositor Max Bruch.

Contudo, já bastante perto do fim do período de estágio supervisionado, com as passagens técnicas melhor assimiladas, conseguimos começar a pôr em prática as ferramentas a trabalhar neste projeto. No dia 8 de maio de 2015 conseguimos começar a procurar imagens que o aluno pudesse lembrar-se para melhor expressar a música (Gonçalves defende que “a preparação do lado do intérprete pode enriquecer o sentido musical, através da escolha de imagens expressivas” 2009, pp. 19 e 20). Assim, no início do concerto, a imagem sugerida pelo discente foi a de um senhor gordo e pesado que o aluno descreveu como sendo o compositor da obra (Max Bruch). Logo depois, foi pedido ao aluno que executasse a passagem outra vez mas desta vez que pensasse nesta imagem e a tentasse transmitir. As diferenças foram notórias, tanto ao nível de frase e musicalidade como também ao nível da produção do som, fazendo-me acreditar que a utilização destas ferramentas são importantes não só como contributo para a expressividade musical mas também para melhorias técnicas.

No fim da aula, o o discente disse algo importante: “A imagética é muito útil porque desvia a atenção dos problemas técnicos, se estes já estiverem estudados”. Ou seja, mesmo que o aluno tenha as passagens tecnicamente resolvidas, o nervosismo pode fazer com que estas não saiam como o aluno já a consegue tocar. Então, para ele, pensar nas imagens é uma forma de relaxar e deixar fluir a passagem. No entanto, admitiu que isto só resulta se a passagem já tiver sido bem estudada, sendo deste modo a imagética uma forma de se abstrair da dificuldade técnica da passagem e focar-se apenas no prazer que pode tirar dela.

No dia 15 de maio de 2015, depois da letra de ensaio “A”, onde aparecem os acordes seguidos dos harpejos, o aluno identificou como um claro sentimento de raiva e fúria e a imagem de alguém “chateado” e furioso. Tecnicamente estes arpejos já foram muito melhores precisando apenas de um pouco mais de direção de frase.

The musical score for section A consists of three staves. The first staff begins with a forte (*ff*) dynamic and includes markings for *sf* (sforzando), *p* (piano), and *ff marcato*. It features a 'SOLO.' section with a 'V' (vibrato) marking and a '7' (seventh) chord. The second staff continues with *sfz* (sforzando) and *ff* dynamics, including a 'V' marking and a '4' (fourth) chord. The third staff shows a '7' (seventh) chord and *ff* dynamics, with a 'V' marking and a '4' (fourth) chord.

Antes da letra de ensaio “B”, as tercinas são para o aluno como uma transição entre a raiva e a paixão, pois é uma passagem com uma carga emocional muito grande, mas já não há raiva nem fúria como havia nos acordes.

The musical score for section B consists of two staves. The first staff begins with a *sfz* (sforzando) dynamic and includes markings for *largamente.* (largely) and *f espress.* (forte, expressive). It features a 'V' (vibrato) marking and a '3' (triple) chord. The second staff continues with *rit.* (ritardando), *tr.* (trill), and *Tutti.* dynamics, including a 'V' marking and a '3' (triple) chord. The section concludes with *a tempo.* and *sf* (sforzando) dynamics.

Na reexposição, o aluno sugeriu uma imagem triste de voltar ao início, ao nada, ao estar sozinho a pensar e relativizar tudo, pois “podemos viver muitas coisas boas e más, mas voltamos sempre ao mesmo”. Há uma imagem que é transversal a toda a obra: a imagem do Max Bruch, um senhor gordo e pesado, com barba e uma cara enfurecida. A imagem deste senhor dá sempre um caráter pesado e nada feliz à obra.

The image shows a musical score for a solo piece, likely for violin or flute. It consists of four staves of music. The first staff begins with the marking "SOLO. ad lib." and a dynamic of "f". The second staff includes "a tempo.", "ad lib. SOLO.", and a dynamic of "f". The third staff is marked "Allegro." and "f". The fourth staff is marked "a tempo." and "stringendo.". The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings like "ff".

Depois desta procura e identificação de imagens/sentimentos para toda a obra musical, foi possível verificar claras melhorias ao nível da expressividade musical, da direção das frases, de dinâmicas, de diferentes tipos de som e vibrato. Também o aluno reconheceu estas melhorias e teve a clara noção de como continuar a fazer este trabalho dali para a frente.

ALUNA B

Relembrando o anteriormente descrito, esta aluna frequentava na altura da implementação do projeto o 10º ano de escolaridade. A obra que foi trabalhada durante este período foi o *Romance em Sol maior* de Beethoven.

Na aula do dia 8 de maio de 2015, a aluna deparou-se com a dificuldade de fazer uma mudança de arco no talão na dinâmica *piano*. Pedi-lhe então que pensasse nos dedos dela como uma mola (flexíveis e elásticos mas firmes) e que no momento da mudança depositasse todo o peso do arco no mindinho para que não fizesse ruído. De imediato se notaram melhorias. Esta utilização da metáfora surgiu como fruto da investigação realizada para a contextualização teórica deste trabalho, onde estudei um artigo sobre o uso de metáforas como recurso didático para a disciplina de canto onde os autores realizaram um estudo com professores de canto do Brasil com o intuito de “verificar se professores de canto de diferentes gêneros musicais utilizam expressões metafóricas (“imagens”) como ferramenta didática” (Sousa, Silva e Ferreira, 2010, p. 317).

Depois de esta questão estar resolvida (problema de mudança de arco), pedi à aluna que me apresentasse uma imagem para cada momento que estava a tocar. No entanto, a aluna sentiu dificuldades em fazer o que lhe pedi, pelo que fui eu que lhe apresentei a ideia de que antes da letra de ensaio “C” pensasse que estava contar uma história ao irmão quando tem a melodia. Quando aparecem as semicolcheias era como se olhasse para o irmão.

The image shows a musical score for violin in G major, spanning measures 22 to 33. The score is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. Fingerings are indicated by numbers 1-4 and letters V, II, III. Bowing directions are marked with 'V' for up-bow and 'V' with a horizontal line for down-bow. Dynamic markings include *mf*, *p*, *cresc.*, and *(p dolce)*. A box labeled 'C' is placed above measure 33, indicating the start of a section. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

Antes da letra de ensaio “G”, no *dolce*, a aluna devia pensar que o estava a adormecer, no entanto quando aparece forte, era como se ele se mexesse e quase acordasse.

Na letra de ensaio “H” a aluna deveria pensar que estava a caminhar para sair do quarto depois de ele ter adormecido, pois deve ser *piano* mas equilibrado a nível de sonoridade e não deve haver pausas no som.

No fim desta aula já se notaram algumas melhorias ao nível da expressividade, como na construção das frases, na qualidade do som (mais definido e claro) mas também nos diferentes tipos de som e vibratos para as diferentes imagens que a aluna foi relacionando com a obra.

Também esta aluna se mostrou bastante criativa, revelando-se no entanto um pouco tímida e apreensiva quando lhe foi pedido que sugerisse imagens que pudesse associar a determinadas partes da obra. Por esta razão optei, já depois de algumas aulas, por lhe pedir que criasse uma história para a obra e não só imagens soltas, para que pudesse ser mais natural essa procura e pudesse mais facilmente encontrar um fio condutor de ideias e lembrar-se das imagens durante a execução.

“Para uma interpretação fazer sentido, é importante ter uma visão global da obra e encontrar um fio condutor que ligue a macroestrutura através de encadeamentos de pequenas células, que se inserem num contexto feral da obra. A ideia da construção de uma narrativa musical parece ser uma boa metodologia para aplicar um fio condutor de sentido a uma ideia que se desenvolve ao longo da interpretação musical. (Gonçalves, 2009, p. 21).

Deste modo, na aula do dia 15 de maio de 2015, depois da aluna ter elaborado a história, ficou tudo musicalmente mais claro para ela, principalmente a parte inicial. A aluna conseguiu mais facilmente fazer as dinâmicas, os ataques das notas e as frases musicais.

A aluna B foi capaz de apresentar e transmitir uma história, história esta de princesas e príncipes que se apaixonam mas vivem um amor impossível, até que no fim lutam pelo seu amor e ficam juntos e felizes para sempre. Para além da história foi pedido à aluna que fizesse umas representações na partitura (desenhos) da imagem ou parte da história que devia transmitir nesse momento para que fosse mais fácil de se lembrar objetivamente da imagem. Esta sugestão surgiu pelo facto de a aluna, por várias vezes não se lembrar da imagem para determinada passagem e por isso, os desenhos e anotações ajudavam a manter vívida na sua imaginação a história.

As melhorias foram claras logo que a aluna utilizou esta história. Havia um fio condutor entre as passagens técnicas e não apenas partes isoladas. O som ficou imediatamente mais claro e bonito havendo ainda diferenças no som a cada imagem diferente pensada.

ALUNA C

A aluna C frequentava na altura o 9º ano de escolaridade, sendo esta a única discente participante no projeto do curso básico de música. Assim, esta aluna foi sem dúvida a que apresentou maiores dificuldades técnicas (o que dificultou ainda mais a implementação do projeto) mas também menos disponibilidade em termos de horário para

frequentar uma aula extra. Esta aula foi dada aos outros alunos por várias vezes fora dos seus horários de aula de instrumento com o objetivo de conseguir mais tempo para pôr em prática o projeto de investigação. Assim, o trabalho foi em grande parte focado para a resolução desses problemas técnicos abordando as metáforas e imagética de forma muito rápida e sintética.

Esta aluna trabalhou durante o período de estágio supervisionado a obra *Praeludium and Allegro* do compositor Fritz Kreisler.

Na aula do dia 14 de maio de 2015, solicitei à aluna que sugerisse uma imagem que traduzisse o carácter que ela queria transmitir ao início da obra. Ao fim de alguns momentos a aluna propôs a ideia de uma tempestade em alto mar com um pouco de perigo, mas também mistério sobre o que viria a seguir. Pedi então que executasse esta passagem com esta imagem permanente na sua imaginação. Não se notaram grandes diferenças ao início, até porque essa mesma passagem ainda não estava tecnicamente dominada, não havendo um completo controle do arco nem da afinação.



Fomos resolvendo alguns destes problemas e depois continuei pedindo que sugerisse uma imagem para a passagem seguinte. Por própria iniciativa da discente, esta continuou essa busca criando também uma história que apresento de seguida. Quando aparece o “andante” a aluna propôs a ideia de um grupo de pessoas que entram numa gruta e há um ambiente de suspense.



Quando volta ao tema, uma vez que é mais *piano*, é para ela uma lembrança do perigo. No “allegro” é felicidade por estarem vivos e todos juntos. Quando aparece a *spiccato*, a aluna identifica-o como um susto que todos apanham, mas logo a seguir no *detaché* é o alívio por ser só um susto.



A história elaborada pela aluna continua com uma série de imagens e sentimentos sempre sugeridos por ela.

No início, a aluna demonstrou algumas dificuldades e inseguranças na apresentação e sugestão de imagens. No entanto, foi ficando cada vez mais entusiasmada e já conseguia mais expressividade à medida que ia tocando. O facto de tecnicamente as passagens ainda não estarem completamente controladas foi um impedimento, contudo a aluna saiu desta aula bastante motivada.

No final da implementação do projeto, todos os alunos envolvidos ativamente no mesmo mostraram-se muito mais motivados, confiantes e com uma noção mais clara do que pode ser a expressividade musical e formas imaginativas de a obter.

V – Apresentação e Análise dos resultados

5.1 – Análise dos dados recolhidos durante a fase de observação

Durante a fase de observação foi-me possível conhecer melhor os alunos, perceber quais as suas dificuldades e as suas características pessoais, técnicas e musicais. Pude ainda verificar que todos eles eram bastante aptos tecnicamente e bastante abertos a novas propostas musicais e exercícios.

Ainda nesta fase pude observar que a professora cooperante utilizava exercícios criativos, bem como metáforas e imagens que ajudavam os alunos a obterem melhores resultados. As aulas desta professora foram sempre bastante ativas e sempre tendo em conta as características de cada aluno.

5.2 - Análise dos dados recolhidos durante a fase de intervenção

Tal como anteriormente referido, durante a fase de intervenção as aulas foram constituídas por uma abordagem mais convencional tentando resolver problemas técnicos que foram aparecendo mas também pela busca e implementação de metáforas e imagens.

As metáforas e imagens utilizadas tiveram como objetivo a resolução de problemas técnicos, como produção de som, golpes de arco (*detaché*, *spicatto*, entre outros), aperfeiçoamento de mudanças grande de posição e também, e principalmente para a obtenção de expressão musical como, construção e execução de frases musicais, diferentes caracteres para as diversas partes constituintes das obras executadas, entre outras coisas.

Durante toda a fase de intervenção todos os alunos se mostraram motivados, animados com o projeto e por várias vezes demonstraram o seu contentamento com as estratégias utilizadas assim como com a aplicação das metáforas e imagens. Todos eles admitiram sentir que estes recursos são úteis e ajudam a obter melhores resultados. O aluno A chegou mesmo a expressar que “a imagética é muito útil porque desvia a atenção dos problemas técnicos, se estes já estiverem estudados”⁵.

Findas as aulas, foi proposto aos alunos participantes no estágio pedagógico a realização de um questionário para apurar se acharam útil a utilização destas ferramentas e se tencionam continuar a utilizá-las. Tal como anteriormente referido os três alunos participantes e consequentemente os que responderam ao questionário, apresentam idades compreendidas entre os 17 e os 15 anos de idade. As respostas integrais a esta recolha de dados apresenta-se no anexo II. De seguida apresentam-se os resultados obtidos.

O aluno B e o aluno C começaram os seus estudos de violino numa idade bastante cedo (8 anos de idade). Contudo, o aluno A apenas iniciou os seus estudos aos 13 anos.

Quando questionados sobre se estudar violino é uma atividade agradável para eles as opiniões dividem-se. O aluno C respondeu que era sim uma atividade na qual sentia prazer, o aluno A declarou que normalmente sim, mas “muitas vezes não consigo arranjar motivos para gostar do estudo”⁶. No entanto o aluno B respondeu que quando inicia o estudo de uma nova obra não sente satisfação afirmando “sinto-me entediada e sem motivação pois quando estou a estudar e não está a sair muito bem, ou não estou a conseguir tocar uma passagem tenho vontade de desistir de tentar.”⁷.

⁵ Notas de campo de 8/05/2015.

⁶ Questionário respondido pelo aluno A (Anexo I).

⁷ Questionário respondido pelo aluno B (Anexo I).

Em relação à segunda pergunta, onde se pretendia verificar se a utilização de imagens pode ser um motivo de maior motivação no estudo diário todos os alunos responderam afirmativamente. O aluno C justificou a sua resposta como uma forma de tornar mais claro o carácter que se procura na obra a estudar. O aluno B declarou: “posso explorar mais facilmente a minha musicalidade e capta o meu interesse”⁸. No que diz respeito ao aluno A, este defendeu como sendo um trabalho empolgante e desafiante uma vez que os resultados obtidos são bastante gratificantes, afirmando ainda que mesmo que o trabalho técnico não esteja a correr tão bem como desejado “a utilização de imagens dará sempre uma intenção ao estudo”⁹.

Foi possível verificar com este questionário que todos os alunos já tinham utilizado metáforas e imagens anteriormente na sua prática violinística, sendo que todos eles admitem que esta utilização traz benefícios. As justificações para a resposta anterior são diferentes, uma vez que o aluno A defende que “dá uma intenção ao que se está a tocar e automaticamente os resultados são melhores”¹⁰, o aluno B explica que torna mais fácil a interpretação de uma peça, enquanto que o aluno C declara ainda que explora a sua criatividade. Assim, quando questionados se estes recursos podem ajudar a obter maior musicalidade e expressividade todos os inquiridos responderam que sim explicando que tudo fica mais claro quando pensam primeiro na imagens e metáforas.

Quanto ao recurso a estes conceitos com o objetivo de obter maior liberdade nos movimentos a resposta também se apresenta afirmativa. As justificações variam entre menor preocupação com os aspetos técnicos (alunos A e B), maior trabalho imaginativo (alunos A e C), procura de um sentido musical para a obra (alunos A e B). O aluno A declarou ainda que é possível para ele “vivenciar e apreciar muito mais a música”¹¹ e o aluno B acrescentou que “quando pretendo expressar uma imagem produzindo um certo “efeito”... consigo produzi-lo naturalmente”¹².

Todos os inquiridos asseguraram que este projeto foi positivo para eles enquanto músicos, explicando que “ajudou a encarar a música de outra perspectiva que, coincidência

⁸ Questionário respondido pelo aluno B (Anexo I).

⁹ Questionário respondido pelo aluno A (Anexo I).

¹⁰ Questionário respondido pelo aluno A (Anexo I).

¹¹ Questionário respondido pelo aluno A (Anexo I).

¹² Questionário respondido pelo aluno B (Anexo I).

ou não, me fez evoluir consideravelmente”¹³, “ajudou-me a desenvolver o meu lado criativo”¹⁴. Igualmente todos afirmaram a sua intenção de continuar a utilizar a metáfora e a imagética na sua prática violinística.

No fim do questionário foi deixada a proposta para a elaboração de um pequeno comentário onde descrevessem o que acharam mais importante durante a fase de implementação do projeto. As respostas apresentam-se completas, uma vez que se trata de uma pequena conclusão a todo este processo realizada por eles.

Aluno A: “Durante todo este projeto, o que aprendi de mais importante foi um pequeno pormenor. No entanto, é um pequeno pormenor que atrevo-me a dizer, revolucionou a minha maneira de ver a música e de encarar os meus medos enquanto músico e a minha maneira de lidar com as aulas enquanto aluno. A professora ensinou-me a relativizar as coisas, e ao fim de alguma reflexão, é essa a vida de um músico. Há trabalho para aquela ocasião, quando a ocasião acaba o processo para a seguinte é o mesmo e será sempre um reiniciar e por isso acho que relativizar foi o que mais me mudou e ajudou.”¹⁵

Aluno B: “No início do ano pensava que a musicalidade se conseguia utilizando as dinâmicas corretamente ou a articulação. Mas ao longo deste processo descobri que a musicalidade não se consegue apenas por dominar tecnicamente o instrumento, a musicalidade está ligada às nossas emoções e a imagética realmente ajuda-nos a personificar através do instrumento, imagens e sentimentos de maneira a que a música não seja só tocar mais forte ou mais piano”¹⁶.

Aluno C: “Este projeto ajudou-me a desenvolver capacidades cognitivas e a explorar o meu lado emocional. Este tipo de estratégia ajuda-nos a tocar com um melhor carácter, sendo mais fácil nos expressar”¹⁷.

Foi ainda realizado um questionário a seis professores de instrumento – violino, com o objetivo de verificar se estes utilizavam os conceitos descritos neste relatório nas suas aulas. A idade dos inquiridos variou entre os 24 e os 34 anos. Quanto à experiência

¹³ Questionário respondido pelo aluno A (Anexo I).

¹⁴ Questionário respondido pelo aluno C (Anexo I).

¹⁵ Questionário respondido pelo aluno A (Anexo I).

¹⁶ Questionário respondido pelo aluno B (Anexo I).

¹⁷ Questionário respondido pelo aluno C (Anexo I).

profissional no ensino vocacional especializado dos inquiridos, havia um professor com apenas 1 ano de experiência, um com 7 anos, dois com 8 e dois docentes com 9 anos de experiência profissional. De seguida apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos. Nos valores dos gráficos está apresentado em primeiro lugar o número de inquiridos que apresentaram essa resposta e em segundo lugar a percentagem que esses números representam. O questionário apresenta-se de seguida:

Questionário aos professores de violino sobre "Utilização de Metáforas e Imagens no Ensino do Violino "

Este questionário tem como fim a realização do Projeto de Investigação do Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho - Braga.

Temos como objetivo analisar o recurso às metáforas e imagens no ensino do violino por parte dos professores e perceber de que forma o realizam e a sua pertinência.

Idade: _____

Anos de experiência profissional no ensino vocacional especializado: _____

	Sim	Não
Utiliza metáforas e imagens nas suas aulas de instrumento?		

Se respondeu afirmativamente à questão anterior, por favor continue a responder ao questionário:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
Com que frequência utiliza estes recursos na sua prática pedagógica?					
Considera que a utilização destes recursos ajuda os alunos a perceberem mais facilmente os elementos técnicos a assimilar?					
Acha que o uso destas ferramentas são úteis para o desenvolvimento da musicalidade nos alunos?					
Face à sua experiência, acha que o uso destas ferramentas promove uma maior autonomia no estudo individual dos alunos?					
Concorda que é preciso adaptar as					

imagens e metáforas em função do aluno e das suas capacidades?					
Acha que é necessário descobrir qual a imagem mais adequada para conduzir o aluno à sonoridade desejada?					
Na sua opinião é importante serem os alunos a idealizarem as metáforas e imagens a utilizar?					
Considera importante que todas as imagens utilizadas tenham sido já vivenciadas pelos alunos?					
Pensa que a utilização destas ferramentas promove a motivação dos alunos para o estudo do instrumento?					

Obrigada,
Ana Filipa Costa

Como podemos observar no gráfico 1, quase todos os professores inquiridos afirmaram recorrer à utilização destes recursos dentro das suas salas de aula muitas vezes.

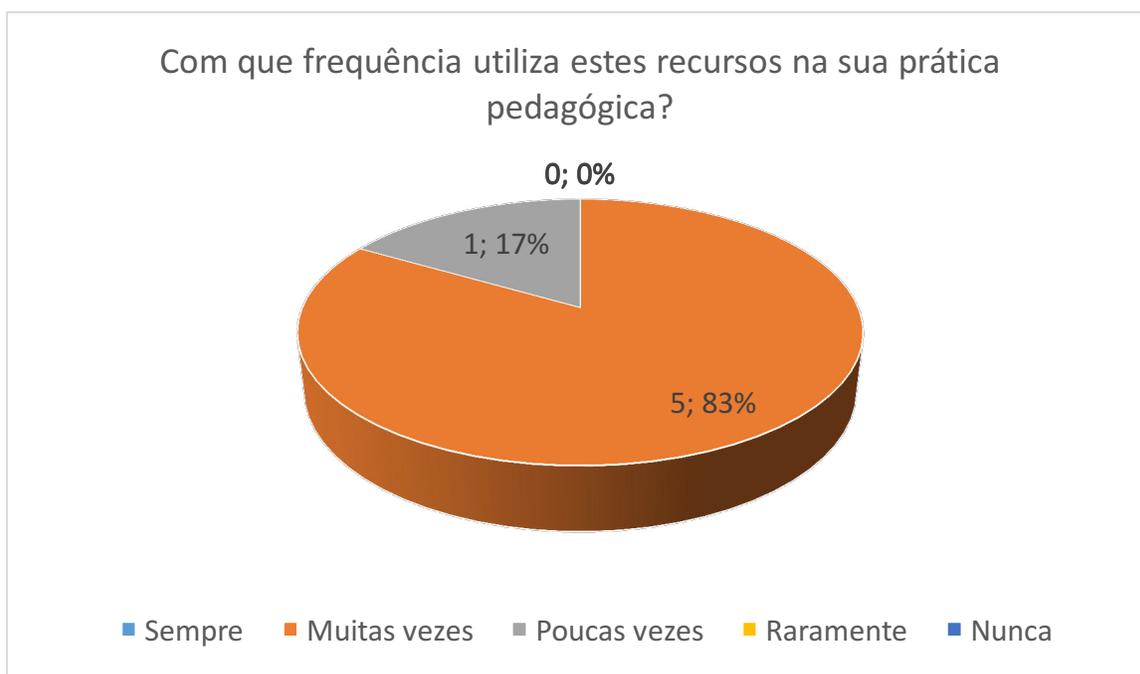


Gráfico 1: Percentagem de respostas à pergunta "Com que frequência utiliza estes recursos na sua prática pedagógica?"

É possível verificar ainda que todos os docentes inquiridos concordam que os alunos beneficiam ao nível da técnica violinística com a utilização da metáfora e imagética.

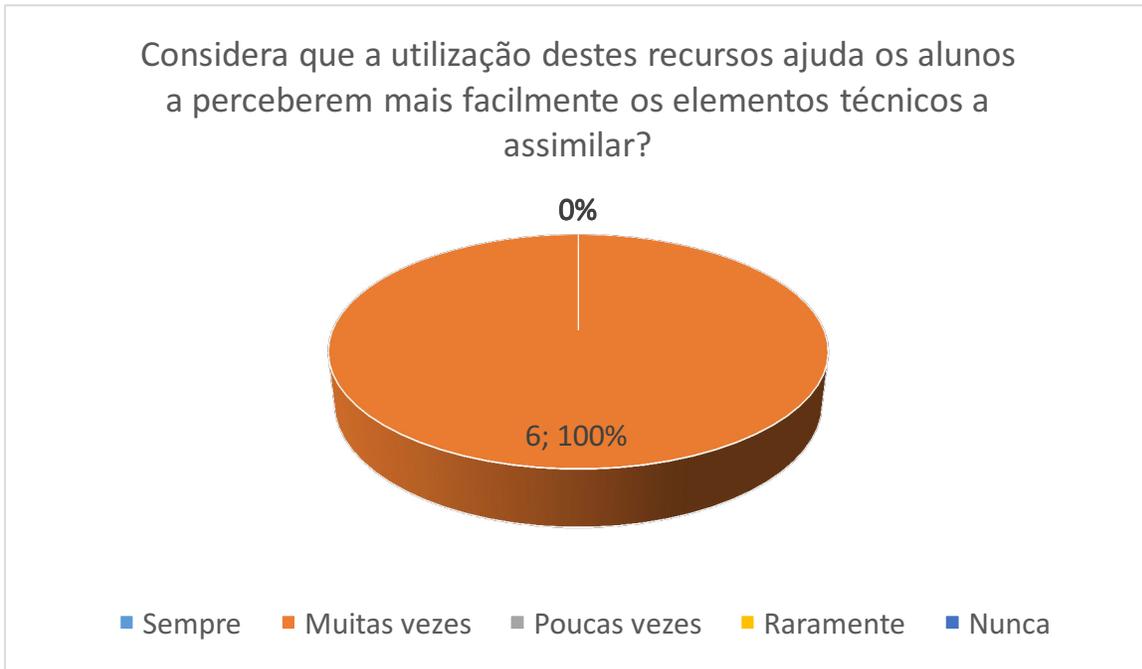


Gráfico 2: Percentagem de respostas à pergunta "Considera que a utilização destes recursos ajuda os alunos a perceberem mais facilmente os elementos técnicos a assimilar?"

No que toca à musicalidade as opiniões já divergem um pouco. Como podemos observar no gráfico 3, apenas 67 por cento dos inquiridos concorda que é muitas vezes útil.

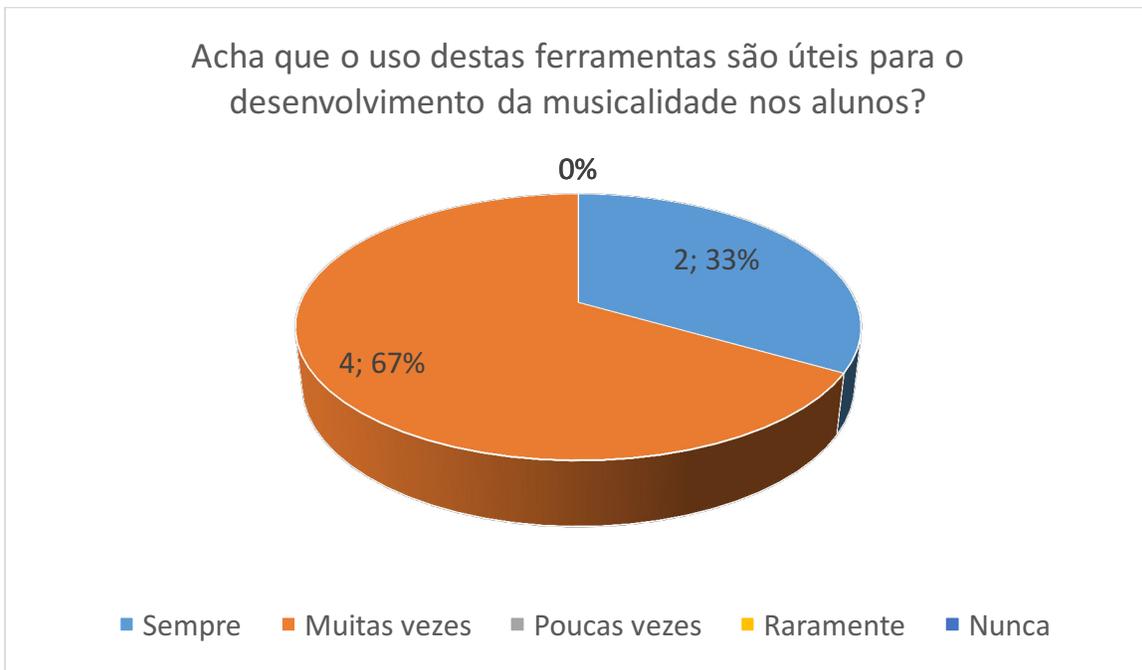


Gráfico 3: Percentagem de respostas à pergunta “Acha que o uso destas ferramentas são úteis para o desenvolvimento da musicalidade nos alunos?”

Como nos mostra o gráfico 4, uma significativa parte dos inquiridos concorda que o uso destas ferramentas promove uma maior autonomia nos alunos.

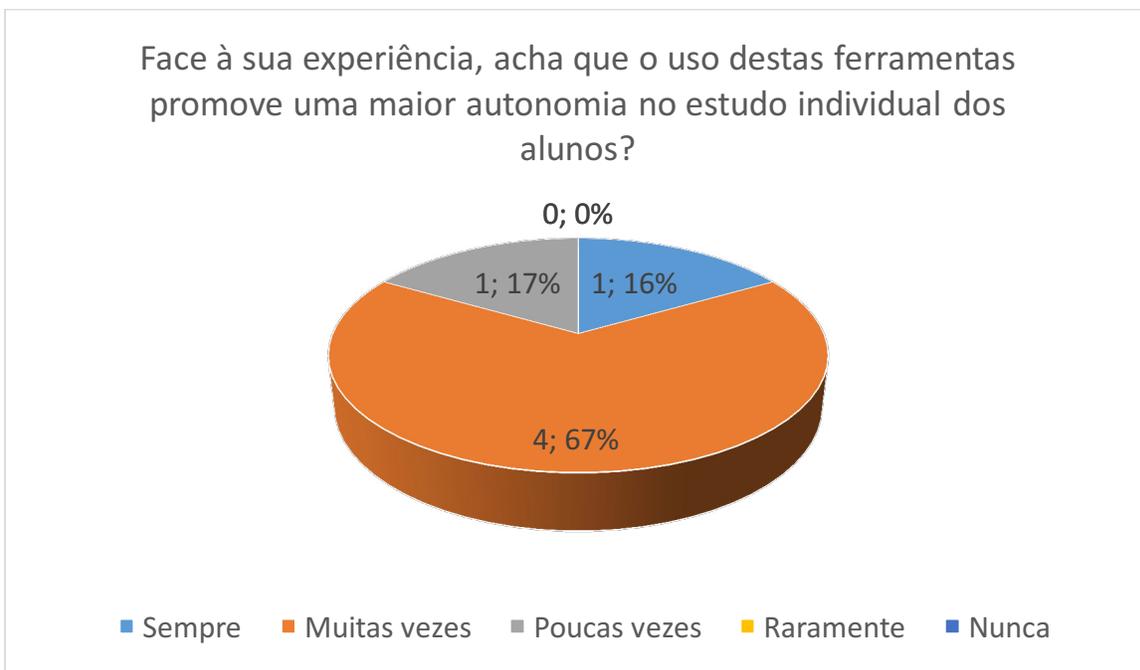


Gráfico 4: Percentagem de respostas à pergunta "Face à sua experiência, acha que o uso destas ferramentas promove uma maior autonomia no estudo individual dos alunos?"

No que concerne à necessidade de adaptar as metáforas e imagens aos alunos e às suas capacidades, todos os professores inquiridos estão de acordo afirmando que isso deve ser tido sempre em atenção (Gráfico 5).

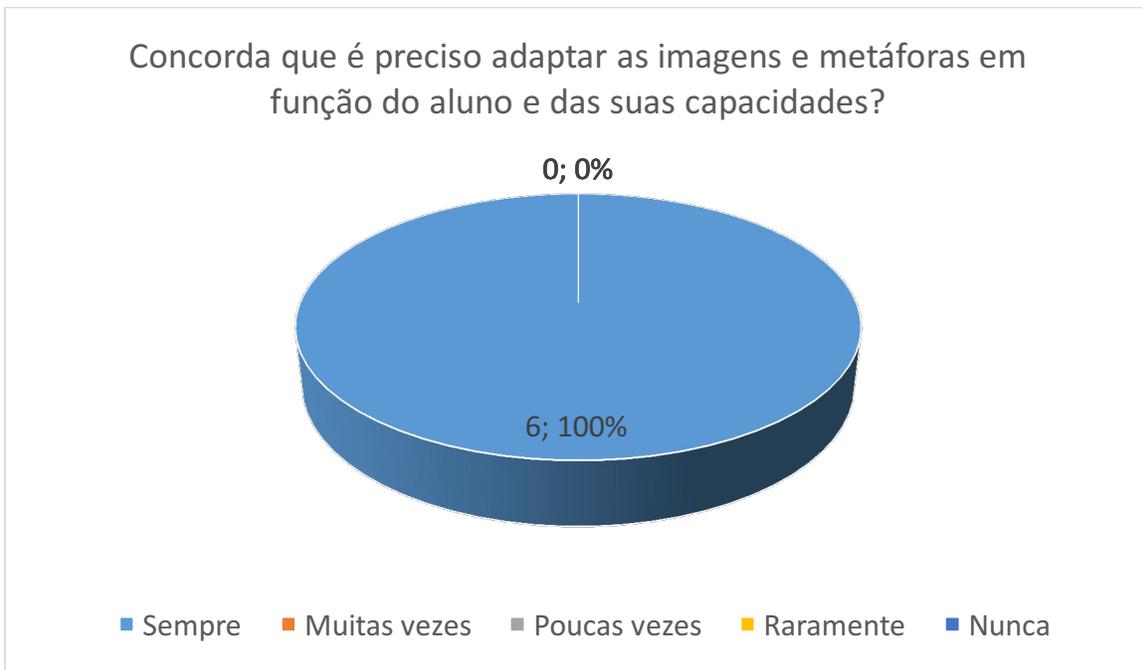


Gráfico 5: Percentagem de respostas à pergunta "Concorda que é preciso adaptar as imagens e metáforas em função do aluno e das suas capacidades?"

A tendência mantém-se afirmando que é necessário descobrir qual a melhor imagem a utilizar tendo em conta o tipo de sonoridade que desejamos (Gráfico 6).

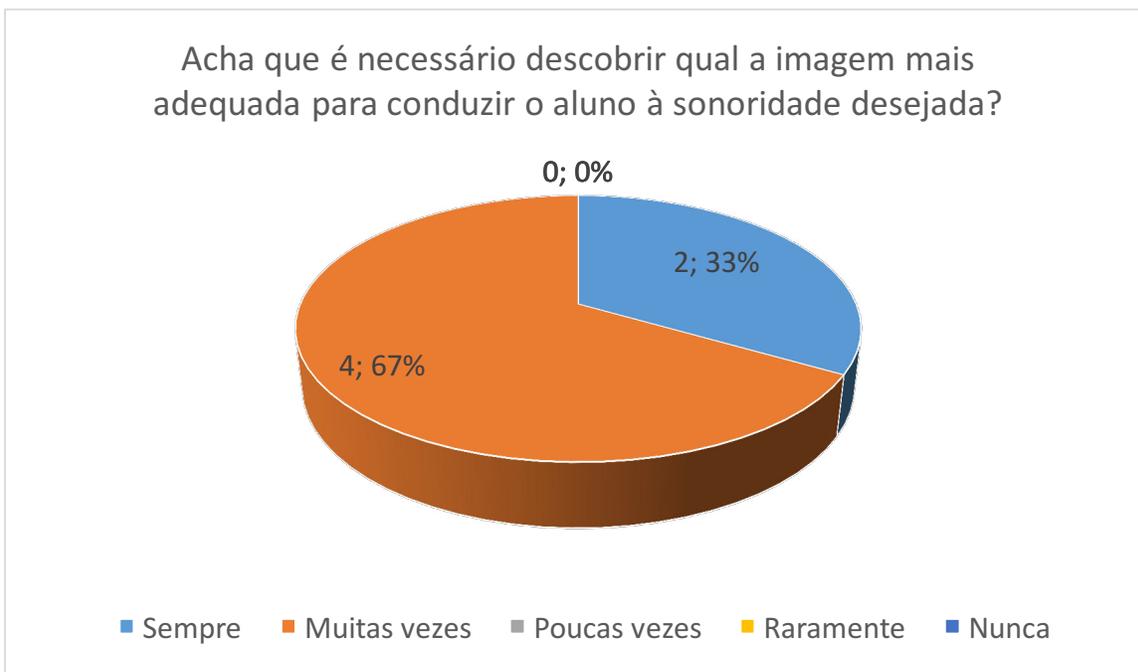


Gráfico 6: Percentagem de respostas à pergunta "Acha que é necessário descobrir qual a imagem mais adequada para conduzir o aluno à sonoridade desejada?"

Como podemos ver no gráfico 7, que tenciona perceber se os docentes consideram importante serem os próprios alunos a apresentarem as imagens e metáforas a serem utilizadas, apenas 67 por cento afirma ser pertinente, sendo que 33 por cento diz que poucas vezes isso importa. Quanto à importância que as vivências dos alunos assumem na escolha e respetiva aplicação destas ferramentas, 17 por cento dos inquiridos expõe que raramente isso é importante, porém 50 por cento manifesta o contrário.

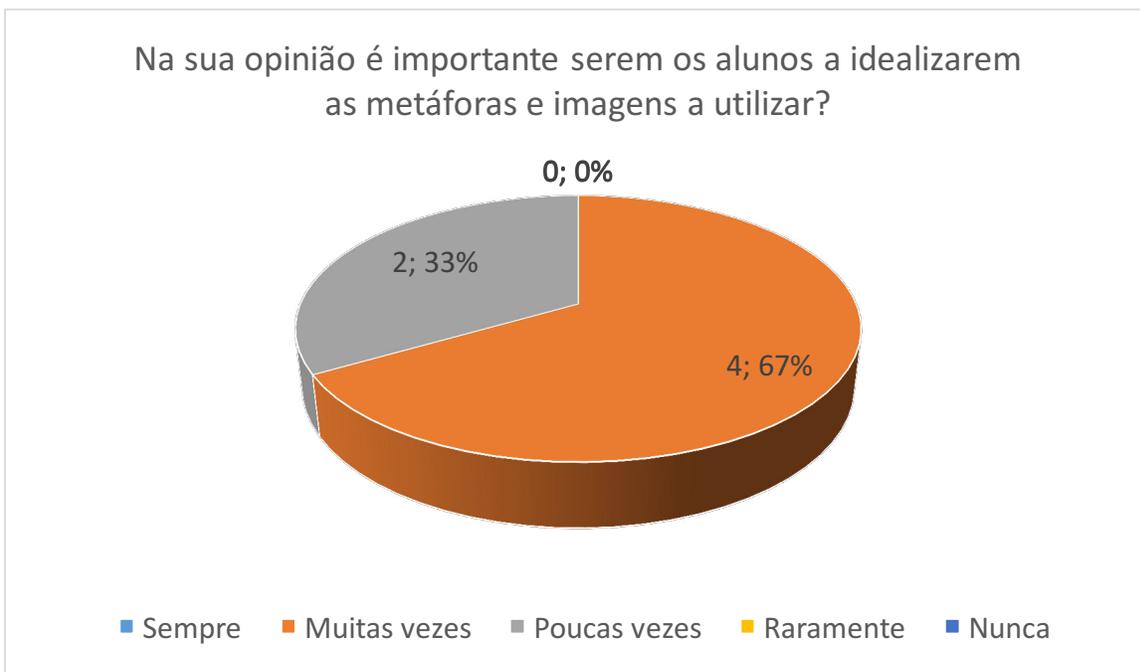


Gráfico 7: Percentagem de respostas à pergunta "Na sua opinião é importante serem os alunos a idealizarem as metáforas e imagens a utilizar?"

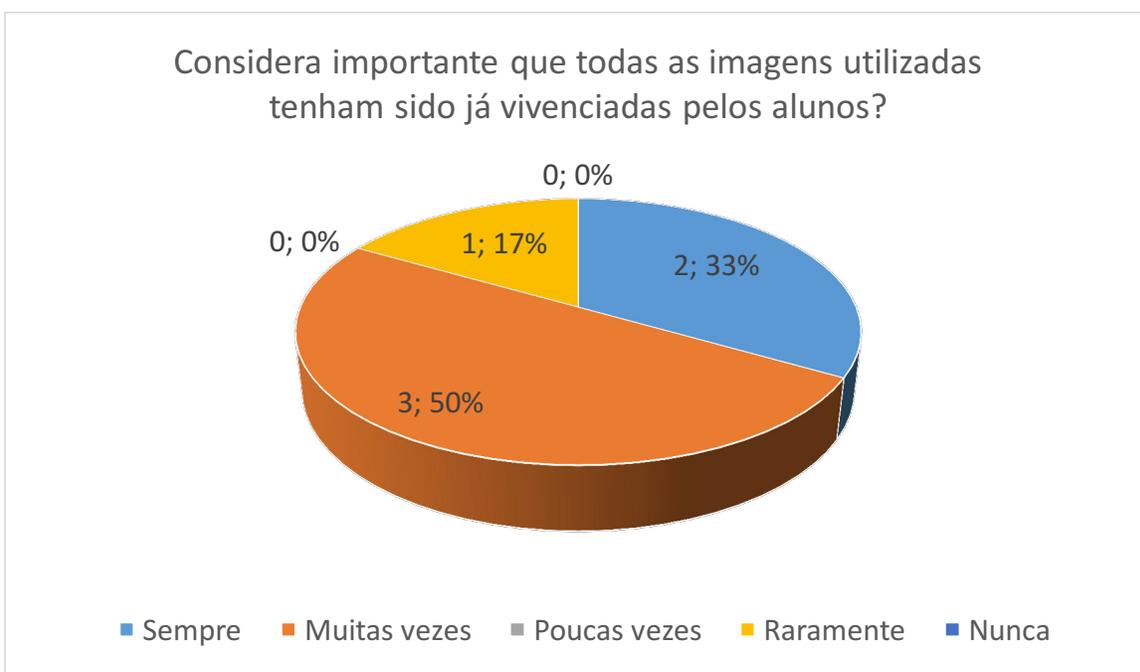


Gráfico 8: Percentagem de respostas à pergunta "Considera importante que todas as imagens utilizadas tenham sido já vivenciadas pelos alunos?"

Quanto à motivação os resultados apurados são igualmente dispares, sendo que há quem não ache relevante mas 50 por cento da amostra concorda que o uso destas ferramentas conduz muitas vezes a uma maior motivação dos alunos para o estudo do instrumento.

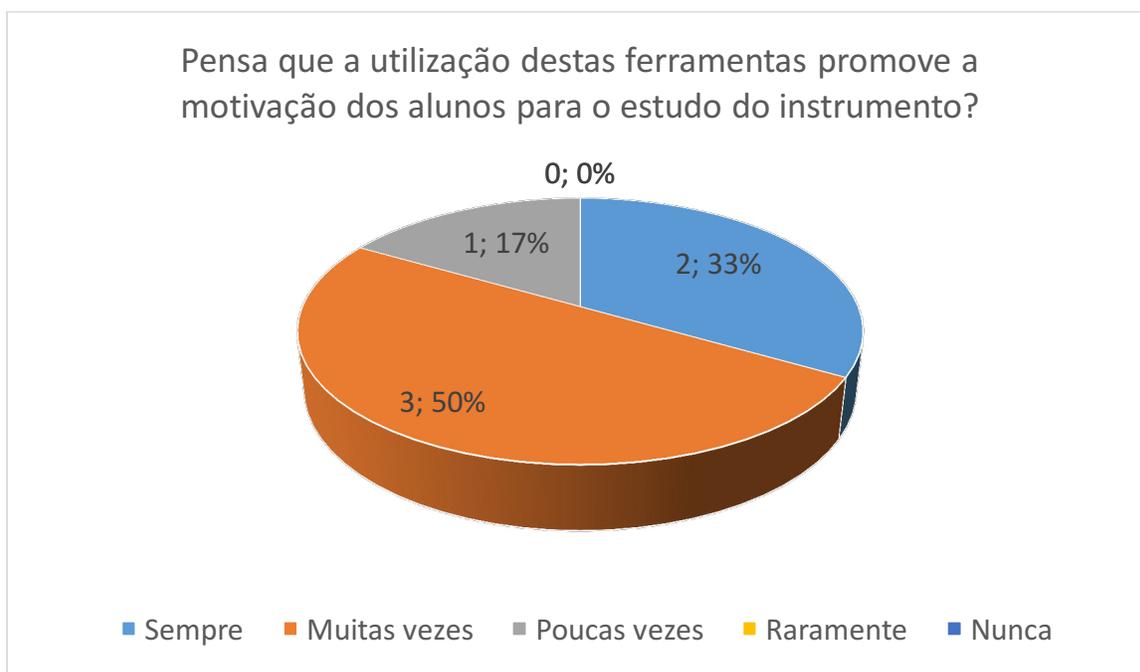


Gráfico 9: Percentagem de respostas à pergunta "Pensa que a utilização destas ferramentas promove a motivação dos alunos para o estudo do instrumento?"

Podemos verificar através destes resultados que grande parte dos professores inquiridos utiliza já a metáfora e imagética para ajudar os seus alunos a adquirirem diferentes objetivos, como uma melhor técnica violinística, expressão musical e ainda para motivar os alunos.

5.3 – Discussão dos resultados

Após a análise e reflexão dos resultados recolhidos durante o projeto de intervenção, podemos concluir que em relação ao primeiro objetivo traçado, o de os alunos conseguirem transportar as experiências pessoais para a música atingindo uma maior expressividade musical, todos os alunos conseguiram fazer isso admitindo que assim lhes é possível perceber melhor o texto musical e conseqüentemente expressá-lo melhor. Assim, foi claramente perceptível que quando eles utilizam metáforas e imagens os resultados são bastante melhores musicalmente. Apesar de as metáforas e imagética terem sido já abordadas por todos eles no passado, penso que depois deste projeto tudo foi mais intensificado e clarificado. Assim, não só conseguiram expressividade musical nas obras trabalhadas ao longo da fase de intervenção, como ficaram com ferramentas para o futuro.

Quanto ao segundo objetivo, o da expressividade como forma de libertação de tensões resultantes da procura de técnica violinística, apesar de todos eles relatarem que nas suas opiniões é possível a metáfora e imagética contribuírem para movimentos mais livre e conseqüentemente sem tensões, devido ao pouco tempo de intervenção, não posso afirmar com certeza que este objetivo tenha sido cumprido.

No entanto, tendo em conta o que pude observar, é possível afirmar que estas ferramentas conduzem para uma maior motivação para a prática do instrumento. É possível que tenha sido por todas as imagens utilizadas serem do interesse deles e escolhidas por eles, pois durante as aulas mostraram sempre alegria e satisfação por estar a tocar. Ainda, no questionário a que responderam admitiram estarem mais motivados para a prática do instrumento.

No que concerne ao último objetivo, o de implementar nos alunos o espírito criativo, não posso com toda a certeza afirmar que tenha sido cumprido na íntegra, uma vez que a última atividade que se pretendia fazer, a composição de uma peça musical com base numa imagem escolhida por eles, não foi possível realizar devido à falta de tempo e também como fruto dos atarefados calendários escolares dos alunos.

Do questionário realizado aos professores de violino, foi possível verificar que há significativa procura em utilizar estas ferramentas nas aulas do instrumento para fins tanto técnicos como expressivos, sendo que todos consideram ser uma grande ajuda para obter melhores resultados, mas também um fator de motivação para a prática do instrumento.

Em última análise, penso que deve chegar aos docentes maior informação sobre novas técnicas e recursos a serem usados para mais rapidamente fazer com que os discentes obtenham melhores resultados, criem ferramentas para que possam ser cada vez mais autônomos no seu estudo diário, se mantenham motivados para a prática do instrumento e a trabalhar e ampliar a sua criatividade sendo que, esta é fundamental para a performance musical.

VI – Considerações Finais

O Relatório Final de Estágio aqui apresentado apresenta e analisa os dados obtidos durante o projeto de intervenção, realizado no contexto das aulas individuais de instrumento, violino, na Academia de Música Valentim Moreira de Sá em Guimarães.

Enquanto estudante de violino foi para mim difícil estreitar o fosso entre a já fomentada técnica violinística e a prática correta de expressão musical, uma vez que a técnica já se encontrava bastante desenvolvida mas sentia que não conseguia passar qualquer tipo de emoção musical durante as minhas performances. Grande parte desta quase inexistente expressividade devia-se ao facto de não saber como o fazer. Quando ingressei no mundo da pedagogia, enquanto professora de violino, foi igualmente difícil encontrar uma forma de explicar aos meus alunos como transmitir qualquer emoção através do instrumento. Assim, aquando da escolha do tema para a realização do presente relatório, foi-me sugerido tratar este assunto. Após alguma pesquisa, rapidamente percebi que esta poderia ser a explicação de que eu precisava para ajudar os alunos.

No entanto, não foi fácil a correta realização do projeto de intervenção, uma vez que a bibliografia encontrada não foi de todo abundante no que concerne à utilização destas ferramentas nas aulas de instrumento. Ainda, uma vez que o objetivo deste projeto foi o de abordar duas ferramentas (a metáfora e a imagética) nem sempre foi fácil a utilização de ambas com todos os alunos, até porque são as duas de carácter bastante pessoal e deve existir entre os alunos e as imagens e metáforas a serem usadas uma estreita relação.

Ainda assim, todo o processo foi bastante produtivo e enriquecedor, pois o conhecimento prévio destas ferramentas não era abundante, mas revelou-se muito útil. Considero que, enquanto docente, é sempre necessário procurar saber mais uma vez que o conhecimento não é algo estático e são constantemente feitos novos estudos e descobertas no mundo da pedagogia. Tal como Oliveira (1996) referiu, “não há nenhuma reforma ou intervenção para a mudança em que não se fale no papel relevante dos professores” (p. 59). Inicialmente o papel do professor era apenas o de transmitir o seu conhecimento aos alunos, posteriormente passou a ser aquele possuía o conhecimento, mas também sabia ensinar,

presentemente a função do professor é conseguir que os alunos aprendam possuindo o conhecimento mas também motivando e compreendendo os alunos (Oliveira, 1996). Assim, hoje em dia é necessário um professor que procure sempre atualizar o seu conhecimento, mas também que seja sensível às questões pessoais do aluno, às suas preocupações e à sua individualidade.

Bibliografia

- Arrais, N. & Rodrigues, H. (2009). *Metaphorical cognitive feedback: Rethinking musical emotion communication enhancement*. Apresentado em Conference on Performance Studies. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. Edimburgo: A & C Black.
- Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Copland, Aaron (1952). *Music and Imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
- Correia, Jorge Salgado (2007). Um modelo teórico para a compreensão e o estudo da performance musical. Em F. Monteiro & A. Mantingo, *Interpretação Musical teórica e prática*. Lisboa: Colibri.
- Dantas, D. & Guimarães, C. (2013). *Partituras Imagéticas: Um diálogo Poético entre Música e Imagem*. Apresentado em XVII Conference of the Iberoamerican Society of Digital Graphics: Knowledge-based Design. Sigradi. Pp. 646 a 650.
- Fritzen, C. & Cabral, G. (2007). *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. Campinas: Papirus Editora.
- Gibbs, Jr. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Gonçalves, M. R. (2009). *Construção de uma narrativa como estratégia de memorização*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.
- Hutton, Deane W. (1983). Mental Imagery and Learning: Introduction. Em M. Fleming & D. Hutton, *Mental Imagery and Learning* (pp. 3-10). Disponível em https://books.google.pt/books?id=VLwqH6PV0AMC&printsec=frontcover&dq=mental+imagery+learning&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKewjct_Kil9rNAhUCvRQKH6aBdkQ6AEIGzAA#v=onepage&q=mental%20imagery%20learning&f=false.

- Lakkof, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Low, Graham (2008). Metaphor and Education. Em Jr. Gibbs, *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- LUCID (2016). Consultado em 7 julho 2016. Disponível em <https://www.sfu.ca/education/research/research-projects/lucid.html>
- Mast, F. W. & Tartaglia, E. M. & Herzog, M. H. (2012, Outubro). New percepts via mental imagery?. *Frontiers in psychology, Vol. 3*. Pp 34 – 38. Consultado em 5 junho 2016. Disponível em <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2012.00360/full>
- Nielsen, Thomas William (2009). Imaginative and Culturally Inclusive First Nation Education: Some LUCID Insights. Em S. Blenkinsop, *The imagination in Education*. Consultado em 3 junho 2016. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=lrQLBwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Oliveira, M. T. M. de (1996). *A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem*. (Dissertação de doutoramento não editada). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa. Vol. I.
- Shagalimova, Tamara (2015). *A imagética no ensino de piano*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.
- Sociedade Musical de Guimarães (2016). Consultado em 12 maio 2016. Disponível em <http://www.smguiaraes.pt/index.php/academia-de-musica/apresentacao>.
- Sousa, Anabela (2007). *A Disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: a representação dos professores na região do Minho* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências da Educação: Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social.
- Sousa, Joana & Silva, Maria A. A. & Ferreira, Léslie P. (2010). O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Vol 15 (nº 3)*, pp. 317 – 328.

- Sousa, Maria do Rosário (2015). *Metodologia da Música para Crianças*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Souto, A. (2008). Ciência, criatividade e imagem. Em A. C. Pavão & D. Freitas (Orgs.), *Quanta ciência há no ensino de ciências*. São Paulo: Edufscar.
- Regulamento Interno e Projeto Educativo da Academia de Música Valentim Moreira de Sá (2015-2016)
- Rossbach, Roberto Fabiano (2011). Aplicando Metáforas Físicas no Repertório Coral. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Vol. 5(nº 2), pp. 153-166.
- Ponte, J. P. & Matos, F. F. & Matos, J. M. & Fernandes, D. (2013). *Mathematical Problem Solving and New Information Technologies*. Consultado em 28 maio 2016. Disponível em https://books.google.pt/books?id=VdipCAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Woody, R. (2004). *Advanced music students' use of imagery and metaphor-based instruction in generating expressive performance*. Apresentado em 8th International Conference on Music Perception & cognition. Evanston. Pp. 482 a 485.

VIII – Anexos

Anexo I – Questionários aos alunos intervenientes no estágio pedagógico

Questionário – Aluno A

Sexo: Masculino

Idade: 17

Feminino

Com que idade iniciaste os teus estudos de violino? 13 anos.

Quando estudas violino sentes que é uma atividade que te dá satisfação ou sentes-te sozinho e entediado? Porquê?

Na maior parte das vezes é uma atividade satisfatória, porque é algo que gosto muito de fazer. No entanto, muitas vezes não consigo arranjar motivos para gostar do estudo, por exemplo, as passagens correm mal, a afinação não é a melhor. Estes problemas técnicos são desmotivantes.

A utilização de imagens pode ajudar-te a obter maior motivação no teu estudo diário?

Sim Não

Porquê?

Ajuda porque preciso logo de mais tempo para estudar, é um trabalho mais empolgante e desafiante e porque os resultados que aparecem são bastante gratificantes. Mesmo que tecnicamente esteja a correr mal, a utilização de imagens dará sempre uma intenção ao estudo.

A aplicação de imagens e metáforas nas aulas de violino ou na tua prática individual, já tinham sido anteriormente abordadas?

Frequentemente Raramente Nunca

Pensas que esta utilização traz benefícios?

Sim Não

Porquê?

Traz benefícios porque dá uma direção à aula ou à prática individual, isto é, considerando que tecnicamente já está relativamente preparado, distrai dos problemas técnicos, dá uma intenção ao que se está a tocar e automaticamente os resultados são melhores, porque a intenção e a direção estão presentes.

Consideras que utilizar metáforas e imagens poderá ajudar-te a obter maior musicalidade e expressividade?

Sim Não

Porquê?

Para utilizar as metáforas e as imagens é preciso pensar nelas para depois enquadrá-las corretamente na música. Depois de haver esse trabalho, se me focar nas metáforas e nas imagens, o resultado será um acréscimo de musicalidade e expressividade.

A utilização dos conceitos – metáforas e imagética, pode ajudar-te a sentir maior liberdade de movimentos resultando em movimentos mais expressivos e livres e mentalmente mais disponível?

Sim Não

Porquê? (Podes seleccionar mais que uma opção.)

Fico menos preocupado com aspetos técnicos.	X
As imagens transportam-me para outra realidade existente	X

apenas na minha imaginação, sentindo-me mais livre.	
Consigno encontrar um sentido para a música que estou a tocar.	x
Outra: Consigo vivenciar e aproveitar muito mais a música que estou a fazer.	

Este projeto foi positivo para ti enquanto músico?

Sim Não

Porquê?

Foi positivo, porque toda a ajuda é bem-vinda e este projeto ajudou a encarar a música de uma outra perspetiva que, coincidência ou não, me fez evoluir consideravelmente.

Tencionas continuar a usar imagens e metáforas na prática do violino?

Sim Não

Escreve um pequeno comentário onde menciones aspetos que foram relevantes para ti enquanto músico e aluno.

Durante todo este projeto, o que aprendi de mais importante foi um pequeno pormenor. No entanto, é um pequeno pormenor que atrevo-me a dizer, revolucionou a minha maneira de ver a música e de encarar os meus medos enquanto músico e a minha maneira de lidar com as aulas enquanto aluno. A professora ensinou-me a relativizar as coisas, e ao fim de alguma reflexão, é essa a vida de u músico. Há trabalho para aquela ocasião, quando a ocasião acaba o processo para a seguinte é o mesmo e será sempre um reiniciar e por isso acho que relativizar foi o que mais me mudou e ajudou.

Grata pela colaboração

Ana Filipa Costa

Questionário – Aluno B

Sexo: Masculino

Idade: 15

Feminino

Com que idade iniciaste os teus estudos de violino? 8 anos.

Quando estudas violino sentes que é uma atividade que te dá satisfação ou sentes-te sozinho e entediado? Porquê?

Quando inicio o estudo de uma nova peça ou concerto, sinto-me por vezes entediada a sem motivação pois quando estou a estudar e não está a correr muito bem, ou não estou a conseguir tocar uma passagem tenho vontade de desistir de tentar.

A utilização de imagens pode ajudar-te a obter maior motivação no teu estudo diário?

Sim Não

Porquê?

Porque quando estou a estudar uma peça/concerto que já está tecnicamente desenvolvido posso explorar mais facilmente a minha musicalidade e capta o meu interesse, em vez de estar sempre a repetir o mesmo até que saia bem.

A aplicação de imagens e metáforas nas aulas de violino ou na tua prática individual, já tinham sido anteriormente abordadas?

Frequentemente Raramente Nunca

Pensas que esta utilização traz benefícios?

Sim Não

Porquê?

Porque torna mais fácil a interpretação de uma peça e motiva o estudo.

Consideras que utilizar metáforas e imagens poderá ajudar-te a obter maior musicalidade e expressividade?

Sim Não

Porquê?

Porque quando penso numa história que criei para uma obra, naturalmente expresso melhor as minhas emoções.

A utilização dos conceitos – metáforas e imagética, pode ajudar-te a sentir maior liberdade de movimentos resultando em movimentos mais expressivos e livres e mentalmente mais disponível?

Sim Não

Porquê? (Podes seleccionar mais que uma opção.)

Fico menos preocupado com aspetos técnicos.	X
As imagens transportam-me para outra realidade existente apenas na minha imaginação, sentindo-me mais livre.	
Consigo encontrar um sentido para a música que estou a tocar.	X
Outra: Porque pretendo expressar uma imagem produzindo um certo “efeito”, sem pensar tecnicamente para produzir esse mesmo “efeito”, consigo produzi-lo naturalmente.	

Este projeto foi positivo para ti enquanto músico?

Sim Não

Porquê?

Porque consigo ver a música numa outra dimensão.

Tencionas continuar a usar imagens e metáforas na prática do violino?

Sim Não

Escreve um pequeno comentário onde menciones aspetos que foram relevantes para ti enquanto músico e aluno.

No início do ano pensava que a musicalidade se conseguia utilizando as dinâmicas corretamente ou a articulação. Mas ao longo deste processo descobri que a musicalidade não se consegue apenas por dominar tecnicamente o instrumento, a musicalidade está ligada às nossas emoções e a imagética realmente ajuda-nos a personificar através do instrumento, imagens e sentimentos de maneira a que a música não seja só tocar mais forte ou mais piano.

Grata pela colaboração

Ana Filipa Costa

Questionário – Aluno C

Sexo: Masculino

Idade: 15

Feminino

Com que idade iniciaste os teus estudos de violino? 8 anos.

Quando estudas violino sentes que é uma atividade que te dá satisfação ou sentes-te sozinho e

entediado? Porquê?

Sinto que é uma atividade que me dá muita satisfação porque me ajuda a libertar o stress.

A utilização de imagens pode ajudar-te a obter maior motivação no teu estudo diário?

Sim Não

Porquê?

Temos uma ideia mais clara do carácter com que queremos tocar.

A aplicação de imagens e metáforas nas aulas de violino ou na tua prática individual, já tinham sido anteriormente abordadas?

Frequentemente Raramente Nunca

Pensas que esta utilização traz benefícios?

Sim Não

Porquê?

Exploram a nossa criatividade.

Consideras que utilizar metáforas e imagens poderá ajudar-te a obter maior musicalidade e expressividade?

Sim Não

Porquê?

Porque traz-nos uma maior transparência quanto ao carácter.

A utilização dos conceitos – metáforas e imagética, pode ajudar-te a sentir maior liberdade de movimentos resultando em movimentos mais expressivos e livres e mentalmente mais disponível?

Sim__ x __ Não_____

Porquê? (Podes seleccionar mais que uma opção.)

Fico menos preocupado com aspetos técnicos.	
As imagens transportam-me para outra realidade existente apenas na minha imaginação, sentindo-me mais livre.	X
Consigo encontrar um sentido para a música que estou a tocar.	
Outra:	

Este projeto foi positivo para ti enquanto músico?

Sim__ x __ Não_____

Porquê?

Ajudou-me a desenvolver o meu lado criativo.

Tencionas continuar a usar imagens e metáforas na prática do violino?

Sim__ x __ Não_____

Escreve um pequeno comentário onde menciones aspetos que foram relevantes para ti enquanto músico e aluno.

Este projeto ajudou-me a desenvolver capacidades cognitivas e a explorar o meu lado emocional.
Este tipo de estratégia ajuda-nos a tocar com um melhor carácter, sendo mais fácil nos expressar.

Grata pela colaboração

Ana Filipa Costa