



Universidade de Aveiro
2020

**MARIANA RAFAEL
FALCÃO MOREIRA**

**IMPROVISAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS E A MOTIVAÇÃO**



Universidade de Aveiro
2020

**MARIANA RAFAEL
FALCÃO MOREIRA**

IMPROVISAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E A MOTIVAÇÃO

Relatório de Estágio e Dissertação realizados no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor David Lloyd, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e Bárbara Pires, Orientadora Cooperante na Academia Musical dos Amigos das Crianças

Dedico este trabalho à minha família, pelo carinho e dedicação

o júri

presidente

Prof. Doutor Evgueni Zoudilkine
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Tiago José Garcia Vieira Neto
Professor Adjunto Convidado, Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

Prof. Doutor David Wyn Lloyd
Professor Auxiliar Convidado, Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha família, pelo apoio e dedicação.

Ao professor David Lloyd, pela paciência e disponibilidade.

À Academia Musical dos Amigos das Crianças, ao núcleo de alunos de viola de arco da mesma instituição e à professora Bárbara Pires pela paciência, colaboração e auxílio que prestou durante toda a caminhada da mestranda.

Ao professor António Pereira e colegas de viola de arco da Universidade por enriquecerem todo o meu percurso.

À Professora Sandra Moura, por me incentivar a seguir o caminho da música.

palavras-chave

Improvisação, teorias da motivação, estratégias de ensino e aprendizagem, criatividade, viola de arco.

resumo

O presente documento diz respeito ao trabalho desenvolvido em Prática de Ensino Supervisionada e projeto de investigação inseridos no âmbito do Mestrado em Ensino da Música. O projeto de investigação trata um estudo de caso, tendo por base uma investigação-ação, sobre os efeitos da improvisação no desenvolvimento de competências e na motivação. A recolha de dados foi feita por entrevistas, para os dois alunos com os quais foram desenvolvidas as atividades e foram posteriormente realizados questionários a discentes e docentes de viola de arco para perceber a aplicabilidade da improvisação como ferramenta pedagógica. Os resultados foram mais claros relativamente ao desenvolvimento de competências e, portanto, dadas as limitações do estudo, a temática da motivação necessitaria de um estudo mais abrangente.

keywords

Improvisation, motivation theories, teaching and learning strategies, creativity, viola.

abstract

The present document concerns the work developed at Supervised Teaching Practice and the investigation project that is part of the Masters in Music Education. The investigation research project deals with a case study, based on an action research, examining the effects of improvisation in motivation and the development of skills. The results were obtained through interviews for the two students that took part in the activities proposed and surveys were later applied to students and teachers of viola to understand the application of improvisation as a pedagogical tool. The results were clearer for the development of skills and considering the limitations of the study, the theme of motivation would need a more in-depth study.

ÍNDICE

Introdução.....	1
-----------------	---

Parte A – Projeto de Investigação em Educação

I. Problemática e objetivos.....	4
II. Revisão da literatura.....	6
1. Improvisação	6
1.1. Evolução e Definição do termo.....	6
1.2. Idioma musical	7
1.3 Improvisação e composição	9
1.4. Perspetiva histórica	11
1.5. Declínio da prática da improvisação	21
2. Educação e Improvisação	26
2.1. A literacia musical – analogia com a linguagem e a compreensão musical	27
2.2. Práticas educativas e implementação da improvisação	29
2.3 Desenvolvimento de competências musicais	32
3. Motivação	35
3.1. Perspetivas teóricas	35
3.2. Orientação motivacional intrínseca: contributos teóricos	38
3.3. Motivação e aprendizagem musical	40
III. Metodologia de investigação	42
1. Opções metodológicas	42
2. Fases do estudo	43
3. Questões de natureza ética	43
4. Participantes	44
4.1. Aluna 1	44
4.2. Aluno 2	45
4.3. Discentes e docentes de viola de arco	45
5. Descrição da instituição de implementação do projeto	45
6. Recolha e Análise de dados	46
6.1. Diário de campo	47

6.2 Entrevista semiestruturada	47
6.3. Inquérito por questionário	49
IV. Projeto de Intervenção	50
1. Atividade 1: Consonâncias e Dissonâncias	51
2. Atividade 2: Consonâncias imperfeitas	51
3. Atividade 3: Baixo cifrado simplificado	52
4. Atividade 4: Improvisação sobre uma progressão harmónica	52
5. Atividade 5: Trilos	53
6 Atividade 6: Ária da capo (com utilização de trilos)	55
7. Atividade 7: <i>appoggiaturas</i>	56
8 atividade 8: ária <i>da capo</i> com utilização de <i>appoggiaturas</i>	57
9. Atividade 9 - variação rítmica	57
10. Atividade 10 - variação melódica	57
V. Análise de resultados	58
VI. Discussão de resultados	89
VII. Conclusão	95

PARTE B – Prática de Ensino Supervisionada

I. Academia Musical dos Amigos das Crianças	97
1. Descrição da Instituição de Acolhimento	98
2. Missão.....	98
3. Oferta educativa	98
4. Comunidade educativa	100
II. Caracterização da Classe	102
1.Orientadora Cooperante	102
2.Alunos	103
2.1. Aluna 1	103
2.2. Aluna 2	103
2.3. Aluna 3	103
III. Definição do Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada	104
1. Descrição dos Objetivos Gerais do PAFA em PES, identificando conteúdos e competências a desenvolver	104
1.1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva	105
1.2. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante	105
1.3. Organização de Atividades	105
1.4. Participação Ativa em Atividades	106
2. Descrição do programa curricular de viola de arco e respetivos objetivos a atingir	107
2.1. Programa curricular de Violeta referente a cada grau de aprendizagem	107
2.1.1. Programa curricular relativo ao 1º grau – Aluna 1	108
2.1.2. Programa curricular relativo ao 3º grau – Aluna 2	110
2.1.3. Programa curricular relativo ao 5º grau – Aluna 3	112
2.2. Critérios de Avaliação	114
2.2.1. Critérios de Avaliação da Aluna 1 (2ºciclo)	114
2.2.2. Critérios de Avaliação da Aluna 2 e 3 (3ºciclo)	115

IV. Relatórios e Planificações de aulas observadas e intervencionadas	116
1. Aluna 1	118
2. Aluna 2	156
3. Aluna 3	196
V. Organização de atividades pela aluna estagiária	230
1. Audição de duo de violas	230
2. Ensaio do naipe de violas da Orquestra Juvenil	230
3. Prova virtual de 2º Período	231
VI. Participação Ativa em atividades	232
1. Audição da classe de viola de arco de 1º Período	232
2. Concerto de Santa Cecília	232
3. Provas da classe de viola de arco	232
4. Concerto de Natal da AMAC	232
5. Audição final de 1º período	233
6. Audição de intercâmbio de violino e violeta entre AMAC e IGL	233
VII. Reflexão crítica	234
Bibliografia	235
Anexos	245

Lista de Abreviaturas

AMAC – Academia de Música dos Amigos das Crianças

FMAC - Fundação Musical dos Amigos das Crianças

MEC - Ministério da Educação e Ciência

PAFA – Plano Anual de Formação do Aluno

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Lista de Figuras

Figura 1 – Pauta de uma linha, referente à nota Fá (f)	13
Figura 2 – Pauta de duas linhas, referentes às notas Fá (f) e Dó (c)	14
Figura 3– Indicação de números no baixo cifrado	18
Figura 4 – Indicação de símbolos no baixo cifrado	18
Figura 5 -Atividade 1	51
Figura 6 -Atividade 2	51
Figura 7 -Atividade 3	52
Figura 8 -Figuração harmónica da Atividade 4	52
Figura 9 -Figuração rítmica da Atividade 4	53
Figura 10 -Solfejo rítmico da Atividade 5	53
Figura 11 -Simbologia utilizada na Atividade 5	53
Figura 12 -Símbolo e solfejo da primeira semínima da Atividade 5	53
Figura 13 - Símbolo e solfejo da segunda semínima da Atividade 5	54
Figura 14 - Símbolo e solfejo da terceira semínima da Atividade 5	54
Figura 15 - Símbolo e solfejo da quarta semínima da Atividade 5	54
Figura 16 - <i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i> , nº1 retirado do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	55
Figura 17 <i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i> , nº1 retirado do “Suzuki Viola School” (Volume 1) com utilização de trilo	56
Figura 18 -Solfejo rítmico da Atividade 7	56
Figura 19 -Simbologia utilizada na Atividade 7	56
Figura 20 – Resultado da Atividade 1 (Aluna 1)	59
Figura 21 – Resultado nº1 da Atividade 2 (Aluna 1)	60
Figura 22 – Resultado nº2 da Atividade 2 (Aluna 1)	61
Figura 23 – Resultado da Atividade 3 (Aluna 1)	61
Figura 24 – Resultado da Atividade 4 (Aluna 1)	62
Figura 25 – Resultado da Atividade 5 (Aluna 1)	63
Figura 26 – Resultado da Atividade 6 (Aluna 1)	64
Figura 27 – Resultado da Atividade 7 (Aluna 1)	65
Figura 28 – Resultado da Atividade 8 (Aluna 1)	66
Figura 29 – Resultado da Atividade 9 (Aluna 1)	66
Figura 30 – Resultado da Atividade 10 (Aluna 1)	66

Figura 31 – Resultado da Atividade 2 (Aluno 2)	68
Figura 32 – Resultado da Atividade 3 (Aluno 2)	69
Figura 33 – Resultado da Atividade 4 (Aluno 2)	70
Figura 34 – Resultado da Atividade 5 (Aluno 2)	70
Figura 35 – Resultado da Atividade 6 (Aluno 2)	71
Figura 36 – Resultado da Atividade 7 (Aluno 2)	72
Figura 37 – Resultado da Atividade 8 (Aluno 2)	72
Figura 38 – Resultado da Atividade 9 (Aluno 2)	73
Figura 39 – Resultado da Atividade 10 (Aluno 2)	73
Figura 40 – Questão nº1 do inquérito a discentes	80
Figura 41 – Questão nº 3 do inquérito a discentes	81
Figura 42 – Questão nº4 do inquérito a discentes	82
Figura 43 – Questão nº5 do inquérito a discentes	83
Figura 44 – Questão nº6 do inquérito a discentes	83
Figura 45 – Questão nº1 do inquérito a docentes	84
Figura 46 – Questão nº2 do inquérito a docentes	85
Figura 47 – Questão nº 3 do inquérito a docentes	85
Figura 48 – Questão nº 5 do inquérito a docentes	86
Figura 49 – Questão nº 6 do inquérito a docentes	87
Figura 50 – Questão nº 7 do inquérito a docentes	87
Figura 51 – Questão nº 8 do inquérito a docentes	88

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Níveis de desenvolvimento da improvisação (Kratus, 1991)	31
Tabela 2 – Guião de entrevista de acordo com o sistema de categorização de Duarte (2012a, cit. por Anastácio, 2013)	48
Tabela 3 – Sistema de categorização de acordo com as respostas do Aluno 1 e 2 nas respetivas entrevistas	79
Tabela 4 – Alunos em Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva	105
Tabela 5 – Atividades organizadas pela estagiária	106
Tabela 6– Atividades participadas pela estagiária	107
Tabela 7– Objetivos específicos de 1º grau	108
Tabela 8– Conteúdos Musicais de 1º grau	109
Tabela 9 –Programa Mínimo de 1º grau.....	109
Tabela 10– Objetivos específicos de 3º grau	110
Tabela 11– Conteúdos Musicais de 3º grau	111
Tabela 12– Programa Mínimo de 3º grau	111
Tabela 13– Objetivos específicos de 5º grau	112
Tabela 14 - Conteúdos Musicais de 5º grau	112
Tabela 15 – Programa Mínimo de 5º grau	113
Tabela 16 – Critérios de Avaliação da Aluna 1 – 1ºgrau	114
Tabela 17 – Programa Mínimo de 5º grau	115

Lista de Anexos

Anexo 1 – Pedido de consentimento à Direção Pedagógica	245
Anexo 2 - Pedido de consentimento à Orientadora Cooperante	246
Anexo 3 – Pedido de consentimento aos Encarregados de Educação	247
Anexo 4 – Guião de entrevista aos alunos	248
Anexo 5 - Guião de entrevista abordagem à aprendizagem da arte (Duarte, 2012a, cit. por Anastácio, 2013)	249
Anexo 6 - Sistema de categorização da abordagem da aprendizagem da arte (Duarte, 2012a, cit. por Anastácio, 2013)	250
Anexo 7 - Guião de questionário a discentes	251
Anexo 8 - Guião de questionário a docentes	253
Anexo 9 – Guião orientador da implementação do projeto	255
Anexo 10 - Resultado da entrevista do Aluno 1	259
Anexo 11 - Resultado da entrevista do Aluno 2	262
Anexo 12 - Resultado dos inquéritos a discentes	264
Anexo 13 - Resultado dos inquéritos a docentes	271
Anexo 14 - Plano Anual de Formação do Aluno	277
Anexo 15 – Declaração de substituição	279
Anexo 16 – Folhas de presença	280
Anexo 17- Projeto AMAC – Para um ensino à distância	284
Anexo 18- Programa de Violeta de 1º grau (competências, conteúdos e programa mínimo)	287
Anexo 19 - Programa de Violeta de 3º grau (competências, conteúdos e programa mínimo)	289
Anexo 20- Programa de Violeta de 5º grau (competências, conteúdos e programa mínimo)	291
Anexo 21 – Critérios de Avaliação da Disciplina de viola de arco para 2ºciclo	293
Anexo 22 – Critérios de Avaliação da Disciplina de viola de arco para 3ºciclo	294
Anexo 23 -Programa da Audição de classe de viola de arco de 1º Período	295
Anexo 24– Programa do Concerto de Santa Cecília	296
Anexo 25 – Programa do Concerto de Natal da AMAC	297
Anexo 26 – Programa da Audição final de 1º período	298
Anexo 27 – Programa da Audição de intercâmbio de violino e violeta entre AMAC e IGL.....	299

Introdução

O presente Relatório foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES), disciplina inserida no 2º ano do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro. Esta decorreu no ano letivo 2019/2020, na Academia Musical dos Amigos das Crianças, instituição onde foi também desenvolvido o projeto de investigação.

O documento apresenta uma estrutura bipartida sendo a Parte A correspondente à componente de Investigação em Educação e a Parte B dedicada à Prática de Ensino Supervisionada.

Tendo por base uma investigação-ação, a parte A consiste num estudo de caso incidente em dois alunos de viola de arco da Academia Musical dos Amigos das Crianças e que procura definir o tipo de regulação motivacional e competências que se relacionam com a aprendizagem da improvisação. Como complemento, foram também incluídos outros atores educativos, discentes e docentes de viola de arco, com a finalidade de estudar a aplicabilidade da improvisação em contexto educativo. Apresenta-se em primeiro lugar a problemática e objetivos do trabalho no capítulo I. Ao longo do capítulo II segue-se a revisão da literatura, passando pelo conceito de improvisação e a sua distinção da composição, a definição de idioma musical e a evolução histórica da improvisação, bem como o seu progressivo desuso. De seguida, relaciona-se a improvisação com a educação, referindo a preocupação dos educadores para com a literacia musical, as suas práticas educativas e as competências musicais associadas à improvisação. Em último lugar, define-se motivação, enumeram-se um conjunto de contributos teóricos que permitem aprofundar a temática da motivação intrínseca, bem como a sua relação com a aprendizagem musical. O capítulo III descreve a metodologia utilizada referindo as opções metodológicas, fases do estudo, questões de natureza ética, descrição dos participantes e da instituição de implementação do projeto, bem como os métodos de recolha e análise de dados. O capítulo IV apresenta as atividades desenvolvidas com os alunos durante o projeto de intervenção, seguindo-se a análise e discussão de resultados, nos capítulos V e VI respetivamente. Por último, a conclusão quanto às estratégias aplicadas e dados recolhidos no capítulo VII.

A parte B consiste numa descrição detalhada do trabalho da prática pedagógica supervisionada desenvolvido na Academia Musical dos Amigos das Crianças (AMAC). A formação enquanto estagiária decorreu de 16 de outubro de 2019 a 22 de maio de 2020 e contou

com a orientação do Professor David Lloyd, Orientador Científico, e da Professora Bárbara Pires, Orientadora Cooperante. Desde o dia 2 de março de 2020, a mestranda substituiu a Professora Bárbara Pires como docente de viola d'arco da AMAC por esta se encontrar de baixa médica. Descreve-se no capítulo I a instituição de acolhimento, a sua missão, oferta e comunidade educativa. No capítulo II caracteriza-se a classe de viola de arco nomeadamente a Orientadora Cooperante e as três alunas acompanhadas durante o estágio. O capítulo III define o Plano Anual de Formação do Aluno (PAFA), descrevendo os conteúdos e competências a desenvolver em Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva, na Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante, na Organização de Atividades e na Participação Ativa em Atividades. Ainda neste capítulo são apresentados o programa curricular e critérios de avaliação referentes a cada grau. O capítulo IV expõe os relatórios e planificações de aulas observadas e intervencionadas, seguindo-se a descrição das atividades organizadas e participadas pela mestranda no capítulo V e VI, respetivamente. Por fim, no capítulo VII, apresenta-se a reflexão crítica.

PARTE A
Projeto de Investigação em Educação

I. Problemática e Objetivos

A expansão da temática da improvisação nos últimos séculos deve-se sobretudo pela sua influência na performance musical de várias formas de jazz nos Estados Unidos e música contemporânea na Europa. No ramo de Musicologia Histórica e Etnomusicologia, a improvisação parece ser uma componente essencial da criação musical sendo referida como a forma mais primitiva de criar música e representativa de vários modelos culturais. Tem sido também o foco principal de múltiplas investigações que procuram destacar a sua utilidade como ferramenta pedagógica. Dentro desta temática, múltiplos pedagogos, investigadores e autores questionam o modelo educacional e os princípios pelos quais o ensino vocacional da música se prende. A nível pessoal, a mestranda interessou-se pela presente temática visto que sente terem faltado, ao longo da sua formação, oportunidades para explorar a sua criatividade natural. Desde o desenvolvimento da criatividade, consciência auditiva, pensamento crítico, introspeção, concentração, controlo motor fino, entre outros, parecem ser muitos os fatores influenciados pela prática da improvisação. Apesar das várias evidências, a música erudita ocidental parece considerá-la como ameaçadora, não familiar e não merecedora de interesse. Considerada como rígida e restrita por vários autores, a música ocidental, dita erudita ou clássica é pouco tolerável ao desvio do que está escrito na partitura. Procurando superar as limitações do sistema tradicionalista vigente, várias abordagens pedagógicas parecem encorajar um conjunto de atividades, nas quais se inclui a improvisação.

Segundo Amabile (2012), a motivação intrínseca representa um dos princípios da criatividade e admite que um desempenho mais criativo se move não por fatores extrínsecos, mas sim por sentimentos de interesse, prazer e desafio. Dentro da Teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1999) o envolvimento numa atividade pela satisfação experienciada pode ser denominado como uma experiência de *flow*. Para a investigação em música, a temática da continuidade da aprendizagem de um instrumento musical parece interligar-se com o facto de, ao longo do percurso dos alunos, faltarem oportunidades de utilizar o instrumento como ferramenta de desenvolvimento pessoal. Estas oportunidades, ou a falta delas, estão diretamente dependentes da atitude pedagógica de cada professor e das estratégias aplicadas em contexto de sala de aula. Dado que, como investigadora, a mestranda não se encontra sujeita a um programa curricular surgiu assim, no contexto do presente trabalho, uma oportunidade de explorar a aplicabilidade da improvisação na viola de arco. As estratégias educativas desenvolvidas, derivadas de práticas barrocas, têm por base contributo bibliográfico e pretendem uma nova

direção curricular, com a aceitação e implementação de novas ideias e abordagens no contexto pedagógico. Coloca-se então a problemática central:

▪ Quais as competências e tipos de regulação motivacional que se relacionam com a aprendizagem da improvisação?

Preendem-se com a investigação os objetivos enumerados de seguida:

- Identificar as competências desenvolvidas pela improvisação
- Investigar quais as formas de regulação motivacional que atuam na aprendizagem da improvisação
- Clarificar o impacto da improvisação como ferramenta pedagógica
- Compreender, através da realização de inquéritos, a perspetiva da comunidade docente e discente de viola de arco sobre a aplicabilidade da improvisação em contexto educativo.
- Compreender e ultrapassar as limitações das estratégias educativas aplicadas

II. Revisão da literatura

1. Improvisação

1.1. Evolução e Definição do termo

O substantivo improvisação e o verbo improvisar surgiram recentemente no panorama musical como uma criação do século XIX, em meados de 1850 e tendo até então tomado várias formas (Alterhaug, 2004). Os primeiros termos associados à improvisação surgiram como advérbios que pretendiam qualificar os verbos cantar, tocar ou compor. Posteriormente, desenvolveram-se como verbos ou nomes para definir respectivamente a prática improvisatória, ou o resultado da mesma, e ainda como nomes para descrever os agentes envolvidos. Criou-se assim, no século XIX, um termo mais abrangente, com respectivos equivalentes nas mais variadas línguas e que incluía tanto a prática vocal como instrumental, superando as restrições dos termos mais antigos (Blum, 1998).

No que diz respeito à língua portuguesa, o verbo improvisar é definido no Dicionário da Língua Portuguesa, 5ª edição, Porto Editora como: “v. tr. Fazer ou inventar de improviso; arranjar à pressa; fingir; citar falsamente; int. mentir; refl. Constituir-se; atribuir-se. (Lat. Improvisu) “ (s.d, p. 787).

O conceito terá derivado do latim *improvisus* e significa ação súbita, de forma extemporânea, criado pelo impulso momentâneo e sem planeamento prévio. Remete ainda para a capacidade de lidar com o imprevisto e com o inesperado (Flach & Antonello, 2011). Segundo as definições ao longo da literatura, a semelhança entre o contexto da língua portuguesa e o musical verifica-se na referência a uma urgência para tomar decisões num momento específico, bem como a necessidade de uma solução imediata. Como tal, a forma “extemporânea” tem sido também atribuída à improvisação no contexto musical. Biasutti (2017) e Azzara (1999) definem a improvisação como uma invenção extemporânea de música e de acordo com Collura (2008): “Este processo implica a necessidade de tomar decisões certas para criar algo que funcione naquele instante. De certa forma, a improvisação pode ser definida como uma composição extemporânea” (p. 12).

O termo “extemporâneo” define-se como uma tentativa de criar, na língua portuguesa, um termo que se assemelhe a *extemporization* ou traduzido literalmente, extemporização. A palavra extemporização, apesar de inexistente nos dicionários da língua portuguesa, tem sido utilizada na língua inglesa como um sinónimo de improvisação. Surge no vocabulário português como uma tentativa de definir temporalmente a forma como a improvisação se realiza e que por sua vez significa inoportuno, fora do tempo ou prematuro (Aguiar, 2012).

1.2. Idioma musical

É comum nas definições de improvisação, uma dicotomia entre a sua realização a partir de material pré-concebido e o conceito de improvisação livre, em que ocorre a criação de ritmo, acompanhamento e melodia, mas de uma forma livre e que aponta para um “desapego a qualquer espécie de sintaxe musical, a partir da dissolução das relações fixas entre os signos musicais” (Zenicola, 2007, p.12). Bailey (1992) cunhou dois termos específicos para diferenciar o que parecem ser, portanto, duas formas de improvisar. Por um lado, a improvisação que se preocupa com a expressão de um idioma musical, definida como improvisação idiomática. Por outro, a improvisação livre e que o autor define como improvisação não idiomática.

No entanto, a distinção entre improvisação idiomática de não idiomática foi alvo de controvérsia por parte de alguns autores que por sua vez admitem semelhanças entre os dois tipos de improvisação. Em ambos os casos, o improvisador está limitado por uma “base de dados finita de gestos, atitudes, reações e conhecimento, condicionada pelas suas limitações técnicas/percetuais/cognitivas/interpessoais que em último plano, definem o seu idioma” (Menezes, s.d, p.15).

Segundo a definição de Azzara (2002), a improvisação traduz-se como a capacidade de criar música, espontaneamente, em função de parâmetros musicais específicos. Citando Collura (2008): “Improvisação pode ser definida como a arte de criar algo no momento, portanto, em tempo limitado, com um material também limitado” (p.12). O autor associa estes critérios pré-estabelecidos a estruturas sonoras e musicais, tais como estrutura harmónica, número de compassos, acordes e relações tonais, estilo, tempo, material temático. Nettl (1974) associa estes critérios ao conceito de “modelo”, um sistema base para a *performance*, a partir do qual o improvisador cria as suas ideias espontâneas. Para o autor, todo o repertório musical, composto ou improvisado, pode ser visto como uma forma de realização de um sistema e manifesta-se de forma diferente em várias culturas.

A literatura referente ao fenômeno da improvisação tem vindo a referenciar o seu papel substancial na manifestação cultural em várias partes do mundo (Nettl, 2013; Shevock, 2008) quer seja samba, bossa-nova, choro, *blues*, *rock*, *pop* e ainda o jazz, o estilo que se desenvolveu mais sofisticadamente (Collura, 2008). Nettl (1974) aborda os vários formatos de improvisação valorizados por exemplo, na música indiana, nas estruturas modais *maqam* e *dastagh* do mundo árabe e Irão, nos ensembles de percussão africanos e de gamelões na Indonésia, e ainda na música dos nativo-americanos. Apesar da *performance* musical contrastar estilisticamente entre culturas, um aspeto comum é a sua elaboração a partir de um formato pré-existente, bem como o desafio de criar uma intervenção espontânea (Sarath, 1996).

No mesmo seguimento, Moore (1992) nega a existência de uma improvisação considerada livre e aprofunda o conceito de modelo segundo a influência do meio social e as experiências individuais:

Os modelos são tão familiares para o intérprete(s) – e frequentemente outros participantes – que foram interiorizados e são compreendidos a nível consciente e intuitivo. Portanto, indicações anotadas, ensaios, ou ideias específicas de como a música deve ser tocada, não são necessários previamente à *performance*. Os instrumentistas podem expressar-se livremente, de qualquer forma, dentro dos parâmetros estéticos estipulados e comumente coerentes.¹ (pp. 66 - 67, Tradução livre da autora)

Para o autor, a improvisação vê-se condicionada por modelos estéticos tradicionais, e apenas se manifesta como um meio de comunicação eficiente quando incorpora vocabulário comum a um grupo de indivíduos e, portanto, não pode ser considerada livre. Paes (s.d.) define este condicionamento como um processo de “modulação” dos princípios biológicos do indivíduo, através de uma interação cultural e admite que expectativas percetivas, quer dos ouvintes ou participantes são, portanto, culturalmente determinadas. Conclui-se que a estrutura

¹ “The models are so familiar to the performer(s) – and frequently other participants – that they have been internalized and are understood on both conscious and intuitive levels. Thus, no notated guidelines, rehearsals, or specific idea of the music to be played are necessary prior to a given performance. The instrumentalists may freely express themselves in any fashion within stipulated and communally coherent aesthetic parameters.” (Moore, 1992, pp. 66 – 67)

e identidade estética da improvisação derivam de uma combinação entre um modelo cultural e a interpretação individual.

Entre estes autores, salientam-se as demandas restritivas impostas à improvisação e cujas aceções se contrariam a uma eventual valorização da improvisação livre ou não-idiomática. No que diz respeito a esta última, apesar das definições divergentes na literatura e da ambiguidade implícita no termo “livre”, parece ser consensual que esta tenha surgido associada a um movimento cultural nos Estados Unidos e Europa, por volta de 1960, que procurava questionar a linguagem musical estandardizada e as inerentes normas, em função de questões sociológicas, filosóficas, religiosas e políticas (Bailey, 1992).

Estes movimentos, nomeadamente várias formas de jazz nos Estados Unidos e a música contemporânea na Europa, surgiram como uma tentativa de reapreciar a improvisação na tradição ocidental (Lewis, 1996). Esta tentativa de reapreciação terá surgido após um período de cerca de 150 anos em que a improvisação se terá ausentado da prática musical ocidental (Moore, 1992). O recente aparecimento de música mais dependente da improvisação e a consequente relevância que o termo ganhou, em meados de 1970, fez surgir múltiplas reflexões no que diz respeito à sua complexa relação com a composição, para a qual não parece haver um consenso geral entre os diversos autores (Nettl, 1974; 2013).

1.3 Improvisação e composição

A improvisação terá sido uma valiosa competência até por volta de 1840 (Moore, 1992) mas que no âmbito da musicologia, até início do século XX, terá sido entendida como tendo uma influência microcós mica e de menor relevância em relação às outras práticas musicais (Nettl, 1974). Desde então, o conceito tem-se expandido devido à emancipação da improvisação como uma prática específica da música, da qual derivam as várias tentativas de a definir, bem como de a distinguir ou associar à composição (Aguilar, 2012).

Por um lado, emerge a perspectiva que relaciona a improvisação e a composição como conceitos opostos. A improvisação como espontânea, primitiva e natural e a composição como calculada, sofisticada e artificial (Nettl, 1974). Segundo Aguiar (2012), apesar de ambas se definirem como formas de criação musical, é possível dissociá-las no que diz respeito ao seu processo de execução. A improvisação define-se como a criação espontânea de música que não pode ser revista. Por sua vez, a composição é o ato de criar nova música que pode ser revista

pelo compositor, em função das suas intenções (Brophy, 2001; Sarath, 1996). Aguiar (2012) desenvolve esta ideia em função da capacidade de memória: um improvisador memoriza à medida que se desenrola a sua execução; um compositor toma uso da notação como auxiliar de memória.

Para além da possibilidade de revisitar ou não a criação musical, os dois separam-se ainda por termos temporais. A improvisação sugere uma emancipação do presente, ao qual o passado e futuro se subordinam, impedindo uma reorganização de ideias (Sarath, 1996). Por oposição à composição, que Sarath (1996) define como um processo descontínuo, a improvisação implica um “conjunto de mecanismos de invenção no decorrer do tempo” (Aguiar, 2012, p.18). Esta separação é reforçada por Caspurro (2006):

Na improvisação, a predição da sintaxe musical é feita espontaneamente em ‘tempo real’; na composição, a predição da sintaxe musical é feita em tempo ‘virtual’, ou seja, no contexto de um tempo ideal em que o imaginário musical, pela evocação de situações ‘reais’ de performance em ‘câmara lenta’, se pode perpetuar, se se quiser, infinitamente. (p.68)

Aguiar (2012) menciona ainda o controlo motor visto que o improvisador está sempre dependente do domínio instrumental. Improvisar requer a competência de cantar ou tocar um instrumento e de em simultâneo, ser capaz de criar música nova, o que não se verifica a nível da composição. A estes parâmetros, Biasutti (2017) acrescenta a capacidade de o improvisador monitorizar a sua performance. Para além das distinções enumeradas, a composição é quase sempre individual e contrasta com a improvisação, que apesar de executada a solo ou em grupo (Gainza, 1990), é criada maioritariamente criada em conjunto. (Aguiar, 2012; Sawyer, 1999).

Por outro lado, o facto de ambas envolverem a estruturação de ideias numa sequência temporal leva alguns autores a crer que a improvisação pode ser vista como um tipo de composição. Tome-se por exemplo os casos em que se define a improvisação como uma composição instantânea em que o improvisador pode ser, de certa forma, considerado um compositor (Schick, 2012). Na perspetiva deste último autor, um improvisador compõe e executa simultaneamente sendo a sua realização sonora julgada pelo público, independentemente da origem da composição. Nettl (1974) nega uma diferenciação entre os dois processos ao mencionar várias culturas não-ocidentais onde a prática musical se realiza sem recurso à notação. Contrariando a ideologia de que a improvisação termina quando a notação

se inicia, o autor associa-os como parte integrante de uma mesma ideia, separados apenas pela velocidade com que são executadas: “Não deveríamos falar talvez de uma composição rápida e lenta em vez de contrapor a composição à improvisação? E não faríamos bem em pensar na composição e improvisação como polos opostos de um contínuo ...” (p.6, Tradução livre da autora).²

A música erudita tem raízes vincadas na prática da improvisação por alterações ou elaborações de música já composta, associadas por exemplo à ornamentação ou baixo cifrado, ou ainda a criação extemporânea de fugas ou temas no órgão (Nettl, 1974). Grandes compositores têm sido apontados ao longo da história como exímios intérpretes e improvisadores. Entre estes salientam-se Bach, Mozart e Beethoven (Azzara, 1999; Dourado, 2004) e já no século XIX, Brahms, Paganini, Chopin, Clara e Robert Schumann, Mendelssohn, entre outros (Moore, 1992).

Apesar da relevância que o termo tem vindo a ganhar, bem como o seu vínculo com a composição ao longo da história, a música erudita ocidental parece considerá-la como ameaçadora, não familiar e não merecedora de interesse. Moore (1992) define a música ocidental, dita erudita ou clássica, como rígida e restrita, especialmente na interpretação de repertório de século XVIII e XIX, em que o desvio ao que está escrito na partitura tende a ser cada vez menos tolerável, e aponta ainda vários fatores que terão contribuído para que a improvisação caísse em desuso ao longo da história. O declínio da improvisação, que pode ser associado a um conjunto de alterações sociais, será entendido em maior profundidade após uma contextualização histórica, evidenciando os vários elementos históricos e estilísticos associados, bem como a sua relação com o processo composicional.

1.4. Perspetiva histórica

Devido à natureza não-documental da improvisação, promover a sua abordagem histórica torna-se um fenómeno impelido de adversidades. Estas têm vindo a ser esclarecidas pelos trabalhos e pesquisas de vários autores, de entre os quais se salienta a obra do musicólogo

² “*Should we not then speak perhaps of rapid and slow composition rather than of composition juxtaposed to improvisation? And would we not do well to think of composition and improvisation as opposite ends of a continuum...*” (Nettl, 1974, p.6)

Ernest Ferrand, referenciado como a primeira e principal fonte de conhecimento acerca do tema da improvisação, até início do século XX (Bailey, 1992; Nettl, 1974). Alguns dos seus trabalhos são mencionados na literatura como obras de substancial relevância, como *Improvisation in Nine Centuries of Western Music*, onde Ferrand manifesta a presença da improvisação em vários períodos da música ocidental:

Esta alegria em improvisar enquanto se canta e toca um instrumento é evidente em quase todas as fases da história da música. Foi sempre uma poderosa força na criação de novas formas e todo o estudo histórico, que se limita a fontes prática ou teóricas que nos foram deixadas de forma escrita ou impressa, sem ter em conta o elemento de improvisação na vivência da prática musical, apresenta necessariamente uma imagem incompleta e de facto, distorcida. Visto que dificilmente existe um único campo na música que não tenha sido afetado pela improvisação, dificilmente existe uma técnica musical ou forma de composição que não se tenha originado da prática improvisatória ou que não tenha sido influenciada essencialmente por ela. Toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada por manifestações de impulsos para improvisar.³ (Ferrand, s.d., n.p. como citado em Bailey, 1992, pp. ix – xx, Tradução livre da autora)

Alterhaug (2004) associa a civilização Greco-Romana a uma prática musical maioritariamente oral. A proficiência como improvisador devia-se a dois aspetos distintos, a predisposição natural e a prática. Definia-se como monofónica, improvisada, inseparável de um texto e criada sem referência a um sistema notacional. Antes da criação deste mesmo sistema, a improvisação funcionava, portanto, como uma componente essencial da criação musical,

³ “*This joy in improvising while singing and playing is evident in almost all phases of music history. It was always a powerful force in the creation of new forms and every historical study that confines itself to the practical or theoretical sources that have come down to us in writing or in print, without taking into account the improvisational element in living musical practice, must of necessity present an incomplete, indeed a distorted picture. For there is scarcely a single field in music that has remained unaffected by improvisation, scarcely a single music technique or form of composition that did not originate in improvisatory practice or was not essentially influenced by it. The whole history of the development of music is accompanied by manifestations of the drive to improvise.*” (Ferrand, s.d., n.p. como citado em Bailey, 1992, pp. ix – xx)

oferecendo grande liberdade artística para os músicos (Yoo, 2016). Exatamente pelo seu carácter pré-notacional, pressupõe-se uma abordagem histórica mais extensa para a improvisação do que para a composição, na medida em que se manifesta como a forma de criação musical mais primitiva e que segundo Bailey (1992) não poderá ter sido nada mais do que improvisação livre. De acordo com Grout e Palisca (2007): “A improvisação, numa ou noutra das suas modalidades, é a forma normal de criação na maioria das culturas musicais e foi, provavelmente, também a única no Ocidente até cerca do século ix” (p.96).

Já na Idade Média, antes de meados do século XI, começou a surgir entre os teóricos musicais a necessidade de criar um sistema notacional que se adaptasse ao repertório da época. Estes serviram-se da notação neumática que permitia ao cantor reconhecer uma melodia já aprendida anteriormente. No entanto, por serem insuficientes na sua exatidão, estes sistemas impulsionaram os teóricos a procurar novas formas de notação. Posteriormente, já no século X, os escribas optaram por colocar os diversos neumas numa altura variável por cima do texto, indicando de forma mais clara a configuração melódica da obra. Para além disso, a forma estrutural começou a basear-se em linhas orientadoras, auxiliares na determinação dos intervalos das escalas modais (Sousa, 2012). A autora explica que para a criação da pauta, inicialmente apenas uma linha horizontal em vermelho servia como ponto de referência, que correspondia à nota “fá” (letra f), em torno da qual se agrupavam os neumas, como visto na seguinte figura⁴:



Figura 1 – Pauta de uma linha, referente à nota fá (f)

⁴ Williams, C.F.H (1903). *The story of notation*. Retirado de <https://archive.org/details/storynotation00willgoog/page/n106/mode/2up>

A esta linha veio agregar-se mais tarde uma outra, em amarelo, referente à nota “dó” (letra c)⁵:



Figura 2 – Pauta de duas linhas, referentes às notas fá (f) e dó (c)

Posteriormente, surgiu uma linha referente à nota “lá” entre as duas já existentes, com a letra “a”. Já nos finais do século XI, o monge italiano Guido d’Arezzo, terá consolidado este sistema numa pauta com quatro linhas, a que se faziam corresponder as notas fá, dó e por vezes, sol. Contrariamente à inexatidão dos sistemas notacionais anteriores, este sistema registava com precisão a altura relativa das notas de uma melodia. No século XIV, seria já usada a pauta de cinco linhas ainda em vigor nos dias de hoje, desprendendo a música da sua dependência da oralidade. Mais tarde, Guido d’Arezzo propôs uma estrutura mais ampla associando as primeiras sílabas dos versos da primeira estrofe de *Ut queant laxis* do hino de S. João Baptista aos seis primeiros sons da escala maior diatônica (Sousa, 2012). As sílabas em questão, denominadas sílabas de solmização, nomeadamente Ut, Re, Mi, Fa, Sol e La, serviram como referências de alturas a serem cantadas e deram origem a um sistema de hexacordes (sequências de seis notas de ut a lá), podendo começar nas notas dó, fá ou sol. Apesar do sistema implantado, “Guido d’Arezzo foi suficientemente sensato para não pedir aos seus cantores que aprendessem música através da notação. Em vez disso, continuou a ensiná-los de ouvido, usando a notação apenas como um auxiliar de memória” (Gordon, 2015, p.84).

Já no Renascimento manifestavam-se principalmente duas formas de improvisar. A ornamentação de uma dada linha melódica ou a improvisação através do método *discantus supra librum*. Grout e Palisca (2007) definem este último como uma prática associada aos cantores, que requeria o acrescentamento de uma ou mais partes contrapontísticas a uma dada melodia, como a de um cantochão. Os autores acrescentam ainda:

⁵ Williams, C.F.H (1903). *The story of notation*. Retirado de <https://archive.org/details/storynotation00willgoog/page/n106/mode/2up>

... chamava-se *discantus supra librum* [descante (improvisado) sobre uma melodia escrita num livro de coro, um livro de cânticos de grande formato]; também se lhe dava o nome de *contrapunto alia mente* (à letra, contraponto mental), ou *sortisatio* (improvisação, por oposição a *compositio* ou composição escrita), e era considerado no início do século xvi como uma disciplina importante para a formação de um músico. (p. 264)

Dentro da categoria do contraponto improvisado, vários autores destacam a técnica do *faburden*, de meados de 1430, associada à música inglesa e destinada para três vozes, em paralelo, enfatizando consonâncias de terceiras e sextas, e também designada por *cantus supra librum* (Rinehart, 2016; Schick, 2012; Scott, 1971).

Bastante semelhante ao *faburden* é o método de *fauxbourdon* e que terá, de acordo com Scott (1971) surgido em meados de 1480 e apesar de alguma controvérsia entre autores acerca da sua origem, este último admite que a apropriação e modificação do *faburden* deu origem ao *fauxbourdon*. Esta técnica, também em voga na época em análise define-se como:

... uma composição escrita a duas vozes que evoluía em sextas paralelas com oitavas intercaladas e sempre com uma oitava no final de cada frase; a estas vozes escritas acrescentava-se na execução uma terceira voz, movendo-se invariavelmente uma quarta abaixo do soprano. (Grout & Palisca, 2007, p.165)

Já no período Barroco, que se estende aproximadamente desde finais do século XVI e até cerca de 1750 (Grout & Palisca, 2007), apesar do sistema notacional estar praticamente sistematizado, a improvisação tomou um papel substancialmente relevante devido à força da tradição oral que fazia ainda parte do quotidiano musical (Lima & Albino, 2009). Apesar de estar já presente desde a época medieval e do renascimento, é no período barroco que a prática da improvisação tem um impacto mais profundo, com a emancipação da figura de virtuoso (Alterhaug, 2004). Segundo Schick (2012, p.34, Tradução livre da autora): “Pode ser dito que o improvisador, neste período, se tornou progressivamente um co-compositor da obra musical.”

⁶. Através da improvisação, músicos encontravam forma de expressar o seu virtuosismo e transcender a sua mera função de intérprete, aproximando-se da figura de compositor.

⁶ “It can be said that the improviser in this time period became increasingly a co-composer of the piece of music...” (Schick, 2012, p.34)

Grande parte da improvisação no barroco configura-se pela prática do baixo contínuo ou baixo cifrado. Sendo o baixo cifrado entendido apenas como um modelo, a improvisação no acompanhamento dependia do virtuosismo dos acompanhadores e respetivo conhecimento musical, competências profundamente valorizadas na época (Rinehart, 2016). Enquanto que uma polifonia de vozes independentes vigorava no Renascimento, a tessitura típica do barroco traduzia-se por uma melodia aguda ornamentada, apoiada por partes de acompanhamento.

Williams (1970, cit. em Pinho, 2002) enumera evidências do baixo contínuo presente em música vocal secular italiana de início do século XVI, onde agrupamentos de instrumentos teriam que realizar o baixo contínuo. Já no fim do século XVI, o autor menciona a existência de partes para órgão para obras sacras de concerto italianas, que frequentemente não eram escritas pelo compositor, e ainda acompanhamentos harmónicos para música vocal secular italiana. Dentro desta última, Rosa (2008) menciona a obra coral polifónica a 40 vozes de Alessandro Striggio, importante compositor da segunda metade do século XVI. A obra em questão, *Ecce beatam lucem* (1568), conta com a indicação de um baixo extraído da voz mais grave para uma 41ª voz. Segundo a autora, o instrumentista responsável por executar a voz mais baixa era responsável pela execução de uma linha de baixo contínuo.

basso continuo ou *baixo contínuo*: o compositor escrevia a melodia e o baixo; o baixo era tocado num ou mais instrumentos de contínuo (cravo, órgão, alaúde), geralmente reforçado por um instrumento de apoio, como uma viola da gamba baixo, um violoncelo ou um fagote, e acima das notas do baixo o executante do instrumento de tecla ou o alaudista colocava os acordes convenientes, cujas notas não estavam escritas. Se estes acordes diferiam dos acordes perfeitos no estado fundamental, ou se havia que tocar notas não pertencentes à harmonia (como retardos) ou acidentes ocorrentes, o compositor podia indicá-los através de pequenas cifras ou sinais colocados acima ou abaixo das notas do baixo. (Grout & Palisca, 2007, p.313)

Rosa (2008) enumera três das primeiras fontes históricas sobre Baixo Contínuo, que terão sido publicadas em Itália no século xvii: *Cento concerti ecclesiastici* (1602) de Lodovico da Viadana, *Del Sonare sopra il basso com tutti stromenti e uso loro nel conserto* (1607), de Agostino Agazzari e *Breve Regola Per Imparar A Sonare Il Basso Com Ogni Sorte D'Istrumento* (1607) de Francesco Bianciardi. Lodovico da Viadana tem sido dado as evidências do baixo contínuo no século XVI

já enumeradas, erroneamente citado por muitos autores como o inventor do baixo contínuo, ao incluir um *basso continuo* independente no seu conjunto de obras vocais sacras, *Cento concerti ecclesiastici*. Rosa (2008) admite que o que se pode atribuir a Viadana é a criação impressa de uma composição mais avançada relativamente aos baixos escritos anteriormente, ao acrescentar uma linha ininterrupta à composição e escrevendo diretamente o que deve ser tocado. Os organistas que até então se preocupavam em procurar a voz mais grave, viam-se muitas vezes obrigados a saltar de voz e voz e a criação de um baixo contínuo, ao separar a parte vocal da instrumental, trouxe para a composição o que até então era adaptado pelos organistas na execução: “sob a linha ou as linhas vocais incluía-se uma linha contínua de baixo, a partir da qual o organista poderia reencher o acompanhamento com as notas que fizessem parte da harmonia correspondente a cada trecho” (Dias & Jank, 2016, pp.1-2).

Na obra em questão, Viadana enumera um conjunto de instruções por escrito sobre o baixo contínuo, incluindo um prefácio para os seus concertos fundamentando e fornecendo indicações para a prática do baixo contínuo. Também inovador na sua obra é a composição a poucas vozes no repertório sacro, muitas vezes destinado a uma voz solo, contrastante com a polifonia sacra da alta renascença (Dias & Jank, 2016).

Neste concerto da colectânea de 1602, Viadana simulou uma tessitura complexa com uma única voz, fazendo-a imitar-se a si própria a diferentes alturas. Esta redução da linguagem polifónica a um número restrito de vozes teve uma grande importância prática: permitia que uma obra fosse executada, quando necessário, por um pequeno número de cantores, assim se eliminando a necessidade de dobrar ou substituir vozes por instrumentos, como era usual fazer-se no século xvi. (Grout & Palisca, 2007, p. 336)

No que diz respeito à formatação das cifras, Dias e Jank (2016) defendem que Viadana anotava somente sustenidos e bemóis indicadores de terceira maior ou menor, ou de sexta. Posteriormente, Agazzari estendeu o cifrado à utilização de números (figura 3) ⁷, indicadores de consonância ou dissonância, e explorou mais aprofundadamente a utilização dos símbolos (figura 4) ⁸ :

⁷ Oliver, S. (1950). *Source Readings In Music History*. Retirado de <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.29049/page/n449/mode/2up?q=agazzari>

⁸ Oliver, S. (1950). *Source Readings In Music History*. Retirado de <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.29049/page/n449/mode/2up?q=agazzari>



Figura 3– Indicação de números no baixo cifrado

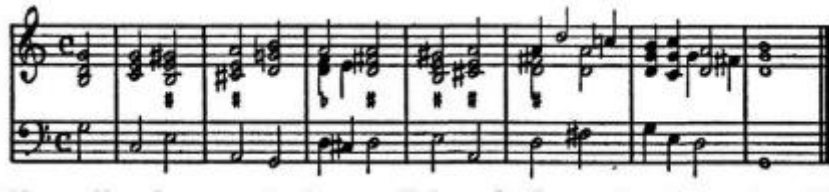


Figura 4 – Indicação de símbolos no baixo cifrado

Dentro do sistema de categorização, classificavam-se oitavas e quintas como consonâncias perfeitas, terceiras e sextas como consonâncias imperfeitas e os restantes intervalos por dissonâncias, com a exceção das quartas. Está implícita alguma ambiguidade no intervalo de quarta ao ocupar uma posição intermédia entre as duas categorias, sendo apontada por vários teóricos como dissonante numa textura de duas vozes, e como consonante numa textura de três partes:

Numa textura de três partes, é claro, a quarta era considerada consonante quando era o intervalo superior de um acorde de 3 vozes, cujos tons exteriores formavam uma sexta (como no *fauxbourdon*) ou uma oitava (como em quase todos os acordes finais)”⁹ (Tenney, 1988, p.45, Tradução livre da autora).

Com a nova estrutura do baixo cifrado, os teóricos começaram a analisar dissonâncias como uma nota dentro de um agregado, e não como um intervalo entre notas, o que ofereceu aos compositores, uma maior liberdade no uso de cromatismos e dissonância e anotação utilizada, ao evidenciar a sucessão de acordes, possibilitou abrir portas à homofonia. (Grout & Palisca, 2007)

⁹ “In three part textures, of course, the fourth was considered consonant when it was the upper interval of a 3-note chord whose outer pitches formed a sixth (as in *fauxbourdon*) or an octave (as in most final chords)”. (Tenney, 1988, p.45, Tradução livre da autora).

Grossmann (2011) enquadra o período barroco segundo as consequências do desenvolvimento de uma retórica instrumental e o papel da ornamentação na manifestação do mesmo. A aplicação da retórica na música, surgida no final do Renascimento, surgiu como consequência das reformas resultantes do movimento humanista, preocupava-se com a clareza dos textos, e considerava a polifonia como insuficiente na transparência da mensagem escrita. Guiados pela crença de que no teatro da Grécia Antiga era usada uma prática entre a declamação e o canto, a *Camerata Fiorentina* (1577) desenvolveu experimentos que levaram à criação do *stile recitativo*. Entre os membros da *Camerata* estão Giulio Caccini, Pietro Strozzi e Vincenzo Galilei. O uso da retórica terá sido sistematizado na Alemanha sob o nome de Teoria dos Afetos, doutrina segundo a qual a música servia como meio de comunicação de sentimentos. Desta forma, a parte instrumental desenvolveu-se de acordo com estas mudanças, procurando o fortalecimento de uma mensagem presente no texto da música. Tendo em conta que cabia ao intérprete realizar a sua interpretação do que figurava na partitura, a instauração do baixo contínuo permitiu manter viva a prática da improvisação. Apesar de menos marcantes que a prática do *basso continuo*, a música instrumental começou, na primeira metade do século XVII também a adquirir um estilo improvisatório, presente em peças para instrumento de tecla ou alaúde como a *intonazione*, *toccata*, o prelúdio, e a fantasia (Souza, 2016).

No que diz respeito aos ornamentos barrocos, que se manifestam como uma mera decoração e possuidores de uma qualidade espontânea típica da improvisação, Grossmann (2011) sugere que estes poderiam também assumir um papel catalisador na comunicação dos afetos. Ao admitir a ornamentação como parte integrante da preocupação retórica, o autor salienta a importância da responsabilidade do intérprete, bem como o seu controlo instrumental técnico e transmissão clara de uma mensagem. Compositores procuravam a expressão de afetos ou estados de espírito, tais como “a ira, a agitação, a majestade, o heroísmo, a elevação contemplativa, o assombro ou a exaltação mística” (Grout & Palisca, 2007, p. 312) e ainda a intensificação dos mesmos por contrastes violentos.

Assim, a música deste período não era escrita em primeira instância para exprimir os sentimentos de um artista individual, mas sim para representar os afectos num sentido genérico. Para a comunicação destes afectos foi surgindo a pouco e pouco um vocabulário de recursos ou figuras musicais. Já em 1600 alguns teóricos musicais tentavam classificar e sistematizar estes recursos, mas esta tarefa foi realizada

principalmente *a posteriori*. Foram, em particular, os teóricos alemães que analisaram e designaram as figuras musicais por analogia com as figuras e liberdades da retórica (Grout & Palisca, 2007, p. 312).

Grout e Paliska (2007) admitem duas formas de improvisar numa dada linha melódica. Dentro dos ornamentos mais comuns, especial ênfase era dado aos trilos e *appoggiaturas*. Os trilos e as *appoggiaturas*, juntamente com grupetos e mordentes, tratavam-se de pequenas fórmulas melódicas, ligadas a uma ou duas notas escritas. O trilo trata-se de uma alternância entre a nota principal e a nota vizinha superior, sendo que a nota superior deve ser tocada no tempo forte. Este tipo de ornamentação era, durante o período barroco, quase imprescindível na realização de cadência (Tyma, 2017). As *appoggiaturas*, ou apoggiaturas, devem também surgir em tempo forte, movendo-se de forma ascendente ou descendente, por grau conjuntou ou, apesar de raras a vezes, por salto (Tyma, 2017). A sua duração varia segundo a data e o contexto, mas de acordo com Yoo (2016), a regra padrão do século XVIII define que a *appoggiatura* recebe metade da duração da nota principal e dois terços da duração de uma nota principal pontuada. Os intérpretes eram livres de acrescentar esses novos elementos à composição escrita e de expressar a sua criatividade. Estes terão sido originados através da improvisação e apesar de mais tarde passarem a ser parcialmente escritos, ou indicados por sinais próprios, nunca perderam o seu grau de espontaneidade.

A ária *da capo*, outra forma de improvisação de extrema relevância para o período barroco, define-se como uma forma ternária, com secção A e B e uma posterior repetição da primeira secção (indicada por *da capo*) mas que deveria ser ornamentada (Schick, 2012; Souza, 2016; Yoo, 2016). A cadência e fermata no final da segunda repetição da seção A eram ideias para o cantor revelar o seu virtuosismo e improvisar a cadência: “O cantor utilizaria ornamentações de forma generosa, colocando *grupettos* e escalas, preenchendo o espaço entre as notas longas e sustentadas da ária. Pontos cadenciais davam liberdade aos cantores para que realizassem improvisações de maneira extremamente livre.”¹⁰ (Schick, 2012, p.34, Tradução livre da autora).

¹⁰ “The vocalist would use ornamentation lavishly, putting in turns and scales, filling in the space between longer held notes of the aria. Cadence points gave vocalists a particularly fitting place for very free improvisation.” (Schick, 2012, p.34)

Durante o século XVIII, as cadências cresceram de um simples ornamento para uma parte estrutural essencial dos concertos a solo e como tal, o virtuosismo e musicalidade do intérprete passaram a ser mais julgados pelas suas cadências, do que qualquer outro elemento da performance (Bruenger, 1991). Aguiar (2012) enumera um conjunto de valiosas referências do período barroco para a prática da improvisação de *Cadenças* como os trabalhos de Tartini, Quantz e C.P.E. Bach e mais tarde, no período romântico, o trabalho de Czerny e de Kalkbrenner, guias escritos para o ensino da improvisação e de grande influência na prática pedagógica.

1.5. Declínio da prática da improvisação

Dado as evidências das limitações dos executantes na sua capacidade de improvisar, não tardou para que muitos compositores optassem por escrever as suas próprias *cadenzas* e a gradual preferência por uma composição extremamente precisa, terá eventualmente abolido qualquer espaço para improvisação (Albino, 2009). Segundo Bailey (1992), também a emancipação da figura do maestro contribuiu para uma gradual separação entre compositor e intérprete: “A gradual restrição e eventual eliminação da improvisação nesta música também parece ter ocorrido no mesmo período em que se viu uma crescente ascensão do maestro de orquestra, o representante do compositor.”¹¹ (p.20)

Por volta de 1850, a improvisação terá começado a tornar-se invisível, em grande parte devido às funções da sociedade cada vez mais especializadas e a um sistema económico cada vez mais eficaz, catalisadores de uma organização piramidal da sociedade (Alterhaug, 2004). Moore (1992) aborda o desaparecimento da improvisação da música ocidental durante a segunda metade do século XIX, e início do século XX, explicando as alterações dos contextos sociais e de transmissão de música nos antecedentes 150 anos. O declínio da influência política e financeira da corte, em meados de 1830, contribui para um aumento da autonomia económica

¹¹ “*The gradual restriction and eventual elimination of improvisation in this music also seems to have taken place over the same period that saw the increasing ascendancy of the orchestral conductor, the composer’s proxy.*” (Bailey, 1992, p.20)

da classe média. Esta mudança refletiram-se numa democratização do acesso à música Europeia, que deixou de ser exclusiva da corte, passando a ser acessível à classe média. As edições impressas tornaram-se mais acessíveis, verificou-se um aumento do número de indivíduos que podia adquirir instrumentos musicais, bem como a possibilidade de contratar instrutores profissionais. A música criada pelos novos músicos amadores, e que em muito se distinguia da música outrora praticada na corte em termos estilísticos, veio por isso causar um protesto por parte de músicos profissionais, que a associavam a uma prática “imprópria”. A sua música não estava familiarizada com a tradição musical e estética da corte, sendo antes influenciada pela música presente nos diferentes contextos sociais, incorporando elementos derivados da improvisação. Havia um sentido de liberdade que alterava a composição, uma qualidade que Moore (1992) considera admirável e que demonstra uma compreensão intuitiva e a expressão de musicalidade própria. No entanto, esta terá desaparecido nas futuras gerações e por volta de 1840, a improvisação, sobretudo devido a uma atitude desinteressada por parte dos músicos treinados em conservatórios, terá deixado de ser considerada pertinente.

Os conservatórios terão surgido no início do século XIX como uma forma de providenciar à classe média, o acesso a níveis mais elevados de conhecimento acerca da tradição musical aristocrática. A notação começou a crescer como ferramenta pedagógica e auxiliar à performance e os músicos de corte começaram a pouco e pouco, a ser substituídos. A influência da educação nos conservatórios, o crescimento do repertório de música clássica, codificado sob a forma de partitura, e mais tarde a gravação sonora e contínuos desenvolvimentos tecnológicos, são fatores que o autor refere como impulsionadores de uma noção de consciência pessoal nos músicos, que começaram a abdicar do seu instinto natural para se focarem na opinião de músicos profissionais. Já no fim do século, o acesso à música começou a ganhar uma nova função social, na medida em que se começou a associar a um certo estatuto de reconhecimento dentro da sociedade.

Já no século XX, compositores terão ganho interesse em explorar outras formas de sistema notacional e a improvisação, neste caso a denominada improvisação livre, terá visto emancipada a sua pertinência no panorama musical. Dentro destas formas, Lewis (1996) estabelece uma relação entre dois movimentos de vanguarda de século XX, tanto no campo erudito como no jazz, que permitiram experienciar e criar sonoridades que ultrapassaram o conhecimento formal da linguagem musical.

O autor começa por mencionar o movimento *bepop* surgido nos anos 40, como um protesto dos músicos de *swing* às restrições criativas da estética típica a que a sua música se associava e como um protesto à sociedade opressiva e racista. Como resultado, criaram-se sonoridades mais diversas, através de novos conceitos baseados no virtuosismo instrumental, novas ideias melódicas e harmónicas e privilegiando a improvisação. Entre os maiores expoentes deste movimento, o autor aponta vários nomes como o saxofonista alto, Charlie "Bird" Parker, pai do movimento em questão, e ainda Dizzy Gillespie, Thelonious Monk, Bud Powell. A utilização do jazz como uma ferramenta de revolução social terá continuado nas épocas posteriores, como é exemplo o *free jazz* surgido em 1970 e liderado pelo saxofonista Ornette Coleman (Dourado, 2004). Este manifesta-se como uma corrente do jazz nos Estados Unidos da América, produto de uma transformação do jazz tradicional. Aboliram-se as estruturas melódicas, harmónicas e rítmicas e a improvisação proporcionou aos músicos uma grande liberdade criativa que lhes permitia manifestar o seu estilo pessoal. Para além da experimentação livre e da quebra de padrões estabelecidos, o *free jazz* relaciona-se com questões sociais e políticas da época, representando a ideologia subjacente ao Movimento dos Direitos Civis na sociedade norte-americana. Surgiu como uma plataforma de reflexão política, de protesto contra os valores culturais e sociais da época e uma ferramenta para, através da música, promover a liberdade e criticar a sociedade (Almeida, 2014; Pinheiro, 2015).

Tal como Charlie "Bird" Parker, John Cage explorou na vertente erudita, formas composicionais distintas das normas da estética vigente na sua época, o serialismo integral, incorporando o acaso, a indeterminação e a improvisação nas suas composições (Lima & Albino, 2009). Referindo-se a ambos como duas figuras imponentes da música experimental de 1950, Lewis (1996) admite que:

A música feita por estes dois artistas, e pelos seus sucessores, pode ser vista como um exemplo de duas diferentes conceções na realização de música em tempo real. Estas diferenças abrangem não apenas áreas musicais, mas áreas pensadas como "extramusicais", incluindo raça e etnia, classe, e filosofia social e política.¹² (p. 94, Tradução livre da autora)

¹² "The music made by these two artists, and by their successors, may be seen as exemplifying two very different conceptions of real-time music-making. These differences encompass not only music but areas once thought of as "extra-musical," including race and ethnicity, class, and social and political philosophy." (Lewis, 1996, p. 94

Pozzo (2008) divide a produção do compositor em duas fases, a fase experimental até 1950, em que o compositor procurava novos recursos sonoros, e a fase do acaso e da indeterminação, após 1950. O acaso pode aplicar-se à própria composição, em que há variáveis determinadas pelo acaso, ou ao próprio momento da execução, conforme o envolvimento do intérprete, denominado indeterminação. Juntamente com os compositores Morton Feldman, David Tudor, Christian Wolff e Earle Brown, grupo denominado por *The New York School*, Cage terá começado a explorar diferentes metodologias envolvendo o acaso e a indeterminação, um período em que as suas composições se encontram ausentes de processos composicionais fixos (Lewis, 1996).

Uma das principais obras em que os elementos musicais são escolhidos através de um procedimento de sorteio no ato da composição, é a peça *Music of Changes*, em que alturas, durações e dinâmicas foram escolhidas ao acaso. Este recurso composicional confere uma atitude passiva ao compositor, na medida em que este não é o responsável pelos elementos musicais registados na partitura passando por jogos de dados, sorteios com varetas e moedas do *I Ching*, cartas, entre outros. (Pozzo, 2008). Relativamente à indeterminação, esta remete-se, como já mencionado, para a relação entre o compositor e o intérprete e que por sua vez, confere um certo grau de liberdade ao executante:

...abarca todas as situações desde a improvisação no âmbito de um quadro previamente fixado até aos casos em que compositor só dá um mínimo de indicações ao executante ou utiliza o menos possível a sua capacidade de escolha na composição. (Grout & Palisca, 2007, p.749)

Como consequência, derivam da indeterminação uma variedade de novos tipos de notação e de execuções da mesma peça. Assim, a sua conotação torna-se muito distinta da composição tradicional e a composição deixa de existir como tal para passar a existir apenas como execução. Aliás, quando a indeterminação se aplica tanto à execução como à composição “o resultado deixa de ser, como é evidente, uma obra de arte no sentido normal do termo.” (Grout e Palisca, 2007, p.750).

Pozzo (2008) associa que a postura do compositor durante a segunda fase seria também experimental, na medida em que procurava ainda novos recursos sonoros. O termo música “experimental” terá sido cunhado pelo próprio compositor nos anos 40 para designar um ato cujo resultado é desconhecido: “ A palavra experimental é apta, tendo em conta que é entendida

não como descritiva de um ação a ser julgada mais tarde em termos de sucesso ou fracasso, mas simplesmente como uma ação cujo resultado é desconhecido “¹³ (Cage, 1961, p.13, Tradução livre da autora).

Após o seu auge nas décadas de 60/70, a improvisação terá sido reafirmada como secundária em relação à composição e entre os principais motivos enumeram-se a forte tradição escrita do repertório erudito, o número restrito de composições destinadas à prática da improvisação, bem como a negligência pelo seu ensino (Lima & Albino, 2009). Apesar de vários autores mencionarem o desenvolvimento da música experimental e do jazz como responsáveis pela revalorização da improvisação, a perspectiva divergente de Moore (1992) defende que a improvisação deve, obrigatoriamente, estar condicionada por modelos estéticos tradicionais, bem como incorporar um vocabulário comum a um grupo de indivíduos. Desta forma, o autor nega que a improvisação possa ser considerada livre e que a música experimental, ao promover o divórcio entre o compositor e o público, resulta numa ineficiência em transmitir emoção e significado cultural.

Também no século XX, terá surgido por volta de 1960 na Europa, o movimento de interpretação histórica que procura segundo Grossmann (2011), uma aproximação da música dos séculos XVI, XVII, XVIII. O baixo cifrado, que deixou de ser empregue pelos compositores pós-barrocos, é ainda utilizado por vários intérpretes contemporâneos especializados em música barroca, entre os quais Bailey (1992) referencia os organistas de Paris como entidades principais responsáveis por manter viva a tradição do passado. As tentativas de recriar música do passado, em busca pela autenticidade histórica dos diferentes períodos, transcendem a simples interpretação de partitura musical. As práticas de execução adotadas pelos músicos, uma vez que visam recriar a sonoridade da época, devem adequar-se ao período em questão e como tal, é necessário conhecer as tradições e convenções que a esta se associam. Muitos dos símbolos alteram-se com o tempo, outros são imprecisos, o que traz algumas limitações para interpretação da notação musical da época. Perante tais contradições, é necessário desenvolver técnicas como a experimentação e a intuição, bem como enriquecer o conhecimento através de livros, artigos ou gravações de especialistas. (Vicente, 2017). Referindo-se especificamente à ornamentação barroca, Grossman (2011) considera paradoxal o envolvimento teórico numa prática

¹³ *“The word 'experimental' is apt, providing it is understood not as descriptive of an act to be later judged in terms of success and failure, but simply as of an act the outcome of which is unknown”* (Cage, 1961, p.13)

naturalmente espontânea e segundo Moore (1992), o interesse pela prática exata da performance histórica está entre um dos muitos fatores que contribuíram para o declínio da prática da improvisação. O crescimento do antagonismo para com a música tradicional e popular, a gradual acentuação da falta de pertinência da tradição oral, a preocupação do músico moderno em recriar música de épocas passadas, bem como a obsessão pela notação e a literacia musical, são tudo fatores que, de acordo com o autor, contribuíram para o declínio da improvisação nos últimos séculos. Este comportamento acentua uma discrepância entre o entendimento intuitivo, derivado da experiência cultural, e as expectativas estéticas orientadas por uma perspectiva histórica, que ditam como a música deve ser criada e tocada.

Ainda há uma grande parte a ser aprendida sobre o nosso passado de improvisação, mas muitos dos processos que descrevi, como o desaparecimento de contextos sociais para música erudita, a falta de exposição à música clássica na vida diária de intérpretes modernos, a natureza experimental de muita composição contemporânea; o interesse na prática performativa historicamente informada; e a reverência pela música erudita; todos parecem ser fatores significantes que contribuem para o declínio da improvisação.¹⁴ (Moore, 1992, p. 80)

2. Educação e Improvisação

A nível educativo, a abordagem da improvisação é pouco comum e com exceção do ensino em jazz e de algumas atividades englobas em educação musical, esta encontra-se ausente dos currículos (Azzara, 1999). No âmbito da educação musical, Yoo (2016) enumera um conjunto de pedagogos de século XX, entre os quais se destacam Dalcroze, Kodály, Orff e Gordon, que através de métodos inovadores encorajam um conjunto de atividades, nas quais se inclui a improvisação. Bailey (1992) menciona ainda que a escola de órgão europeia parece ser,

¹⁴ “A great deal remains to be learned about our improvisational past, but many of the processes I have described, such as the disappearance of original social contexts for art music; the lack of exposure in daily life to classical music on the part of modern performers; the experimentalist nature of much contemporary composition; interest in historically accurate performance practice; and reverence for art music; all seem to be significant factors contributing to the decline of improvisation”. (Moore, 1992, p. 80)

na vertente da música erudita, a única que toma uso da improvisação como ferramenta pedagógica.

As abordagens pedagógicas supramencionadas manifestam-se como tentativas de resistir ao que Sawyer (1999) define como sistema de ensino “tradicionalista” e que valoriza competências associadas a atividades que envolvem a notação, tais como escrever e ler notação musical.

2.1. A literacia musical – analogia com a linguagem e a compreensão musical

A reflexão acerca do modo como se confere significado à música é analisada por vários autores, segundo uma analogia com a linguagem e que Gordon (2015) descreve sucintamente: “Embora a música não seja uma linguagem, o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala” (p.18). Por carecer de palavras ou gramática, a música não pode ser considerada uma linguagem. De acordo com o autor, a música tem apenas sintaxe e que por sua vez se confere à música através da audição. O termo audição, criado e caracterizado por Edwin Gordon define-se como “a audição e compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente” (Gordon, 2015, p.474) estando para a música, da mesma forma que o pensamento está para a fala.

Destacado no âmbito da Psicologia da Música e da Pedagogia Musical, as ideias expressas pelo autor questionam a educação tradicional e defendem uma descentralização do papel do educador: o autor foca-se no modo como se aprende e não no modo como se ensina (Rodrigues, 2001). Para além do conceito de audição, o autor aborda o potencial da realização musical ou utilizando o termo mais específico, aptidão musical (Gordon, 2015). Este é definido por Rodrigues & Ferreira (1994) como um construto psicológico: “Um construto não é uma realidade, é uma leitura de realidade mediada pela perceção de quem o utiliza e dele necessita” (Rodrigues & Ferreira, 1994, p.92). Inteligência, criatividade, afetividade e memória são também outros exemplos de construtos e podem manifestar-se na tentativa de realização de tarefas destinadas à compreensão da aptidão musical, pelo que os autores não conseguem responder objetivamente se estas variáveis interferem com a aptidão musical, ou se são uma manifestação da mesma.

Na sua teoria, Gordon define-o como “o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais” (Gordon, 2015, p.9) colocando em evidência a influência que o ambiente musical pode exercer no desenvolvimento do potencial musical e que nem um nem outro são puramente responsáveis pela aptidão musical, mas sim a conjugação entre si. Segundo Rodrigues (2001) a falta de flexibilidade, autonomia e independência que muitos músicos manifestam, pode ser um resultado da aprendizagem, tipo e qualidade da instrução musical. Formatados por abordagens educativas que se resumem à imitação e repetição, leitura e teoria musical, muitos músicos eruditos, apesar de elevados nível artístico e interpretativo, não apresentam flexibilidade suficiente para resolver desafios como: tocar de ouvido, harmonizar, transpor, tocar de forma estilística, acompanhar uma melodia, improvisar, entre outros. Complementando as mesmas ideias, Caspurro (n.d.) aponta as dificuldades que a maior parte dos alunos do ensino artístico apresentam atualmente, a nível da audição, improvisação e pensamento criativo, como uma forte evidência de falhas no processo de cognição da audição interior.

Consequentemente, Rodrigues (2001) critica os princípios educativos, aplicados por grande parte de docentes, que consistem em aplicar estratégias de descodificação de símbolos sem que ocorra compreensão musical. Desta forma, um músico aprende a decifrar símbolos e a atribuir apenas significado teórico à música, competências que pela mentalidade comumente instigada, o transformam num músico literato (Mills & McPherson, 2015). O foco da literacia musical baseia-se, portanto, quase exclusivamente no ensino da notação e da teoria musical, ocupando o lugar da audição. No entanto, uma lógica puramente musical deve permitir primeiro escutar e executar música com compreensão e posterior tradução em conceitos e associações verbais. Esta compreensão é, portanto, de ordem puramente musical, em que “os sons são ensinados primeiro, sendo as sílabas ensinadas somente como um modo de nomear o que já foi ouvido” (Gordon, 2015, p.136), indo de encontro às ideias já defendidas por Pestalozzi, um dos primeiros educadores a defender o princípio “Som antes do Símbolo” (McPherson & Gabrielsson, 2002).

Retomando a analogia com a linguagem para perceber o papel da improvisação e , procurando redefinir o que se define por músico literato, acrescenta-se que, da mesma forma que a utilização de um vocabulário linguístico envolve escutar, falar, ler e escrever, a literacia musical deve implicar que o aluno seja capaz de, para além de ler e escrever, escutar e executar música. (Gordon, 2015). Apesar da memória ser essencial na aprendizagem, o desenvolvimento

de um discurso durante uma conversação não é memorizado ou simulado, surgindo de acordo com expressões espontâneas derivadas de vocabulário já adquirido. Analogamente, a improvisação assemelha-se à expressão espontânea das ideias na linguagem devendo resultar de uma expressão tão natural e interativa como uma conversa estimulante. (Azzara, 1991). A improvisação é, portanto, uma manifestação do pensamento musical e evidencia que um indivíduo não só interiorizou um vocabulário musical, que Brophy (2001) define como um armazenamento cognitivo de experiências musicais, como é capaz de expressar as suas ideias espontaneamente, no momento da performance. (Azzara, 1992). Para Gainza (1990, p.15) “Improvisar música equivale a falar – com naturalidade – a linguagem falada”.

2.2. Práticas educativas e implementação da improvisação

A nível da sua aplicabilidade a nível educativo, a prática da improvisação tem sido acolhida especificamente por comunidades musicais onde a transmissão se baseia na oralidade, tais como o Jazz e alguma música popular (Caspurro, 1999). Grande parte de educadores no contexto da música erudita optam por negligenciar a sua implementação devido a fatores como a sua gradual desvalorização na tradição musical ocidental e o facto de esta não se apresentar sob a forma de um produto passível de ser apresentado a professores e administradores (Aebersol, 2004; Gordon, 2015; Sawyer, 1999) . A estes fatores Withcomb (2013) acrescenta ainda a falta de formação e de experiência como principais indicadores da sua atitude relutante.

Consequentemente, devido à falta de experiência, os alunos tornam-se cada vez mais apreensivos para tentar abordar a improvisação (Azzara, 1999) e, apesar da confiança para improvisar ser um aspeto significativo para o desempenho, o seu processo de desenvolvimento não tem sido um alvo principal da investigação em música. Desta forma, Shevock (2008) apresenta o que considera ser o primeiro estudo para entender a confiança na improvisação musical e propõe uma estrutura conceptual para justificar o seu aparecimento, bem como a forma como esta é experienciada. Através de entrevistas dirigidas a três músicos improvisadores de *bluegrass*, *jazz* e barroco, compilou um conjunto de temas transversais às experiências dos participantes. A audição, um ambiente livre de crítica, experiências sequenciais de aprendizagem, o gosto por um determinado estilo e abertura para aprender revelaram-se como sendo os temas mais substanciais e que devem ter sidos em conta, a nível pedagógico (Schevock, 2008).

Aebersol (2004), defendendo a improvisação como meio para explorar a criatividade natural, justifica a elevada percentagem de desistências entre músicos de banda, após o secundário e faculdade, no facto de, ao longo do seu percurso, surgirem poucas oportunidades para utilizar o seu instrumento como ferramenta de desenvolvimento pessoal. A sua constante inclusão num grupo, quer seja banda, orquestra ou coro, impede uma exploração da sua expressão e comunicação como indivíduo, o propósito final de fazer música. Defendida por vários autores e investigadores, a perspetiva de desconstruir os obstáculos impostos à improvisação é ainda acentuada por Gainza (1990), defendendo que “Em qualquer idade, um indivíduo deveria poder estabelecer contacto com o seu mundo sonoro interiorizado, que constitui uma verdadeira linguagem em potência, pronta para emergir e servir-lhe de veículo expressivo total.” (p. 13).

Com o desenvolvimento da investigação em educação têm, mais recentemente surgido metodologias alternativas ao sistema de ensino vigente e que procuram incluir a improvisação no contexto educativo erudito. Desde 1940, investigadores em educação musical têm investigado a natureza da improvisação e desenvolvido e examinado materiais que permitem a sua aplicação em contexto educativo, utilizando vários critérios para entender as capacidades de improvisação, desde exploração, improvisação livre e improvisação baseada na forma e progressão harmónica (Azzara, 1999). Apesar do seu desenvolvimento, a investigação em música dedicada à improvisação é bastante mais escassa que a investigação dedicada à música notada. De acordo com Sarath (1996), esta disparidade justifica-se por se tratar de uma área que ganhou interesse apenas recentemente e também pelo facto de um processo extemporâneo apresentar inúmeros desafios de estudo quando comparado com a acessibilidade de uma partitura completa.

De entre alguns estudos enquadrados na presente temática, destaca-se Kratus (1989) que examinou o tempo que crianças de diferentes idades, sexos e níveis despendem em processos composicionais. Desta forma, observou uma amostra de 60 crianças de 7, 9 e 11 anos destinando a cada elemento o objetivo de compor uma música num piano elétrico durante 10 minutos, para depois ser repetida. Com base nos resultados, a improvisação revelou-se mais apropriada para crianças de sete anos do que a composição. Para além disso, a repetição manifestou-se como um processo necessário para replicar a música composta e para as crianças de 9 e 11 anos, o modo como recorreram à exploração sonora, repetição e desenvolvimento durante a tarefa, revelou-se semelhante aos processos composicionais característicos das idades adultas. De

acordo com Kratus (1991), ao contrário dos alunos mais velhos, alunos mais novos não colocaram restrições ao material musical utilizado, sendo-lhes impossível repetir a música pedida. Com base nestas evidências, Kratus (1991) propõe então que existe para a improvisação um desenvolvimento progressivo de uma criatividade orientada para o processo, quando o foco incide no próprio processo de criar, para uma orientação para o produto, quanto o improvisador tem consciência de uma audiência e com a qual procura partilhar um produto musical. No mesmo seguimento, Kratus (1991) desenvolve então um modelo sequencial, contemplando sete níveis de desenvolvimento da improvisação, diretamente determinados pelo desenvolvimento musical do improvisador.

1. Exploração	Etapa prévia à improvisação, combinando sons de forma não estruturada
2. Improvisação orientada para o processo	Apresenta um domínio mais coeso de padrões musicais
3. Improvisação orientada para o produto	Consciencialização de certas restrições estruturais
4. Improvisação fluída	Performance técnica (manipulando a voz ou o instrumento) torna-se relaxada e fluída
5. Improvisação estruturada	Consciência da estrutura geral da improvisação e desenvolve estratégias (musicais ou não musicais) para conseguir improvisar
6. Improvisação estilística	Improvisação dentro de um estilo específico e incorporação das características melódicas, harmónicas e rítmicas específicas
7. Improvisação pessoal	Transcende um estilo específico, criando um estilo novo através de um conjunto de regras e convenções próprias

Tabela 1 – Níveis de desenvolvimento da improvisação (Kratus, 1991)

Em termos educacionais, este modelo permite realizar com os alunos um tipo de trabalho apropriado e propõe uma lógica sequencial para o ensino de conhecimento e competências necessárias para a improvisação, em função dos quais se estabelecem objetivos estruturados para o currículo. Kratus (1991) partilha com outros autores e investigadores a preocupação pela inclusão da improvisação em termos curriculares, sendo crescente o reconhecimento da sua importância e a sua influência na aquisição de competências musicais.

2.3 Desenvolvimento de competências musicais

Sendo a audição subjacente a todas as atividades musicais como cantar, tocar, compor e improvisar (Hill, 2017) conclui-se que a improvisação funciona como um processo de significação musical e de desenvolvimento da capacidade de audição. (Caspurro, 1999; Sawyer, 1999). A improvisação permite o desenvolvimento de capacidades musicais tais como a capacidade de entender e interiorizar o conteúdo textual da música, consciência auditiva, pensamento crítico e composição intuitiva (Kossen, 2003). Paes (n.d.) enumera ainda um conjunto de estruturas interligadas, passíveis de ser desenvolvidas através da mesma: “controle motor fino, capacidade perceptiva, conhecimento musical, ímpeto, gosto estético, capacidade de concentração, repertório “(Paes, n.d, n.p).

Alterhaug (2004) define-a como um fator importante, no desenvolvimento da personalidade, ao suportar um processo criativo que permite consciencializar o músico acerca do seu potencial, potenciando a introspeção, a concentração, facilitando a superação de medos, inseguranças e receio de errar. A influência da improvisação na personalidade é também abordada por variados autores que, referindo-se à sua prática em ensembles de jazz, apontam vários benefícios da atividade em grupo. Enquanto que na improvisação a solo a criação musical é feita espontaneamente e extemporaneamente e controlada por um único performer, a prática em grupo conta com a imprevisibilidade de cada participante. Nesta última, o indivíduo enquadra o seu potencial no contexto do qual faz parte, estabelecendo relações dentro do mesmo, e que potenciam a sua capacidade de colaborar, de resolver problemas em conjunto e a criatividade coletiva. (Alterhaug, 2004; Sawyer, 1999).

Azzara (1991) evidencia a influência da improvisação na capacidade de leitura, ao estabelecer uma conexão entre as duas competências. De acordo com o autor, a leitura de partitura pode facilmente ser uma atividade passiva quando apenas se considera a notação e se negligencia a atenção necessária à comunicação com o público ou com os restantes executantes. A improvisação, ao estimular o executante para refletir sobre o som produzido, leva à realização de inferências necessárias para o desenvolvimento do pensamento musical, imprescindíveis também na leitura, induzindo assim a uma compreensão mais profunda do que se procura decifrar em notação. Biasutti (2017) enumera ainda a capacidade de antecipação, o uso de repertório, comunicação emotiva, *feedback* em tempo real e fluidez, como cinco dimensões desenvolvidas através de atividades educacionais que envolvem a improvisação.

Azzara (1992) evidenciou o efeito da improvisação no desenvolvimento da performance instrumental. Através de uma investigação experimental incidente em alunos de sopros e percussão de segundo grau, expostos a um período de 27 semanas escolares Azzara (1992) procurou desenvolver e examinar um currículo musical desenhado para incluir a improvisação, medindo o desempenho musical em termos de performance instrumental, através da execução de três estudos compostos pelo investigador: um estudo preparado somente pelo aluno, outro com o auxílio do professor e outro à primeira vista. As performances foram avaliadas por 4 júris através de uma escala de 5 pontos, atribuídos a três dimensões distintas: tonal, rítmica e expressiva, cujos resultados se revelarem melhores para os estudantes que receberam instrução instrumental associada à improvisação.

Entre as várias competências associadas à improvisação surge também a criatividade, cujo conceito, devido à complexidade que lhe é inerente, tem causado alguma confusão em torno da sua definição. Sendo que a criatividade carece de uma definição objetiva, torná-la objeto de estudo e teorizar em torno da mesma torna-se paradoxal. Pode tomar-se por exemplo uma definição transversal a várias áreas, apresentando a criatividade como “produção de ideias novas poderosas sobre os vários domínios do conhecimento científico, tecnológico, artístico ou humanístico” (Bahia & Nogueira, n.d., p.332). A criatividade é necessária para dar lugar a inovação no conhecimento, em contrapartida à reprodução de conhecimento, respondendo à necessidade de acompanhar o desenvolvimento da sociedade, não só em termos de transformação tecnológica como de problemas éticos e sociais.

No contexto musical, dentro das várias tentativas de definição, parece ser consensual a existência de várias componentes do ato criativo, entre as quais: pessoa, processo, produto e contexto (Hickey & Webster, 2001). Para o processo criativo ocorrer, deve começar com uma ideia ou intenção, contando com as características do indivíduo e o contexto em que ocorre, e terminar com um produto criativo. Dentro deste quadro, e percebendo, portanto, a complexidade do processo criativo, pode enquadrar-se a improvisação como um produto de uma atividade criativa quando esta resulta de uma ação intencionada. Para clarificar o que distingue a improvisação da criatividade, vários autores evidenciam as diferenças entre os dois. Para Azzara (1999), enquanto que a criatividade envolve menos restrições, a improvisação guia-se por determinantes específicos como, por exemplo a tonalidade, progressão harmónica, métrica e forma. Gordon (2015) distingue-as de outra forma, mas admite que estas se desenvolvem através de um processo contínuo:

A criatividade é uma questão de premeditação. A improvisação é uma questão de reação imediata. Apesar disso, a criatividade e a improvisação estão colocadas num *continuum*. A improvisação começa assim que o processo criativo é iniciado, a criatividade começa mal se inicia o processo de improvisação (p.175)

Em vez de criatividade, Webster (1990) defende a utilização do conceito “pensamento criativo” como mais apropriado no contexto educacional, centralizando a questão em torno dos processos mentais através dos quais se gera um produto criativo. De acordo com autor, o pensamento criativo define-se como um processo mental que apresenta um dinamismo entre pensamento convergente e divergente. Enquanto que o pensamento convergente se pode definir como lógico ou racional-linear, em que apenas uma resposta é considerada correta, o pensamento divergente é orientado em função de várias soluções diferentes. Hickey e Webster (2001) associam o pensamento criativo à capacidade de “pensar em som”¹⁵ (Tradução livre da autora, p.21) também referido como imaginação musical ou imagética musical. De acordo com Caspurro (2006), aproxima-se bastante do conceito de audição, ao referir-se a um processo de ouvir música interiormente. No entanto, a autora admite a existência de uma ambiguidade entre os dois conceitos, nomeadamente referente à descodificação notacional. De acordo com Gordon (2015) a imagística tem uma conotação visual e remete para a capacidade de visualizar “notação imaginária ou real sem necessariamente audiar o que é visto” (p.22). No entanto, de acordo com Trusheim (1991), que por sua vez explora a audição através de uma perspectiva de imagética mental, a posição de Gordon não coincide com a literatura acerca da imagística musical, sendo que a investigação centralizada em torno deste tema não lhe coloca nenhuma restrição visual.

Apesar das várias definições, a criatividade apresenta-se cada vez mais como um objeto educacional fundamental e a capacidade de pensar em som tem ganho especial destaque na literatura e Webster (1990) defende a importância de este ser central no processo ensino-aprendizagem, visto que a sua utilização permite o exercício de processos cognitivos essenciais e centrais para entender a música como arte.

¹⁵ “*Thinking in Sound*” (Hickey & Webster, 2001, p.21)

3. Motivação

O estudo da motivação tem sido, desde início de século XX, um tópico de principal relevância para entender a natureza humana, mas que carece ainda de uma definição transversal na literatura. A sua descrição está dependente da forma como se concebe o comportamento, o que, tendo em contas as várias linhas teóricas de autores, leva a uma multiplicidade de designações.

Para Lobos (1975), a definição mais comum encontrada nos dicionários, traduz-se como “algo que impulsiona uma pessoa a atuar de uma certa maneira” (p.17). O termo motivação deriva do verbo latino *movere* que significa mover (Pires, 2008). É também definido pelo autor como um constructo e o facto de não ser diretamente observável, torna difícil a sua definição. Por este motivo, esta pode ser inferida através de indicadores comportamentais tais como verbalizações, escolha de tarefas e atividades orientadas por objetivos (Schunk, 2012).

Apesar desta ambiguidade, há um consenso geral no que diz respeito à definição de motivo, sendo descrito como aquilo que impulsiona a ação ou que dá origem a um comportamento específico e pode ter origem em estímulos externos (ou ambientais) ou em processos mentais. Assim, quanto à origem da motivação, pode-se distinguir dois tipos: intrínseca ou extrínseca. Para Cabral e Nick (2006) a motivação extrínseca será proveniente do exterior e criada com base numa recompensa, não interligada com a situação de aprendizagem. Motivação intrínseca por sua vez, provém do íntimo do sujeito. Esta não procura nenhuma recompensa externa e age em função da satisfação do saber. Os autores definem a motivação como um complexo de fatores intrínsecos e extrínsecos que determinam a atividade, sendo que esta pode ser orientada por uma recompensa ou uma finalidade. Dentro dos fatores extrínsecos, Cabral e Nick (2006) enumeram um conjunto de variáveis tais como, instintos, impulsos, apetências, homeostase, termos subjacentes às diversas teorias da motivação.

3.1. Perspetivas teóricas

Schunk (2012) refere que, em termos históricos, algumas ideias centrais das primeiras noções de motivação são necessárias para compreender as teorias contemporâneas. Segundo o mesmo autor, as primeiras ideias de motivação estão associadas ao conceito de instinto. Este é o caso das teorias etológicas ou como descritas por Murray (cit. em Lobos 1975), teorias instintivas, que postulam uma noção darwiniana da ação, na medida em que são os instintos que

carregam valor de sobrevivência para a espécie (Schunk, 2012). Estas teorias estabelecem um paralelo entre comportamento animal e humano. Derivada do determinismo evolucionário de Darwin, terá surgido a teoria psicanalítica de Freud (Cabral & Nick, 2005) distinguindo dois tipos de instintos – sexuais e agressivos (posteriormente denominados instintos de vida e de morte) como impulsionadores do comportamento (Lemos, 1993). O desenvolvimento das ideias associadas à figura freudiana distinguem-se como as teorias psicanalíticas, que por sua vez, procuram explicar o comportamento em função do inconsciente, assentando o estudo da motivação no conceito de instinto (Sousa, 2014).

Ainda relativamente ao instintivismo, a tentativa de explicar as condutas humana, deu origem a uma proliferação de significados de instinto e como tal, o conceito veio a perder a sua validade (Lobos, 1975). Começou a ganhar foco o conceito de Impulso, apresentado em 1918 por Woodworth e definido como um mecanismo que permite libertar energia acumulada, impelindo uma determinada ação. Apesar de poder existir um motivo extrínseco, são os desejos ou motivos humanos que têm maior probabilidade de funcionar como impulsos (Woodworth, 1918). Goodwin (2005) define o impulso como um fator interveniente entre estímulo e resposta e Godoi (2001) relaciona-o com a manutenção de um balanço homeostático. O conceito de homeostasia, segundo Cabral e Nick (2006), foi criado por Walter B. Cannon em 1932 e surge como uma ampliação da lógica subjacente à teoria do impulso. A homeostasia caracteriza-se como um processo dinâmico que procura o estado de equilíbrio das variáveis fisiológicas do ser vivo. O desvio do estado de equilíbrio produz uma força motivacional, que procura um retorno ao estado homeostático (Lemos, 1993; Lobos, 1975).

Por oposição às ideias do instintivismo, surgem as abordagens behavioristas em que se destacam os modelos do condicionamento clássico e do condicionamento operante (Schunk, 2012). O condicionamento clássico, associado a Ivan Pavlov, cunhou o princípio de reflexo condicionado. Nesta perspetiva, há uma associação sistemática de estímulos, e as propriedades motivacionais de um estímulo incondicionado são transmitidas para um estímulo condicionado. Enquanto que as experiências de Pavlov se limitaram ao comportamento animal, John Watson tentou, através de procedimentos semelhantes, demonstrar o condicionamento a nível das reações emocionais humanas (Goodwin, 2005; Schunk, 2012). Watson foi responsável, em 1913, pela criação do termo Behaviorismo (Coelho & Dutra, 2018), que se começou a disseminar sobretudo a partir da década de 30 (Goodwin, 2005). Também na mesma década, Skinner começa a surgir como um dos mais influentes nomes do behaviorismo. Skinner, não excluía a

existência de fatores internos, mas, por oposição a Pavlov, negava que estes pudessem justificar o comportamento. Na sua perspectiva, para prever e controlar o comportamento, deve ser feita uma relação entre uma operação externa ao organismo e uma resposta, sem referência às condições internas. Assim, criou o termo de condicionamento operante: compreende que o comportamento se encontra condicionado aos estímulos que lhes seguem. Estes podem ser reforços positivos, negativos, extinção de reforço ou punições. O trabalho de Skinner foi profundamente influenciado pelos trabalhos de Thorndike e da sua Lei do Efeito. Este trata-se de processo que enfatiza as consequências de um comportamento: uma consequência satisfatória fortalece o comportamento; uma consequência negativa enfraquece-o (Ostermann & Cavalcanti, 2011). Apesar de permitir adquirir ou modificar condutas a nível educativo, o condicionamento operante é criticado por vários fatores. Por um lado, a elaboração da teoria através de estudos aplicado a animais e por outro, o desprezo pelo processo cognitivo interno, não havendo uma distinção entre motivação e aprendizagem (Präss, 2012).

Conclui-se que as teorias descreviam a motivação como um impulso, associado ao conceito darwiniano de adaptação e ao conceito de homeostasia, ou reduziam a motivação à associação de estímulos e associações aprendidas, como as teorias de Watson e Skinner, ignorando componentes essenciais da motivação e sendo incapazes de justificar a ação humana (Lemos, 1993). Estas teorias ignoram uma variabilidade dos fenómenos mentais, tais como raciocínio, planeamento, capacidade de tomar decisões, e comunicação não havendo em nenhum dos casos menção do pensamento para realizar escolhas e ações, dando ao organismo uma conceção não proactiva (Lemos, 1993).

Contra o Behaviorismo e a Psicanálise surge o movimento Cognitivista procurando explicações que reconhecessem o ser humano como responsável pela sua ação, de acordo com objetivos não impostos (mas sim escolhidos) e surge a preocupação para com as crenças, expectativas, metas e valores, transcendentais às necessidades biológicas (Schwartz, 2005). De acordo com a perspectiva Cognitivista, o ser humano é dotado de consciência, proativo e sobretudo capaz de processar informação, orientado as suas ações em função do significado que atribui à informação recebida. Este processo cognitivo é geralmente coordenado por regras, tanto a nível consciente como inconsciente (Castanon, 2007). Desta forma, as várias teorias dentro da perspectiva cognitiva têm procurado estudar as variáveis intervenientes no processo de cognição, identificando uma diversidade de fatores motivacionais que influenciam o desempenho.

Entre estas destacam-se a Teoria da motivação para a realização de Atkinson, em que o comportamento é orientado segundo a expectativa de sucesso, bem como pelo valor que o sujeito atribui a uma atividade e suas consequências; Teoria da aprendizagem social de Rotter, que introduz na relação entre o comportamento e o seu reforço, o conceito de *locus* de controlo. Para o comportamento ser reforçado, o sujeito terá que entender o resultado como dependente do seu comportamento (*locus* de controlo interno) ao invés de lhe atribuir uma percepção de responsabilidade externa (*locus* de controlo externo). A Teoria da autoeficácia de Bandura introduz o conceito de autoeficácia segundo o qual comportamentos são assimilados e regulados segundo a percepção do sujeito relativamente à sua própria capacidade para realizar certos comportamentos, bem como à responsabilidade pessoal do resultado do mesmo; a Teoria da atribuição causal de Weiner introduz a noção de atribuição causal, ou seja, uma procura justificativa do sujeito pela causa que determina um certo acontecimento; a Teoria Relacional de Nuttin para o qual o sujeito estabelece planos de ação em função de objetivos definidos (Lemos, 1993; Schunk, 2012).

As pesquisas dedicadas ao ensino e aprendizagem da música têm-se focado em conhecer os fatores que levam o indivíduo ao seu envolvimento numa determinada atividade musical, de entre os quais a motivação intrínseca se tem relevado determinante. Assim, o presente trabalho foca-se sobretudo na sua compreensão, dado o seu impacto no contexto das práticas de ensino e aprendizagem musical. Desta forma, salientam-se para esse propósito a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci e a Teoria do fluxo de Csikszentmihalyi.

3.2. Orientação motivacional intrínseca: contributos teóricos

Na sua Teoria da Autodeterminação, Ryan e Deci apresentam a motivação em função de um continuum de autodeterminação. Dentro da sua categorização, Ryan e Deci (2000a) dividem a motivação por categorias entre as quais a desmotivação, representando a ausência de motivação. Um exemplo significativo seria por exemplo: “vir às aulas é um desperdício de tempo.”

Relativamente à motivação extrínseca, os autores explicam que a forma de internalização dos fatores externos na vontade do indivíduo leva a quatro tipos diferentes de motivação extrínseca.

- Regulação externa: semelhante ao condicionamento operante, em que o comportamento é orientado segundo exigências externas ou contingências como por exemplo: “venho às aulas para não receber faltas” (Leal et al., 2013).

- Regulação introjectada: tipo de motivação relativamente controlada de forma a evitar sentimentos de culpa ou ansiedade ou em prol do reforço do ego: “venho porque é isso que esperam de mim” (Leal et al., 2013).

- Regulação identificada: este tipo de motivação, mais autónoma do que as anteriores, trata-se de valorização consciente de um determinado comportamento e aceitação do seu processo regulatório. De certa forma, o sujeito orienta-se por uma razão para fazer algo, valorizando conscientemente a atividade em si. O resultado do comportamento é valorizado, como por exemplo: “venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.” (Engelmann, 2010).

- Regulação integrada: a forma mais autónoma de motivação extrínseca. Apesar de muitas vezes associada à motivação intrínseca, estas ações não são realizadas por interesse na própria atividade ou prazer. Difere da regulação identificada visto que representa uma assimilação congruente entre comportamento, valores e necessidades. De certa forma, a razão para a realização de uma atividade é inerente à mesma e fornece congruência à percepção que o aluno tem de si, tal como: “porque o aceso ao conhecimento se dá na universidade” (Engelmann, 2010).

Por fim a motivação intrínseca, o comportamento mais autodeterminado dentro do *continuum* e definida como a manifestação da tendência inerente do ser humana para a aprendizagem e criatividade sobretudo em procura de novidade e desafios, para explorar e aprender, bem como para desenvolver capacidades. De acordo com os mesmos autores a motivação intrínseca pode definir-se como a realização de uma tarefa em função da satisfação que lhe é inerente, quer seja pelo desafio em que esta consiste ou pelo divertimento que suscita. Não está, portanto, relacionada com pressões, recompensas ou outro tipo de produto externo (Ryan e Deci, 2000b).

3.3. Motivação e aprendizagem musical

Tomando como referência o *continuum* da Teoria da Autodeterminação, Figueiredo (2009) estudou a autonomia através de questionários aplicados a alunos de Licenciatura em guitarra clássica, relativamente à autônoma de estudo, performance e prática de ensino. As respostas assinaladas em escala de *Likert* foram avaliadas através do Índice de Autonomia Relativa, instrumento capaz de converter a auto-determinação em números. De acordo com os resultados, a amostra encontra-se mais motivada para a performance artística, associada ao prazer e satisfação característica da motivação intrínseca, ao invés do estudo do instrumento e ensino do instrumento, este último com o índice de autonomia mais inferior. Por sua vez, o estudo de Engelmann (2010) por meio de um questionário de auto-relato e aplicando uma adaptação da Escala Motivacional Académica do tipo Likert, pretendeu compreender o tipo de motivação de 192 alunos dos Cursos de Música, Artes Cénicas e Artes Visuais. De acordo com os resultados, os alunos revelaram uma maior tendência para os tipos mais autônomos de motivação, nomeadamente regulação identificada e intrínseca.

Os estudos anteriores podem ser associados com a Teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1999), para o qual a realização de uma atividade como um fim em si mesma, e o envolvimento na mesma pela satisfação experienciada, pode ser denominada como uma experiência autotélica ou analogamente, experiência de *flow*. De acordo com o autor, atividade criativas e música podem ser consideradas como uma fonte deste tipo de experiência. Às experiências autotélicas associam-se os seguintes elementos: metas objetivas; feedback imediato do que se está a realizar; equilíbrio entre capacidades e a exigência do desafio; concentração; envolvimento absoluto sem espaço para distrações; ausência do medo de falhar; despreocupação relativamente ao ego; alteração da percepção do tempo. Segundo Csikszentmihalyi (1999), a realização frequente deste tipo de experiências reflete-se no aumento de auto-estima e sentimentos de satisfação, ao que o autor chama uma personalidade autotélica.

Com o desenvolvimento das teorias explicativas do comportamento humano e a influência de variados fatores motivacionais, quer intrínsecos quer extrínsecos, tem-se desenvolvido o interesse em esclarecer a relação entre fatores motivacionais e indicadores de motivação a nível educativo. Neste paradigma, indicadores de motivação manifestam-se como comportamentos ou atitudes do sujeito relativamente à aprendizagem e de direto impacto no rendimento do aluno, e que se fazem sentir num contexto atual marcado pela falta de interesse,

desmotivação, absentismo, falta de participação e de entusiasmo de grande parte dos alunos (Lemos, 1993).

Nesta perspectiva, vários autores têm salientado a importância da motivação intrínseca para o desempenho e como mais eficaz que estratégias de motivação extrínseca. Segundo Amabile (2012), a motivação intrínseca representa um dos princípios principais da criatividade e os sujeitos tendem a ter um desempenho mais criativo não por fatores extrínsecos, mas sim por sentimentos de interesse, prazer e desafio. O autor acrescenta que fatores de motivação extrínseca podem minimizar a motivação intrínseca pelo que gerir a existência ou inexistência dos mesmos num ambiente social, é de crucial importância. Neste seguimento, referindo-se a uma orientação por fatores extrínsecos mediada por recompensas externas, Sousa (2014, p.13) atribui-lhe uma conotação negativa referindo que:

Somos levados a crer que esta perspectiva seja ainda muito usada no ensino de música, acreditando-se por exemplo que dar uma recompensa a um aluno para ele estudar o seu instrumento fará com que ele ganhe o hábito de estudar e acabe por fazê-lo mesmo sem a recompensa. No entanto, hoje sabemos que o ser humano parece ser mais ativo, orientando o comportamento com base em metas e não em hábitos. Esta perspectiva está mais de acordo com os pressupostos cognitivistas.

Continuando ainda na aprendizagem do instrumento, Cardoso (2007) afirma que é necessário perceber que, para o desenvolvimento da aquisição das competências exigidas para aprender um instrumento, das quais enumera “auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura“(n.p) e para a continuidade da aprendizagem, o desenvolvimento da motivação intrínseca é determinante. Para o autor, a atitude pedagógica dos professores de instrumento deverá ser focada em ajudar os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca visto que os fatores motivacionais para o estudo do instrumento “deverão ser razões tais como ‘querer ser um músico de orquestra’, ‘querer aprender a tocar peças mais difíceis’, ‘ter uma relação muito especial com o instrumento’, ou outras razões similares” (n.p).

III. Metodologia de investigação

O presente capítulo pretende fundamentar as opções metodológicas, enquadrar a relação do investigador com o objeto, referir questões de validade do estudo e de natureza ética e ainda, caracterizar a amostra e o contexto do estudo. Posteriormente, são explicitados os instrumentos de recolha e análise dos dados, bem como as fases do estudo.

1. Opções metodológicas

A presente investigação configura-se como um estudo de caso, tendo por base uma investigação-ação.

Um estudo de caso é uma estratégia de investigação para a qual é necessário identificar unidades de análise, podendo tratar-se de um indivíduo, de um grupo ou outros casos mais abstratos. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), após definição das unidades de análise, devem ser clarificados os instrumentos de recolha de dados. A génese de resultados surge das diversas fontes de evidências, qualitativas ou quantitativas, que incidem sobre o objeto no seu contexto real.

Coutinho et al. (2009) descrevem a Investigação-Ação como uma metodologia que inclui ação e investigação e que por sua vez interagem através de um processo cíclico. Este carácter cíclico é constante, havendo o desenvolvimento contínuo de um conjunto de fases: planificação, ação, observação e reflexão. Esta metodologia caracteriza-se por operar mudanças, de forma a resolver problemas reais, possibilitando a aproximação dos intervenientes na investigação, bem como o diálogo. É uma metodologia capaz de ativar a reflexão crítica de quem a utiliza, o que confere por um lado, distanciamento e objetividade à pesquisa e por outro, um carácter subjetivo ao envolver as particularidades dos sujeitos envolvidos.

Tendo em conta a atitude de reflexão implícita nas práticas educativas, a investigação-ação é, segundo os mesmos autores, a que mais pode contribuir para o contexto educativo. Para além de ser a metodologia mais apropriada para favorecer mudanças nas instituições educativas, trata-se também de uma forma de ensino em que a atitude reflexiva do professor permite resolver problemas e introduzir alterações na sua prática. Coutinho et al. (2009) apresentam o docente como um “investigador das suas próprias práticas” (p.358), olhando criticamente para as ideias que formatou e para a sua possível desconstrução. Pelas palavras de Pires (2010) “A utilização da investigação-acção em contexto educacional assenta no reconhecimento dos

professores, enquanto actores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas e na valorização das suas lógicas conceptuais.” (p.66)

Dado o contacto direto do pesquisador com o fenómeno em estudo, a observação pode dizer-se participante. Um dos objetivos principais da sua inclusão é ganhar a confiança do grupo em estudo, ser influenciado pelas suas características, bem como consciencializar os mesmos acerca da importância da investigação. A sua principal vantagem prende-se com o facto de poder captar variados fenómenos impossíveis de ser obtidos através de perguntas (Gerhardt & Silveira, 2009).

Outra das características do presente estudo, é o facto de ser longitudinal, na medida em que recolhe dados em diferentes pontos temporais, ao longo de um período de tempo sequencial (Cohen et al, 2007)

2. Fases do estudo

Os participantes foram selecionados no mês de outubro de 2019, seguindo-se a realização da revisão de literatura nos seguintes meses. A implementação das sessões de improvisação iniciou-se em fevereiro de 2020, prolongando-se até maio de 2020 em continuação com a revisão de literatura. Já de setembro a novembro, realizaram-se as entrevistas dirigidas aos alunos participantes e questionários a discentes e docentes de viola. Após se proceder à análise e reflexão dos dados recolhidos, realizou-se em novembro a entrega da versão final do documento.

3. Questões de natureza ética

A investigação com sujeitos humanos é dominada por duas questões centrais de natureza ética. Em primeiro lugar, o consentimento informado provado através da assinatura do sujeito. Este processo garante que os sujeitos se envolvam na investigação de uma forma voluntária. Em segundo lugar, a proteção das suas identidades. Deve proceder-se ao seu anonimato para que a informação recolhida não lhes seja prejudicial (Bogdan & Biklen, 1994). Relativamente à primeira questão, acrescenta-se ainda, o consentimento relativo a menores de idade. O investigador deve começar por procurar permissão junto dos adultos responsáveis pelos

menores, como por exemplo pais ou professores, e de seguida, dado o devido consentimento, procurar a permissão e cooperação, junto dos próprios menores (Cohen et al.,2007).

Neste seguimento, foi realizado, em outubro de 2019, um pedido de consentimento dirigido à direção da Academia Musical dos Amigos das Crianças (Anexo 1) e à docente de viola de arco da mesma instituição (Anexo 2). Para além destes, foi realizado um documento de explicação do projeto, dirigido aos Encarregados de Educação, contendo um pedido de participação dos respetivos educandos, referindo a sua gravação sonora nas várias fases da investigação (Anexo 3).

4. Participantes

A investigação pretendia alunos de viola de arco de 4º ou 5º ano. Após o processo de recrutamento, realizado em outubro de 2019, a investigadora reuniu uma amostra de dois alunos de viola de arco, ambos com a idade de 9 anos. Por razões éticas, estes serão mencionados ao longo do relatório como Aluna 1 e Aluno 2 de modo a manter o anonimato dos participantes.

4.1. Aluna 1

A Aluna 1, de sexo feminino, tem 10 anos e frequenta o 1º grau do Curso Básico de Música. Começou a sua aprendizagem em outubro de 2019 e escolheu viola por vários fatores. Primeiro, afirma que, por não gostar de instrumentos de sopro, teria que selecionar um instrumento de cordas. No entanto, estando indecisa entre violino e viola, acabou por escolher o segundo por considerar o violino demasiado agudo. A aluna define-se como sendo muito energética, faladora e curiosa para aprender coisas novas. Admite que em casa tenta improvisar algumas notas no seu instrumento, mas que a disciplina onde sente que teve mais contacto com a improvisação é a de Língua Portuguesa, tendo em conta que necessita de inventar histórias durante as aulas da disciplina ou até como trabalho de casa.

4.2. Aluno 2

O aluno 2, de sexo masculino, tem 10 anos e frequenta o 1º grau do Curso Básico de Música. De acordo com o aluno, achou a viola de arco um instrumento interessante por causa da utilização dos dedos e do arco, e também porque violino tinha muitos candidatos. É um

aluno concentrado, atento e pouco falador e para além da viola de arco, toca trompete na Banda Juvenil Guilherme Cossoul, com a qual chegou a atuar na Fundação Calouste Gulbenkian. Admite nunca ter tido nenhum contacto com nenhuma experiência de improvisação.

4.3. Discentes e docentes de viola de arco

A mestranda pretendeu que a seleção de docentes e discentes fosse variada. Desta forma, os intervenientes escolhidos estudam/leccionam em várias instituições nacionais. Relativamente aos discentes, foram enviados questionários a alunos desde o primeiro grau até ao nível de mestrado e para docentes dos demais níveis de ensino. Nem todos os contactados participaram, reduzindo a amostra a 25 alunos e 9 professores.

5. Descrição da instituição de implementação do projeto

A Academia Musical dos Amigos das Crianças (AMAC) trata -se de uma associação cultural sem fins lucrativos e é a entidade tutelar de duas escolas de Música: a AMAC em Lisboa, e a Escola de Música Guilhermina Suggia, no Porto. Antigamente denominada de Fundação Musical dos Amigos das Crianças (FMAC), a AMAC trata-se uma escola de ensino vocacional de Música com paralelismos pedagógico, autonomia pedagógica e autorização definitiva de funcionamento.

Criada em 1953 pela violoncelista Adriana de Vecchi com o apoio de outras personalidades, entre elas Fernando Costa, Sofia Abecassis e Ricardo Espírito Santo, contando ainda com vários nomes marcantes na cultura portuguesa, entre eles Elisa de Sousa Pedroso, D. Olga de Robillant-Marquesa de Cadaval, João de Freitas Branco, Maestro Silva Pereira, Humberto d'Ávila, Silva Dionísio, António Vitorino d'Almeida, Pedro do Prado. Esta instituição trata-se de uma escola de referência, tendo formado alunos de mérito artístico, entre eles compositores, solistas e membros da Orquestra Gulbenkian, Orquestra Sinfónica Portuguesa e ainda da antiga Orquestra Sinfónica da Emissora Nacional. É de referir ainda que a Orquestra Juvenil de Instrumentos de Arco da FMAC, criada sob a direção musical e pedagógica de Fernando Costa em 1954, trata-se atualmente da formação orquestral de maior antiguidade em funcionamento ininterrupto a nível nacional. É ainda de acrescentar que a AMAC recebeu em 1958 a medalha de Mérito Cultural, concedida pelo governo português.

Tendo passado pela Rua de São Bernardo, Rua Coelho da Rocha e ainda na Travessa de Santo Ildefonso, as instalações da Academia Musical dos Amigos das Crianças estão atualmente situadas no 1.º andar de um edifício de escritórios na Rua D. Luís I, na zona de Santos, junto ao rio Tejo. Trata-se de uma zona central de Lisboa, de fácil acesso e que tem sofrido grande renovação e modernização, junto da nova sede da EDP, da Fundação Portuguesa de Comunicações e da Escola de Tecnologias de Inovação e Criação.

Os recursos financeiros desta instituição provêm do Contrato de Patrocínio com o Ministério da Educação e Ciência (MEC), bem como pelas propinas pagas pelos alunos contando ainda com recursos menores de *masterclasses*, *workshops*, estágios de orquestra, entre outros. (Academia Musical dos Amigos das Crianças, 2017)

6. Recolha e Análise de dados

A questão da credibilidade na pesquisa, nomeadamente os conceitos de objetividade *versus* subjetividade, têm sido centrais no debate tradicional entre defensores de abordagens quantitativas e qualitativas. A abordagem quantitativa é analítica na definição de amostra e do processo de análise de dados, enquanto que a abordagem qualitativa tem sido criticada por ser subjetiva, ao centrar-se em contextos e perspetivas singulares. De carácter qualitativo, utilizaram-se as ferramentas diário de campo e entrevista semiestruturada, incidentes em dois estudos de caso. Como complemento e com o objetivo de obter uma visão panorâmica da abordagem da improvisação em contexto educativo, justificou-se focar a pesquisa noutros atores educativos. Para este efeito, foram realizados inquéritos mistos a 25 discentes e 9 docentes de viola de arco, o que atribui à investigação, um carácter também quantitativo.

A combinação de diferentes métodos de recolha e análise de dados, bem como de diferentes amostras, denomina-se triangulação e surge como uma forma de amenizar as divergências associadas à credibilidade na pesquisa e conferindo qualidade à pesquisa qualitativa. O cruzamento de dados surgiu no contexto da presente investigação, com o propósito de formular conclusões respeitantes ao fenómeno em estudo.

6.1. Diário de campo

Para a observação participante, as notas de campo são fundamentais e podem dar origem a um diário pessoal do investigador (Bogdan & Biklen, 1994). O diário de campo define-se como um instrumento que permite o registro das informações, observações e reflexões, no decorrer da investigação ou no momento observado. É uma descrição pessoal dos participantes e dos ambientes em estudo.

Para elaborar a investigação e de forma a evitar perder informação, foram realizadas gravações sonoras das sessões e as notas de campo presentes no diário relatam as observações e reflexões feitas após revisão dos registos sonoros. Devido à falta de pertinência dos dados recolhidos no diário de campo para responder à problemática da questão, estes foram, após o seu resumo, relacionados com os restantes dados recolhidos.

6.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista elaborada para recolha de dados pode classificar-se como semiestruturada. Para elaborar uma entrevista semiestruturada é organizado um guião sobre o tema, mas é permitido e até por vezes incentivado que o sujeito entrevistado tenha margem para falar livremente sobre alguns assuntos derivados do tema principal (Gerhardt & Silveira 2009). No decorrer das entrevistas, o guião foi sofrendo adaptações e o que estava pré-estruturado não foi seguido escrupulosamente. Foram também utilizados instrumentos como um gravador e um bloco de notas.

Deve ter-se em atenção na elaboração do roteiro, a distribuição do tempo para cada assunto, evitar respostas de sim ou não, bem como evitar que a entrevista se desvie do tema proposta. Para realização das entrevistas, foi efetuado um contacto prévio com cada pessoa entrevistada, por via telefónica, definindo-se o horário, a forma de realização da entrevista e a gravação da mesma. Para o roteiro de entrevista (Anexo 4) utilizou-se como referência o guião de entrevista intitulado “Guião de entrevista abordagem à aprendizagem da arte” (Anexo 5) e o “Sistema de categorização da abordagem da aprendizagem da arte” (Anexo 6), elaborados por Duarte (2012a, cit. por Anastácio, 2013), autor que admite a existência de seis dimensões passíveis de definir qual o tipo de motivação dos alunos para a aprendizagem da arte:

- Intenção - motivações/razões pessoais para a aprendizagem
- Investimento - quantidade de energia empregue na aprendizagem
- Tarefa - perceção da tarefa de aprendizagem
- Tempo - valorização do tempo empregue na aprendizagem
- Satisfação - grau de satisfação com a aprendizagem
- Contexto- contexto preferido de aprendizagem

A tabela seguinte sintetiza as questões ilustrativas de cada dimensão:

Dimensão	Objetivos	Questões ilustrativas
Intenção	Motivos/ razões pessoais para aprender a improvisar	O que te levou a aceitar participar no projeto e a querer aprender sobre a improvisação? Qual era o teu interesse na improvisação?
Investimento	Energia empregue na aprendizagem da improvisação	Como caracterizas a tua energia relativamente às atividades que realizaste? E ainda sentes energia para estudar e aprender improvisação?
Tarefa	Perceção das tarefas relativamente ao que estas representam	Relativamente às tarefas que realizámos, de que modo sentes que contribuíram para a tua aprendizagem, tanto a nível pessoal como académico? Sentiste alguma dificuldade durante a realização das mesmas? Se as atividades estivessem sujeitas a avaliação a tua atitude mudaria?
Tempo	Valorização do tempo empregue nas sessões de improvisação	O que achas relativamente ao tempo que despendeste para as atividades? Quando estudas em casa, só estudas o que é obrigatório ou dedicas algum tempo a improvisar?
Satisfação	Grau de satisfação com a aprendizagem	O que achaste positivo e negativo durante o processo? De uma forma geral, como classificarias as tarefas que realizaste?
Contexto	Contexto preferencial para aprender improvisação	Achas que a improvisação deve estar inserida no teu contexto de aprendizagem de viola de arco? Como compararias as atividades do projeto às situações de aprendizagem a que estás habituado?

Tabela 2 – Guião de entrevista de acordo com o sistema de categorização de Duarte, A. M (2012a, cit. por Anastácio, 2013)

A análise do material consiste em procurar clarificar temas ou categorias que auxiliam a compreensão do que está por trás dos discursos Segundo Bardin (2016), para codificar material, é necessária criar um sistema de categorias com o objetivo de simplificar os dados brutos e como tal, existem três fases de análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação de resultados. A pré-análise baseia-se na transcrição das entrevistas, na leitura geral da matéria e no estabelecimento de indicadores relevantes. Na fase de exploração, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro permitindo uma categorização da informação, neste caso, seguindo um conjunto de temas já previstos. Por fim, o tratamento dos resultados, presente no capítulo seguinte, através de inferência e a sua interpretação. Este processo permite captar os conteúdos contidos do material coletado e durante a sua interpretação, é necessário voltar à fundamentação teórica visto que a sua relação com os dados obtidos, dará sentido à interpretação (Câmara, 2013).

6.3. Inquérito por questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por uma série ordenada de perguntas. Para além do carácter simples e direto das perguntas, estas devem possibilitar recolher opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. As respostas às mesmas perguntas devem ser realizadas sem a presença do investigador, contrariamente à entrevista. Existem três tipos de perguntas: abertas, onde as respostas são livres; fechadas, em que as respostas estão já predeterminadas e mistas, juntando perguntas fechadas e abertas (Gerhardt & Silveira, 2009). Os questionários aplicados (Anexo 7, Anexo 8) podem dizer-se mistos pois apresentam questões de escolha múltipla e de resposta livre. Relativamente às técnicas de análise de dados desta intervenção, estes foram realizados através de análise estatística descritiva, providenciada pela plataforma *Google* Formulários.

IV. Projeto de intervenção

Neste capítulo procede-se à contextualização e descrição das atividades realizadas.

A improvisação musical pode ocorrer em três contextos: situação de pergunta-resposta, com o objetivo de ajudar o aluno a responder instantaneamente através de um diálogo musical; situação de improvisação dentro de uma forma musical específica, podendo ser realizada através da forma rondó, tema e variações, *blues* de 12 compassos, entre outras e que se associa, portanto, a uma improvisação idiomática; situação de improvisação livre sem referência a uma forma musical e que pode funcionar segundo um plano de histórias, poemas ou outros estímulos não musicais (Azzara, 1999).

No que diz respeito à improvisação livre, a sua principal característica é a diversidade, não um compromisso idiomático e as suas características são estabelecidas somente pela heterogenia de estilos pessoais do executante ou executantes, o que aponta várias vantagens a nível pedagógico, tais como o facto de não necessitar de nenhum pré-requisito técnico, orientada para o processo e não para o produto e que pode ser aplicada nas mais variadas idades. Apesar de alguns pedagogos defenderem que a exploração instrumental permite educar auditivamente e musicalmente os indivíduos e de considerarem a sua pertinência para o desenvolvimento de atitudes criativas, outros afirmam que a exploração livre não suporta o tipo de processos necessários ao desenvolvimento da criatividade.

Dentro das inúmeras metodologias propostas para a aplicação da improvisação, procurou-se durante o planeamento do projeto, evitar aplicar uma metodologia baseada na imitação ou memorização e criar uma situação de aprendizagem favorável à audição. De acordo com Gordon (2015), esta pode ser realizada quando se escolhe optar pela improvisação melódica sobre uma harmonia “à semelhança do que se fazia usando o baixo cifrado durante a época barroca” (p.374). Com base nesta premissa, e dado a inexperiência da investigadora na matéria de investigação, escolheu adaptar-se para a viola de arco as atividades propostas na metodologia de Yoo (2015, Tradução livre da autora): “A utilização de técnicas barrocas para ensinar improvisação em sala de aula”¹⁶. Para a presente intervenção pedagógica foram planeadas 10 sessões para os quais a investigadora criou um guião orientador, como consta no Anexo 9. Apesar da investigadora não ser detentora de um saber prático acerca da metodologia

¹⁶ “*Using baroque techniques to teach improvisation in your classroom*” (Yoo, 2015)

em questão, os exemplos apresentados de seguida são representativos dos pressupostos teóricos propostas pela autora e descritos consoante as orientações dadas pela mesma.

1. Atividade 1: Consonâncias/ Dissonâncias

A primeira atividade destina-se a ensinar o aluno a distinguir consonâncias de dissonâncias, sendo a voz inferior tocada pelo professor e a descoberta da voz de cima, destinada ao aluno. Este deve, com base na relação intervalar indicada numericamente no baixo, reproduzir a melodia no seu instrumento. A atividade deve também ser conduzida pelo professor, interrogando o aluno: “Como te soa o intervalo? Parece-te agradável, zangado?”

Figura 5 -Atividade 1

2. Atividade 2: Consonâncias imperfeitas

- Enquanto o professor toca a escala de Dó Maior, uma oitava e descendente, os alunos utilizam apenas os intervalos de terceira e sexta, consideradas consonâncias imperfeitas.
- Deverá ser pedido a cada aluno que, no fim da atividade, realize por si uma relação intervalar entre baixo e melodia principal, indicando numericamente intervalos de terceira ou sexta para a linha do baixo.

Figura 6 -Atividade 2

3. Atividade 3: Baixo cifrado simplificado

A atividade 3 refere-se a uma versão simplificado do baixo cifrado. Enquanto que nas atividades anteriores o aluno preenchia uma harmonia, neste exercício o aluno tem espaço para criar a sua melodia com base no cifrado do baixo, este último tocado pelo professor. Realça-se ainda que a indicação numérica se refere à distância intervalar máxima a utilizar durante o compasso. Para a realização deste exercício, o professor deve escolher um número limitado e adequado de ritmos, neste caso foi sugerida a semínima, colcheia e pausa de semínima, figuras rítmicas com as quais os alunos já se encontram familiarizados.

The image shows a musical score for Activity 3. It consists of two staves. The top staff is labeled 'Aluno' (Student) and contains a simplified bass tablature in 3/4 time. The tablature consists of a single line with a treble clef and a 3/4 time signature. The notes are represented by numbers: 2, 2, 3, 3, 4, 4, 5, 5. The bottom staff is labeled 'Professor' and contains a bass line in 3/4 time. The bass line consists of a single line with a bass clef and a 3/4 time signature. The notes are represented by quarter notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3.

Figura 7 -Atividade 3

4. Atividade 4: Improvisação sobre uma progressão harmónica

- O presente exercício permite ao aluno improvisar a partir de uma progressão harmónica, neste caso, na tonalidade de Dó Maior. O professor deve começar por explicar as três notas presentes em cada acorde e de seguida enquadrá-los numa progressão harmónica de I – V – I.

The image shows a musical score for Activity 4. It consists of two staves. The top staff is empty. The bottom staff is labeled 'Professor' and contains a harmonic progression in D major. The progression consists of three chords: D major (D, F#, A), A major (A, C#, E), and D major (D, F#, A). The chords are represented by whole notes in a 4/4 time signature.

Figura 8 -Figuração harmónica da Atividade 4

- Para preencherem a melodia, devem interiorizar o ritmo através de solfejo e seguindo a indicação métrica e rítmica, como indicado na figura.

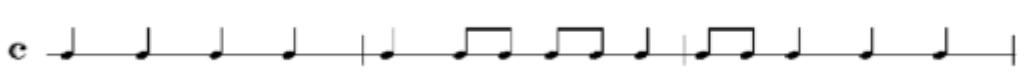


Figura 9 -Figuração rítmica da Atividade 4

5. Atividade 5: Trilos

- Para a atividade 5, o professor deve começar por solfejar o ritmo correspondente à realização de um trilo, para o qual Yoo (2015) aconselha a utilização das sílabas:



Figura 10 -Solfejo rítmico da Atividade 5

- O aluno deve de seguida identificar a nota que se distingue das restantes e o professor coloca um símbolo por cima da mesma, neste caso, uma estrela (figura com estrela).



Figura 11 -Simbologia utilizada na Atividade 5

- O solfejo do trilo deve ser aprendido devagar, utilizando as sílabas presentes na figura X e após a aprendizagem do mesmo, os alunos são desafiados a solfejar o trilo:

- a) Na primeira semínima do compasso:



Figura 12 -Símbolo e solfejo da primeira semínima da Atividade 5

b) Na segunda semínima

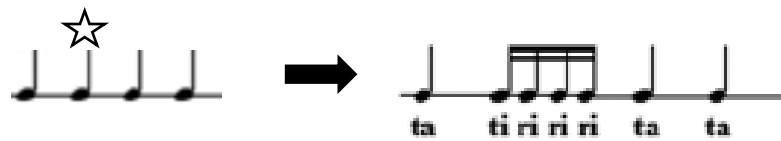


Figura 13 - Símbolo e solfejo da segunda semínima da Atividade 5

c) Na terceira semínima



Figura 14 - Símbolo e solfejo da terceira semínima da Atividade 5

d) Na quarta semínima



Figura 15 - Símbolo e solfejo da quarta semínima da Atividade 5

- Seguidamente, utilizando uma nota principal à escolha e tendo sempre em conta que a nota superior deve ser tocada no tempo forte, o aluno deve realizar o trilo através de solfejo cantado, como indicado nas alíneas de a) a d);
- O exercício do ponto anterior é de seguida transposto para o instrumento.

6 Atividade 6: Ária da capo (com utilização de trilos)

- A atividade 6 deve começar pela escolha de uma música de estrutura ABA, neste caso, a *Twinkle, Twinkle, Little Star Variations*, nº1 retirado do “Suzuki Viola School” (Volume 1):



Figura 16 - *Twinkle, Twinkle, Little Star Variations*, nº1
retirado do “Suzuki Viola School” (Volume 1)

- O professor deve executá-la, sem ornamentação, e questionar o aluno acerca da sua estrutura.
- Após tocar a peça para o aluno uma segunda vez, desta vez ornamentando a repetição da secção A com trilo, o aluno deve explicar qual a diferença entre a primeira e segunda vez que ouviu a peça, sendo-lhe posteriormente explicado o conceito de *ária da capo*.
- Para aprenda a executar um trilo no contexto da *ária da capo*, o professor deve primeiramente pedir que este o realize na cadência final.
- Após o último passo, deve executar a peça sem alterações
- Finalmente, deve executar uma *ária da capo*, utilizando o trilo à sua vontade, obrigatoriamente na última secção, e deve explicar qual é na sua perspectiva, a razão para a sua utilização.



Figura 17 - *Twinkle, Twinkle, Little Star Variations*, n°1 retirado do “Suzuki Viola School” (Volume 1) com utilização de trilo

7. Atividade 7: *Appoggiaturas*

- Nos procedimentos da atividade 7 para o ensino das *appoggiaturas*, a autora propõe que o professor utilize as sílabas rítmicas exemplificadas na figura. (figura);



Figura 18 -Solfejo rítmico da Atividade 7

- Tal como na atividade 5, o aluno deve de seguida identificar a nota que se distingue das restantes e o professor coloca no cartão rítmico um símbolo, neste caso, um coração:



Figura 19 -Simbologia utilizada na Atividade 7

- De seguida, e utilizando as sílabas rítmicas da figura X, os alunos devem solfejar a apogiatura em todas as outras semínimas do compasso, seguindo a mesma lógica das alíneas a), b), c) e d) do exercício 5.
- Repetição das mesmas alíneas, através de solfejo cantado, deixando a escolha das notas à responsabilidade do aluno e pedindo-se que executem uma *appoggiatura* descendente por grau conjunto, recebendo metade da duração da nota principal
 - Repetição do passo anterior no instrumento.

8 Atividade 8: Ária *da capo* (com utilização de *appoggiaturas*)

- Dado a sua semelhança com a atividade 6, a presente atividade foi realizada tendo por base a *Twinkle, Twinkle, Little Star Variations*, nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1) e dado o aluno já estar familiarizado com a sua estrutura e também com o conceito de *ária da capo*, apenas lhe é pedido que execute a peça sem ornamentação.
- De seguida, o aluno deve tocar a mesma secção da peça, introduzindo desta vez, uma apogiatura à sua vontade na última secção e deve explicar qual é, na sua perspetiva, o impacto deste ornamento na melodia.

9. Atividade 9 - Variação rítmica

- Execução de uma *ária da capo* da peça já mencionada, variando o ritmo da última secção.

10. Atividade 10 - Variação melódica

- Execução de uma *ária da capo*, da mesma peça, variando a melodia da última secção.

V. ANÁLISE DE RESULTADOS

1. Resultados das notas de campo

Como já mencionado, as gravações das aulas foram realizadas com o devido conhecimento dos Encarregados de Educação e posteriormente analisadas pela investigadora. No entanto, as notas posteriormente apresentadas revertem em grande parte para a metodologia e conteúdos lecionados e de pouco relevância para conseguir responder à problemática do presente trabalho.

1.1 Aluna 1

12 fevereiro 2020

19h30 – 20h

AMAC, sala 4

Iniciou-se a primeira intervenção com uma explicação geral das atividades a serem realizadas ao longo do ano e intencionou-se aferir a disponibilidade da aluna para manter o horário estabelecido semanalmente, de forma a facilitar o processo. Para além disso, pretendeu verificar-se a aluna já tinha tido algum contacto com metodologias de improvisação e a aluna afirmou que esta seria a sua primeira vez a realizar uma atividade deste género.

Procedeu-se à descrição, de uma forma simples, da Atividade 1 e dos objetivos a cumprir ao longo da sua execução, após a qual a aluna pergunta: “É para tocar com pizzicato ou com arco?”

Apesar de aprender o instrumento há relativamente pouco tempo considerou-se que já possuía domínio suficiente para conseguir executar a atividade com o arco. Na sua primeira tentativa, optou por tocar o dó inicial na corda sol enquanto a Professora executa o baixo na viola de arco, mas gera-se de seguida alguma confusão ao longo do primeiro compasso. Percebe-se então que a Aluna 1 não entendeu a explicação da atividade, ao confundir os números indicados na partitura com dedilhações.

Após ser corrigida, executou-se novamente o primeiro compasso durante o qual a aluna pergunta: “Este fá aqui é sustenido? Eu só sei fazer sustenido”. A Professora responde: “Não, este é natural, junto ao mi.” Uma vez que ainda não tinha aprendido a sua execução na viola de arco, a Professora optou por trabalhar esta competência durante alguns minutos.

Após três tentativas, a aluna consegue elaborar a atividade de forma coesa corrigindo-se de seguida a afinação da sua corda ré, por se encontrar ligeiramente baixa.



Figura 20 – Resultado da Atividade 1 (Aluna 1)

A professora dirige-se ao piano presente na sala para realizar os intervalos indicados na Atividade 1 perguntando de que forma soa: “Soa-te bem?”.

A aluna descreve os intervalos da seguinte forma:

2: “Parece um dó desafinado, soa turbulento.”

3: “Soa bem.”

4: “Mais ou menos, não é turbulento, mas também não soa bem.”

5: “Soa bem.”

Descreve-se para aluna que as oitavas e quintas se definem como consonâncias perfeitas e terceiras como consonâncias imperfeitas. As sextas, apesar de não abordadas na atividade, enquadram-se nesta última categoria. Todos os restantes intervalos com exceção da quarta são dissonâncias. Por sua vez, quartas são um intervalo ambíguo e que em muito dependem do contexto em que estão enquadradas ocupando, portanto, uma posição intermédia entre as duas categorias

19 fevereiro 2020

19h30 – 20h

AMAC, sala 4

Inicia-se esta sessão perguntando à aluna se ainda se lembra dos exercícios realizados na aula passada. A aluna responde afirmativamente, e descreve-se então a Atividade 2 relembrando que se irá pela primeira vez utilizar o intervalo de sexta, não abordado na atividade anterior : “temos aqui um intervalo novo, que não vinha no exercício anterior, as sextas, que são também consonâncias imperfeitas, lembrás-te?”

Numa primeira tentativa, a aluna necessita de parar para realizar uma contagem em voz alta das distâncias intervalares entre notas, causando assim, um atraso entre a sua voz e o baixo. Apesar de nunca conseguir executar a sua voz em simultâneo, a aluna não realizou nenhuma das notas incorretamente.

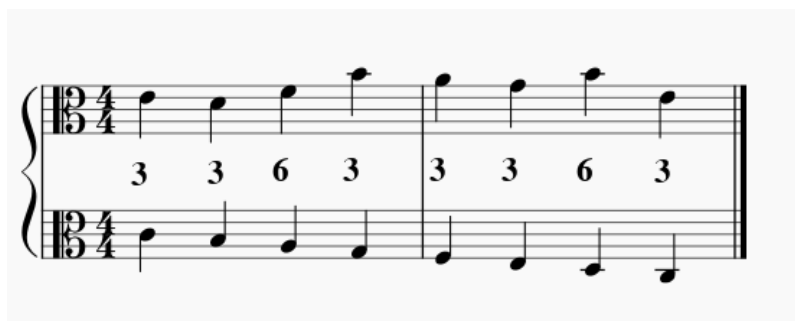


Figura 21 – Resultado nº1 da Atividade 2 (Aluna 1)

Sendo que ainda sobrava algum tempo até às 20h, a aluna foi desafiada a criar a sua combinação, para a qual determinou, no seu caderno, as relações de:

3 – 3 – 6 – 3 - 6 – 6 – 3 - 6

Por baixo de que cada intervalo, a aluna pretendeu apontar o nome de cada nota a executar, mas foi alertada pela Professora para não o fazer, sendo que isso facilitaria extremamente a atividade proposta. Procedeu-se à execução do exercício no instrumento, mas

a aluna desistiu após algumas notas afirmando que: “Estou a fazer mal, estou a contar os intervalos para baixo.” A Professora pede então para repetir e a aluna consegue desta vez, realizar a atividade sem parar para contar as relações intervalares.

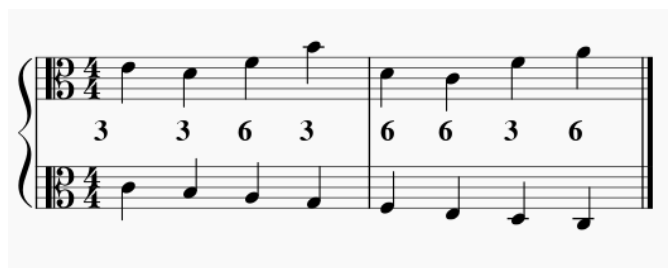


Figura 22 – Resultado nº2 da Atividade 2 (Aluna 1)

4 março 2020
19h30 – 20h
AMAC, sala 4

No início da terceira sessão optou-se por enquadrar a Aluna 1 no Período Barroco, descrevendo sucintamente o seu enquadramento cronológico na história da música ocidental e a utilização do baixo cifrado.

Após rever os conteúdos da aula passada e explicar a Atividade 3, a Aluna 1 pergunta: “Também posso usar mínimas?” à qual a professora respondeu afirmativamente.

De uma forma geral, sentiu-se da mesma forma que na atividade anterior, alguma lentidão da parte da aluna em acompanhar o baixo, não em realizar as notas pretendidas, mas em termos de improvisação rítmica. Ao longo do exercício, vários métodos foram aplicados para facilitar a sua realização como por exemplo a utilização de um metrónomo, especialmente a um tempo mais lento e ainda solfejo rítmico prévio.



Figura 23 – Resultado da Atividade 3 (Aluna 1)

25 março 2020

19h30 – 20h

Aula realizada por *Whatsapp*¹⁷

A realização da atividade 4 foi realizada por *Whatsapp* o que dificultou a realização da Atividade 4, especialmente em termos de comunicação, visto a qualidade de rede ser relativamente fraca.

A aluna começou por cantar isoladamente as notas do acorde da tônica, dominante e novamente, ascendente e descendente, revelando uma boa afinação. Relativamente ao solfejo rítmico, efetuou-o sem dificuldade. Foi acompanhada ao piano pela Professora durante toda a execução da Atividade 4 e para facilitar a realização da improvisação, a Professora optou por utilizar um metrónomo. Sendo difícil a acompanhar o ritmo da aluna devido ao desfasamento entre som/ imagem, optou-se por desligá-lo.

Desta forma, executou-se a atividade o mais lentamente possível, sendo o resultado final exemplificado na figura:



Figura 24 – Resultado da Atividade 4 (Aluna 1)

¹⁷ Dado as contingências face à pandemia de Covid-19, a AMAC adotou um Plano de Ensino à Distância a partir das últimas semanas de aulas do 2.º período letivo, o que impediu que as atividades fossem realizadas de forma presencial.

De uma forma geral, a aluna apresenta maior facilidade em manter afinação e em reproduzir as notas pretendidas no seu instrumento e maior dificuldade a nível de estabilidade e consistência rítmica.

15 abril 2020

19h30 – 20h

Aula realizada por *Microsoft Teams*¹⁸

A realização da Atividade 5 foi feita pelo *Microsoft Teams*, o que permitiu uma melhoria de qualidade de comunicação entre Professora e Aluna. A sessão começou com uma explicação do trilo e dos objetivos a realizar durante a aula. A aluna realizou o solfejo rítmico e cantado sem dificuldade em todas as alíneas, tendo escolhido a nota mi.



Figura 25 – Resultado da Atividade 5 (Aluna 1)

Apesar de ter solfejado sem dificuldade, a aluna revelou alguma lentidão em conseguir efetuar o trilo na nota pretendida. Dentro das suas principais dificuldades manifestaram-se sobretudo:

- confusão em realizar arcadas corretas nas alíneas de a) a d);
- início de trilo na nota inferior;
- alternância constante entre realizar o trilo dentro e fora de ligaduras;

¹⁸ A partir de 9 de abril de 2020, O *Microsoft Teams* tornou-se a aplicação preferencialmente utilizada pela AMAC

De uma forma geral, a Atividade 5 manifestou-se como sendo algo difícil visto não ter aprendido e desenvolvido ainda competências que lhe permitam realizar mais do que duas notas por arcada.

22 abril 2020

19h30 – 20h

Aula realizada por *Microsoft Teams*

Na atividade 6, a Aluna A encontrava-se já bastante familiarizada com a estrutura da peça escolhida, afirmando já a ter trabalhado e apresentado em audição no período passado.

Após a Professora ter tocado a peça na viola de arco uma primeira vez (sem ornamentação) e uma segunda vez (com ornamentação) a aluna foi desafiada a explicar qual a diferença entre as duas interpretações, respondendo: “Não sei...parece que se enganaram”. Desta forma, após uma explicação do trilo como ornamentação e do conceito de *ária da capo*, desafiou-se a aluna a colocar o trilo na nota correspondente à cadência final, lembrando a Professora: “Não esqueças que o fá é sustenido”.

A Aluna 2 aluna revelou novamente, grande parte das dificuldades já evidenciadas na Atividade anterior. Na última etapa da atividade, em que deve colocar o trilo numa nota à sua escolha, a aluna revelou alguma dificuldade em incluí-lo na peça, começando várias vezes com a nota de inferior.

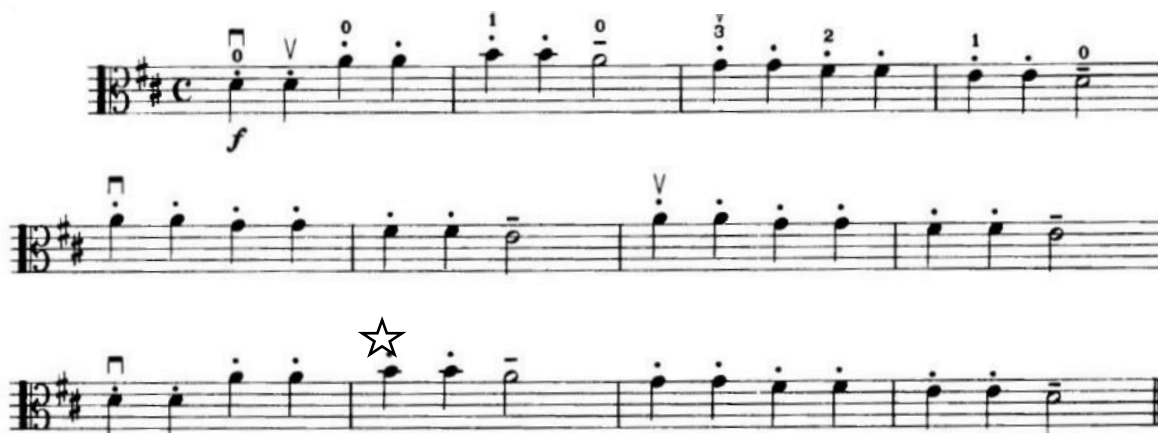


Figura 26 – Resultado da Atividade 6 (Aluna 1)

29 abril 2020

19h30 – 20h

Aula realizada por *Microsoft Teams*

A Atividade 7 começou por uma explicação das apogiaturas, nomeadamente a sua qualidade ascendente ou descendente. Através de solfejo rítmico, a aluna foi capaz de executar com distinta facilidade todas as alíneas desejadas. Para realizar o exercício na sua viola de arco, optou novamente pela nota mi e apresentando alguma dificuldade sobretudo em tocar a apogiatura no tempo.



Figura 27 – Resultado da Atividade 7 (Aluna 1)

6 maio 2020

19h30 – 20h

Aula realizada por *Microsoft Teams*

A Atividade 8 iniciou-se fazendo a aluna tocar a peça sem ornamentação, bem como relembrar a execução de apogiaturas abordadas na aula anterior. Como já mencionado, esta já estava bastante familiarizada com a peça não apresentando nenhuma dificuldade principal.

Apesar de ter uma afinação muito boa, a aluna apresentou dificuldades relativamente à inclusão da apogiatura na terceira secção A' da *ária da capo*, nomeadamente em começar a apogiatura na nota superior, o que por sua vez prejudicou a sua consistência rítmica até ao fim da peça, tendo, portanto, repetido uma segunda vez.

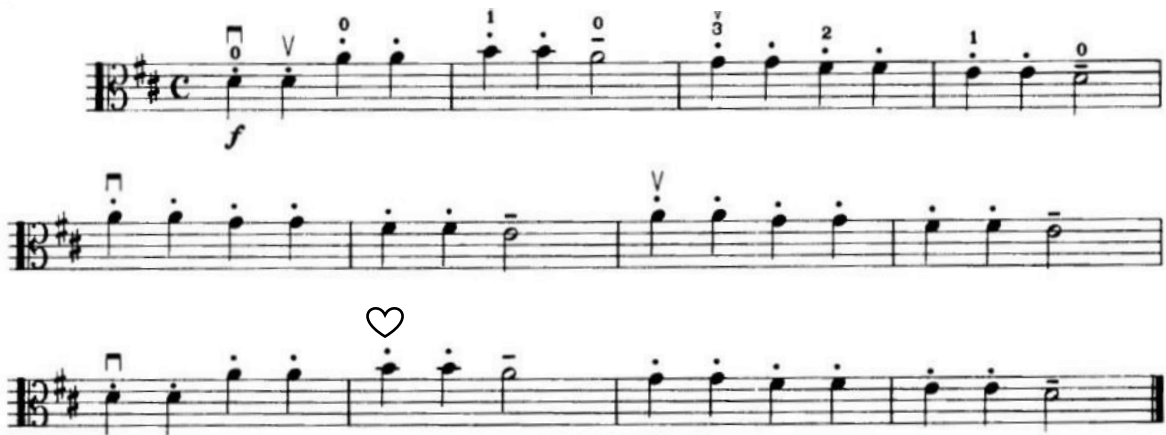


Figura 28 – Resultado da Atividade 8 (Aluna 1)

13 maio 2020

19h30 – 20h

Aula realizada por *Microsoft Teams*

A Atividade 9 foi facilmente realizada pela aluna, tendo, portanto, uma duração bastante inferior ao que estava inicialmente planeado. Desta forma, optou-se por realizar a Atividade 10 na mesma sessão. Foi, em ambas as atividades, difícil para a aluna manter uma pulsação constante.



Figura 29 – Resultado da Atividade 9 (Aluna 1)



Figura 30 – Resultado da Atividade 10 (Aluna 1)

1.2. Aluno 2

12 fevereiro 2020

20h – 20h30

AMAC, sala 4

Tal como realizado com a Aluna 1, iniciou-se a primeira intervenção esclarecendo as atividades a realizar, bem como a disponibilidade do aluno para manter o horário estabelecido semanalmente.

Após explicação do primeiro exercício, o aluno perguntou “Começo com o terceiro dedo?”. Pretende-se que o aluno possa executar o exercício da forma mais livre e natural possível pelo que se deixou que a sua escolha fosse livre. Desta forma optou por iniciar o exercício na nota dó da corda sol, realizando o exercício da mesma forma que a sua colega (Figura 20).

De uma forma geral, apresentou algumas dificuldades de afinação ao executar corretamente os intervalos de 4 e 5 e tocou por vezes fá natural em vez de fá sustenido.

A professora dirigiu-se de seguida ao piano presente na sala para realizar os intervalos indicados na Atividade 1 perguntando de que forma soa. O aluno descreveu-os da seguinte forma:

2: “Soa mal.”

3: “Soa bem.”

4: “Soa mal.”

5: “Soa bem.”

Após o exercício, o aluno pergunta:

Aluno 2: “Ah já sei, são as tónicas e as consonantes, não é?”

Professora: “Estavas perto, são as consoantes e dissonantes.”

Por fim, explica-se que as oitavas e quintas se definem como consonâncias perfeitas e terceiras e sextas como consonâncias imperfeitas. Os restantes intervalos com exceção da quarta são dissonâncias. Relativamente ao intervalo de quarta, trata-se de um intervalo ambíguo e depende do contexto em que está enquadrada ocupando por isso, uma posição intermédia entre as duas categorias.

19 fevereiro 2020

20h – 20h30

AMAC, sala 4

A segunda sessão de improvisação com o Aluno 2 pretendeu abordar a Atividade 2. De uma forma geral, o aluno teve bastante dificuldade em executar o exercício de forma fluída, especialmente devido a:

- Problemas de afinação
- Contagem em voz alta das notas até chegar ao intervalo desejado, atrasando-se no ritmo
- Maior dificuldade na realização de sextas do que terceiras
- Confusão entre as notas fá sustenido e fá natural

Devido aos fatores anteriores, foram precisas algumas repetições para o aluno executar o exercício de uma forma fluida, sendo frequentes as paragens por parte do aluno e a falta de consistência da pulsação rítmica.



Figura 31 – Resultado da Atividade 2 (Aluno 2)

Como não sobrou tempo para além dos trinta minutos estabelecidos, não houve oportunidade para o aluno realizar por si uma relação intervalar entre baixo e melodia principal, com os intervalos de terceira e sexta.

4 março 2020

20h – 20h30

AMAC, sala 4

Para a realização o exercício 3, a Professora tinha inicialmente escolhido um número limitado e adequado de ritmos, neste caso estava estabelecido a semínima, colcheia e pausa de semínima. No entanto, dado que a Aluna 1 também utilizou mínimas, optou por se acrescentar a mesma às opções de ritmo. Dado as dificuldades que o aluno apresentou na Atividade anterior, pediu-se primeiramente que executasse solfejo cantado do que iria tocar. Apesar de conseguir realizar este desafio de uma forma bastante consistente, apresentou uma melhor qualidade em realizar o ritmo do que na afinação.

Procedeu-se à afinação do instrumento visto encontrar-se muito desafinada, para que pudesse realizar o exercício. Apesar de não conseguir reproduzir de forma exata a melodia criada através de solfejo, realizou a Atividade 4 com relativa facilidade sendo ocasionalmente necessário que a professora marcasse o ritmo. Visto que escolheu realizar o exercício na corda dó, a Professora optou por adaptar a sua voz para a oitava de baixo.



Figura 32 – Resultado da Atividade 3 (Aluno 2)

11 março 2020

20h – 20h30

AMAC, sala 4

Para realizar a Atividade 4, o aluno cantou com boa afinação as notas do acorde, ascendente e descendente, apresentando maior dificuldades na execução do solfejo rítmico. No entanto, quando tentou realizar o exercício no instrumento, o Aluno 2 piorou a sua afinação, mantendo o ritmo e pulsação corretos.



Figura 33 – Resultado da Atividade 4 (Aluno 2)

25 março 2020

20h – 20h30

Aula realizada por *Whatsapp*

O Aluno 2 conseguiu realizar todas as etapas de solfejo da Atividade 5 com relativa facilidade, escolhendo a nota sol.



Figura 34 – Resultado da Atividade 5 (Aluno 2)

Visto não conseguir ainda executar várias notas ligadas na viola, e dado as dificuldades evidenciadas pela Aluna 1 quando realizou esta atividade, optou-se por pedir ao Aluno 2 que separasse as notas do trilo. Realizou facilmente o exercício na viola de arco, esquecendo-se ocasionalmente, nomeadamente na alínea b) e c), de começar o trilo pela nota superior. Visto sobrar ainda algum tempo para no fim da aula, optou-se por enquadrar o Aluno 2 relativamente ao Período Barroco e o seu significado na história da música ocidental, bem como as técnicas mais típicas da época.

15 abril 2020

20h – 20h30

Aula realizada por *Microsoft Teams*

A sessão de 15 de abril focou-se na realização da Atividade 6. Após a Professora tocar a peça no seu instrumento e perguntar qual a estrutura da peça, o Aluno 2 responde: “AA´A”, tendo sido corrigido pela professora: “Pensa antes em AB”. Após tocar a peça novamente, mas com ornamentação, a Professora perguntou ao aluno qual a diferença das duas vezes: “Está diferente no fim!”. Foi explicado o conceito de ária da capo, pedindo-se que o aluno tocasse a obra sem e com ornamentação. Como nos exercícios anteriores, apresentou problemas de afinação de ambas às vezes, mas uma noção rítmica consistente. Não foi, no entanto, capaz de formular uma resposta relativamente à razão pela qual os intérpretes da época recorriam à utilização do trilo.

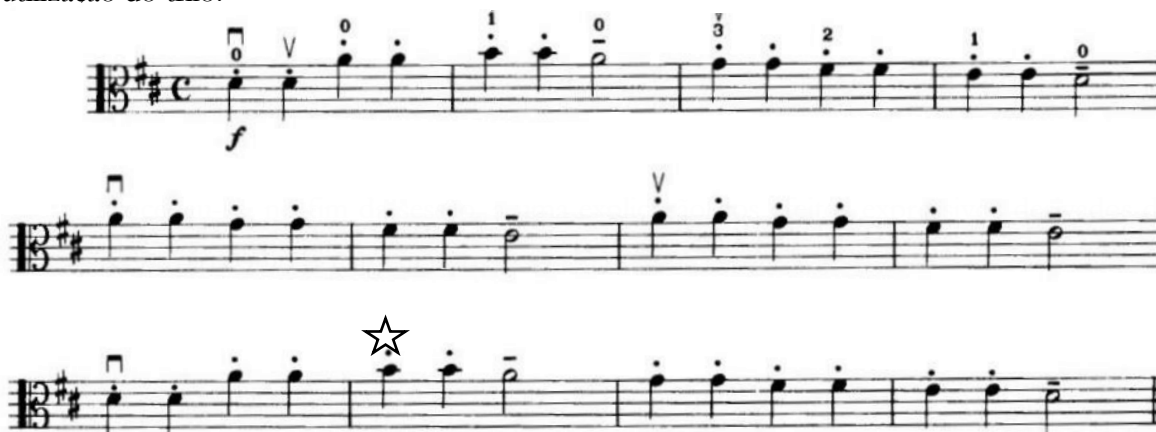


Figura 35 – Resultado da Atividade 6 (Aluno 2)

22 abril 2020

20h – 20h30

Aula realizada por *Microsoft Teams*

O aluno executou com facilidade as várias etapas da Atividade 7, tendo conseguido desta vez executar as duas notas na mesma ligadura, escolhendo a nota sol.



Figura 36 – Resultado da Atividade 7 (Aluno 2)

Sobrando ainda algum tempo, realizou-se também a Atividade 8. Desta forma, o aluno começou por relembrar a peça sem ornamentação, colocando uma segunda vez uma apogiatura numa nota à sua vontade.



Figura 37 – Resultado da Atividade 8 (Aluno 2)

No fim da sessão, o aluno teve que explicar qual era, na sua perspetiva, o impacto deste ornamento na melodia.

Professora: “Qual a diferença entre a melodia com apogiatura e sem?”

Aluno 2: “A apogiatura parece que acrescenta mais um tempo.”

29 abril 2020

20h – 20h30

Aula realizada por *Microsoft Teams*

A Atividade 9 iniciou com o seguinte diálogo:

Professora: “Vamos fazer uma variação rítmica, o que achas que é?”

Aluno 2: “É variar o ritmo?”

Professora: “Exatamente”

Na sua primeira tentativa, o aluno teve alguma dificuldade em manter um ritmo e pulsação corretos, pelo que não foi compreensível onde pretendia alterar o ritmo. Para tal, a Professora optou por indicar o ritmo para facilitar a realização do exercício.



Figura 38 – Resultado da Atividade 9 (Aluno 2)

Dado sobrar ainda algum tempo para as 20h30, realizou-se a Atividade 10, executada facilmente e de forma bastante surpreendente pelo aluno.



Figura 39 – Resultado da Atividade 10 (Aluno 2)

2. Análise das entrevistas

Após realização das entrevistas aos alunos A e B (Anexo 10, Anexo 11) foi possível reunir informações acerca das várias dimensões da motivação, seguindo os parâmetros: Temas, categorias e indicadores.

2.1. Intenção

O tema “Intenção” pretendia verificar as motivações pessoais do aluno para participar no projeto, elaborando-se duas questões investigativas: O que te levou a aceitar participar no projeto e a querer aprender sobre a improvisação? Qual era o teu interesse na improvisação? Não se verificou uma resposta unânime levando à subdivisão do tema em três categorias.

2.1.1. Gosto

Neste caso, a aluna 1 é motivada pelo interesse que tem na improvisação:

... gosto de improvisar músicas Eu não gosto de seguir tudo à regra. (Aluna 1)

2.1.2. Aumento de conhecimento

A presente categoria remete para uma aprendizagem motivada pelo aumento de conhecimento. O Aluno 2 evidencia que o seu interesse em experimentar a improvisação lhe iria permitir aumentar o seu nível de conhecimento:

Eu quis participar porque queria aprender mais... (Aluno 2)

2.1.3. Eficácia noutra domínio de conhecimento

O Aluno 2 refere ainda que o seu interesse principal em estudar improvisação se manifesta pelas suas consequências a nível da Formação Musical.

Porque me ia ajudar na Formação Musical... Porque me ajuda no ritmo (Aluno 2)

2.2. Investimento

Pretendeu-se com esta dimensão perceber a quantidade de energia empregue na aprendizagem da improvisação. Desta forma, desenvolveu-se primeiramente a questão: Como caracterizas a tua energia relativamente às atividades que realizaste?

2.2.1. Adequada

A criação da categoria “Adequada” prende-se com o facto de ambas as respostas forneceram uma concordância relativamente a um gasto de energia adequada:

Fiquei boa... dá mais vontade de pegar na viola. (Aluna 1)

Eu acho que era fácil, não eram difíceis por isso não fiquei cansado. (Aluno 2)

Posteriormente, foi pedido que classificassem a sua energia relativamente à possibilidade de improvisarem no futuro. Dado a disparidade entre respostas criaram-se duas categorias distintas.

2.2.2. Relação com o instrumento

A Aluna 1 pareceu mostrar vontade para improvisar no futuro, referindo que a improvisação a torna mais motivada para estudar o seu instrumento:

Sim! Dá mais vontade de pegar na viola. (Aluna 1)

2.2.3. Relação social

Por outro lado, a terceira categoria apresenta por sua vez, uma interdependência entre a predisposição energética para improvisar e o desejo de interação social, como evidenciado pelo Aluno 2:

É giro, mas não a nível académico... era melhor se nos juntássemos cinco amigos...
(Aluno 2)

2.3. Tarefa

A dimensão Tarefa remete para percepção das tarefas realizadas e, conseqüentemente, o que elas representaram para os entrevistados: Relativamente às tarefas que realizámos, de que modo sentes que contribuíram para a tua aprendizagem, tanto a nível pessoal como académico? Sentiste alguma dificuldade durante a realização das mesmas? Se as atividades estivessem sujeitas a avaliação a tua atitude mudaria?

2.3.1. Domínio cognitivo/motor

De acordo com as entrevistas realizadas, foi compreendido o impacto das atividades realizadas a nível de várias capacidades. Nesta primeira categoria, referente ao domínio cognitivo, a Aluna 1 faz referência à capacidade de memória:

Acho que consigo decorar melhor as coisas (Aluna 1)

Dado a interdependência entre emoção e cognição, adiciona-se ainda nesta categoria a sensação de relaxamento e o seu impacto a nível do corpo e motricidade, sentido pela Aluna A:

...sinto-me mais leve. Não estou tão tensa a tentar pôr as notas. (Aluna 1)

A Aluna 1 associou ainda esta sensação ao facto de as atividades não serem objeto de avaliação:

Acho que descontraí um bocado porque às vezes nos testes fico parada e não me lembro, mas nas aulas sei tudo. (Aluna 1)

2.3.2. Criatividade

Por sua vez, o Aluno 2 assume uma relação entre improvisação e a sua criatividade, referindo que:

No Português, para fazer histórias, ajuda um bocadinho (Aluno 2)

Relativamente à última questão, o aluno pareceu mostra-se indiferente relativamente a uma situação de possível avaliação:

Para mim tanto faz. (Aluno 2)

2.4. Tempo

Na dimensão Tempo pretendia-se abordar como os entrevistados valorizavam o tempo gasto na aprendizagem da improvisação. Elaboraram-se as seguintes questões: O que achas relativamente ao tempo que despendeste para as atividades? Quando estudas em casa, só estudas o que é obrigatório ou dedicas algum tempo a improvisar? Para esta categoria definiu-se somente o indicador “Positivo”: De uma forma geral, o tempo investido nas sessões foi percecionado positivamente de forma unânime:

Não foi muito, as atividades eram curtinhas. (Aluna 1)

Foi bom, em vez de ir para casa ficava aqui (Aluno 2)

Relativamente à última questão, ambos os alunos admitiram ter despendido tempo em casa para improvisar:

... aquele que fez connosco dos números, eu fazia às vezes em casa (Aluna 1)

Às vezes, antes de começar toco umas notas. E já tentei improvisar sobre algumas peças (Aluno 2)

2.5. Satisfação

O tema 5 remete para o grau de satisfação com a aprendizagem, questionado através das seguintes questões: O que achaste positivo e negativo durante o processo? De uma forma geral, como classificarias as tarefas que realizaste? Definiu-se o indicador “Elevado” visto que nenhum dos alunos apresentou aspetos negativos acerca da experiência vivenciada. Ao invés, apresentaram sentimentos de satisfação relativamente à abordagem educativa com que se confrontaram, descrevendo as atividades como:

Boas, muito boas! (Aluna 1)

Giras! (Aluna 2)

A Aluna 1 afirmou ainda:

A improvisação não tem nada de negativo! (Aluna 1)

2.6. Contexto

De modo a estudar o contexto preferencial para aprender improvisação, para o qual se criou um único indicador de “Cariz Pontual”, inseriram-se no guião de entrevista as seguintes questões: Achas que a improvisação deve estar inserida no teu contexto de aprendizagem de viola de arco? Como compararias as atividades do projeto às situações de aprendizagem a que estás habituado? Apesar de não estar evidenciado qual o contexto em que a Aluna 1 prefere aprender improvisação, os resultados da entrevista permitiram inferir que a inclusão da improvisação na aprendizagem da viola de arco é vista como um fator positivo:

Começo a aprender melhor as notas... (Aluna 1)

Para além de admitir que a improvisação lhe permitiu evoluir, esta acrescenta ainda que se diverte mais do que num contexto de aula normal e ganha mais gosto por estudar o seu instrumento:

Na improvisação vamos sempre mudando, nas peças estamos sempre a repetir ao longo de várias semanas... é muito mais divertido! E dá mais vontade para ir tocar viola. (Aluna 1)

De acordo com o Aluno 2, a improvisação reverte também beneficentemente para a adquirir e desenvolver competências:

A improvisação dá jeito, porque se eu numa música me enganar posso disfarçar. (Aluno 2)

Apesar de considerar os benefícios da sua inclusão, o Aluno 2 admite que as atividades devem ser implementas ocasionalmente e não em todas as aulas:

...podíamos fazer um bocadinho disso no fim da aula, mas não era preciso ser todas as aulas. (Aluno 2)

Tema	Categoria	Indicadores
Intenção	Gosto Aumento de conhecimento Eficácia noutra domínio de conhecimento	“... gosto de improvisar músicas...” “Eu quis participar porque queria aprender mais.” “Porque me ia ajudar na Formação Musical.”
Investimento	Adequada Relação com o instrumento Relação social	“...não fiquei cansado.” “Dá mais vontade de pegar na viola.” “...era melhor se nos juntássemos cinco amigos”
Tarefa	Domínio cognitivo/ motor Criatividade	“...consigo decorar melhor as coisas...sinto-me mais leve.” “...para fazer histórias..”
Tempo	Positivo	“Não foi muito...” “Foi bom...”
Satisfação	Elevado	“Boas, muito boas!”
Contexto	Cariz pontual	“...não era preciso ser todas as aulas.”

Tabela 3 – Sistema de categorização de acordo com as respostas do Aluno 1 e 2 nas respetivas entrevistas

3. Inquérito a discentes

Dentro dos 25 alunos que responderam ao questionário (Anexo 12) 60% admitiu nunca ter tido oportunidade para improvisar, enquanto que 40% respondeu afirmativamente.

1. Já teve, durante o seu percurso como aluno/a de viola de arco, oportunidade para improvisar?

25 respostas

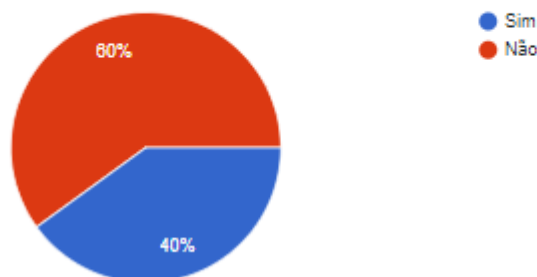


Figura 40 – Questão nº1 do inquérito a discentes

Dentro dos alunos que responderam afirmativamente, foram obtidas 9 respostas relativas ao contexto em que a improvisação ocorreu, mas apenas cinco foram valorizadas pela sua clareza:

- Obtiveram-se duas respostas relativamente ao contexto da música jazz, sendo que uma destas referiu especificamente a abordagem do jazz na disciplina de harmonia e improvisação
- Aula de Viola no curso de licenciatura
- Em contexto informal, com amigos
- Em contexto de workshop

Para a pergunta nº 2 “De que forma considera que a improvisação pode contribuir para a sua evolução como instrumentista?” as respostas orbitaram em função dos seguintes tópicos:

- Desenvolvimento da criatividade e espontaneidade

- Maior domínio técnico do instrumento
- Melhor compreensão harmónica e rítmica
- Desenvolvimento da perceção auditiva
- Maior conforto físico e postura
- Ganho de confiança e reação imediata

Quando inquiridos relativamente a um percurso musical limitado, por falta de contacto com outros estilos musicais, 56% concordaram e 44% discordaram.

3. Considera que o seu percurso musical se tem limitado apenas a um estilo musical?

25 respostas

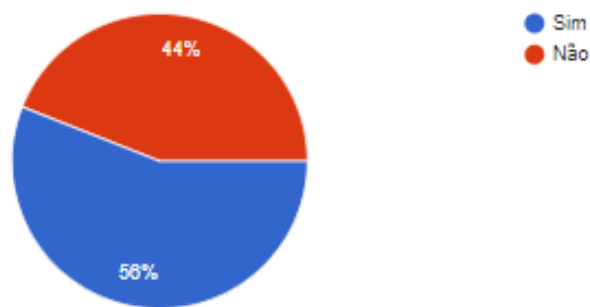


Figura 41 – Questão nº 3 do inquérito a discentes

Relativamente ao contacto e domínio com outros estilos musicais, 100% da amostra considerou ser vantajoso.

4. Pensa ser vantajoso o contacto e domínio de outros estilos musicais?

25 respostas



Figura 42 – Questão n°4 do inquérito a discentes

Para a pergunta 4, as a respostas dos alunos foram justificadas sobretudo pelos seguintes tópicos:

- Versatilidade
- Novas oportunidades
- Desenvolvimento de competências transversais a vários estilos
- Desenvolvimento pessoal

Dentro dos inquiridos, 96% da amostra afirmou concordar com o facto de a improvisação possibilitar não só o contacto com outros estilos, mas também com a sua respetiva identidade cultural:

5. Concorda que a improvisação pode possibilitar o contacto com outros estilos musicais e respetiva identidade cultural?

25 respostas

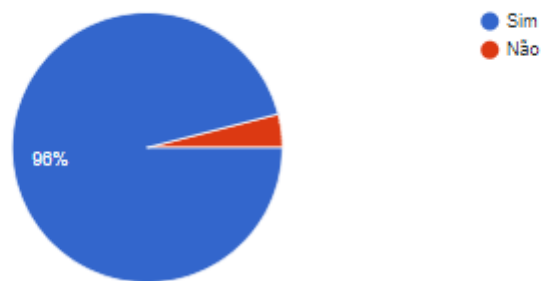


Figura 43 – Questão nº5 do inquérito a discentes

Quando questionados relativamente ao facto de beneficiarem da realização de atividades de improvisação em contexto de sala de aula e adaptados aos conteúdos programáticos lecionados pelos respetivos professores, 88% respondeu afirmativamente e 12 % negativamente.

6. Sente que, como aluna/o, beneficiaria da realização de atividades de improvisação congruentes com os conteúdos programáticos que aprende?

25 respostas

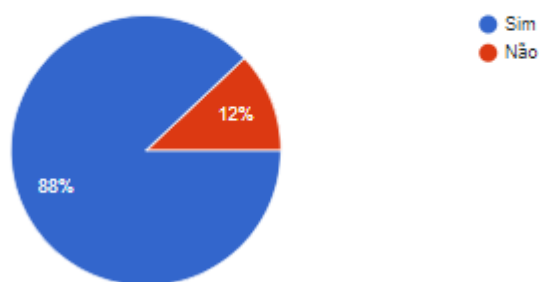


Figura 44 – Questão nº6 do inquérito a discentes

4. Inquérito a docentes

Os inquéritos a docentes (Anexo 13) foram respondidos por 9 docentes de viola de arco, dentro dos quais 66,7% admite já ter improvisado no seu instrumento e 33,3% nega já o ter feito.

1. Já alguma vez improvisou no seu instrumento?

9 respostas

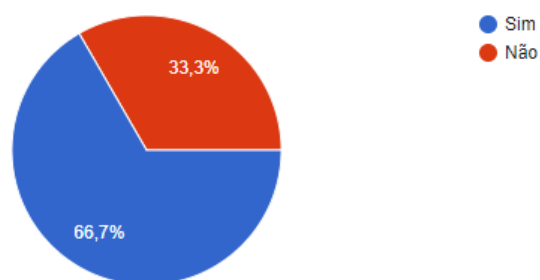


Figura 45 – Questão nº1 do inquérito a docentes

Dentro das respostas afirmativas obtiveram-se os seguintes contextos de improvisação:

- Académico
- Tuna académica
- Estudo individual
- Concertos
- Algumas das respostas especificaram ainda estilos musicais: Jazz ensemble; Música ligeira e música erudita; tango, jazz barroca e clássica;

Quando inquiridos relativamente às suas competências para lecionar improvisação, 66,7% da amostra admitir não se sentir apto.

2. Sente que tem competências para desenvolver atividades de improvisação nas suas aulas?

9 respostas

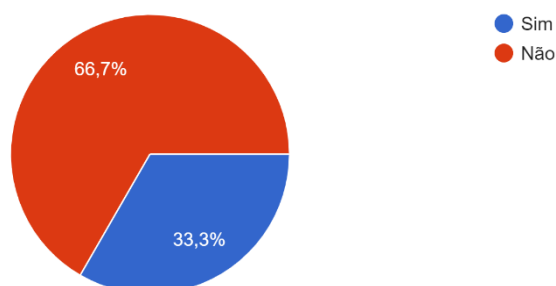


Figura 46 – Questão nº2 do inquérito a docentes

Dentro das 3 respostas positivas obtidas, os docentes afirmaram ser criativos e procurar coisas novas, não vendo, portanto, nenhuma dificuldade na improvisação; facilidade em sentir a harmonia e a forma como a música se desenvolve; carreira marcada pela improvisação com estudos académicos dedicados ao tema. Para os 4 docentes que responderam negativamente, as suas respostas foram marcadas pela falta de preparação ao longo do seu percurso.

66,7% dos docentes valorizam positivamente a formação de professores na área da improvisação e 33,3% negativamente.

3. Como valoriza a formação de professores de instrumento na área da improvisação?

9 respostas

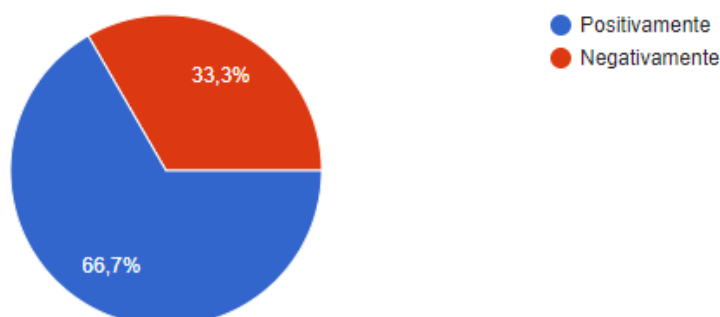


Figura 47 – Questão nº 3 do inquérito a docentes

Quando inquiridos relativamente aos benefícios de os seus alunos aprenderem a improvisar, recolheram-se os seguintes tópicos:

- Desenvolvimento da criatividade
- Maior motivação
- Domínio técnico e descontração postural
- Desenvolvimento das capacidades auditivas
- Noção de harmonia e ritmo
- Desenvolvimento da interpretação musical
- Autonomia e espírito crítico

44,4% dos docentes sentem o seu percurso musical limitado a um único estilo musical enquanto 55,6% o negam.

5. Considera que, como professor, se encontra limitado apenas a um estilo musical?

9 respostas

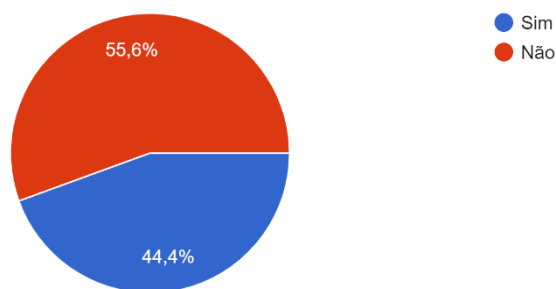


Figura 48 – Questão n° 5 do inquérito a docentes

6. Considera vantajoso para os seus alunos conhecerem e dominarem outros estilos musicais?
9 respostas

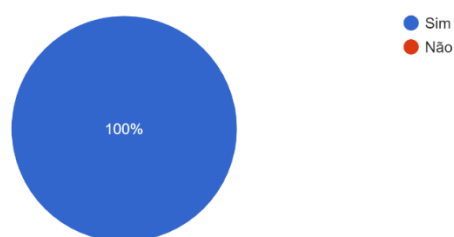


Figura 49 – Questão nº 6 do inquérito a docentes

Como visto no gráfico superior, a totalidade da amostra considera vantajoso para os seus alunos conhecer e dominar outros estilos musicais sobretudo para:

- Desenvolvimento pessoal
- Futuro profissional
- Conhecimento e cultura
- Os vários estilos complementam-se entre si

Como ferramenta didática, a totalidade da amostra admite que a improvisação possibilita o contacto com outros estilos musicais e respetiva identidade cultural

7. Como ferramenta didática, concorda que a improvisação pode possibilitar o contacto com outros estilos musicais e respetiva identidade cultural?
9 respostas

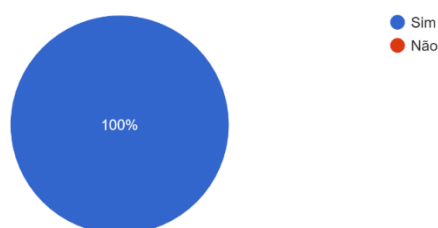


Figura 50 – Questão nº 7 do inquérito a docentes

Dentro dos 9 docentes, 77,8% considera que é capaz de, dentro do estilo musical que leciona, desenvolver atividades de improvisação congruentes com os conteúdos programáticos.

8. Sente que, dentro do estilo musical que leciona, poderia desenvolver atividades de improvisação congruentes com os conteúdos programáticos?

9 respostas

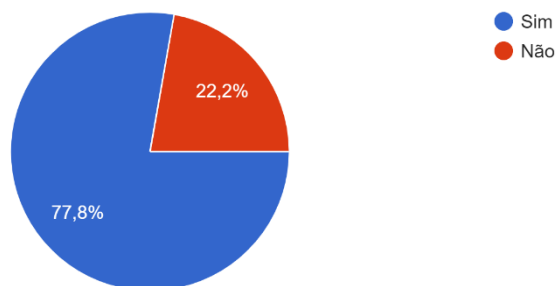


Figura 51 – Questão nº 8 do inquérito a docentes

Dentro destas, os docentes sugeriram utilizar a improvisação em:

- Repertório barroco e clássico, ornamentações e cadências
- Improvisação harmónica dentro da obra a trabalhar
- Desenvolver exercícios próprios para resolver problemas técnicos; introdução às mudanças de posição utilizando um diálogo musical improvisado com utilização de *glissando*
- Ensino da música contemporânea

VI. Discussão de Resultados

Este capítulo destina-se à discussão de resultados obtidos após a análise dos dados. Desta forma, discutem-se neste capítulo os resultados das entrevistas e os dados recolhidos através de questionários, respetivos à perspectiva dos discentes e docentes de viola de arco.

A dimensão “Intenção” foi dividida em três categorias distintas, nomeadamente: aumento de conhecimento; eficácia noutra área e gosto. Em nenhuma das respostas obtidas houve referência de qualquer tipo de exigência ou contingência externa ou de sentimentos de culpa/ansiedade/reforço de ego. Na dimensão “Gosto”, a Aluna 1 é motivada intrinsecamente pelo interesse que tem na improvisação e pelo prazer de realizar a atividade. É, portanto, motivada para explorar e aprender, realizando a atividade como um fim em si mesma, tratando-se, portanto, de uma experiência de *flow* (Csikszentmihalyi, 1999; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). À luz da teoria de Ryan e Deci (2000a, 2000b), a segunda categoria (“Aumento de conhecimento”) pode associar-se a uma motivação extrínseca de regulação integrada, visto que a valorização da atividade reverte para benefícios pessoais, neste caso, o facto de o Aluno 2 considerar que aprender mais reverte benéficamente para si e para o seu desenvolvimento. Relativamente à terceira categoria, surge a dimensão de “Eficácia noutra domínio de conhecimento”. Nesta dimensão, a orientação do Aluno 2 passa por melhorar noutra área de conhecimento, neste caso a Formação Musical, em função da qual o aluno atribui valor às atividades de improvisação. Percebe-se que o aluno valoriza o resultado da atividade e não a atividade em si, o que remete para um tipo de motivação extrínseca de regulação identificada. (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Procurava-se que a execução das atividades permitisse uma experiência autotélica, exigindo do aluno um controlo momentâneo do que tinha que realizar, bem como a capacidade de desenvolver um *feedback* imediato e de fazer corresponder as suas competências à realização das tarefas. Lembra-se ainda que desafios para além da capacidade dos sujeitos pode ser fator de ansiedade ou frustração; desafios abaixo da capacidade dos sujeitos pode ser fator de apatia e tédio (Csikszentmihalyi, 1999). Desta forma, a categoria “Adequada” da dimensão “Investimento” prende-se com o facto de as respostas fornecerem uma concordância entre sujeitos, relativamente a um gasto de energia considerado por ambos adequada, o que mostra um equilíbrio entre as capacidades dos intervenientes e a exigência do desafio. Encontrou-se ainda uma relação entre a predisposição energética sentida pelos alunos e outros fatores,

enunciados na segunda e terceira categoria da dimensão “Investimento”. Na segunda categoria, a descrição da Aluna A relativamente à prática da improvisação no futuro transpareceu evidências de ser repetida no futuro, criando-se, portanto, a segunda categoria de “Relação com o instrumento”. O projeto educativo pareceu assegurar investimento e persistência para estudar, tratando-se de uma fonte de entusiasmo para passar mais tempo com instrumento. A motivação da aluna remete para uma motivação do tipo intrínseca, visto transparecer uma tendência do tipo inerente, para explorar e aprender, bem como para desenvolver capacidades (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Encontrou-se também nesta temática a dependência de “Relação social”. Esta remete para uma interdependência entre a predisposição energética e o desejo de interação social dado que a necessidade de interagir com os colegas parece ser uma variável para o envolvimento do Aluno 2. Assemelha-se, portanto, a uma motivação do tipo extrínseca, sendo a interação social um fator de regulação externa (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Dentro da categoria “Tarefas” e de acordo com os resultados obtidos, foi compreendido o impacto das atividades realizadas a nível de várias competências. A primeira categoria, “Domínio cognitivo/ motor”, surge por referência ao desenvolvimento da capacidade de memória, sensação corporal mais leve e desenvolvimento de motricidade ao nível do movimento de mão esquerda. Estas vão de encontro à definição de que a improvisação permite consciencializar o músico acerca do seu potencial, concentração e da sua capacidade de superar medos, inseguranças e receio de errar. (Alterhaug, 2004). Dado a interdependência entre cognição e emoção, as variáveis emocionais ligadas as situações de avaliação foram também abordadas na última questão. De acordo com os resultados obtidos, não houve consenso relativamente a esta questão. A categoria “Criatividade” vai de encontro ao facto de a improvisação agir como meio para explorar a criatividade natural (Aebersol, 2004). Admitindo como referência que a criatividade se trata da produção de ideias novas nos demais domínios do conhecimento (Bahia & Nogueira, n.d) assume-se nesta categoria uma relação entre improvisação e a criatividade, dado que se encontrou na resposta do Aluno 2, o impacto da improvisação na capacidade de desenvolver histórias na disciplina de Língua Portuguesa. Enquanto a primeira categoria remete para uma sensação de bem-estar típica do “estado de fluxo” e, portanto, associada a uma motivação intrínseca na Aluna 1, a segunda categoria dita o impacto da improvisação noutra área do conhecimento. Nesta última categoria, os resultados evidenciam que existe a crença de e que a improvisação permitirá um melhoramento de

competências a nível da Língua Portuguesa, o que se pode associar a um tipo de motivação extrínseca de regulação identificada no Aluno 2. (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Encontrou-se na dimensão “Tempo” uma única categoria (“Positivo”), indicando uma valorização positiva do tempo empregue nas atividades. Apesar disso, notam-se dois tipos distintos de motivação. Por um lado, a Aluna 1 define as atividades como tendo sido curtas, apesar das mesmas durarem cerca de trinta minutos. Numa experiência autotélica, a concentração toma um papel determinante no equilíbrio entre energia física e operações mentais cognitivas o que pode, de acordo com Csikszentmihalyi (1999) causar uma alteração da noção temporal. O envolvimento da aluna nas atividades aproxima-se então de uma experiência de fluxo, vinculada a um estado de concentração elevado. Contrariamente, o Aluno 2 valoriza a improvisação por ser uma opção mais favorável do que ir para casa, o que se pode associar a uma motivação extrínseca por regulação externa (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). No entanto, relativamente à prática da improvisação em casa, pareceu mesmo assim haver um tipo de motivação intrínseca transversal aos entrevistados, ao afirmarem já terem experimentado alguma das atividades em casa, sem referência a nenhum tipo de pressão externa.

Relativamente à dimensão “Satisfação” com a aprendizagem, a resposta pareceu ser unânime, evidenciando um grau de satisfação “Elevado”. Como já evidenciado, a realização frequente de experiências autotélicas leva ao aumento de autoestima e sentimentos de satisfação. Segundo Aebbersol (2004), o facto de surgirem poucas oportunidades para os alunos explorarem o instrumento como ferramenta de desenvolvimento pessoal leva a uma elevada percentagem de desistências. De acordo com Sawyer (1999), a obsessão pela literacia musical surge como um obstáculo à motivação intrínseca dos alunos e sugere abrir portas à improvisação para resolver as desistências por parte dos alunos. Conclui-se que o prazer e a alegria surgem como fatores determinantes no investimento e persistência dos sujeitos nos seus estudos musicais e devem ser tidas em consideração nas práticas musicais escolhidas pelos pedagogos (Araújo, 2008)

Para a dimensão “Contexto”, de acordo com o Aluno 2 a improvisação reverte beneficemente para a sua aprendizagem, referindo que esta lhe permite disfarçar os seus erros “...se eu numa música me enganar posso disfarçar.” (Aluno 2). Desta forma, a sua motivação para incluir a improvisação no contexto de ensino/ aprendizagem pode associar-se a um tipo de motivação extrínseca de regulação identificada. No entanto, a Aluna 1 refere a aprendizagem da improvisação como um cenário mais divertido do que o contexto de aula normal em que está

“sempre a repetir” (Aluna 1), sendo, portanto, intrinsecamente motivada (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Apesar de ser inconclusivo nos resultados da entrevista qual o contexto preferencial para aprender improvisação para a Aluna 1, o Aluno 2 sugeriu que esta não fosse abordada em todas as aulas propondo uma inclusão de “Cariz Pontual”.

Na aprendizagem do instrumento e como mencionado ao longo da revisão bibliográfica, a aquisição das competências não parece ser suficiente sem o desenvolvimento da motivação intrínseca. Vários autores enumeram a importância de desenvolver estratégias de motivação intrínseca, mais eficazes que estratégias de motivação extrínseca, e que por sua vez, possibilitam um melhor desempenho por parte dos alunos. Foi com esta premissa em mente que se pretendeu propor a presente investigação, procurando relacionar o papel da improvisação como fator motivacional e os indicadores de motivação manifestados pelos Alunos 1 e 2. Verificou-se no entanto que, o seu processo de aprendizagem não foi influenciado de forma semelhante sendo que a Aluna 1 evidenciou uma motivação regulada intrinsecamente e o Aluno 2, uma motivação regulada extrinsecamente. Percebe-se com esta dicotomia a influência da personalidade de cada aluno na sua aprendizagem, bem como os contextos familiares e sociais em que se enquadra. Para o Aluno 2, o presente estudo necessitaria obrigatoriamente de uma maior janela temporal, sobretudo na procura de uma nova metodologia mais eficaz que idealmente proporcionasse uma experiência autotélica. Desta forma se salienta a necessidade de o professor não utilizar uma só metodologia. O seu foco deve prender-se com o desenvolvimento de uma atitude pedagógica que permita ajudar os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca, o que implica uma constante procura por novas estratégias e o desenvolvimento de relações interpessoais com os alunos. Ao longo da realização das entrevistas, os alunos fizeram referência a competências que sentem ter desenvolvido com a prática da improvisação como supracitado nas categorias de domínio cognitivo/ motor e criatividade. De forma a complementar as suas respostas, a mestranda procurou, através dos inquéritos aplicados, recolher informação relevante para compreender a aplicabilidade da improvisação em contexto pedagógico.

Nas respostas dos questionários tanto a discentes como docentes, verificou-se o reconhecimento da importância da improvisação e a sua influência na aquisição de competências, respostas que estão em concordância com os ideias de inúmeros autores enumerados ao longo da revisão bibliográfica (Alterhaug, 2004; Biasutti, 2017; Kossen, 2003; Paes, s.d.). Maioria dos discentes mostrou considerar benéfico a aprendizagem da improvisação,

mas de acordo com a maioria dos docentes, parece haver falta de formação e de experiência a nível profissional para as poder aplicar, uma das principais preocupações de Withcomb (2013). Acrescenta-se ainda a falta de contacto com outros estilos musicais evidenciada em ambos os questionários, o que reflete, tal como defendido por Moore (1992), um modelo erudito rígido e restrito.

Através do questionário a discentes percebeu-se que grande parte da amostra mostrou não ter tido oportunidade para improvisar durante o seu percurso. No entanto, maioria admite que acha possível beneficiar da aplicação da improvisação dentro dos conteúdos que aprende e que esta possibilita o desenvolvimento da criatividade, espontaneidade, domínio técnico do instrumento e desenvolvimento auditivo, conforto e postura, confiança e *feedback* imediato. A maioria definiu o seu percurso como limitado a um estilo musical e respondeu que o contacto com outros estilos musicais pode ser vantajoso para instrumentistas sobretudo pela versatilidade, novas oportunidades, competências e desenvolvimento pessoal que promove. Praticamente toda a totalidade da amostra admitiu que a improvisação pode promover o contacto com outros estilos musicais.

Contrariamente aos resultados obtidos no questionário a discentes, o questionário dedicado a docentes mostrou que maioria da amostra já improvisou no instrumento mencionando o contexto académico, não oficial, tuna, estudo individual, concertos e ainda no contacto com repertório de música ligeira e música erudita, tango, jazz barroca e clássica e Jazz ensemble. No entanto, maioria admite não se sentir confortável em introduzir atividades de improvisação nas suas aulas sobretudo pela falta de preparação ao longo do seu percurso. Uma menor percentagem de docentes parece sentir-se apto: por um lado, pelo facto de ter uma carreira marcada pela improvisação; por outro, alguns docentes destacaram a sua naturalidade ao sentir a harmonia, a forma como a música se desenvolve e a intuição criativa. Maioria da amostra mostrou valorizar a formação de professores na área da improvisação, justificando os benefícios que poderiam trazer para os seus alunos. Foi referenciado o direto impacto da improvisação na motivação dos alunos e ainda o desenvolvimento de criatividade, técnica, postura, capacidades auditivas, noção harmónica e rítmica, impacto na interpretação musical, promoção da autonomia e do espírito crítico. Relativamente ao facto de o seu percurso estar limitado somente a um estilo musical, cinco docentes responderam não se sentir limitados e quatro docentes responderam em contrário. A totalidade da amostra considerou que a improvisação pode possibilitar o contacto com outros estilos musicais e respetiva tradição

cultural, esclarecendo que o contacto com os mesmo é vantajoso sobretudo pelos fatores de desenvolvimento pessoal, futuro profissional, conhecimento e cultura. Para além destes, foi ainda destacado que os vários estilos se podem complementar entre si. Dentro das várias metodologias propostas pelos docentes destaca-se a utilização da improvisação dentro do repertório barroco e clássico (sobretudo na utilização de ornamentações e cadências) e contemporâneo, exercícios congruentes com a harmonia da obra e exercícios que permitam resolver problemas técnicos.

VII. Conclusão

Com o presente estudo foi necessário esclarecer inúmeros conceitos de difícil definição, tais como a própria improvisação, a motivação e a criatividade. Com base na pesquisa realizada, percebeu-se que na pedagogia da viola de arco, apesar da inexistência de métodos que a apliquem e da falta de espaço a nível curricular, são inúmeras as competências desenvolvidas pela improvisação. Relativamente às estratégias aplicadas, estas foram experienciadas pelos alunos de forma diferente e em apenas num dos casos mostrou ser uma boa ferramenta intrínseca para o estudo do instrumento. Seria necessária uma nova abordagem, em procura de estratégias de improvisação mais eficazes e que por sua vez permitissem uma regulação intrínseca por parte dos alunos. Assim se conclui que o confronto com as diferentes realidades de cada aluno implica que o professor se envolva num constante processo de adaptação e procura por melhorias a nível do ensino e aprendizagem.

Dentro das limitações do estudo, considera-se que as atividades desenvolvidas foram aplicadas a uma amostra demasiado reduzida, de uma só faixa etária e abrangendo somente um instrumento musical. Para além destes, reconhece-se ainda a interferência da mestranda como investigadora participante e a falta de respostas obtidas por questionário. Devido à inexperiência da mestranda, o projeto foi implementado e orientando em função do estilo barroco, mas como recolhido pelos questionários, parece ser unânime o interesse por outros estilos musicais. A maioria das respostas pareceu também valorizar a improvisação como ferramenta que permite aprofundar este mesmo interesse pelo que para investigações futuras, seria interessante o desenvolvimento de atividades fora da via erudita.

Ao procurarem o progresso no contexto educacional, a abertura de espírito e a capacidade de pensamento crítico parecem ser características transversais tanto para professores como para investigadores em educação. Como tema de investigação para estudos futuros, parece ser de extrema importância compreender os processos de regulação motivacional dos discentes, especialmente numa área educacional com elevado número de desistências e que se traduz por seguir um modelo altamente restrito, focado sobretudo num único estilo musical, e com poucas oportunidades para acolher a criatividade.

PARTE B
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

I. Academia Musical dos Amigos das Crianças

1. Descrição da Instituição de Acolhimento

A Academia Musical dos Amigos das Crianças (AMAC) trata-se de uma associação cultural sem fins lucrativos e é a entidade tutelar de duas escolas de Música: a AMAC em Lisboa, e a Escola de Música Guilhermina Suggia, no Porto. Antigamente denominada de Fundação Musical dos Amigos das Crianças (FMAC), a AMAC trata-se uma escola de ensino vocacional de Música com paralelismos pedagógico, autonomia pedagógica e autorização definitiva de funcionamento.

Criada em 1953 pela violoncelista Adriana de Vecchi com o apoio de outras personalidades, entre elas Fernando Costa, Sofia Abecassis e Ricardo Espírito Santo, contando ainda com vários nomes marcantes na cultura portuguesa, entre eles Elisa de Sousa Pedroso, D. Olga de Robillant-Marquesa de Cadaval, João de Freitas Branco, Maestro Silva Pereira, Humberto d'Ávila, Silva Dionísio, António Vitorino d'Almeida, Pedro do Prado. Esta instituição trata-se de uma escola de referência, tendo formado alunos de mérito artístico, entre eles compositores, solistas e membros da Orquestra Gulbenkian, Orquestra Sinfónica Portuguesa e ainda da antiga Orquestra Sinfónica da Emissora Nacional. É de referir ainda que a Orquestra Juvenil de Instrumentos de Arco da FMAC, criada sob a direção musical e pedagógica de Fernando Costa em 1954, trata-se atualmente da formação orquestral de maior antiguidade em funcionamento ininterrupto a nível nacional. É ainda de acrescentar que a AMAC recebeu em 1958 a medalha de Mérito Cultural, concedida pelo governo português.

Tendo passado pela Rua de São Bernardo, Rua Coelho da Rocha e ainda na Travessa de Santo Ildefonso, as instalações da Academia Musical dos Amigos das Crianças estão atualmente situadas no 1.º andar de um edifício de escritórios na Rua D. Luís I, na zona de Santos, junto ao rio Tejo. Trata-se de uma zona central de Lisboa, de fácil acesso e que tem sofrido grande renovação e modernização, junto da nova sede da EDP, da Fundação Portuguesa de Comunicações e da Escola de Tecnologias de Inovação e Criação.

Os recursos financeiros desta instituição provêm do Contrato de Patrocínio com o Ministério da Educação e Ciência (MEC), bem como pelas propinas pagas pelos alunos contando ainda com recursos menores de *masterclasses*, *workshops*, estágios de orquestra, entre outros (Academia Musical dos Amigos das Crianças, 2017).

2. Missão

Dentro dos seus princípios orientadores de base delineados no seu Projeto Educativo (2007), a Academia Musical dos Amigos das Crianças procura preservar, valorizar e desenvolver a tradição e a herança artística e pedagógica únicas, através da promoção de uma formação técnica, cultural, artística e humana. Através da eficácia e criatividade dos seus processos de ensino-aprendizagem inovadores, a AMAC procura uma educação centrada no respeito do aluno por si e pelos outros, bem como desenvolver competências técnicas e artísticas fundamentais para o sucesso musical dos alunos, e para uma eventual carreira a nível musical. Dentro dos seus princípios orientadores, a AMAC procura também intervir de forma ativa na dinâmica cultural do seu meio envolvente e comunidade educativa

3. Oferta Educativa

Dentro da oferta educativa da Instituição, compreendem-se os seguintes cursos:

• Jardim Musical

Corresponde ao pré-escolar, entre os 3 e 5 anos e tratam-se de aulas em pequenos grupos, uma vez por semana e uma carga horária de 45 minutos. Pretende sobretudo o desenvolvimento do domínio sensorial, da capacidade de escuta, concentração e ouvido musical.

• Iniciação Musical

Corresponde ao 1º ciclo do Ensino Básico, dos 6 aos 10 anos e não se encontra contemplado no contrato de patrocínio da AMAC com o MEC, pelo que os alunos deste curso são autofinanciados. Para a componente Instrumento (aula individual) a carga horária é de 30 minutos; para Iniciação Musical (aula coletiva) 45 minutos; para Classe de Conjunto (coletiva também 45 minutos. Relativamente a esta última, a escola oferece duas disciplinas opcionais: Coro Infantil e Orquestra Orff.

• Básico de Música

Diz respeito aos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, nomeadamente dos 10 aos 15 anos e pode ser frequentado em regime articulado ou supletivo, para os quais os alunos são admitidos consoante o seu resultado na Prova de Admissão ao Curso Básico de Música. Relativamente ao

financiamento do MEC, este cobre a totalidade o curso articulado e apenas 50% do curso supletivo, sendo o restante valor pago mensalmente pelo aluno.

O regime articulado, em protocolo com a Escola Josefa de Óbidos, garante a formação nos domínios de execução musical e instrumental e desenvolvimento musical especializado, permitindo aos alunos compatibilidade de horários e facilidade nas deslocações entre ambas as escolas.

Relativamente ao ensino supletivo, para admissão ao mesmo é necessária a realização de uma prova de aferição ou por transferência de escola. No caso de alunos para o 1º grau, a realização de uma Prova de Admissão ao Curso Básico é obrigatória. Este curso conta apenas com disciplinas da componente vocacional e todas as aulas são realizadas nas instalações da AMAC.

- **Secundário de Música**

Corresponde ao secundário, dos 16 aos 18 anos, sendo frequentado em regime supletivo, com disciplinas de formação científica e técnica-artística. O acesso é feito através de uma Prova de Acesso ao Ensino Secundário.

- **Livre**

Destinado a qualquer idade, não financiado pelo MEC, podendo ser frequentado por disciplina isolada ou em curso AMAC. O curso AMAC conta com três disciplinas principais do plano de estudos do Curso Básico ou Secundário de Música, sem restrições de idade. Para este curso, a componente Instrumento tem uma carga horária semana de 30 minutos; Formação Musical (aula coletiva) de 90 minutos; Classe de Conjunto (coletiva) de 90 minutos.

Para os cursos mencionados, com única exceção da Iniciação Instrumental, a escola permite uma escolha entre 11 instrumentos:

- **Cordas Dedilhadas:** Guitarra Clássica; Harpa
- **Cordas Friccionadas:** Contrabaixo; Viola; Violino; Violoncelo.
- **Teclas:** Cravo; Piano

- **Sopros:** Clarinete; Flauta Transversal; Oboé

Para além do já mencionado Coro Infantil e da Orquestra Orff, a AMAC integra na sua oferta educativa outras disciplinas de enriquecimento curricular, tais como Naípe de Orquestra, Coro, Orquestra de Guitarras, Orquestra Iniciados, Orquestra Juvenil, Orquestra de Sopros e Orquestra de Violoncelos.

4. Comunidade Educativa

Os alunos da AMAC provêm maioritariamente de zonas anexas às instalações da escola, nomeadamente Lapa, Estrela e Campo de Ourique, pertencendo a famílias de nível cultural médio alto. As turmas de ensino articulado da Escola Josefa de Óbidos apresentam melhor aproveitamento e comportamento relativamente a outras turmas, o que por sua vez se trata de um indicador do impacto do envolvimento artístico na formação cívica dos alunos. A AMAC tem registado assim cada vez mais alunos a candidatar-se, bem como uma melhoria dos níveis de aptidão musical e artística dos alunos admitidos. De uma forma geral, há uma concordância entre ano de escolaridade e grau, e os problemas de comportamento ou assiduidade apresentam níveis baixos.

Esta instituição conta ainda com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), segundo a legislação do Decreto-Lei n.º 3/2008, sobretudo alunos com Perturbação de Hiperatividade e défice de atenção (PHDA), bem como casos de dislexia e motricidade. Alguns Encarregados de Educação optam por envolver o seu educando na formação musical pelos seus benefícios e por conselho médico, pelo que nem todos os alunos se encontram abrangidos pela legislação.

O Corpo Docente da AMAC é constituído por 26 professores, sendo que grande parte é também músico de orquestra, músico freelancer, maestros, entre outros, alguns de nacionalidade estrangeira ou com formação no estrangeiro. Dentro deste total de professores, varia o tempo de serviço: há mais de 15 anos (1 professor); entre 10 a 15 anos de serviço (9 professores); entre 6 e 10 (8 docentes); há menos de 5 (8 docentes). Relativamente ao corpo não docente, este é constituído por 3 técnicos administrativos, a tempo integral e em serviço há mais de 20 anos.

No que diz respeito à estrutura organizacional da AMAC, esta é composta pelos seguintes órgãos de administração e gestão da escola, bem como de gestão pedagógica: Direção; Conselho Musical; Direção Pedagógica; Conselho Pedagógico; Coordenação; Serviços administrativos.

II. Caracterização da classe

1. Orientadora Cooperante

Violetista portuguesa nascida em 1990, iniciou os seus estudos de viola de arco com o Prof. Luís Norberto e posteriormente com o Prof. Dírio Alves no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Em 2011, terminou a Licenciatura na Escola Superior de Música de Lisboa na classe do Prof. Pedro Muñoz e concluiu, em 2014 o Mestrado em Ensino sob orientação do Prof. Pedro Muñoz nesta mesma instituição.

Teve a oportunidade de atuar como solista com a Orquestra do Norte, Orquestra Sinfónica Da Escola Superior de Música de Lisboa, entre outras. Desde muito cedo participou em várias Orquestras de Jovens como OJ. com, *Momentum Perpetuum* e em 2010 representou Portugal na Orquestra Juvenil Latino-Americana dirigida pelo maestro Gustavo Dudamel em Caracas, Venezuela. Realizou várias masterclasses com violetistas de renome mundial como Ana Bela Chaves, Diemut Poppen, Toby Hoffmann, Natacha Titch, Jorge Alves, Paul Wakabayashi, Ryszard Wóycicki, entre outros. Realizou vários recitais a solo e em música de câmara com a pianista Isa Antunes em várias salas portuguesas através do Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa (MPMP).

Foi chefe de naipe da Orquestra de Câmara de Almada, e colabora regularmente com a Orquestra Gulbenkian, Orquestra Sinfónica Portuguesa, Orquestra Sinfonietta de Lisboa e Orquestra de Câmara de Cascais Oeiras. É violetista da Camerata Atlântica, na qual realizou vários concertos a nível nacional como no estrangeiro, em auditórios de prestígio como Auditório da Fundação Gulbenkian. Já participou em concursos como júri na categoria de viola de arco em várias edições do “Concurso Vasco Barbosa” e “Concurso Interno Do Instituto Gregoriano de Lisboa”. Atualmente leciona na Academia Musical dos Amigos das Crianças, no Conservatório de Música D. Dinis e no Projeto Orquestra Geração.

2. Alunos

2.1 Aluna 1

A Aluna 1, de sexo feminino, tem 10 anos e frequenta o 1º grau do Curso Básico de Música de viola de arco. Começou a sua aprendizagem em outubro de 2019 e escolheu viola por vários fatores. Primeiro, afirma que, por não gostar de instrumentos de sopro, teria que selecionar um instrumento de cordas. No entanto, estando indecisa entre violino e viola, acabou por escolher o segundo, por considerar o violino demasiado agudo. É uma aluna muito energética, faladora e curiosa para aprender coisas novas.

2.2 Aluna 2

A Aluna 2, de sexo feminino, tem 12 anos e frequenta o 3º grau do Curso Básico de Música. A aluna é bastante empenhada e esforçada e revela bastantes facilidades auditivas e bom nível de afinação, tendo apenas que corrigir alguns aspetos técnicos de mão direita. Admite ter escolhido a viola de arco como uma das suas principais escolhas de instrumento e refere ser muito apaixonada por música e pela viola. Apesar de ter tido algumas dificuldades no início da sua aprendizagem, sente-se muito agradecida pela escolha e trabalho que fez até hoje.

2.3. Aluna 3

A Aluna 3, de sexo feminino, frequenta o 5º grau do Curso Básico de Música e tem 15 anos. Começou a aprender o instrumento com 10 anos visto que o seu primo e irmão já tocavam viola de arco. Como pessoa, aparenta ser um pouco introvertida, mas também bastante empenhada. De acordo com a aluna, é bastante nervosa em situações de prova e sofre de alguma ansiedade pelo medo de confrontar situações novas. Apresenta algumas dificuldades técnicas, apesar de ter boas capacidades auditivas, e no seu percurso na viola de arco tem-se mantido sobretudo dentro do nível 3, de 0 a 5.

III. Definição do Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

1. Descrição dos Objetivos Gerais do PAFA em PES, identificando conteúdos e competências a desenvolver

O Plano Anual de Formação do Aluno (Anexo 14) da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada foi definido pela mestranda em conjunto com o Orientador Cooperante e Orientador Científico. Este tem por objetivo introduzir o aluno estagiário no contexto do ensino vocacional da música, bem como o desenvolvimento de competências no domínio da prática pedagógica através do contacto com as metodologias aplicadas pelo Orientador Cooperante. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, o trabalho desenvolvido na Instituição de Acolhimento engloba conteúdos a nível da Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva, Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante Letiva, Organização de Atividades e Participação Ativa em Atividades.

Como supracitado, o estágio foi realizado na Academia Musical dos Amigos das Crianças com a professora Bárbara Pires como Orientadora Cooperante. Desde o dia 2 de março de 2020, a professora orientadora Bárbara Pires entrou em período prolongado de baixa médica, pelo que a estagiária passou a lecionar a disciplina de Viola de arco nesta escola em regime de substituição (Anexo 15). Até à data mencionada, a Orientadora supervisionou a presença e faltas da mestranda (Anexo 16)

É ainda de referir que o presente ano letivo se trata de um ano atípico marcado pela pandemia de Covid-19, pelo que foi decretado pelo Governo português, através do Decreto-Lei n.º10-A/2020 de 13 de março, a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais. Com esta situação, a AMAC criou o “Projeto AMAC – Para um ensino à distância” (Anexo 17). Desde então, a interação aluno-professor passou a ser realizada por vídeo conferência por plataforma opcional, e a partir de 9 de abril preferencialmente pelo *Microsoft Teams*, apesar de ser ainda permitido a utilização de outras plataformas (*Zoom, Hangouts, WhatsApp, Skype*, etc.)¹⁹. Para além destas plataformas, a estagiária utilizou durante o seu período de substituição, o *software* de gestão escolar (MUSa) para registo de sumários e assiduidade de professor e alunos. Mais tarde,

¹⁹ A aplicação *Microsoft Teams* entrou em funcionamento a partir de 9 de abril, sendo até lá utilizado o *WhatsApp*.

a situação foi posteriormente prolongada até ao final do ano letivo de 2019/2020, com o Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril.

1.1 Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

Para a Prática de Coadjuvação Letiva a mestranda ficou responsável por três alunas de 1º, 3º e 5º grau como evidenciado na seguinte tabela:

Aluno	Ano	Dia/ hora	Observações
Aluna 1	1º grau	4º Feira – 18h às 18h45	Aula individual
Aluna 2	3º grau	4º Feira – 14h30 às 15h15	Aula individual
Aluna 3	5º grau	4º feira – 15h15 – 16h	Aula individual

Tabela 4 – Alunos em Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

1.2 Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

Ficou decidido entre Orientadora Cooperante e aluna estagiária, que as três aulas semanais assistidas evidenciadas na tabela anterior, corresponderiam também à participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

1.3. Organização de Atividades

Apesar de a organização das atividades presentes no relatório ter sido discutida com a Direção Pedagógica da AMAC e de a instituição se mostrar disponível para a realização das mesmas, o plano inicial não foi cumprido na sua íntegra visto que todas as aulas presenciais foram suspensas a partir de 16 de março.

Atividade	Dia/hora	Observações
Audição de duo de violas	15 novembro 2019/ 18h30	A atividade consistiu na realização de um duo para violas, realizado pela estagiária e Orientadora Cooperante, inserido na audição de viola de arco do 1º Período.
Ensaio do naipe de violas da Orquestra Juvenil	5 dezembro / 11h15-12h45	A atividade consistiu num ensaio de naipe de preparação para o Concerto de Natal da AMAC. Foi organizado pela estagiária, sendo sobretudo de carácter pedagógico e possibilitando a partilha de conhecimentos com os alunos
Prova virtual de 2º Período	18 março	As provas virtuais de viola de arco foram organizadas pela mestranda ao longo do dia 18 de março, e tratam-se de atividades realizadas de forma assíncrona e relevantes para a avaliação de 2º Período dos alunos.

Tabela 5 – Atividades organizadas pela estagiária

1.4. Participação Ativa em Atividades

Atividade	Dia/hora	Observações
Audição da classe de viola de arco de 1º Período	15 novembro / 18:30 h	Apresentação do trabalho desenvolvido pela classe de viola de arco, durante o 1º Período
Concerto de Santa Cecília	22 novembro/ 18h30	Participaram nesta atividade a Orquestra de Cordas Juvenil e a Orquestra de Guitarras da AMAC
Provas da classe de viola de arco	4 dezembro / 14:30 6 dezembro/ 14:30	Exames finais de 1º Período da classe de viola de arco

Concerto de Natal	7 dezembro/ 17h	O concerto de Natal consistiu na estreia absoluta da cantata “Frei João” de Tiago Derrixa
Audição final de 1º Período	11 dezembro/ 18h	Audição em que participaram um determinado número de alunos das classes de violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo, piano, flauta, oboé e harpa.
Audição de intercâmbio de violino e violeta entre AMAC e IGL	14 dezembro/ 11h30	Audição de intercâmbio realizada entre a AMAC e o Instituto Gregoriano de Lisboa

Tabela 6– Atividades participadas pela estagiária

2. Descrição do programa curricular de viola de arco e respetivos objetivos a atingir

2.1. Programa curricular de Violeta referente a cada grau de aprendizagem

O “Programa de Violeta” do Curso Básico de Música da Academia Musical dos Amigos das Crianças encontra-se estruturado por graus de aprendizagem, enumerando os objetivos mínimos a atingir pelo aluno, ao nível das competências técnicas e capacidades, os conteúdos musicais, e o programa mínimo a ser cumprido ao longo do ano letivo. Os conteúdos musicais englobam uma listagem de escalas, arpejos, métodos, estudos e obras de Violeta, com um nível de dificuldade técnica, interpretativa e artística, adequado a cada grau. Nesta próxima secção, estão enumerados os objetivos mínimos, conteúdos musicais e programa mínimo respetivos aos níveis de ensino com os quais a estagiária contactou durante o estágio. Estes dizem respeito ao 1º (Aluna 1), 3º (Aluna 2) e 5º grau (Aluna 3).

2.1.1. Programa curricular relativo ao 1º grau – Aluna 1 (Anexo 18)

Objetivos	
Domínio	Objetivos
Conhecimento da violela	Conhecer as partes do instrumento e as suas funções
Postura corporal	Colocar corretamente o violela no ombro, com uma postura natural e sem tensão
Mão esquerda	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violela • Conhecer e dominar a 1ª posição, com a utilização correta de todos os dedos • Articular de forma independente os dedos • Dominar cognitivamente os intervalos entre as notas e os acidentes
Mão direita (domínio do arco)	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar corretamente a mão direita no arco, com independência de dedos e liberdade do pulso e das falanges • Controlar a direção e a inclinação do arco • Dominar o arco em todo o seu percurso • Dominar a velocidade e a divisão do arco em várias partes • Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda • Executar corretamente movimentos circulares • Executar notas em <i>pizzicato</i>
Coordenação das duas mãos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar de forma independente a mão esquerda e a mão do arco • Realizar fluentemente mudanças de corda e de arcadas
Leitura à 1ª vista	<ul style="list-style-type: none"> • Ler a 1ª vista pequenos excertos e peças
Execução instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura na clave de do na 3ª linha • Estabilidade da pulsação e andamento • Rigor rítmico e de articulação • Coordenação motora • Afinação • Realização de fraseado e dinâmicas • Expressividade musical • Memória musical • Autonomia no estudo individual e preparação do repertório

Tabela 7– Objetivos específicos de 1º grau

Conteúdos Musicais	
Domínio	Conteúdos
Escalas	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas maiores na extensão de 1 oitava: <ul style="list-style-type: none"> - Sol, Ré, La e Fá • Escalas maiores na extensão de 2 oitavas: <ul style="list-style-type: none"> - Do
Métodos	<p>Neil Mackay “Viola Method”</p> <p>Robert PRACHT “Estudos para Viola”, Op. 15</p> <p>Hans Sitt “Praktische Bratschen-Schule”</p> <p>Franz Wohlfhart “Estudos”, Op. 45: N.º 1</p>
Peças	<p>Samuel Applebaum (Ed.), “String Builder” – Volume 1</p> <p>Ferenc Bartha (Ed.) “Bratschenmusik fur Anfanger” (EMB)</p> <p>L. V. Beethoven (1770-1827) “German Dance”, WoO 42, N.º 1</p> <p>Henri Classens (Ed.) “L’ Alto Classique” – Colecao A</p> <p>Katherine e Hugh COLLEDGE “Fast Forward”; “Stepping Stones”; “Wagon Wheels”</p> <p>Edward ELGAR (1857-1934) “Very Easy Melodious Exercises in the First Position”, Op. 22</p> <p>S. SUZUKI (1898-1998) “Suzuki Viola School” (Volume 1)</p> <p>Marguerite WILKINSON e Katharine HART, “First Repertoires for Viola” (Volume 1)</p>

Tabela 8– Conteúdos Musicais de 1º grau

Programa mínimo	
Escalas	Todas as definidas
Estudos	1 estudo completo
Peças	12 peças completas

Tabela 9– Programa Mínimo de 1º grau

2.1.2. Programa curricular relativo ao 3º grau – Aluna 2 (Anexo 19)

Objetivos	
Domínio	Objetivos
Postura corporal	Dominar a postura correta e natural da violela
Mão esquerda	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar a 1a e 3a posições • Introduzir a 4a e 5a posições • Aperfeiçoar as mudanças de posição • Aperfeiçoar a realização de ornamentos • Introduzir o vibrato
Mão direita (domínio do arco)	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar as mudanças de corda e de arcadas • Introduzir golpes de arco básicos, com combinações de arcadas, presentes nos estudos e peças definidas nos conteúdos do programa
Leitura à 1ª vista	<ul style="list-style-type: none"> • Ler à 1a vista pequenos excertos e peças
Execução instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura na clave de do na 3a linha • Estabilidade da pulsação e andamento • Rigor rítmico e de articulação • Coordenação motora • Afinação • Realização de fraseado e dinâmicas • Expressividade musical • Memória musical • Autonomia no estudo individual e preparação do repertório

Tabela 10– Objetivos específicos de 3º grau

CONTEÚDOS MUSICAIS	
Domínio	Conteúdos
Escalas	<ul style="list-style-type: none"> •Todas as escalas maiores, relativas menores harmônicas e melódicas, e respectivos arpejos, na extensão de 2 oitavas • Escala maior, relativas menores harmônicas e melódicas, e respectivos arpejos, na extensão de 3 oitavas: - Dó
Métodos	Richard Hofmann “First Studies for Viola”, Op. 86 Heinrich Kayser “36 estudos”, Op. 20: ate ao 24 Henry Schradieck “The School of Viola-Technics” Otakar Ševčík “School of Bowing Technique”, Op. 2 Franz Wohlfahrt “Estudos”, Op. 45: N.os 31 ao 37
Peças	J Henri Classens (Ed.) “L’ Alto Classique” – Colecao B Edward Elgar (1857-1934) “Chanson de Nuit”, Op. 15 S. Suzuki (1898-1998) “Suzuki Viola School” (Volume 3) Vladimir Ivanovich Rebikov (1866-1920) “Cancão sem palavras” Georg Philipp Telemann (1681-1767) Fantasia N.o 12, TWV40: <i>Presto</i>
Concertinos e Concertos	Ferdinand Kuchler (1867-1937) Concertino em Sol Maior, Op. 11 Concertino em Ré Maior, Op. 15 Friedrich Seitz (1848-1918) “Studen-Concerto” N.o 2 em Sol Maior, Op. 13 A. Vivaldi (1678-1741), Concerto em Sol Maior, RV 310

Tabela 11– Conteúdos Musicais de 3º grau

Programa Mínimo	
Escalas	Todas as definidas
Estudos	3 estudos completos
Peças	3 pecas completas ou 2 pecas + concertino/concerto

Tabela 12– Programa Mínimo de 3º grau

2.1.3. Programa curricular relativo ao 5º grau – Aluna 3 (Anexo 20)

Objetivos	
Domínio	Objetivos
Mão esquerda	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e dominar todas as posições, até à 5ª posição • Consolidar as mudanças de posição • Aperfeiçoar a técnica de vibrato • Introduzir as cordas dobradas
Mão direita (domínio do arco)	Dominar o arco quanto aos diversos golpes e gestão do mesmo
Leitura à 1ª vista	Ler à 1ª vista peças e excertos de orquestra
Execução instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura na clave de do na 3ª linha • Estabilidade da pulsação e andamento • Rigor rítmico e de articulação • Coordenação motora • Afinação • Realização de fraseado e dinâmicas • Expressividade musical • Memória musical • Autonomia no estudo individual e preparação do repertório

Tabela 13 – Objetivos específicos de 5º grau

Conteúdos Musicais	
Domínio	Conteúdos
Escalas	Todas as escalas maiores, relativas menores harmónicas e melódicas, e respetivos arpejos, na extensão de 3 oitavas
Métodos E Estudos	<p>Rodolphe Kreutzer “42 Etudes ou Caprices”: N.os do 2 ao 9 e 16</p> <p>Jacques Fereol Mazas “Etudes speciales”, Op. 36 (Volume 1): N.os 20, 21 e 22</p> <p>Henry Schradieck “The School of Viola-Technics”</p> <p>Otakar Ševčík “School of Bowing Technique”, Op. 2</p>
Peças	<p>J. S. Bach (1685-1750) Suite N.º 1 em Sol Maior, BWV 1007: <i>Prelúdio</i>, <i>Minueto I</i> e <i>Minueto II</i></p> <p>Joly Braga Santos (1924-1988) “Canção”</p> <p>Paul Hindemith (1895-1963) “Trauermusik”</p> <p>Jan Kalliwoda (1801-1866) “Allegretto”</p> <p>Maurice Ravel (1875-1937) “Pavane pour une Infante Defunte”</p> <p>Camille Saint-Saens (1835-1921) “O Cisne” (de “O Carnaval dos Animais”)</p>

	Hans Sitt (1850-1922) “Albumblätter”, Op. 39, N.os 1 e 2 Igor Stravinsky (1882-1971) Suite “Pulcinella”: “Gavotte” P. I. Tchaikovsky (1840-1893) “Barcarolle”, Op. 37, N.o 6 Georg Philipp Telemann (1681-1767) Suite em Re, TWV 55:D6 Ralph Vaughan Williams (1872-1958) Suite para Viola e Orquestra: “Prelude” (Group 1, N.o 1)
Sonatas	Carl P. E. Bach (1714-1788) Sonata em Sol menor, H. 510 (Primrose) L. V. Beethoven (1770-1827) Sonata para Trompa, Op. 17 A. Corelli (1653-1713), Sonata, Op. 5, N.o 12 “La Folia” Henry Eccles (1668-1735) Sonata em Sol menor
Concertinos e Concertos	Johann Christian Bach (1735-1782) Concerto para Violoncelo em Do menor, W.C77 K. D. von Dittersdorf (1739-1799) Concerto em Fa Maior Handel-Barbirolli Concerto em Sol Maior (Primrose) F. Schubert (1797-1828) Concerto em Do Maior Georg Philipp Telemann (1681-1767) Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 A. Vivaldi (1678-1741), Concerto em La menor, RV 365 Concerto em Si menor, RV 395 (Primrose) Carl Friedrich ZELTER (1758-1832) Concerto em Mi b Maior

Tabela 14– Conteúdos Musicais de 5º grau

Programa Mínimo	
Escalas	Todas as definidas
Estudos	3 estudos completos + estudo obrigatório
Peças	1 peça completa + peça obrigatória (são definidos pela Área Disciplinar de Cordas Friccionadas em cada ano letivo e comuns a todos os alunos de Violeta que frequentam o 5o grau)
Concerto/ Sonata	3 andamentos

Tabela 15 – Programa Mínimo de 5º grau

2.2. Critérios de Avaliação

2.2.1. Critérios de Avaliação da Aluna 1 - 2ºciclo (Anexo 21)

Domínio de Avaliação	Critérios	Avaliação	Peso
Técnico	<ul style="list-style-type: none">• Postura corporal• Afinação• Controlo do arco• Capacidade de leitura• Capacidade de rigor rítmico e de articulação• Correção da dedilhação/digitação• Coordenação motora• Capacidade de projeção e qualidade do som	<ul style="list-style-type: none">• Testes de avaliação sumativos• Participação e desempenho nas tarefas pedagógicas da aula	50%
Interpretativo	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de fraseado musical• Expressividade musical• Capacidade de compreensão e adequação estilística• Capacidade de memória musical• Postura e atitude em palco	<ul style="list-style-type: none">• Participação e desempenho nas apresentações públicas (apresentações de classe, audições, recitais e concertos)	20%
Atitudes e valores	<ul style="list-style-type: none">• Pontualidade e assiduidade• Presença e organização do material• Regularidade e qualidade do estudo individual• Empenho e motivação• Capacidade de concentração• Disponibilidade para participar nas atividades promovidas pela escola• Cumprimento dos conteúdos programáticos definidos	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta sistemática e assistemática dos comportamentos e desempenho nas aulas	30%

Tabela 16– Critérios de Avaliação da Aluna 1 – 1ºgrau

2.2.2 Critérios de Avaliação da Aluna 2 e 3 - 3º ciclo (Anexo 22)

Domínio de Avaliação	Critérios	Avaliação	Peso
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Postura corporal • Afinação • Controlo do arco • Capacidade de leitura • Capacidade de rigor rítmico e de articulação • Correção da dedilhação/digitação • Coordenação motora • Capacidade de projeção e qualidade do som 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes de avaliação sumativos • Participação e desempenho nas tarefas pedagógicas da aula 	40%
Interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de fraseado musical • Expressividade musical • Capacidade de compreensão e adequação estilística • Capacidade de memória musical • Postura e atitude em palco 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e desempenho nas apresentações públicas (apresentações de classe, audições, recitais e concertos) 	30%
Atitudes e valores	<ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade e assiduidade • Presença e organização do material • Regularidade e qualidade do estudo individual • Empenho e motivação • Capacidade de concentração • Disponibilidade para participar nas atividades promovidas pela escola • Cumprimento dos conteúdos programáticos definidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática e assistemática dos comportamentos e desempenho nas aulas 	30%

Tabela 17– Critérios de Avaliação da Aluna 2 (3º grau) e Aluna 3 (5º grau)

IV. Relatórios e Planificações de aulas observadas e intervencionadas

Neste capítulo serão apresentados as planificações e os relatórios das aulas a nível da Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva (intervencionadas) e da Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante Letiva (lecionadas).

1. Aluna 1

1º PERÍODO

Relatório 1	
Aula Intervencionada	
16 outubro 2019	
18h – 18h45	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Exercícios técnicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer as partes do instrumento e as suas funções▪ Postura corporal correta e natural
Escala Ré Maior na extensão de uma oitava	<ul style="list-style-type: none">▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta▪ Executar notas em pizzicato▪ Afinação▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos▪ Posição correta dos dedos no arco
<i>In a Garden</i> , retirado de “Wagon Wheels”	<ul style="list-style-type: none">▪ Postura correta▪ Executar notas em pizzicato▪ Dominar e gerir o arco em todo o seu percurso▪ Afinação
<i>French Folk Song</i> , nº2 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none">▪ Postura correta▪ Executar notas em pizzicato

- Leitura à primeira vista
- Estabilidade de pulsação

Análise da aula e estratégias aplicadas

A aula iniciou-se com a apresentação entre estagiária e aluna.

Exercícios técnicos

O início da aula consistiu essencialmente em exercícios de posicionamento da viola. A aluna começou por pegar com a mão esquerda na caixa da viola e realizou o seu posicionamento por fases: primeiro acima da cabeça, em segundo descer até à orelha e por fim, posicionar o instrumento na clavícula. Para além disso, a professora alertou para a necessidade de o pé esquerdo estar colocado ligeiramente à frente do direito

Foi ainda explicado à aluna qual a posição de descanso do instrumento.

Apesar das aulas anteriores não terem sido assistidas, a estagiária e a Orientadora comentaram a utilização de autocolantes para facilitar o processo de adaptação. Desta forma, a Orientadora Cooperante tinha já colocado dois autocolantes de forma circular na pega no arco, indicando o sítio do polegar e do mindinho. Relativamente à vara do arco, colocou três autocolantes dividindo-a em três partes: talão, meio e ponta. Relativamente ao autocolante que indica a ponta, este foi colocado alguns centímetros antes do fim do arco para impedir que a Aluna 1 estique o braço em demasia. Relativamente ao braço da viola, a Orientadora colocou, na aula anterior, três autocolantes na escala do instrumento.

Já durante esta aula, a Orientadora Cooperante prendeu com fita-cola um lápis à caixa da viola e comentou com a estagiária que amachucar uma bola de papel em forma de bola e colar no braço do instrumento para manter a posição, serve para os mesmos efeitos: “Manter o pulso em conchinha”.

Escala Ré Maior

A aprendizagem da Escala de Ré dividiu-se em 5 exercícios. Cada um dos exercícios está dividido em três fases.

- 1º exercício: Escala de Ré Maior em pizzicato em 2 oitavas (com repetição do ré agudo): colocar mão esquerda, parar para dizer nome da nota, tocar pizzicato.

- 2º exercício: semelhante ao exercício 1, mas com arco: colocar mão esquerda, parar dizer nome da nota, tocar com arco - a Orientadora ajuda no movimento do arco, puxando o arco para baixo e empurrando para cima, chamando à atenção para a mudança de corda. Para além disso, exemplifica no seu instrumento o que não fazer, esticando os dedos excessivamente na mão direita e pergunta aos alunos o que está a fazer mal concluindo que “Vocês têm que ser os professores de vocês próprios!”.

Grande parte das aulas da Aluna 1 foram lecionadas em conjunto com um colega. Apesar de muitas vezes o colega estar só a assistir, a Orientador Cooperante optou várias vezes por chamá-lo para realizar exercícios em conjunto. Apesar de não estar inserido no contexto do PES, optou-se por defini-lo como Aluno 4 para facilitar a exposição do Relatório.

- 3º exercício: Escala de Ré Maior com arco, 1 nota por arco em legato, em conjunto com o Aluno 4: tocar a nota com arco, parar para pousar nota seguinte, tocar nota seguinte.

- 4º exercício O exercício é esquematizado como o anterior, mas desta vez, realizado por terceiras entre os alunos.

- 5º exercício: Orientadora liga o metrónomo com semínima a 50 e os alunos repetem o exercício 1. De seguida, a Orientadora desligou o metrónomo e repetiu o exercício com palmas e um pouco mais rápido.

In a Garden, retirado de Wagon Wheels

Esta peça começou a ser visto logo no início do ano letivo, sendo que esta foi a última aula em que foi abordada e a única a que a estagiária assistiu. De uma forma geral, a Orientadora esclareceu com a estagiária que utilizou a peça para estabelecer a mão esquerda na tonalidade de Ré Maior e explicar à aluna o conceito de gestão de arco, metade do arco para as semínimas e arco todo para mínimas e breves.

French Folk Song, nº2 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)

Esta obra já tinha sido também abordada em aulas anteriores. O primeiro exercício consistiu em utilizar só mão esquerda: aluna devia colocar os dedos da mão esquerda no sítio correto,

dizendo o nome de notas. De seguida, o exercício foi repetido e a Orientadora acompanhou a Aluna 1 ao piano com objetivo de melhorar a sua afinação. Por fim, visto que a aluna mostrou alguma dificuldade em manter um tempo consistente, a Orientadora optou por marcar a pulsação com um lápis. A Orientadora comentou com a Estagiária que o objetivo destes exercícios é fazer com que a aluna ganhe força na mão esquerda.

Como trabalho de casa, a Orientadora escreveu no caderno da Aluna 1 que esta devia terminar a peça na sua totalidade e tocar com arco em casa.

Relatório 2 Aula Intervencionada	
23 outubro 2019 18h – 18h45 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Exercícios técnicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabilidade da pulsação e andamento ▪ Rigor rítmico e de articulação
Escala Ré Maior na extensão de uma oitava	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Executar corretamente movimentos circulares
<i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i> , nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta ▪ Rigor rítmico
<i>French Folk Song</i> , nº2 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenação motora ▪ Dominar e gerir o arco em todo o seu percurso ▪ Executar notas em pizzicato ▪ Afinação

- Mudanças de corda e de arcadas
- Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório

Análise da aula e estratégias aplicadas

No início da aula, a Orientadora optou por lembrar os conteúdos da aula passada. Reviu a posição de encaixe da viola e focou-se sobretudo em corrigir a direção do arco da aluna. Como estratégia, lembrou que o arco deve ir paralelo ao cavalete e utilizou a estratégia de comparação entre o arco e um comboio: “Tal como o comboio, o arco não pode sair do seu percurso.” Para além disto, a aluna realizou ainda exercícios de corda solta, na corda ré e lá.

Escala de Ré Maior

Dados os principais problemas de controlo do arco, a Orientadora decidiu utilizar a escala para os corrigir. Desta forma, pediu à aluna para retomar o arco após cada nota da escala, num movimento circular.

***Twinkle, Twinkle, Little Star Variations*, nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Para abordar esta peça, a professora colocou o metrónomo e pediu à aluna para cantar consigo, enquanto tocava no piano. De seguida, a aluna realizou a peça das seguintes formas: utilizando apenas mão esquerda; em pizzicatos; pizzicato e solfejo em simultâneo; e por fim tocou com arco. A professora alertou a aluna relativamente a vários aspetos: primeiro relativamente à sua gestão de arco, visto que o arco deve ir mais lento na execução de mínimas e posteriormente, relativamente às mudanças de corda, tendo atenção à posição do cotovelo direito.

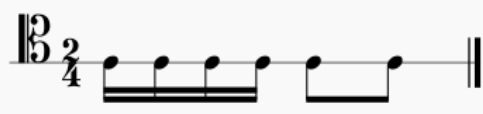
Para além destes aspetos mais técnicos, abordou a forma da obra e utilizou uma metodologia ativa de aprendizagem, através de perguntas como:

“Qual a nota mais grave? E a mais aguda? Quanta notas temos? Há alguma linha que é igual?”

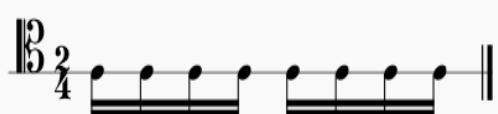
***French Folk Song*, nº2 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Para terminar a aula, a professora chamou o Aluno 4 para tocar em conjunto com a Aluna 1.

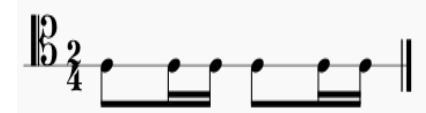
Relatório 3 Aula Intervencionada	
30 outubro 2019 18h – 18h45 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Exercícios de ritmo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio rítmico ▪ Estabilidade rítmica e pulsação
Escala Ré Maior na extensão de uma oitava	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Domínio rítmico
<i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i> , nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta ▪ Rigor rítmico ▪ Coordenação motora ▪ Dominar e gerir o arco em todo o seu percurso ▪ Afinação ▪ Mudanças de corda e de arcadas ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Exercícios de ritmo</p> <p>No início da aula, a professora ensinou vários ritmos e solfejo respetivo: “Cavalinho salta”; “Cavalinho, cavalinho” e por fim “Boneca, boneca”</p>	



CAVALINHO SAL TA



CAVALINHO CAVALINHO



BO -NECA BO-NECA

Escala Ré Maior

A aluna executou a escala, com arco, utilizando o ritmo “cavalinho salta” solfejando em voz alto. De seguida repetiu o exercício, mas com o solfejo de “cavalinho, cavalinho”. A Orientadora optou por não abordar ainda nesta aula o último ritmo visto ser mais difícil a gestão de arco.

***Twinkle, Twinkle, Little Star Variations*, nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

A aluna executou apenas o tema da peça, com o ritmo “cavalinho salta” e com uma afinação e domínio de arco consistentes.

Exercícios de ritmo

A professor ensinou o ritmo da “boneca, boneca” apenas em pizzicato na corda ré e lá. Por fim, ensinou o ritmo com arco, explicando à aluna como deve executar a distribuição do arco. Como trabalho de casa, a aluna deve executar o ritmo “cavalinho, cavalinho” na escala de ré e o ritmo “boneca, boneca” com arco, mas apenas na corda solta ré e lá.

<p style="text-align: center;">Relatório 4 Aula Intervencionada 6 novembro 2019 18h – 18h45 AMAC, sala 4 45 minutos</p>	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala Ré Maior na extensão de uma oitava	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Domínio rítmico
<i>French Folk Song</i> , nº2 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Domínio rítmico
<i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i> , nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta ▪ Rigor rítmico ▪ Coordenação motora ▪ Dominar e gerir o arco em todo o seu percurso ▪ Afinação ▪ Mudanças de corda e de arcadas ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório

Análise da aula e estratégias aplicadas

***French Folk Song*, nº2 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

A aula do dia 6 novembro iniciou-se com uma simulação da peça *French Folk Song*, tocada pelo aluno 4. A Orientadora encarregou a Aluna 1 de, no fim do colega tocar, dar a sua opinião relativamente a aspetos a melhorar. De acordo com a Aluna 1, o Aluno 4 tocou com a viola muito para baixo e como estratégia para resolver este problema, a Orientadora subiu a estante do Aluno 4 e avisou ambos os alunos para não tocarem com a estante muito para baixo, dado as consequências negativas a níveis posturais.

Escala de Ré Maior

De seguida, a professora pediu à aluna para tocar a escala de Ré Maior com os ritmos “cavalinho, cavalinho” e “boneca, boneca”

***Twinkle, Twinkle, Little Star Variations*, nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

A aluna tocou o tema da peça como este aparece escrito na partitura e de seguida, a professora pediu para que executasse o tema com a variação “cavalinho salta”.

De uma forma geral, a aluna aparentou conhecer a obra e ter uma boa afinação mas algumas dificuldades a nível de controlo do arco, pelo que a professora interveio, colocando a sua mão por cima da mão a aluna e realizando o movimento em conjunto com a Aluna 1.

Relatório 5	
Aula Intervencionada	
13 novembro 2019	
18h – 18h45	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala Ré Maior na extensão de uma oitava e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco
<i>Lightly Row</i> n°3 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta ▪ Capacidade de leitura ▪ Executar notas em pizzicato ▪ Estabilidade de pulsação
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Escala Ré Maior e arpejo</p> <p>Após a aluna realizar a escala de Ré Maior de memória parando a seguir a cada nota para preparar o dedo seguinte da mão esquerda, a professora explicou à aluna a estrutura do arpejo de Ré Maior. Assim, a aluna memorizou e realizou o arpejo com uma nota por arco, com paragem entre notas. De uma forma geral, a aluna revela uma afinação bastante boa e o seu controlo da direção e inclinação do arco tem melhorado bastante ao longo das últimas aulas.</p> <p><i>Lightly Row</i> n°3 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)</p> <p>Introduziu-se nesta a aula a peça <i>Lightly Row</i>. Como uma primeira abordagem, a Orientadora fez algumas perguntas relativamente à estrutura da peça como por exemplo: “Há alguma nota superior ao lá? Última parte é igual a qual? Qual a nota mais grave?”.</p> <p>A professora ligou o metrónomo e a aluna solfejou a peça inteira com nome de notas e posteriormente com nome de dedos, batendo palmas para marcar a pulsação em ambas as tarefas.</p>	

De seguida, a Orientadora isolou a primeira linha da partitura e utilizou quatro estratégias distintas para a sua leitura:

Exercício 1 – aluna realizou solfejo cantado enquanto a professora acompanhou ao piano

Exercício 2 – a aluna colocou apenas os dedos da mão esquerda na viola, enquanto a professora acompanhava ao piano.

Exercício 3 – aluna toca em pizzicato

Exercício 4 – aluna toca com arco. Nesta etapa, a professora chama à atenção para a necessidade de a aluna dominar a velocidade e a divisão do arco em várias partes: metade do arco para as semínimas e arco todo para as mínimas.

Planificação 1 Aula lecionada		
20 novembro 2019		
18h – 18h45		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala Ré Maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar corretamente o violino no ombro, com uma postura natural e sem tensão • Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violino • Conhecer e dominar a 1ª posição • Utilização correta de mão esquerda e direita
20 min.	<i>Lightly Row</i> , nº3 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta • Estabilidade da pulsação e andamento • Rigor rítmico • Coordenação motora • Afinação

15 min.	<i>Song of the Wind</i> , nº4 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	▪ Leitura à primeira vista
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Esta tratou-se da primeira aula após a audição de dia 15 de novembro, pelo que a mestranda optou por dedicar algum tempo inicial para conversar sobre este tema com a aluna, visto ter sido a sua primeira audição.</p> <p>Escala de Ré Maior e arpejo</p> <p>A aluna começou por realizar a escala e o arpejo. Para abordar estes conteúdos, a mestranda optou por utilizar a metodologia aplicada pela Orientadora Cooperante, em que após cada nota, o aluno deve efetuar uma pausa para preparar a mão esquerda para a nota seguinte. A Aluna 1 revelou uma afinação consistente e uma boa direção do arco. No entanto, foram feitos alguns ajustes ao nível altura relativa do braço em cada corda e dos dedos da mão direita, excessivamente esticados. Para além disso, a sua postura encontrava-se ligeiramente descaída. Desta forma, a mestranda colocou a aluna com as costas na parede para que a sua postura se endireitasse e pediu para que realizasse a escala desta forma.</p> <p><i>Lightly Row</i>, nº3 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)</p> <p>Na peça <i>Lightly Row</i> a aluna teve alguma dificuldade em realizar algumas dedilhações. Assim, a professora solfejou a peça em conjunto com a aluna dizendo o número de dedos e apontando na partitura as dedilhações onde a aluna se enganou mais vezes.</p> <p>A pedido da Orientadora Cooperante, a mestranda introduziu a peça <i>Song of the Wind</i>. Com esta peça, a aluna confrontou-se pela primeira vez com a figura rítmica de colcheia pelo que a mestranda explicou como a aluna devia gerir o arco. Solfejou-se a peça com solfejo rítmico, nome de notas, nome de dedos.</p>		

Planificação 2 Aula lecionada		
4 dezembro 2019		
18h – 18h45		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
15 min.	Simulação de prova: Escala Ré Maior na extensão de uma oitava e arpejo <i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i> , nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta • Estabilidade da pulsação e andamento • Rigor rítmico • Coordenação motora
30 min.	<i>Song of the Wind</i> , nº4 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Afinação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Dedicou-se algum tempo inicial de aula à afinação do instrumento, em que a mestranda explicou à aluna o modo de utilização dos esticadores do instrumento.</p> <p>A aula começou com uma simulação de prova da Aluna 1, como preparação para a prova, com a mestranda, a Orientadora Cooperante e o Aluno 4 como júri. De uma forma geral, constatou-se que a aluna apresentou alguma dificuldade nas mudanças de corda, tocando mais do que uma corda ao mesmo tempo variadas vezes. De seguida, a aluna trocou de lugar com o Aluno 4 para que a Aluna 1 fosse também júri. A mestranda explicou aos alunos que uma simulação se trata de uma experiência positiva entre colegas e que pretende fomentar um trabalho colaborativo e espírito crítico.</p> <p><i>Song of the Wind</i>, nº4 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)</p> <p>O resto tempo de aula foi dedicado a trabalhar a peça <i>Song of the Wind</i>. A mestranda pediu para que executasse um pouco mais rápido e chamou à atenção para o facto de se ter esquecido de uma nota na primeira parte da peça. Para além disso, revelou ainda alguns</p>		

problemas rítmicos pelo que a mestranda pediu que pousasse a viola e realiza-se solfejo rítmico. Por fim, a aluna realizou a peça utilizando apenas cordas soldas e sem mão direita para resolver alguns problemas de coordenação, bem como de mudanças de corda.

Prova trimestral 6 dezembro 2019 15h30 Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, sala 2	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala Ré Maior na extensão de uma oitava e arpejo <i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i> , nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	Prova de instrumento .
Análise da prova	
<p>A aluna apresentou o repertório trabalhado ao longo do 1º Período. A prova foi avaliada pelo júri Bárbara Pires (Orientadora Cooperante) e pelo professor de violino da AMAC, António Barbosa. De acordo com os mesmos, a aluna revelou alguma rigidez no braço direito e necessita de relaxar o cotovelo e adequá-lo aos diferentes níveis de corda. Para além disso, enganou-se ainda na última nota e o júri chamou à atenção para não fazer caretas nesses momentos. As retomas de arco da aluna foram também realizadas de forma excessiva e desafinou a mesma passagem em ambas as vezes que o tema surge.</p>	

Planificação 3 Aula lecionada		
11 dezembro 2019		
17h30 – 18h15		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Postura e altura cotovelo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posição dos pés ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda ▪ Colocar corretamente a mão direita no arco,
10 min.	Escala de Ré Maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Direção e a inclinação do arco
20 min.	<i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i> , nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura correta de notas ▪ Estabilidade rítmica ▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>O horário da aula foi alterado para facilitar as deslocções do Orientador Científico A aula iniciou-se com uma apresentação entre Aluna 1 e Orientador Científico. A mestrandu leu para a aluna o resumo que realizou da sua prova, bem como os comentários do júri, e planificou a aula consoante as dificuldades que estiveram em evidência na prova.</p> <p>Postura e cotovelo</p> <p>A primeira parte da aula foi dedicada a corrigir a posição do cotovelo da aluna, visto ser comum as dificuldades nas mudanças de corda, bem como uma revisão da posição corporal geral, com especial atenção para a postura dos pés, o esquerdo um pouco mais à frente do direito.</p>		

Escala de Ré Maior e arpejo

Relativamente à afinação da escala e arpejo, a mestranda alertou para que a aluna tivesse algum cuidado em não deixar a mão esquerda sair do local correto. Assim, elaborou-se a escala e arpejo seguindo a metodologia aplicada pela Orientadora Cooperante: mão esquerda, pausa, mão direita. Na primeira vez, foi realizado o exercício com pizzicato e de seguida com arco. Foi também sugerido que a aluna relembresse a comparação do arco a um comboio, para manter a direção correta. Por último, a aluna realizou a escala de uma forma mais fluída, sendo acompanhada da mestranda ao piano.

***Twinkle, Twinkle, Little Star Variations*, nº1 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Antes de tocar a obra, a mestranda lembrou a aluna que na prova tocou uma nota errada no tema, ambas as vezes e nas ocasiões em que se engana, deve ao máximo tentar disfarçar e seguir em frente. Para abordar a peça optou-se por realizar primeiramente solfejo com nome de notas e posteriormente, solfejo com nome de dedos, sempre a marcar a pulsação com palmas. Por fim, a aluna executou a peça apenas com mão esquerda, com a mestranda a executar a melodia no piano, de seguida só com pizzicato e por fim, com arco.

2º PERÍODO

Relatório 6 Aula Intervencionada	
8 janeiro 2020 17h30 – 18h15 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Exercícios de quarto dedo na corda lá e ré	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização correta da mão esquerda e domínio da primeira posição
<i>Go tell Aunt Rhody</i> , nº5 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta • Estabilidade da pulsação e andamento • Rigor rítmico • Coordenação motora • Afinação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório
<i>Allegro</i> , nº9 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>A aula de dia 8 de janeiro foi a primeira aula após as férias pelo que se dedicou algum tempo a conversar sobre a forma como os alunos aproveitaram as férias.</p> <p>Exercícios de quarto dedo</p> <p>A Orientadora ensinou a aluna a utilizar o quarto dedo na corda ré e lá, recorrendo a autocolantes circulares para indicar o sítio correto em que a aluna deve posicionar o dedo. De seguida, a professora realiza um exercício na corda ré, pedindo aleatoriamente que a aluna toque uma das cinco notas que já sabe (ré, mi, fá sustenido, sol e lá com utilização de quarto dedo). O exercício foi repetido na corda lá.</p>	

***Go tell Aunt Rhody*, n°5 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Após a aluna tocar uma primeira vez, a professora percebe que a aluna não se aplicou durante as férias devido à quantidade de notas erradas e dificuldades rítmicas. Para além disso, a aluna não imprimiu a partitura durante as férias, trazendo uma partitura escrita à mão pela professora na última aula antes das férias. Desta forma, a professora alertou a aluna para a falta de material, bem como para a falta de estudo, e que durante as férias devia ter estudado mais. A aluna fica um pouco nervosa e começa a chorar e a professora pede que na próxima aula, consiga tocar do início ao fim para que consiga cumprir os objetivos da aula. A aluna toca novamente a peça, com a professora a marcar o ritmo com palmas enganando-se na mesma passagem várias vezes. Para resolver o problema de leitura, a professora utiliza uma metodologia de aprendizagem ativa, perguntando se a melodia sobe ou desce.

***Allegro*, n°9 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

A primeira execução do Allegro correu bastante melhor que a primeira peça. A professora mandou chamar o Aluno 4 para explicar a ambos a nova articulação, em que o arco tem que ir mais veloz. Acrescenta ainda que muitas vezes aparecem várias indicações na partitura e que por vez alteram a forma de tocar, referindo o *ritardando*, *dolce* e a suspensão.

Relatório 7	
15 janeiro 2020	
17h30 – 18h15	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
A Orientadora Cooperante faltou.	

Planificação 4 Aula lecionada		
22 janeiro 2020 17h30 – 18h15 AMAC, sala 4 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala Ré Maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco <ul style="list-style-type: none"> ▪ Direção correta do arco
5 min.	Exercícios de quarto dedo na corda lá e ré	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização correta da mão esquerda e domínio da primeira posição
20 min.	<i>Go tell Aunt Rhody</i> , nº5 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura ▪ Postura correta • Estabilidade da pulsação e andamento
10 min	<i>Allegro</i> , nº9 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor rítmico • Coordenação motora • Afinação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório

Escala Ré Maior na extensão de uma oitava e arpejo

A mestranda optou por relembrar nesta aula a escala e arpejo de Ré Maior. Pediu que a aluna relembrasse as notas a executar, tanto na escala como no arpejo, bem como as alterações na armação de clave. De seguida, a aluna executou a escala e arpejo em legato, uma nota por arco.

Exercícios de quarto dedo na corda lá e ré

Realizaram-se de seguida exercícios de quarto dedo na corda ré e lá, para fortalecer o quarto dedo da aluna e estabilizar a primeira posição. A mestranda seguiu a metodologia utilizada pela Orientadora Cooperante nas aulas anteriores, pedindo aleatoriamente que a aluna executasse notas (dentro das que já conhece) tanto na corda ré como na lá.

***Go tell Aunt Rhody*, nº5 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Como na última aula a aluna manifestou bastante dificuldade em executar a peça nº5, a mestranda começou por explicar a estrutura da peça, ABA. Utilizou de seguida um lápis para marcar a pulsação enquanto a aluna solfejou com nome de notas e posteriormente número de dedos apenas a parte A. Antes de a aluna executar no seu instrumento a parte mencionada, explicou-se como deveria distribuir o seu arco. Após a parte A, realizou-se a mesma metodologia para a parte B e alertou-se a aluna para tomar especial cuidado nas mudanças de corda. Por último, a aluna executou a peça na íntegra, com bastante mais facilidade que na última aula visto ter dedicado mais tempo de estudo durante a sua semana.

***Allegro*, nº9 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Para a peça nº9 a mestranda lembrou a aluna acerca das várias articulações que deveria realizar, bem como as secções da peça que se repetem. A aluna não executou a peça na íntegra, realizando a parte A e posteriormente a parte B. A mestranda alertou para que a aluna não se esquecesse das retomas do arco, visto ter realizado vários erros a nível de arcadas.

<p style="text-align: center;">Relatório 8 Aula Intervencionada</p>	
<p>29 janeiro 2020</p> <p>17h30 – 18h15</p> <p>AMAC, sala 4</p> <p>45 minutos</p>	
Programa	Competências técnicas e capacidades
<p>Escala Ré Maior na extensão de uma oitava e arpejo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Direção correta do arco
<p><i>Perpetual Motion</i>, nº10 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta ▪ Executar notas em pizzicato ▪ Leitura à primeira vista ▪ Uso correto do arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Escala Ré Maior e arpejo A aluna realizou a escala e arpejo de memória, uma nota por arco em legato.</p> <p><i>Perpetual Motion</i>, nº10 do “Suzuki Viola School” (Volume 1) De início, a aluna solfejou a peça <i>Perpetual Motion</i>, batendo a pulsação e dizendo o nome de notas. Repetiu o exercício, mas com nome de dedos. No entanto, ambos os exercícios foram realizados por compasso: a aluna começa por ler o primeiro compasso, de seguida lê o</p>	

segundo e relê o primeiro juntamento com o segundo e assim sucessivamente até ao fim da obra.

Já com o instrumento, a professora pediu que a aluna colocasse apenas mão esquerda, dizendo o nome de notas e tocando de seguida o pizzicato. O exercício foi posteriormente repetido com arco.

Relatório 9 Aula Intervencionada	
12 fevereiro 2020 17h30 – 18h15 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala Sol Maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Estabilidade de pulsação
Exercícios de quarto dedo na corda sol	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização correta da mão esquerda e domínio da primeira posição
<i>Allegretto</i> , n°11 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura correta ▪ Executar notas em pizzicato ▪ Leitura à primeira vista ▪ Uso correto do arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala Sol Maior e arpejo

A aluna executou a escala com dois tempos por nota, com acompanhamento harmónico ao piano, realizado pela Orientadora Cooperante. Para aprendizagem do arpejo, a professora utilizou a mesma metodologia.

Exercícios de quarto dedo na corda sol

Para utilizar o quarto dedo na corda sol, a professora alertou para a aluna virar a palma da mão para dentro. De seguida, escolheu aleatoriamente notas de entre as cinco notas da corda sol que a aluna já conhece e pediu que esta as fosse executando conforme a ordem da professora.

***Allegretto*, nº11 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

A aluna 1 executou solfejo rítmico, marcando a pulsação com um lápis, repetindo o exercício, mas com nome de notas. Pegando apenas no primeiro compasso, a docente utilizou uma metodologia dividida em três passos específicos:

1º - solfejo de nome de dedos enquanto professora executa melodia no piano

2º - solfejo de nome de notas com pizzicato

3º - tocar com arco

A professora pediu para repetir os três passos supracitados no segundo compasso. Por fim, a aluna executou o primeiro e o segundo compasso sucessivamente.

Planificação 5 Aula lecionada		
19 de fevereiro de 2020		
17h30 – 18h15		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
15 min.	Escala Sol Maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco
30 min.	<i>Allegretto</i> , nº11 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso correto do arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Leitura e solfejo
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala Sol Maior e arpejo</p> <p>A aluna demonstrou dominar tecnicamente a escala, sendo apenas necessário corrigir a posição dos dedos da mão direita no arco, visto segurar o arco um pouco acima da local ideal.</p> <p><i>Allegretto</i>, nº11 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)</p> <p>A aluna apresentou alguma dificuldade em executar a peça, sobretudo devido à dificuldade da figuração rítmica. Assim, pediu-se que executasse apenas mão direita para interiorizar a quantidade de arco que deveria gastar devendo executar as semínimas mais compridas e colcheias mais curtas. Para além da mão direita, a aluna teve alguma dificuldade de mão esquerda, sobretudo em executar a nota ré da corda dó, visto ser a única corda que ainda não</p>		

tinha aprendido até então. Por fim, foi necessário também solfejar a peça com nome de notas dado que a aluna confundiu algumas passagens mais semelhantes.

Planificação 6		
Aula lecionada		
4 março 2020		
17h30 – 18h15		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala Sol Maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Qualidade sonora
20 min.	<i>Allegretto</i> , nº11 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso correto do arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório ▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta ▪ Afinação ▪ Leitura e solfejo
15 min.	<i>Andantino</i> , nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Desde o dia 2 de março de 2020, a professora orientadora Bárbara Pires entrou em período prolongado de baixa médica, pelo que a estagiária passou a lecionar a disciplina de Viola de arco em regime de substituição.</p> <p>Escala Sol Maior e arpejo</p> <p>A aluna demonstrou dominar tecnicamente a escala e o arpejo. No entanto, alertou-se para corrigir o pulso direito visto estar um pouco abaixo do que seria desejado. Para além disso, a mestrandia pediu que a aluna comesçasse a trabalhar a união de som entre cada nota, para a qual seria necessário um pulso flexível.</p>		

***Allegretto*, nº11 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

A aluna revelou dominar as várias arcadas da peça e procurou corrigir o pulso, bem como o nível da posição do cotovelo direito nas várias cordas. Por vezes revelou alguma confusão ao nível das dedilhações visto que, sem dar conta, começa a tocar de memória, atrapalhando-se quando volta a olhar para partitura. A mestranda alertou que a aluna não poderia olhar para os dedos enquanto toca e que ainda não domina suficientemente a peça para tocar de memória, mas que está num bom caminho.

***Andantino*, nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Dedicou-se o tempo final de aula a solfejar com nome de notas e nome de dedos a peça *Andantino* (apenas metade da peça). Após tocar uma primeira vez, com bastante facilidade, a aluna 1 admite que o *Andantino* é bastante mais fácil do que o *Allegretto*.

Planificação 7	
11 março 2020	
Programa	Competências técnicas e capacidades
A aluna faltou.	

Planificação 8 Aula lecionada	
18 março 2020	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala Sol maior na extensão de uma oitava e arpejo <i>Allegretto</i> , nº11 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	Prova de instrumento – enviada por vídeo

Análise da aula e estratégias aplicadas

Decretado pelo Governo português, através do Decreto-Lei nº10-A/2020 de 13 de março, as atividades letivas e não letivas presenciais foram suspensas. Por estes motivos, a prova trimestral consistiu no envio de um vídeo posteriormente avaliado pela mestrande e com o intuito de melhorar a nota final do período.

Planificação 9 Aula lecionada		
25 março 2020		
17h30 – 18h15		
<i>WhatsApp</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Afinação do instrumento	<ul style="list-style-type: none">▪ Utilização de esticadores e cravelhas
10 min.	Escala Sol maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos▪ Posição correta dos dedos no arco▪ Qualidade sonora
15 min.	<i>Andantino</i> , nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none">▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda▪ Posição correta dos dedos no arco▪ Estabilidade de pulsação▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta▪ Afinação

		▪ Leitura e solfejo
15 min.	<p>Escala Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo e</p> <p><i>Etude</i>, nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)</p>	▪ Explicação do trabalho de férias

Análise da aula e estratégias aplicadas

Devido à suspensão das atividades presenciais, as aulas foram realizadas por *Whatsapp*. Iniciou-se a aula com uma breve discussão acerca da prova da aluna e do que deveria melhorar no futuro. Referiu-se que aluna tem imensas capacidades, mas necessita de ter um estudo individual regular e com maior duração, para melhorar urgentemente aspetos técnicos como postura do cotovelo direito nas mudanças de corda, e posição dos dedos no arco (indicador e polegar) que afetam a direção do sentido do arco.

A partir desta aula, a aluna ficou encarregue de afinar o seu instrumento por si, competência que anda não dominava, pelo que a mestranda explicou o modo de utilização dos esticadores e cravelhas.

Escala Sol maior e arpejo

A aluna demonstrou uma afinação bastante consistente, mas foi constantemente pedido que tivesse atenção à altura do cotovelo direito, bem como a pega do arco. Para além disso, pediu-se que procurasse uma melhor qualidade de som e que utilizasse o pulso para mudar a direção do arco.

***Andantino*, nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Nesta parte da aula, a mestranda pediu para a aluna solfejar com nome de notas e nome de dedos a peça *Andantino* (apenas segunda metade da peça). Em ambos os exercícios, a mestranda executou a melodia no piano. A aluna executou na viola de arco a segunda parte da peça, sendo alertada para corrigir os problemas técnicos já supracitados.

Escala Dó Maior e arpejo e *Etude*, nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)

Após as várias etapas, o tempo final de aula foi dedicado a uma nova escala, dó maior. Após o envio das partituras, foram analisadas a armação de classe e as dedilhações da escala e arpejo

e pediu-se que a aluna a estudasse durante as férias, juntamente com a peça *Etude*, nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1).

3º PERÍODO

Planificação 10 Aula lecionada		
15 abril 2020 17h30 – 18h15 <i>Microsoft Teams</i> 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala Sol Maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Qualidade sonora ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda ▪ Estabilidade de pulsação
10 min.	Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo	
25 min.	<i>Andantino</i> , nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Estabilidade de pulsação

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório ▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>A partir de 9 de abril, a AMAC comunicou que o <i>Microsoft Teams</i> deveria, preferencialmente, ser adotada por toda a comunidade escolar.</p> <p>Escala Sol Maior, Dó maior e respetivos arpejos</p> <p>A aluna demonstrou dominar tecnicamente ambas as escalas e com uma afinação bastante consistente. Tal como nas aulas anteriores, procurou corrigir-se os problemas técnicos de mão direita: posição do cotovelo e pega do arco. Na escala de Dó Maior, a aluna confundiu por vezes a nota fá, tocando suspenso em vez de natural. Pediu-se que a aluna executasse, para a próxima aula, duas notas por arco.</p> <p><i>Andantino</i>, nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)</p> <p>Pediu-se que a aluna executasse o Andantino na íntegra, visto que apenas tinha executado partes isoladas nas aulas anteriores. A aluna tocou a peça do início ao fim, com uma postura bastante controlada e uma afinação consistente, mas com um andamento um pouco lento, pelo que se pediu que executasse de forma mais rápida na próxima aula.</p>		

Planificação 11 Aula lecionada		
22 abril 2020 17h30 – 18h15 <i>Microsoft Teams</i> 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala Sol Maior na extensão de uma oitava e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Qualidade sonora ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda ▪ Estabilidade de pulsação
10 min.	Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo	
10 min.	<i>Andantino</i> , nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório ▪ Afinação
20 min.	<i>Etude</i> , nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e solfejo

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala Sol Maior, Dó maior e respetivos arpejos

A aluna demonstrou dominar a escala e o arpejo bastante bem. No entanto, no que diz respeito à escala de Dó Maior, pretendia-se que esta fosse executada duas a duas. A aluna não conseguiu cumprir este objetivo de aula, fazendo por vezes apenas uma nota por arco. Como forma de resolver as suas dificuldades, a mestranda optou por bater a pulsação com palmas e pediu que, em cada mudança de arco, a aluna realiza-se um acento na primeira nota. A aluna demonstrou dominar tecnicamente ambos os arpejos.

***Andantino*, nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

A aluna tocou a peça completa. A mestranda pediu que corrigisse aspetos de postura, nomeadamente a altura do cotovelo relativa a cada corda, bem como a posição dos dedos no arco. Visto a peça não apresentar grande dificuldade para a aluna, dedicou-se o tempo restante de aula à peça *Etude*, nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1).

***Etude*, nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Relativamente ao *Etude*, a principal dificuldade da aluna consistiu nas numerosas mudanças de corda. Dado a falta de domínio do cotovelo direito, a aluna por vezes colocava o arco em mais do que uma corda ao mesmo tempo. Desta forma, pediu-se que, antes de cada mudança, parasse o movimento e executasse a mudança o mais lentamente possível. Repetiu-se este exercício para toda a primeira parte da peça. Dedicou-se ainda algum tempo de aula para a mestranda explicar a estrutura da peça e o funcionamento das casas de repetição.

Planificação 12 Aula lecionada		
29 abril 2020 17h30 – 18h15 <i>WhatsApp</i> 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Qualidade sonora ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda ▪ Estabilidade de pulsação
5 min.	<i>Andantino</i> , nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório ▪ Afinação
30 min.	<i>Etude</i> , nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e solfejo ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório ▪ Afinação
--	--	---

Análise da aula e estratégias aplicadas

A aula de 29 de abril foi realizada por *WhatsApp* visto a aula ter sido assistida pelo Orientador Científico e não haver possibilidade de realizar uma chamada conjunta pela plataforma Teams.

Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo

Iniciou-se a aula com a execução da Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas com acompanhamento harmónico da mestranda, ao piano. Para desenvolver as competências evidenciadas na última aula, nomeadamente as mudanças de corda, pediu-se que durante a execução da escala, parasse o arco antes de cada mudança. Para além disso, alertou-se que a aluna deveria ter mais atenção à afinação de certas notas e que colocasse os seus dedos da mão direita mais perto do talão.

***Andantino*, nº12 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Apesar de já ter executado a peça completa na última aula, a mestranda decidiu que seria uma boa oportunidade de a aluna mostrar o trabalho realizado ao longo dos últimos meses e pediu que tocasse o *Andantino* para o Orientador Científico.

***Etude*, nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Como a primeira metade da peça foi trabalhada na última aula, realizou-se trabalho de solfejo para a segunda parte, tanto com nome de notas, como com nome de dedos. A aluna realizou novamente o exercício em que realiza paragens antes de cada mudança de corda. Para além disso, a mestranda utilizou o piano, criando uma situação de aprendizagem de pergunta-resposta, em que realiza a melodia de cada compasso no piano, e a aluna repete na viola.

Planificação 13 Aula lecionada		
6 maio 2020 17h30 – 18h15 <i>Microsoft Teams</i> 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Qualidade sonora ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda ▪ Estabilidade de pulsação
10 min.	Exercício técnico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Executar corretamente movimentos circulares
25 min.	<i>Etude</i> , nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda e nas mudanças de corda ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório

		▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo A aluna demonstrou dominar tecnicamente a escala, executando a primeira vez com apenas uma nota por arco, e uma segunda vez com duas notas por arco. O arpejo foi realizado com apenas uma nota por arco.</p> <p>Exercício técnico O <i>Etude</i> trata-se da peça de maior dificuldade até agora em termos técnicos. Apesar de já ter utilizado a corda dó na peça Allegretto, o <i>Etude</i> explora as quatro cordas de uma forma muito mais complexa. A mestranda explicou que a aluna tem que ter consciência dos quatro níveis diferentes do cotovelo, dado ser a sua principal dificuldade. A aluna 1 é bastante afinada e compreendeu bastante bem a estrutura da peça, mas de uma forma geral necessita de melhorar a sua qualidade sonora e consolidar a sua técnica de mão direita. Assim, dedicou-se algum tempo de aula à realização de exercícios técnicos, pedindo-se que a aluna executasse somente cordas soltas em movimentos circulares.</p> <p><i>Etude</i>, nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1) Por fim, trabalhou-se a primeira parte da peça apenas com cordas soltas, sem utilização de mão direita. A mestranda explicou à aluna que deveria trabalhar a segunda parte da peça desta forma para a próxima aula e só após trabalhar em cordas soltas deveria utilizar a mão esquerda.</p>		

Planificação 14 Aula lecionada		
13 maio 2020 17h30 – 18h15 <i>Microsoft Teams</i> 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
15 min.	Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Qualidade sonora ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda ▪ Estabilidade de pulsação
30 min.	<i>Etude</i> , nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda e nas mudanças de corda ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório

		▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo</p> <p>A aluna demonstrou dominar tecnicamente a escala, executando a primeira vez com apenas uma nota por arco e uma segunda vez com duas notas por arco. O arpejo foi realizado com apenas uma nota por arco.</p> <p><i>Etude, n°14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)</i></p> <p>Iniciou-se a peça pela segunda parte com solfejo de notas e de número de dedos. De seguida a aluna realizou toda a segunda parte apenas com cordas soltas para interiorizar a altura relativa do braço em cada corda e nas mudanças de corda. Por fim, a professora ouviu a peça na íntegra. Por vezes a aluna distrai-se e comete alguns erros de notas, visto olhar para os dedos ao invés de olhar para a partitura. Como trabalho de casa, a mestrandia pediu que a aluna enviasse um vídeo de toda a peça até à próxima aula.</p>		

Planificação 15		
Aula lecionada		
20 maio 2020		
17h30 – 18h15		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade sonora ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda ▪ Estabilidade de pulsação
25 min.	<i>Etude</i> , nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda e nas mudanças de corda ▪ Conhecer e dominar a primeira posição, com a utilização correta de todos os dedos ▪ Posição correta dos dedos no arco ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Conferir autonomia no estudo individual e preparação do repertório ▪ Afinação
10 min.	<i>Bohemian Folk Song</i> , nº13 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Dó Maior na extensão de duas oitavas e arpejo

A aluna demonstrou dominar tecnicamente a escala executando a primeira vez com apenas uma nota por arco e uma segunda vez com duas notas por arco. O arpejo foi realizado com apenas uma nota por arco.

***Etude*, nº14 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

A aluna executou a peça na íntegra, cometendo alguns erros de notas, visto olhar para os dedos ao invés de olhar para a partitura, como já evidenciado em aulas anteriores, mas apresentando bastantes melhorias a nível de domínio técnico do arco.

***Bohemian Folk Song*, nº13 do “Suzuki Viola School” (Volume 1)**

Pretendia-se que esta fosse a última aula dedicada ao *Etude* pelo que se introduziu na presente aula a peça *Bohemian Folk Song*, nº13 do “Suzuki Viola School” (Volume 1) para a qual se executou solfejo de notas e de dedos com a aluna marcando a pulsação.

2. Aluna 2

1º PERÍODO

Relatório 10 Aula Intervencionada	
16 outubro 2019 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Devido a uma alteração de horários, a aula de dia 16 não foi assistida pela mestranda.	

Relatório 11 ▪Aula Intervencionada	
23 outubro 2019 14h30 – 15h15 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Ré Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Dominar a postura correta e natural da violela▪ Afinação
Estudo nº 31 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none">▪ Dominar as mudanças de corda e de arcadas▪ Domínio de arco

<p>2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar as mudanças de corda e de arcadas ▪ Realização de fraseado e dinâmicas ▪ Expressividade musical ▪ Executar golpes de arco com diversas combinações de arcadas
---	--

Análise da aula e estratégias aplicadas

A aula iniciou-se com a apresentação entre mestranda e aluna.

Escala de Ré Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

A aluna executou a escala de memória, dois tempos por nota com acompanhamento harmónica da professora no piano. De seguida, a aluna executou a escala ligadas duas a duas. Relativamente ao arpejo, foi efetuado numa situação que a Orientadora denomina de “pergunta e resposta” em que a aluna realiza a oitava de baixo e a Orientadora a oitava de cima na sua viola, e vice-versa.

Estudo nº 31 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

Nesta aula, apenas foi abordada a segunda metade do estudo. A aluna executou o estudo no seu instrumento, juntamente com a aluna, e nas notas em que ocorreram desafinações utiliza uma metodologia de aprendizagem ativa.

. De acordo com a professora, o objetivo da escala e estudos é corrigir a postura, aquecer, melhorar a afinação e manter o som constante até à ponta.

2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)

Relativamente à Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello a aluna tocou o 1º andamento no ano letivo anterior. Desta forma, durante o presente ano, irá abordar o 2º Andamento, o

Allegro. A Orientadora recomenda manter um andamento que seja útil para trabalhar articulação e mudanças de cotovelo, sugerindo semínima igual a 85. Para a execução das semicolcheias pede que a aluna as execute do meio para ponta. A professora demonstra também preocupação que a aluna mantenha integridade expressiva, chamando à atenção para os fins de frase. Relembrando que a técnica deve ser utilizada ao serviço da música, a professora pede que nos fins de frase a aluna gaste menos arco.

Ao longo da abordagem da obra, foi comum a professora pedir para a aluna realizar solfejo cantado para resolver problemas de afinação, tocar com a aluna por motivos de afinação e ritmo e demonstrar o movimento de cotovelo correto que a aluna deve realizar.

Relatório 12	
Aula Intervencionada	
30 outubro 2019 14h30 – 15h15 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Exercício técnico na tonalidade de Sol Maior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introdução à escala de Sol Maior ▪ Afinação
2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rigor rítmico ▪ Afinação ▪ Executar golpes de arco com diversas combinações de arcadas ▪ Estabilidade da pulsação e andamento
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Exercício técnico na tonalidade de Sol Maior</p> <p>O exercício técnico na tonalidade de Sol Maior é executado na corda sol, desde a corda solta até ao quarto dedo, em que a professora pede aleatoriamente que a aluna execute uma das cinco notas possíveis (entre sol corda solta até ao ré quarto dedo). Consiste numa introdução à escala de sol maior que a aluna irá abordar nas próximas aulas.</p>	

2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)

A principal dificuldade da sonata consistiu na execução das semicolcheias, visto que aluna foi incapaz de manter o ritmo estável, o que levou a professora a marcar o ritmo com um lápis enquanto a aluna tocava. De seguida, a Orientadora pediu que a aluna executasse as semicolcheias com o ritmo de galope e de galope invertido. No que diz respeito a alguns aspetos de afinação, a professora pediu que aluna tocasse mais devagar, acompanhando-a com cordas soltas.

Relatório 13	
Aula Intervencionada	
6 novembro 2019	
14h30 – 15h15	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Sol Maior na extensão de duas oitavas	<ul style="list-style-type: none">▪ Dominar a primeira e terceira posição▪ Consistência na direção de arco▪ Executar golpes de arco com diversas combinações de arcadas
2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)	<ul style="list-style-type: none">▪ Afinação na terceira posição▪ Estabilidade da pulsação e andamento▪ Domínio de até ao talão
Análise da aula e estratégias aplicadas	

Escala de Sol Maior na extensão de duas oitavas

A escala de Sol Maior foi executada na primeira posição, com mudança à terceira posição na nota dó da corda sol e com acompanhamento harmónico da professora no piano. Dadas as dificuldades que a aluna manifesta em manter a direção de arco constante, a professora decide utilizar a escala como exercício base para desenvolver uma direção consistente. Desta forma, pede que para cada nota da escala a aluna toque no talão uma arcada curta para baixo e de seguida leve o arco até à ponta, realizando uma arcada curta na ponta. De seguida, pede que a aluna execute a escala com o ritmo “boneca” (uma colcheia e duas semicolcheias).

2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)

Para realizar a peça com semínima a 85, a professora liga o metrónomo durante alguns segundos para a aluna sentir a pulsação. Apesar de a professora querer ouvir sem parar uma única vez, interrompeu várias vezes a aluna para resolver aspetos de afinação. De uma forma geral, os casos de afinação mais débil acontecem quando a aluna utiliza a terceira posição, pelo que a professora executa como a nota deve soar no seu instrumento pedindo para a aluna afinar ao mesmo tempo. Para além destes aspetos, a professora chama à atenção para o facto de ser importante a utilização do arco até ao talão. Por fim, recomenda que em casa estude com metrónomo.

Relatório 14	
Aula Intervencionada	
13 novembro 2019	
14h30 – 15h15	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas, na terceira posição e respetivos arpejos	▪ Dominar a primeira e terceira posição
Análise da aula e estratégias aplicadas	

Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos

Para realização das escalas de fá, a professora retirou as partituras do método “La Viola”, *Real Music Madrid*.

Para a escala maior, a professora executa-a juntamente com a aluna dois tempos por nota e por fim alerta que a aluna deve dobrar os dedos da mão esquerda de uma forma mais redonda. Para o arpejo maior, a aluna executou o arpejo sem inversão, na primeira e na segunda inversão.

Dado a dificuldade acrescida das escalas menores, a Orientadora pediu que a aluna executasse quatro tempos por nota (em vez de dois como na escala maior). Utilizou ainda uma metodologia de aprendizagem ativa questionando a aluna: “As escalas de fá menor são relativas de que escala maior?”; “Quantos bemóis existem e quais são?”. O arpejo de fá menor foi executado somente sem inversões.

A Orientadora comentou com a mestranda que realizar uma escala maior e as respetivas relativas menores trata-se de uma melhor opção para quem tem dificuldades de afinação. Por outro lado, a realização de escalas homónimas, como é o caso da aluna, trata-se de uma melhor opção para o desenvolvimento auditivo.

Relatório 15	
Aula Intervencionada	
20 novembro 2019	
14h30 – 15h15	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar a primeira e terceira posição ▪ Afinação ▪ Coordenação motora
Estudo nº 31 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade de som ▪ Domínio de arco ▪ Interiorização da altura relativa do cotovelo na corda sol e dó
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos</p> <p>De acordo com a Orientadora, iniciar as escalas na terceira posição não estava a apresentar bons resultados, pelo que a aluna passou a iniciá-la na primeira posição, subindo à terceira posição na nota sol da corda ré.</p> <p>Para todas as escalas e arpejos, a aluna utilizou as partituras dadas pela professora na aula anterior, do método “La Viola”, <i>Real Music Madrid</i>.</p> <p>Executou a escala maior com dois tempos por nota, com apenas uma nota por arco, e de seguida duas a duas. O arpejo maior foi executado lentamente com noas separadas e posteriormente três a três. Visto ter alguma dificuldade nas mudanças de arco, a mestranda interveio, lembrando a aluna que as mudanças ocorrem sempre na tónica.</p> <p>Para a escala menor melódica utilizou-se a mesma metodologia que na escala maior, sendo executada com dois tempos por nota, uma nota por arco e posteriormente duas notas por arco. No entanto, a escala harmónica foi realizada apenas com todas as notas separadas, dois</p>	

tempos por nota. Relativamente ao arpejo, como a aluna demonstrou algumas dificuldades de arcadas no arpejo maior, a Orientadora pediu para que realizasse apenas notas separadas, dois tempos cada uma.

De uma forma geral, a aluna mostrou melhorias de afinação ao começar na primeira posição.

Estudo nº 31 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

Para o estudo nº 31 de Wohlfhart sobrou apenas pouco tempo de aula. A professora pediu que a aluna executasse o estudo de uma forma mais ligada, visto que a aluna utilizava a técnica de *martelé* em vez de *detaché*. De uma forma geral, a aluna necessita de adequar a altura relativa do cotovelo na corda sol e dó, por se encontrar demasiado baixo.

Relatório 16	
Aula Intervencionada	
27 novembro 2019	
14h30 – 15h15	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Simulação de prova: Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura ▪ Afinação ▪ Domínio da primeira e terceira posição, bem como de mudanças de posição ▪ Qualidade de som ▪ Coordenação motora
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos</p> <p>Inicialmente, a aula de 27 novembro tratava-se de uma simulação de prova, onde a aluna deveria executar todo o seu repertório. No entanto, dada a quantidade de fatores que a professora visou resolver, a aluna apenas realizou escalas e arpejos. A aluna utilizou as partituras do Método “La Viola”, <i>Real Music Madrid</i> durante a aula.</p>	

A professora avisou logo de início que a aluna não deveria olhar para o júri e devia concentrar-se em preparar o fá inicial da escala.

Relativamente à escala maior, verificaram-se problemas de afinação na única mudança de posição existente, alguns problemas de altura de cotovelo sobretudo em mudanças de corda e de forma geral, gastou pouco arco.

Para o arpejo maior, este foi executado três a três, mas com evidências de alguma descoordenação motora visto que se enganou em várias arcadas. A professora pediu que tocasse todas as notas separadas, o que apresentou melhores resultados, e explicou que seria mais seguro na prova executar o arpejo maior e menor desta forma.

Na escala melódica, a aluna não demonstrou dominar tecnicamente a escala como já evidenciado nas outras aulas. Apresentou erros a nível de dedilhações e trocou as alterações das notas.

Orientadora: “No que pensas quando estás a tocar?”

Aluna 2: “Penso nos dedos.”

Orientadora: “Isso é um problema! Devias pensar nas notas caso contrário acontece como aconteceu agora.”

Assim, a orientadora alertou a aluna da importância de conhecer a estrutura das escalas, independentemente das dedilhações a utilizar. Acrescentou que os pés devem ser colocados à largura da anca e que todos os intérpretes se devem lembrar de respirar, dado que tensão causa maxilar preso e mãos presas.

Planificação 16		
Aula lecionada		
4 dezembro 2019		
14h30 – 15h15		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
15 min.	Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação na primeira e terceira posição ▪ Dominar mudanças de posição ▪ Qualidade de som
15 min.	Estudo nº 31 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura natural e relaxada da mão esquerda e direita ▪ Domínio das mudanças de arco ▪ Qualidade de som
15 min.	2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura natural e relaxada da mão esquerda e direita ▪ Utilização de vibrato ▪ Expressividade musical
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos</p> <p>A Aluna 2 executou a escala de fá maior e menores duas a duas e respetivos arpejos separados. A mestranda corrigiu alguns aspetos nas escalas como a afinação na mudança de posição, pedindo que a aluna executasse a mudança e lentamente. Para além disso, alertou a aluna para não parar o som entre notas e acrescentou que algumas notas podem ser afinadas juntamente com cordas soltas quando a aluna está a estudar em casa, o que irá permitir conferir a afinação e mantê-la estável. Os mesmos problemas - desafinação na mudança de posição e fraco contacto do arco na corda nas mudanças de arcada -estiveram em evidência na execução dos arpejos. Para além destes, a aluna não manteve a pulsação coerente durante a execução de</p>		

ambos os arpejos pelo que a mestranda sugeriu à aluna que estudasse com metrônomo para a prova. Apesar de utilizar as partituras do Método “La Viola” Real Music Madrid, a mestranda sugeriu que tentasse interiorizar as escalas e arpejos tocando de cor.

Estudo nº 31 dos “Estudos”, Op. 45 Franz Wohlfhart

Sendo que a aluna apresenta alguma dificuldade em manter um som contínuo entre arcadas, como já evidenciado na escala, a mestranda pediu que a aluna executasse o estudo com duas notas ligadas, quatro e oito, mencionando a importância de ter um pulso livre e flexível nas mudanças de arco. De um modo geral, a aluna sente o estudo à colcheia, quando devia interiorizar uma pulsação à semínima. Para tal, realizou-se um exercício de solfejo com nome de notas, em que a aluna marcou a pulsação com palmas. Para além disso, os dedos de mão esquerda estão demasiado dobrados, o que dificulta uma rápida utilização dos mesmos.

2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)

O segundo andamento da sonata foi executado com bastante qualidade em termos de rigor rítmico e de afinação. A mestranda optou por abordar a componente musical e expressiva durante a aula, colocando em evidência os fins de frase e baixando a velocidade da semínima para que a aluna pudesse lentamente utilizar vibrato ao longo da peça. Dado que o movimento ainda não se encontra devidamente interiorizado, a mestranda recomendou que em casa, a aluna poderia utilizar a escala e realizá-la com vibrato lentamente, gradualmente acelerando a velocidade. Tal como no estudo, a falta de utilização de pulso direito nas mudanças de corda provoca cortes de som e acentos em falso. Assim, a mestrando constatou com a Orientadora que seria interessante escolher um estudo apropriado depois da prova, que permitisse à aluna resolver especificamente esta dificuldade durante as férias.

Prova trimestral	
6 dezembro 2019 16h30 Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, sala 2 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos	Prova de instrumento
Estudo nº 31 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	
2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)	
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>A aluna apresentou o repertório trabalhado ao longo do 1º Período. A prova foi avaliada pelo júri Bárbara Pires (Orientadora Cooperante) e pelo professor de violino da AMAC, António Barbosa. A mestranda, visto que também assistiu à prova, apontou os seguintes problemas:</p> <p>Escala de Fá Maior e arpejo na extensão de duas oitavas:</p> <p>A aluna manteve uma boa afinação mas parou o som entre notas e deveria ser mais discreta nas mudanças de posição. No arpejo deve ter cuidado para não cortar o som entre arcadas.</p> <p>Escala de Fá menor e arpejo na extensão de duas oitavas:</p> <p>Nas escalas de fá menor realizou alguns acentos em falso e tal como no arpejo maior, o arpejo menor apresentou cortes de som.</p>	

Estudo nº 31 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

A aluna deve evitar bater o pé, visto que a pulsação deve ser interiorizada internamente, bem como cuidar da afinação em alguns pontos específicos, especialmente na corda lá na terceira posição.

2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)

A aluna começou demasiado lento, e o júri pediu mais rápido. Houve falta de dinâmicas, problemas de afinação e de execução de trilos.

De acordo com o júri, registaram-se os seguintes comentários.

Professor António: “Fizeste um bom trabalho, tens que descontraír a mão direita porque o teu ombro sobe sempre nas arcadas para cima. A parte corporal é muito importante porque a tensão é a nossa pior inimiga, tenta pensar na posição da anca e dos pés para te dar estabilidade”.

Professora Bárbara: “Exatamente, sobretudo relaxar a boca e o pescoço.”

Planificação 17		
Aula lecionada		
11 dezembro 2019		
15h30 – 16h15		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Postura geral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posição dos pés e ancas ▪ Relaxamento do queixo e pescoço ▪ Posição dos ombros
20 min.	Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Qualidade de som ▪ Posição dos ombros ▪ Flexibilidade de pulso
20 min.	2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabilidade rítmica ▪ Afinação ▪ Execução de trilos ▪ Realização de fraseado e dinâmicas
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>O horário da aula foi alterado para facilitar as deslocações do Orientador Científico. A aula iniciou-se com uma apresentação entre Aluna 1 e Orientador Científico. A mestrande leu para a aluna o resumo que realizou da sua prova, bem como os comentários do júri. Como a aluna teria ainda audição no próprio dia, onde iria executar o 2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, a mestrande planificou a aula de forma a preparar a aluna para a audição e consoante as dificuldades que estiveram em evidência durante a prova.</p> <p>Postura geral</p> <p>A mestrande lembrou a aluna dos aspetos a considerar numa posição saudável: pés à largura dos ombros com o pé esquerdo colocado ligeiramente à frente, evitar rodar a bacia e manter a anca alinhada com os pés, ombros em baixo e pescoço e queixo relaxado. Para relaxar o</p>		

queixo e pescoço, a mestranda sugeriu à aluna executar algumas cordas soltas com a boca aberta.

Escala de Fá Maior e menores na extensão de duas oitavas e respectivos arpejo

A aluna demonstrou uma afinação consistente nas escalas e arpejos. De um modo geral, ao executar a escala levanta o ombro sempre que realiza uma arcada para cima, pelo que a mestranda interveio no movimento, orientando o pulso da aluna e exemplificando qual o movimento correto a realizar. Para os arpejos, propôs-se que ,para executar três notas por arco, seria benéfico acentuar a primeira nota de cada arcada no seu estudo individual.

2º Andamento da Sonata em Sol Maior de Benedetto Marcello, nº1 do “Suzuki Viola School” (volume 5)

Dado que na prova executou o andamento um pouco lento, a mestranda colocou o metrónomo com semínima igual a 85. Como se procurava uma maior diferenciação entre dinâmicas, a mestranda isolou algumas passagens específicas e pediu que a aluna as realizasse apenas em cordas soltas, mas com especial atenção às dinâmicas e também crescendos e diminuendos, procurando a gestão de arco mais adequada aos efeitos expressivos desejados. Resolveram-se ainda questões de afinação, sobretudo no que diz respeito à nota dó suspenso, por se encontrar sempre baixo e relativamente aos trilos, sugeriu-se à aluna que os executasse com uma maior força de mão esquerda e também mais rápido, de forma a não atrasar o andamento.

2º PERÍODO

Relatório 17	
Aula Intervencionada	
8 janeiro 2020 14h30 – 15h15 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Dó maior na extensão de três oitavas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar a postura correta e natural da violela ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Afinação ▪ Dominar a posição da mão direita no arco, com independência de dedos
Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Rigor rítmico ▪ Leitura
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Escala de Dó maior na extensão de três oitavas</p> <p>A aluna executou a escala de Dó Maior na extensão de três oitavas, quatro tempos por nota e uma nota por arco. A Orientadora ligou o metrônomo e realizou acompanhamento harmónico ao piano. A escala pretende desenvolver o domínio da primeira, terceira e sexta posição, sendo esta última onde a aluna apresenta maiores problemas de afinação. Como forma de estabilizar a afinação, a professora pede a escala apenas em duas oitavas.</p>	

Para além disso, a professora alertou que o arco devia ser utilizado até ao talão e não somente na parte superior, corrigindo a pega do arco da aluna especialmente no dedo mindinho e indicador. A aluna repetiu a escala, somente com dois tempos por nota e novamente com acompanhamento harmónico realizado ao piano pela professora. Durante esta aula constatou-se que a aluna subia em demasia o cotovelo nas arcadas para cima, por não estar habituada a efetuar o movimento necessário para chegar ao talão. Apresenta ainda um som muito forçado por aplicar demasiada pressão na vara e pouca velocidade.

Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler

Dentro do repertório de férias, a Orientadora deu a possibilidade à aluna de escolher o que queria trabalhar durante a aula. A aluna optou pelo Concertino de Kuchler. Na sua primeira tentativa, apresenta bastantes notas erradas pelo que a professora pediu que parasse, perguntando qual a tonalidade. De acordo com a aluna, enganou-se nas notas por confundir a clave de sol com a de dó. Para além disso, não obedeceu à armação de clave, tocando fá natural em vez de sustenido e apresentou problemas rítmicos, confundindo semínimas com mínimas.

Relatório 18	
15 janeiro 2020	
14h30 – 15h15	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
A Orientadora Cooperante faltou.	

Planificação 18		
22 janeiro		
14h30 – 15h15		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Sol maior na extensão de duas oitavas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira e terceira posição ▪ Afinação
15 min.	Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posição natural do pulso direito ▪ Estabilidade da pulsação
20 min.	Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura ▪ Estabilidade de ritmo e pulsação ▪ Execução de vibrato ▪ Musicalidade e fraseado
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Sol maior na extensão de duas oitavas</p> <p>A mestranda acompanhou a aluna ao piano e pediu que executasse a escala com duas notas por arco e o arpejo três notas por arco. A aluna demonstrou bastante domínio de mão esquerda. No entanto, por falta de utilização do seu pulso direito o seu som por vezes apresenta cortes, sobretudo quando está na zona da ponta. A mestranda reviu com a aluna o movimento que o seu pulso e antebraço deveriam executar ao longo do arco e pediu que realizasse algumas cordas soltas com movimentos circulares de arco.</p>		
<p>Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart</p> <p>A mestranda ouviu o estudo nº36 na íntegra e pediu que a aluna o executasse do meio para a ponta de forma a trabalhar a sua rigidez de pulso nessa zona de arco. A aluna é bastante afinada de uma forma geral, mas executou o estudo a um andamento um pouco lento. A</p>		

mestranda comentou com a Orientadora Cooperante e com a aluna que, nas próximas aulas, este deveria ser apresentado a uma velocidade mais rápida.

Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler

Como na sua última aula a aluna evidenciou alguns problemas de leitura, a mestranda optou por realizar solfejo de notas e posteriormente solfejo cantado, também com nome de notas. A aluna canta de uma forma bastante afinada, mas descuida um pouco o rigor rítmico e de pulsação. Após executar a primeira parte da peça, a mestranda pediu para que o seu som fosse um pouco mais presente, pelo que deveria executar vibrato. O seu movimento estava ainda um pouco rígido pelo que a mestranda auxiliou a condução do seu braço esquerdo e pediu para, se possível, aplicar vibrato em todas as notas como exercício técnico a um andamento ainda lento. A mestranda evidenciou ainda que a aluna estava a cortar as pausas demasiado cedo e que deveria manter a sua pulsação interiormente. A próxima secção, a um andamento mais tranquilo, pedia também por um vibrato mais lento e um carácter mais expressivo. Assim, a mestranda pediu que executasse um vibrato mais amplo e lento na secção delineada. A aluna teve alguma tendência para correr e a mestranda marcou a pulsação como apoio, alertando que o tempo só retomaria ao seu andamento inicial na indicação de “a tempo”.

Relatório 19	
Aula Intervencionada	
29 janeiro 2020 14h30 – 15h15 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Sol maior na extensão de duas oitavas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira e terceira posição ▪ Afinação ▪ Coordenação motora

<p>Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar a posição da mão direita no arco, com independência de dedos ▪ Afinação ▪ Rigor rítmico
<p>Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da terceira posição ▪ Afinação ▪ Rigor rítmico

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Sol maior na extensão de duas oitavas

A aluna executou a escala de sol maior em duas oitavas com dois tempos por nota, todas as notas separadas e com acompanhamento ao piano por parte da Orientadora. A aluna demonstrou dominar tecnicamente a escala pelo que a professora pediu que executasse de novo, mas com duas notas ligadas e duas separadas, alternadamente.

Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

A professora executou o estudo na íntegra com a aluna para que esta se adaptasse à sua afinação. De uma forma geral, a afinação da aluna é bastante consistente e evidenciou rigor rítmico e de pulsação. Continua, no entanto, a demonstrar problemas na pega de arco com o mindinho demasiado esticado.

Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler

A professora abordou a peça, referindo que a indicação de tranquilo significa um andamento mais lento e que por sua vez deve contrastar com o *Allegro Moderato* inicial.

A aluna apresenta alguma falta de consistência sonora, no sentido em que corta o som após cada nota e não executou dinâmicas ou articulações. Em termos rítmicos, atrasa a pulsação sempre que se depara com colcheias. Para além destes aspetos, a professa corrige a posição do polegar da aluna na terceira posição, de forma a melhorar a afinação.

Relatório 20	
Aula Intervencionada	
5 fevereiro 2020	
14h30 – 15h15	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Dó Maior na extensão de uma oitava	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira e quarta posição ▪ Afinação
Escala de Dó Maior na extensão de 3 oitavas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Escala de Dó Maior na extensão de uma oitava</p> <p>A escala de Dó Maior na extensão de uma oitava foi realizada segundo o nº1 do método <i>Scale System</i> de Carl Flesch. Assim, pretendia-se que a aluna executasse a escala de uma oitava somente na corda dó, com dois arcos, um relativo à subida e outro para a descida.</p> <p>Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas</p> <p>A escala de Dó Maior na extensão de três oitavas foi executada segundo as partituras do Método “La Viola” <i>Real Music Madrid</i> como realizado em aulas anteriores, passando pela primeira, terceira e sexta posição.</p>	

Relatório 21	
Aula Intervencionada	
12 fevereiro 2020 14h30 – 15h15 AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escalas de Lá menores e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira e quarta posição ▪ Afinação
Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio de arco
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Escalas de Lá menores</p> <p>Após afinar o instrumento, a aluna realizou as escalas de lá menor harmónica e melódica em duas oitavas, com subida à quarta posição e respetivo arpejo. De acordo com a Orientadora, deve utilizar corda solta na subida e quarto dedo nas descidas. A professora corrigiu a postura da aluna pedindo que afastasse um pouco mais os pés. A aluna demonstrou um domínio técnico da escala, mas continuando, como em aulas anteriores, a não utilizar o arco até ao talão como pedido pela sua professora.</p> <p>Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart</p> <p>A professora ouviu o estudo completo, do início a fim. O estudo em si apresenta complexidade rítmica reduzida e varia apenas entre a primeira e terceira posição, pelo que a aluna o executou com bastante domínio técnico. De acordo com a professora, necessita apenas de resolver questões de arco e pensar em utilizar maior quantidade de cerdas.</p>	

Relatório 22		
Aula Intervencionada		
19 fevereiro 2020		
14h30 – 15h15		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Programa	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escalas de Lá menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira e quarta posição ▪ Afinação ▪ Domínio de arco ▪ Postura geral
10 min.	Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio das mudanças de posição
25 min.	Estudo nº1 dos 30 studi a Corde doppie de Enrico Polo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e execução de cordas dobradas ▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escalas de Lá menores na extensão de duas oitavas</p> <p>A aluna realizou as escalas de lá menores harmónica e melódica, nota a nota, e respetivo arpejo três a três. Antes da sua execução, a mestranda lembrou a aluna de utilizar corda solta para a escala ascendente e quarto dedo para as a escala descendente. Para cada escala, a mestranda executou acompanhamento harmónico ao piano seguindo a metodologia já utilizada pela Orientadora Cooperante nas aulas anteriores. A aluna não apresentou dificuldades a nível de dedilhações ou afinação. Relativamente ao domínio de arco, a mestranda explicou várias vezes que deveria chegar com o arco ao talão. Para adequar a postura da aluna, acrescentou-se um pano à almofada para que tivesse uma maior altura.</p> <p>Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart</p> <p>Tendo em conta que o estudo nº36 de Wohlfhart foi abordado nas aulas anteriores, dedicou-se apenas uma pequena parcela de tempo para o mesmo, em que a aluna o executou na íntegra. De uma forma geral, foi necessário retificar a afinação nas mudanças de posição. Para tal,</p>		

executou-se as mudanças lentamente e a mestranda exemplificou no seu instrumento qual a nota antes da mudança e a nota de chegada, realizando o movimento devagar.

Estudo nº1 dos 30 studi a Corde doppie de Enrico Polo

O estudo nº 1 de Enrico Polo apresentou alguma complexidade visto que consiste na realização de cordas dobradas, nas quais a aluna apresentou alguma dificuldade de leitura. Desta forma, dividiu-se o estudo em duas partes, a primeira a ser trabalhada na presente aula. A mestranda sugeriu que a aluna colocasse a mão esquerda em ambas as cordas, mas tocando, com a mão direita apenas a voz de baixo e posteriormente a voz de cima. Por último, a aluna executou a voz de baixo isoladamente, à qual, na mesma arcada, juntou a voz de cima. Por último executou o estudo tal como escrito, marcando na partitura apenas algumas dedilhações de maior dificuldade.

Planificação 19	
Aula lecionada	
4 março 2020	
14h30 – 15h15	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escalas de Lá menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira e quarta posição ▪ Afinação ▪ Domínio de arco
Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Domínio de arco ▪ Desenvolvimento do movimento de pulso direito
Estudo nº1 dos 30 studi a Corde doppie de Enrico Polo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e execução de cordas dobradas ▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas	

Desde o dia 2 de março de 2020, a professora orientadora Bárbara Pires entrou em período prolongado de baixa médica, pelo que a estagiária passou a lecionar a disciplina de Viola de arco em regime de substituição.

Escalas de Lá menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

A aluna realizou as escalas de lá menores harmónica e melódica, nota a nota, e respetivo arpejo três a três. Apresentou uma postura bastante controlada, mas algumas dificuldades de afinação na quarta posição. No que diz respeito ao arpejo três a três, as arcadas foram incoerentes pelo que a mestrada sugeriu que após cada arcada realizasse uma pausa de três tempo para antecipar os movimentos seguintes.

Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

Para o estudo nº 36 de Wohlfhart a mestrandas optou por ouvir apenas metade do estudo, ficando a segunda metade para trabalhar na próxima aula. Apesar de já estar bastante consistente em termos rítmicos e afinação, a mestrandas optou por utilizar o estudo para corrigir a gestão de arco da aluna. Visto que tinha até então realizado o estudo na metade superior de arco e sendo a utilização do talão uma das suas principais dificuldades, a mestrandas explicou que como exercício, deveria executar o estudo na metade inferior do arco e lentamente. Foi ainda exemplificado qual o movimento do pulso e braço direito do meio até ao talão, criando uma referência visual para aluna. Durante o estudo, a mestrandas guiou o pulso e arco da aluna de forma a que esta interiorizasse o movimento que devia realizar. Foram também resolvidas algumas questões de afinação na terceira posição, sobretudo na corda lá.

Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

Para a segunda metade do estudo utilizou-se a mesma metodologia da aula anterior. A aluna colocou a mão esquerda em ambas as cordas, mas tocando, com a mão direita, apenas a voz de baixo e posteriormente a voz de cima. De seguida executou a voz de baixo isoladamente, à qual, na mesma arcada, juntou a voz de cima. Por último executou o estudo tal como escrito, apenas a segunda metade.

Planificação 20		
11 março 2020 14h30 – 15h15 AMAC, sala 4 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
Simulação de prova		
5 min.	Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Afinação
10 min.	Escalas de Lá menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira e quarta posição ▪ Afinação
10 min.	Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Domínio de arco <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento do movimento de pulso direito
20 min.	Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparação para o concurso

Análise da aula e estratégias aplicadas

A aluna 2 foi selecionada para participar no Concurso Interno da AMAC – Concurso Vecchi – Costa. Ficou enquadrada na Categoria B – dos 13 aos 15 anos – com prova para dia 13 março pelas 18h33. Tendo em conta que a prova de viola seria também para breve, no dia 18 março, a mestrandia optou por realizar uma simulação de prova durante a presente aula. Desta forma não interrompeu a aluna, reservando algum tempo para comentar alguns aspetos que a aluna deveria ter em consideração até ao concurso e prova.

Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas, lá menores na extensão de duas oitavas e respetivos arpejos

A escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e as escalas de lá menores harmónica e melódica, foram realizadas nota a nota, e respetivos arpejos três a três. Dentro das três escalas, a escala Maior apresentou uma afinação um pouco instável, na descida para a terceira e primeira posição, ficando um pouco alto. Para as mudanças de posição, a mestrandia lembrou a aluna que deve arrastar o dedo e não saltar, ou seja, o dedo deve estar sempre em contacto com a corda, de forma a sentir a distância entre nota de partida e de chegada.

Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

Relativamente ao estudo, apresentou melhorias consideráveis a nível de junção de som, bem como de afinação. Por vezes recuou um pouco no tempo em passagens com dedilhações mais complexas.

Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler

Para a introdução inicial do Concertino de Kuchler, a mestrandia executou a parte do pianista acompanhador para que a aluna interiorizasse a sua entrada. Esta etapa foi repetida várias vezes. Nas restantes intervenções orquestrais a mestrandia pediu que a aluna contasse as pausas corretamente a ser realizadas pelo piano, tendo em conta que teria acompanhamento no concurso (este objetivo não se aplicou às intervenções de orquestra demasiados extensas). Com acesso à aplicação do YouTube, escutaram o andamento na aula executado por solista e piano. De uma forma geral, a mestrandia pediu que a aluna utilizasse mais vibrato e dedicou

algum tempo final para realizar o movimento o mais amplamente possível com a aluna, escolhendo as notas iniciais do concerto a um andamento mais lento.

Planificação 21	
Aula lecionada	
18 março 2020	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	Prova de instrumento – enviada por vídeo
Escalas de Lá menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	
Estudo nº 36 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	
Concertino em Sol Maior, Op. 11 de Ferdinand Kuchler	
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Decretado pelo Governo português, através do Decreto-Lei nº10-A/2020 de 13 de março, as atividades letivas e não letivas presenciais foram suspensas. Por estes motivos, a prova trimestral consistiu no envio de um vídeo posteriormente avaliado pela mestrandia e com o intuito de melhorar a nota final do período. De acordo com a sua prestação na prova e ao longo período, a aluna mostrou bastante evolução necessitando de melhorar a postura do</p>	

cotovelo direito, do dedo indicador e mindinho do arco, tal como a pressão na vara, e gastar mais arco quando necessário para melhorar a sua qualidade e junção de som.

Planificação 22		
25 março 2020 14h30 – 15h15 <i>WhatsApp</i> 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
15 min.	Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Afinação ▪ Coordenação motora
30 min.	Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Devido à suspensão das atividades presenciais, as aulas foram realizadas por <i>Whatsapp</i>.</p> <p>Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo</p> <p>A aluna realizou a escala de Dó menor na extensão de duas oitavas duas a duas, passando pela primeira, terceira e sexta posição. O arpejo foi executado três a três. Devido à utilização da aplicação WhatsApp e fraca rede, a aula foi marcada por algumas falhas de som e atrasos relativamente à imagem, pelo que a mestranda pediu que a aluna executasse novamente a escala e arpejo, mas mais lentamente. Por vezes, realizou o número incorreto de notas por arco pelo que a mestranda pediu, tanto para a escala como arpejo, que em cada nova arcada realizasse um acento na primeira nota.</p>		

Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

O estudo nº34 de Wholfhart foi estabelecido como trabalho para férias. Desta forma, realizou-se uma leitura geral com solfejo cantado para corrigir eventuais dúvidas da aluna e marcar dedilhações.

3º PERÍODO

Planificação 23		
15 abril 2020		
14h30 – 15h15		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
15 min.	Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição▪ Afinação
30 min.	Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none">▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>A partir de 9 de abril, a AMAC comunicou que o <i>Microsoft Teams</i> deveria, preferencialmente, ser adotada por toda a comunidade escolar.</p> <p>Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo</p> <p>A aluna realizou a escala de Dó menor na extensão de duas oitavas duas a duas, passando pela primeira, terceira e sexta posição. O arpejo foi executado três a três. Utilizou partitura, não apresentando dificuldade de dedilhações ou afinação, mas a mestrandia pediu que tocasse</p>		

uma vez de memória. Apesar de ter demonstrado domínio técnico da escala maior, a aluna necessitou de ser retificada relativamente à estrutura e afinação das escalas menores. Para a próxima aula, a mestranda pediu que trouxesse as escalas de si maior e menores que tinham sido destinadas para o 3º Período.

Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

A mestranda ouviu o estudo na íntegra. De uma forma geral, a aluna necessitou de ser corrigida na afinação da terceira posição na corda lá. Para a segunda metade do estudo, onde começam a surgir alterações de bemóis e sustenidos, a afinação foi menos consistente. Assim, a mestranda executou no piano cada compasso, pedindo que a aluna solfejasse com solfejo cantado e posteriormente tocasse no seu instrumento. Após realização deste exercício, a aluna apresentou bastantes melhorias e a mestranda pediu que durante a próxima semana tirasse algum tempo para realizar solfejo cantado antes de abordar o estudo em mais profundidade.

Planificação 24		
22 abril 2020		
14h30 – 15h15		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala de Si Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e quinta
10 min.	Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e quinta

10 min.	Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Domínio de mão direita ▪ Exercícios técnicos
20 min.	3º andamento do <i>Studen-</i> <i>Concerto</i> nº 2 em Sol Maior, Op. 13 de F. Seitz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura ▪ Rigor rítmico e de articulação ▪ Domínio de dinâmicas e fraseado

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Si Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

A mestranda explicou à aluna as dedilhações a executar na escala maior. Deve começar na primeira posição, subir à terceira na corda ré e na lá à quinta posição. Para a descida, deve passar diretamente da quinta para a primeira posição. Foi revista a armação de clave, bem como as dedilhações a utilizar, e foi necessário rever lentamente algumas mudanças de posição e corrigir a afinação de algumas notas.

Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

À semelhança das escalas maiores, as escalas menores iniciam-se na primeira posição com subida à terceira na corda ré e na corda lá à quinta posição. Após ter sido explicado o arpejo, a aluna executou tanto escala como arpejo com uma nota por arco.

Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

O estudo mostrou bastante evolução em termos de afinação desde a semana anterior e realizou o estudo pela metade. A aluna admitiu ter realizado solfejo cantado durante a semana, utilizando o seu piano de sua casa como referência. No entanto, relativamente à sua mão direita, a sua pega é um pouco presa e em cada início de arcada realiza um acento. A mestranda pediu que tocasse em várias cordas soltas com movimentos circulares, tanto para a arcada para baixo como para cima. Este exercício procura resolver a rigidez de pulso da aluna, bem como dos dedos indicadores e mindinho. Por falta de tempo, as restantes partes do estudo foram abordadas em aulas posteriores.

3º andamento do *Studen-Concerto* nº 2 em Sol Maior, Op. 13 de F. Seitz

O 3º andamento do *Studen-Concerto* nº 2 em Sol Maior de F. Seitz foi desafiante para a aluna em termos rítmicos. Por se encontrar em divisão ternária, a que a aluna não está muito habituada, foi necessário realizar solfejo rítmico para a parte inicial. Foi também necessário corrigir algumas arcadas e consciencializar a aluna acerca da necessidade de estudar a sua gestão de arco. Para as várias articulações, *staccato* e *detaché*, a mestranda executou no seu instrumento a sua sonoridade, bem como a técnica necessária. Para além destes, algumas indicações de dinâmicas e de carácter foram revistas para toda a primeira página.

Planificação 25		
29 abril 2020		
14h30 – 15h15		
Whatsapp		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala de Si Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	▪ Domínio da primeira, terceira e quinta
10 min.	Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	▪ Domínio da primeira, terceira e quinta
10 min.	Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	▪ Afinação
20 min.	<i>Caprice</i> de Marin Marais	▪ Leitura ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Execução de harmónicos ▪ Domínio de articulação, dinâmicas e fraseado

Análise da aula e estratégias aplicadas

A aula de 29 de abril foi realizada por *WhatsApp* visto a aula ter sido assistida pelo Orientador Científico e não haver possibilidade de realizar uma chamada conjunta pela plataforma Teams.

Escala de Si Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

A aluna realizou a escala e arpejo de Si Maior com uma nota por arco e com acompanhamento harmónico ao piano realizado pela mestranda. Foi necessário corrigir a afinação de algumas notas e pediu-se sobretudo que tentasse trabalhar a sua junção de som para a próxima aula.

Escala de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

A escala e arpejo foram realizados da mesma forma que si maior com uma nota por arco para escala e arpejo. A mestranda acompanhou harmonicamente ao piano, lembrando a aluna que deveria utilizar o seu pulso nas mudanças de arco e não realizar acentos em falso.

Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

Para a aula de 29 abril, a mestranda optou por isolar uma parte específica do estudo de maior dificuldade para afinação, devido aos frequentes sustenidos e bemóis. Para tal, executou no piano compasso a compasso, pedindo à aluna que repetisse cada compasso com solfejo cantado, nome de dedos e posteriormente tocasse no seu instrumento. Esta passagem, entre primeira e terceira posição foi bastante mais consistente na primeira do que terceira posição e algumas vezes foi necessário rever com a aluna as distâncias intervalares entre os dedos da mão esquerda.

***Caprice* de M. Marais**

Para o *Caprice*, a mestranda chamou à atenção da aluna que estava um pouco lento e que deveria ser estudado a um andamento mais rápido. Após este comentário, explicou-se à aluna as semelhanças entre as articulações da peça com o 3º andamento do Concerto de Seitz, já explicados na aula anterior. Relativamente a dificuldades técnicas, foi a primeira vez que a aluna se confrontou com a realização de harmónicos na viola. A mestranda comentou com a aluna que, durante o *Caprice*, o harmónico de lá na corda lá surge duas vezes, no início e fim

da peça. Após ensinar a realização técnica de harmônicos em várias cordas, a mestranda analisou a estrutura da peça em termos de condução melódica, pedindo que a aluna salientasse certas notas específicas, para as quais não se deveria esquecer de utilizar vibrato. Tal como na metodologia aplicada para o concerto de Seitz, a mestranda analisou a estrutura geral da peça, destacando as várias dinâmicas e articulações.

Planificação 26		
6 maio 2020		
14h30 – 15h15		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala de Si Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e quinta ▪ Interiorização da estrutura das escalas
10 min.	Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e quinta ▪ Interiorização da estrutura das escalas
10 min.	Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio de mão direita ▪ Interiorizar a altura do pulso e cotovelo
20 min.	3º andamento do <i>Student-Concerto</i> nº 2 em Sol Maior, Op. 13 de F. Seitz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Execução de cordas dobradas ▪ Domínio de mão direita e execução de articulações

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Si maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

Na presente aula a mestranda pediu que a aluna realizasse duas notas por arco para que tentasse unificar o seu som. Por vezes apresentou alguma incoerência nas arcadas. A aluna 2 costuma geralmente pensar no nome de dedos e não em nome de notas e a mestranda explicou que, para a execução das escalas, deveria pensar nas notas e perceber as distâncias intervalares de forma a interiorizar a estrutura das escalas. Por essa razão, a realização de várias notas por arco acaba por confundir a aluna tanto na escala como no arpejo três a três.

Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

A mestranda pediu que a aluna solfejasse nome de notas antes da execução da escala. Ao executar duas a duas, foi sugerido que para interiorizar a sua gestão e velocidade de arco, pensasse em gastar meio arco para cada nota. Enquanto a aluna executou a escala, a mestranda tocou cada nota piano dizendo em voz alta qual o nome respetivo.

Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

A mestranda ouviu o estudo nº34 na íntegra. Visualizaram-se melhorias consideráveis a nível de afinação e a mestranda pediu para a aluna executar um pouco mais rápido na próxima aula. Para além disso, a mestranda solicitou que procurasse aproximar o arco do cavalete para melhorar a sua qualidade sonora e sobretudo que utilizasse o pulso nas mudanças de arco. Relativamente ao cotovelo direito, por se encontrar muito alto, a mestranda pediu que a aluna realizasse todas as cordas soltas retificando a altura do cotovelo.

3º andamento do *Studen-Concerto* nº 2 em Sol Maior, Op. 13 de F. Seitz

A aluna tocou a primeira parte da peça, apresentando alguma dificuldade nas cordas dobradas. Para as cordas dobradas, a mestranda pediu que realizasse individualmente a voz inferior, voz central para acordes de três notas e voz superior. Foram ainda revistas algumas arcadas, questões de gestão de arco e articulações.

Planificação 27		
13 maio 2020		
14h30 – 15h15		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala de Si Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e quinta ▪ Interiorização da estrutura das escalas
10 min.	Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e quinta ▪ Interiorização da estrutura das escalas
10 min.	Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interiorizar altura do pulso e cotovelo direito
20 min.	<i>Caprice</i> de M. Marais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Execução de harmónicos ▪ Domínio de articulação, dinâmicas e fraseado ▪ Execução de mudanças de posição
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Si Maior na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo</p> <p>A mestranda recordou com a aluna nome de dedos e números e onde a aluna deveria mudar o seu arco numa arcada com duas notas, tanto na escala como arpejo. De seguida, realizou a escala uma primeira vez e foi necessário rever lentamente algumas mudanças de posição com auxílio do piano, tanto na escala como arpejo.</p>		

Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

A aluna solfejou nome de dedos e números e após realizar ambas as escalas duas a duas foi necessário rever cada uma lentamente por motivos de afinação. A aluna voltou a repetir as escalas e a mestrandas executou no piano cada nota e acorde correspondente. O arpejo foi tocado diretamente três a três e a aluna mostrou melhorias a nível de afinação.

Estudo nº 34 dos “Estudos”, Op. 45 de Franz Wohlfhart

A aluna executou o estudo na íntegra e a mestrandas lembrou que queria ouvir a um andamento um pouco mais rápido, como esclarecido na última aula. O estudo foi realizado segundo a alínea a) em *deattaché*. No entanto, este pode ser tocado segundo a alínea b) em *martellé*. A mestrandas exemplificou no seu instrumento a técnica de *martellé* e explicou as suas consequências a nível de domínio da mão direita. Desta forma, pediu que a aluna executasse alguns compassos do estudo para resolver a sua dureza de pulso direito. De uma forma geral, apresenta maiores dificuldades na arcada para cima, subindo em demasia o seu cotovelo.

Caprice de M. Marais

No *Caprice* de M. Marais foram esclarecidas dedilhações e arcadas em falta. A aluna 2 trata-se de uma aluna com bastantes capacidades mas com alguma dificuldade em adaptar-se a situações novas pelo que as alterações feitas precisaram de ser repetidas várias vezes. Relativamente à execução de harmónicos, a aluna teve alguma dificuldade em realizá-los dentro da pulsação estabelecida, atrasando o andamento, bem como desafinando as notas posteriores. Assim, foram revistas lentamente as mudanças de posição a efetuar anteriormente e posteriormente ao harmónico.

Planificação 28		
20 maio 2020 14h30 – 15h15 <i>Microsoft Teams</i> 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala de Si Maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e quinta ▪ Interiorização da estrutura das escalas
10 min.	Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e quinta ▪ Interiorização da estrutura das escalas
20 min.	3º andamento do <i>Student-Concerto</i> nº 2 em Sol Maior, Op. 13 de F. Seitz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio rítmico ▪ Leitura e solfejo
10 min.	<i>Caprice</i> de M. Marais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Domínio de articulação, dinâmicas e fraseado
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Si maior e menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo</p> <p>A mestranda pediu que, antes de executar a escala, a aluna solfejasse nome de notas. Relembrou ainda como deveria gerir o seu arco. A sua execução melhorou bastante desde a última aula, necessitando de ter atenção à afinação de algumas notas que se tratam de extensões. No arpejo, foi pedido que não acentuasse notas nas mudanças de posição.</p>		

Escalas de Si menores na extensão de duas oitavas e respetivo arpejo

Tal como na escala anterior, a aluna executou solfejo de notas antes de executar a escala e arpejo e a mestranda acompanhou harmonicamente ao piano. Relativamente à aula anterior mostrou bastantes melhorias sobretudo na divisão de arco.

3º andamento do *Studen-Concerto* nº 2 em Sol Maior, Op. 13 de F. Seitz

Foi abordada a segunda página da obra, bastante mais exigente tecnicamente. Devido à sua complexidade foi necessário realizar solfejo rítmico e esclarecer a aluna relativamente à segunda parte da estrutura da peça. A aluna realizou ainda solfejo de nome de notas e dedos, enquanto a mestranda marcou a pulsação. Para facilitar a execução da passagem em causa, a mestranda averiguou com a aluna a quantidade de arco que deveria gastar. Após uma primeira tentativa, a um andamento bastante lento, a aluna tocou algumas notas erradas, para as quais a mestranda chamou à atenção, pedindo que anotasse na partitura a dedilhação correspondente. Para a próxima aula, foi aconselhado que estudasse com nome de notas e solfejo rítmico previamente.

***Caprice* de M. Marais**

Foi revista a segunda metade do *Caprice* e abordadas questões de expressividade e condução melódica. Pediu-se ainda que exagerasse acentos e o ritardando final, bem como o crescendo que antecede a parte final da obra. Foi ainda necessário corrigir a afinação a nível do acorde final.

3. Aluna 3

1º PERÍODO

Relatório 23	
Aula Intervencionada	
16 outubro 2019	
15h15 – 16h	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann	<ul style="list-style-type: none">▪ Afinação▪ Estabilidade da pulsação e andamento▪ Colocar corretamente a mão esquerda na escala da violeta▪ Posição da mão direita no arco▪ Controlar a direção e gestão de arco▪ Domínio de mudanças de corda e cordas dobradas
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Iniciou-se a aula com uma apresentação entre a aluna e mestrandas.</p> <p>4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann</p> <p>A professora ouviu a peça na íntegra. De uma forma geral, a aluna apresenta bastantes problemas de afinação e de gestão de arco. Relativamente ao primeiro ponto, a professora corrigiu a posição dos dedos de mão esquerda, que deveriam estar mais redondos, bem como a posição do polegar, puxando-o um pouco mais para a frente. Para melhorar a sua gestão de arco, a aluna necessita de relaxar o seu ombro direito, manter a vara direita e equilibrar o seu som, tendo em conta que o seu desequilíbrio sonoro é causado por uma desproporcionalidade entre pressão e velocidade.</p> <p>No que diz respeito à interpretação da obra, a professora pede para a aluna pensar à mínima visto tratar-se de um andamento relativamente rápido. Foram revistas maioritariamente questões de gestão de arco, mudanças de corda e execução de cordas dobradas. Para algumas passagens onde</p>	

a desafinação foi mais proeminente, a aluna utilizou apenas mão esquerda, dizendo o nome de notas e com acompanhamento ao piano da professora.

Relatório 24	
Aula Intervencionada	
23 outubro 2019 15h15 – 16h AMAC, sala 4 45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
N°3 do <i>Preparatory Course for Viola</i> de Mieczyslaw Szaleski	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira posição ▪ Destreza de mão esquerda e afinação
4° Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Estabilidade da pulsação e andamento
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>N°3 do <i>Preparatory Course for Viola</i> de Mieczyslaw Szaleski</p> <p>Este trata-se de um exercício de aquecimento e que a Orientadora decidiu utilizar não só como exercício de aquecimento, mas como forma de estabilizar a posição dos dedos de mão esquerda da aluna. Esta teve alguma dificuldade em manter a pulsação coerente, pelo que a Orientadora marcou o tempo com um marcador e para as passagens mais desafinadas perguntou à aluna se estava alto ou baixo. De uma forma geral, a afinação da aluna tem maior propensão para subir do que descer, apresenta um polegar preso e dobra excessivamente o seu dedo mindinho.</p> <p>4° Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann</p> <p>Grande parte da aula foi dedicada ao n°3 de Szaleski, pelo que sobrou pouco tempo para abordar o concerto.</p>	

A Orientadora colocou o metrónomo a 110 apenas para a aluna interiorizar o andamento. De seguida pediu que, antes de começar, tomasse o seu tempo para respirar e colocasse o arco na corda. Para resolver problemas de afinação, evidentes sobretudo nas passagens mais rápidas de colcheias, a professora opta por utilizar solfejo cantado e alerta que para além de se cumprir o que está escrito, se deve sempre pensar antes de tocar.

Planificação 29		
Aula lecionada		
30 outubro 2019		
15h15 – 16h		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
15 min.	Nº3 do <i>Preparatory Course for Viola</i> de Mieczyslaw Szaleski	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira posição ▪ Destreza de mão esquerda e afinação
30 min.	4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão de arco ▪ Estabilidade rítmica e de pulsação ▪ Domínio das mudanças de corda ▪ Afinação
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Nº3 do <i>Preparatory Course for Viola</i> de Mieczyslaw Szaleski</p> <p>A mestrandia pretendeu, durante a aula, corrigir a posição da mão esquerda da aluna. O exercício consiste num exercício de mão esquerda na tonalidade de Ré Maior que pretende desenvolver a força, flexibilidade e agilidade. Foi executado com 8 notas por arco e com a mestrandia a marcar a pulsação lentamente. Para facilitar a viragem de mão esquerda para a corda dó a postura da aluna foi corrigida, pedindo-se que colocasse o instrumento mais em cima da clavícula e ombro.</p>		

4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann

Para o início do andamento, a mestrandia explicou à aluna como deveria gerir o seu arco para toda a primeira página, mencionando que deveria existir um equilíbrio entre peso e velocidade e marcando arcadas em falta. Após executar uma primeira vez, a mestrandia pediu que parasse para corrigir algumas questões. Para as colcheias, foi realizado solfejo com nome de notas e com número de dedos. Após os exercícios de solfejo, a aluna realizou com mais facilidade as colcheias sendo necessário rever as mudanças de corda. Desta forma, a mestrandia pediu à aluna que executasse uma pausa antes de cada mudança, movendo o seu cotovelo direito lentamente. De seguida, reviu-se a afinação do acorde da primeira folha, isolando-se cada uma das três notas e esclarecendo-se como este deveria ser executado ritmicamente. A aluna mostrou alguma dificuldade nos ritmos sincopados pelo que a mestrandia pediu que executasse solfejo rítmico. Então a mestrandia pediu que tocasse de novo a passagem e resolveu a questão.

Alguns aspetos idênticos entre a última e a primeira secção da obra foram analisados e comparados para a aluna entender a sua estrutura. Relativamente à ponte entre secções foi discutido com a aluna a gestão de arco e afinação de algumas notas específicas.

Relatório 25	
Aula Intervencionada	
6 novembro 2019	
15h15 – 16h	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann	<ul style="list-style-type: none">▪ Afinação▪ Domínio de mudanças de posição

Análise da aula e estratégias aplicadas

4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann

Por se tratar da última aula antes da prova a professora ouviu o 3º andamento na íntegra sem paragens. No fim da execução da aluna, a professora perguntou qual o problema que a aluna considerava principal na sua interpretação. A aluna respondeu que sentia uma grande dificuldade em conseguir tocar afinado do início ao fim.

A mestranda reviu com a aluna aspetos gerais de afinação, dinâmicas, mudanças de posição e sobretudo de velocidade de arco e isolou algumas passagens para serem tocadas mais devagar para corrigir afinação, acompanhando a aluna no seu instrumento.

Relatório 26

Aula Intervencionada

13 novembro 2019

15h15 – 16h

AMAC, sala 4

45 minutos

Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Sol Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Domínio da terceira, quinta, sétima e nona posição
4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann	<ul style="list-style-type: none">▪ Posição dos dedos da mão esquerda▪ Afinação▪ Execução de dinâmicas e gestão de arco▪ Estabilidade da pulsação e andamento

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Sol Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

Para a realização da escala de Sol Maior na extensão de três oitavas, a professora retirou as partituras do método “La Viola”, *Real Music Madrid*. De acordo com o método, a aluna deve começar na terceira posição, mudando à quinta posição na corda ré e à sétima e nona posição na corda lá. A aluna executou a escala e arpejo com quatro tempos por nota, enquanto a professora dizia o nome de notas, executando acompanhamento harmónico ao piano.

4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann

Antes de iniciar o andamento do Concerto, a professora alertou para que colocasse o polegar na posição correta, visto ser um dos principais aspetos técnicos relevantes para uma boa e estável afinação.

A professora ouviu o concerto na íntegra e pediu que a aluna para uma próxima vez não corresse e aprende-se a respirar nas pausas. Analisou ainda a estrutura da obra, pedindo que exagerasse algumas dinâmicas. Para tal, afirmou que deveria gastar mais arco nos fortes e menos nos pianos. Recomendou ainda que a aluna estudasse o concerto com metrónomo à mínima.

Relatório 27	
Aula Intervencionada	
20 novembro 2019	
15h15 – 16h	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Estudo nº 2 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer	<ul style="list-style-type: none">▪ Postura geral▪ Estabilidade da pulsação e andamento▪ Afinação▪ Execução de mudanças de posição
Escala de mi menor harmónica, melódica e arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Domínio da primeira, terceira, quinta, e sétima posição

Análise da aula e estratégias aplicadas

Estudo nº 2 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer

Iniciou-se a aula com o estudo nº2 de Kreutzer, estudo obrigatório para a prova global a realizar no final do ano. A professora leu com a aluna no seu instrumento lentamente, marcando algumas dedilhações em falta, alertando para não correr nas passagens mais difíceis. Foram ainda revistas com atenção algumas mudanças de posição, em que a professora tocou no piano a nota de partida e de chegada, A professora corrigiu ainda a postura da aluna, pedindo que tocasse com a viola mais para cima.

Escala de mi menor harmónica, melódica e arpejo

As escalas de mi menor harmónica, melódica e arpejo foram seguidas pelo método “La Viola”, *Real Music Madrid*. A aluna tocou uma nota por arco, cada uma com quatro tempos. Ambas as escalas e arpejo devem ser iniciadas na primeira posição, com subida à terceira na corda ré, e quinta e sétima posição na corda lá. As escalas e arpejo foram realizadas com acompanhamento harmónico ao piano, executado pela professora.

Prova trimestral

4 dezembro 2019

14h30

AMAC, sala 1

45 minutos

Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Sol Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	Prova de instrumento
Escala de mi menor harmónica, melódica e arpejo	
Estudo nº 2 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer	

4º Andamento do Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9 de Georg Philipp Telemann	
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>A Aluna 3 realizou a prova trimestral mais cedo que os colegas e nas instalações da AMAC, em vez de na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos.</p> <p>Antes do início da prova, a professora pediu à aluna para respirar, de forma a levar oxigénio ao sangue. O júri consistiu na Orientadora Cooperante Bárbara Pires, António Barbosa (docente de violino) e Daniela de Brito (docente de violoncelo).</p> <p>A mestrandia assistiu à prova, constatando uma afinação um pouco alta nas últimas oitavas para as três escalas e ambos os arpejos.</p> <p>A Orientadora chamou à atenção para a posição da viola, que deveria estar mais para cima, e posição dos pés.</p> <p>Relativamente ao estudo, manteve o tempo constante, uma boa preparação das mudanças de posição e uma reação imediata aos seus erros, ajustando e corrigindo o mais rápido possível. Para a peça, a afinação encontrou-se um pouco alta e as ideias musicais pouco expressas, bem como falta de contraste dinâmico. Nalgumas passagens específicas, nomeadamente em partes que abordam colcheias, tem alguma dificuldade em manter um andamento constante.</p>	

Planificação 30 Aula lecionada		
6 dezembro 2019 15h15 – 16h AMAC, sala 4 45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
20 min.	Escala de Sol Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da terceira, quinta, sétima e nona posição ▪ Afinação ▪ Posição da mão esquerda na escala

25 min.	Estudo nº 2 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura geral ▪ Afinação ▪ Posição da mão esquerda na escala
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Sol Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo</p> <p>A mestranda reviu a escala de sol maior com quatro tempos por nota e uma nota por arco. Foi seu objetivo principal corrigir a posição da mão esquerda, adequando em primeiro lugar a posição do polegar. Para tal, pediu-se à aluna que várias vezes retirasse e voltasse a colocar o instrumento para interiorizar a sua posição do polegar. Para além disso, nas posições mais altas, a mestranda alertou que o polegar não deve subir pela caixa do instrumento, mas sim pela parte lateral da escala. Assim, em todas as cordas, a aluna realizou apenas com a mão esquerda, um movimento ascendente e descendente ao longo do início e fim da escala. Reviu-se lentamente estes conteúdos em todas as cordas e a aluna repetiu a escala de início ao fim, apresentando algumas melhorias a nível da posição de mão esquerda.</p> <p>Estudo nº 2 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer</p> <p>Como a principal dificuldade da aluna é em manter a afinação, a mestranda optou por trabalhar somente escala e estudo. Reviu a postura geral da aluna, nomeadamente posição dos pés e cabeça e envolveu a sua almofada com um pano para que o instrumento ficasse um pouco mais direito. Para além disso, corrigiu-se o encaixe da viola, sugerindo que esta fosse posicionada em cima do ombro e clavícula e não tão para o centro do seu corpo. Os primeiros compassos do estudo foram realizados lentamente, com a mestranda a corrigir afinação no seu instrumento. Por fim, a aluna admitiu sentir um maior conforto e facilidade em tocar afinado, sentindo maior liberdade a nível do braço esquerdo.</p>		

Planificação 31		
Aula lecionada		
11 dezembro 2019		
16h45 – 17h30		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Exercícios técnicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura geral ▪ Posição correta da mão esquerda na escala
10 min.	Escala de Sol Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da terceira, quinta, sétima e nona posição ▪ Afinação
15 min.	Escala de Mi menor harmónica, melódica e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira, quinta, e sétima posição ▪ Afinação
15 min.	Estudo nº 2 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabilidade da pulsação e andamento ▪ Afinação ▪ Execução de mudanças de posição
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>O horário da aula foi alterado para facilitar as deslocações do Orientador Científico. A aula iniciou-se com uma apresentação entre Aluna 1 e Orientador Científico. A mestrande leu para a aluna o resumo que realizou da sua prova, bem como os comentários do júri, planificando a aula em função dos mesmos.</p> <p>Exercícios técnicos</p> <p>Os exercícios técnicos consistiram em passar o arco do talão à ponta e da ponta ao talão corrigindo a postura geral: viola de arco posicionada mais para cima do ombro e clavícula, pés à largura dos ombros com o pé esquerdo ligeiramente à frente e ajuste da posição do</p>		

braço e polegar esquerdo. Foram ainda realizados exercícios de polegar, onde a aluna deveria ao longo da corda e apenas utilizando mão esquerda, subir e descer ao longo da escala mantendo a posição do polegar correta. Um dos seus principais erros, durante a prova, explicou a mestrandia, foi colocar o polegar no corpo do instrumento nas posições mais altas.

Escala de Sol Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A aluna executou a escala de Sol Maior com uma nota por arco e o arpejo três a três. Apesar de não errar nas dedilhações, a afinação necessitou de especial atenção na sétima e nona posição. A mestrandia executou acompanhamento harmónico no piano, insistindo nas notas mais desafinadas.

Escala de Mi menor harmónica, melódica e arpejo

A aluna executou a escala de Mi menor com uma nota por arco e o arpejo três a três. Apesar de dominar a dedilhação, a aluna não domina tecnicamente as distâncias intervalares, pelo que foi necessário rever mudanças de posição o mais lentamente possível. Por fim, as escalas foram executadas à velocidade normal, apresentando melhorias e a mestrandia chamou à atenção para, durante a escala menor harmónica, não atrasar a sua pulsação como na prova.

Estudo nº 2 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer

O estudo foi revisto lentamente de forma a que a aluna conseguisse manter a sua afinação, visto que na prova teve alguma tendência para subir. Para além disso, pretendia-se que conseguisse manter a sua pulsação até ao fim do estudo, o que não aconteceu na prova por começar a correr. Assim a mestrandia ligou o metrónomo estabelecendo uma pulsação base para a aluna seguir. Foi necessário parar nalgumas passagens para corrigir afinação com auxílio do piano. A mestrandia abordou ainda a questão da presença em palco, pedindo para a aluna não fazer caretas ou cara de pouco entusiasmo.

2º PERÍODO

Relatório 28	
Aula Intervencionada	
8 janeiro 2020	
15h15 – 16h	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Prelúdio da Suite N.º 1 em Sol Maior, BWV 1007 <i>de</i> Johann Christian Bach	Afinação Leitura Definição e arcadas e dedilhações Domínio de arco Execução coreta de dinâmicas e mudanças de corda Conferir autonomia de estudo
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Prelúdio da Suite N.º 1 em Sol Maior, BWV 1007 <i>de</i> Johann Christian Bach</p> <p>Após a aluna tocar uma primeira vez, a professora pede que a aluna volte a executar a peça, mas apenas com mão esquerda ao ritmo das palmas da professora, e alertando a aluna para a existência de mudanças de corda. De seguida, pediu-se que aluna repetisse o exercício, mas com arco e de forma lenta. De acordo com a orientadora, a mão direita da aluna encontra-se como “uma pedra” e necessita de corrigir o seu pulso. Este deve estar flexível, aproveitando o peso natural do braço e evitando tensão no cotovelo. A aluna teve alguma dificuldade em manter a afinação e arcadas corretas, pelo que a professora corrigiu na partitura algumas arcadas mal indicadas. Esclareceu ainda que deveria utilizar o arco até ao talão e mais para perto do cavalete. A aluna tem por hábito tocar em cima do tasto, o que causa um som demasiado tímido. Para além de corrigir arcadas, a orientadora acertou algumas dedilhações e executou na sua viola, juntamente com a sua aluna, o resto da obra.</p> <p>No fim da aula, alertou que agora que as férias já tinham acabado, devia começar a aplicar-se mais.</p>	

Relatório 29	
15 janeiro 2020	
15h15 – 16h	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
A Orientadora Cooperante faltou.	

Planificação 32		
22 janeiro		
15h15 – 16h		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
45 min.	Prelúdio da Suite N.º 1 em Sol Maior, BWV 1007 de Johann Christian Bach	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Leitura ▪ Compreensão harmónica ▪ Domínio das mudanças de corda ▪ Contraste dinâmica ▪ Fraseado e musicalidade ▪ Compreensão da estrutura da peça
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Prelúdio da Suite N.º 1 em Sol Maior, BWV 1007 de Johann Christian Bach</p> <p>Tal como na aula anterior, a mestranda optou por abordar somente o Prelúdio de Bach devido sobretudo às dificuldades que a aluna manifestou na última aula. Para tal, foram executadas todas as notas separadas, preparando com antecedência as mudanças de corda e analisados os acordes em termos de progressão harmónica para as várias partes da peça. A mestranda pediu à aluna para exagerar as dinâmicas escritas na partitura, bem como os crescendos e diminuendos, e utilizar vibrato em notas específicas.</p> <p>Devido à complexidade das arcadas a executar, a mestranda dividiu a peça por secções de acordo com as arcadas marcadas para facilitar a leitura da aluna.</p>		

De seguida, executou no seu instrumento a peça na íntegra, juntamente com a aluna, sendo necessário rever a afinação da última secção nota a nota.

Relatório 30	
Aula Intervencionada	
29 janeiro 2020	
15h15 – 16h	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi	<ul style="list-style-type: none">▪ Afinação▪ Domínio e gestão de arco▪ Execução de articulações e dinâmicas
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi</p> <p>Apesar de estar inicialmente previsto que a aluna tocasse o Prelúdio da Suite N.º 1 em Sol Maior, BWV 1007 de Johann Christian Bach, dado as suas dificuldades e execução, a professora optou por alterar o repertório. Assim, na aula de dia 29 de janeiro a professora abordou o 1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi em substituição do prelúdio. A Orientadora optou por realizar uma leitura geral da obra com a aluna, pedindo que tocasse do início ao fim. Esclareceu dedilhações e também algumas questões de dinâmicas, pedindo para que o início não fosse tocado tão timidamente. Para além disso, pediu uma maior diferenciação de articulações, sobretudo nas passagens de <i>staccato</i>. Relativamente à afinação, apresenta sempre pior qualidade nas posições superiores. A professora explicou também a importância de a aluna saber gerir o seu arco pedindo que antes de tocar, visualizasse a sua distribuição de arco.</p>	

Relatório 31	
Aula Intervencionada	
5 fevereiro 2020	
15h15 – 16h	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Estudo nº 3 dos “23 Estudos”, Op. 37 de Dont	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio e gestão de arco ▪ Afinação ▪ Estabilidade de pulsação
1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Estabilidade de pulsação ▪ Coordenação motora
Análise da aula e estratégias aplicadas	
<p>Estudo nº 3 dos “23 Estudos”, Op. 37 de Dont</p> <p>A professora escolheu para a aluna o estudo nº3 de Dont devido aos seus benefícios a nível de gestão de arco. Está estabelecido no estudo que por cada arco deve haver doze notas, mas a professora optou por alterar a partitura, pedindo seis notas por arco. No entanto, para facilitar a leitura durante a aula, a aluna executou todas as notas separadas a um andamento confortável. A professora acompanhou no piano nota a nota e explicou à aluna que, apesar de por enquanto as notas serem separados, era necessário que houvesse maior regularidade de pulsação. Devido às frequentes mudanças de corda ao longo do estudo, a professora esclareceu que seria necessário utilizar o cotovelo que, por se encontrar demasiado em baixo em todas as cordas, não estava a funcionar como deveria. Como forma de estabilizar a postura, a professora levantou-se segurando o cotovelo da aluna e acompanhando o seu movimento para as várias cordas.</p>	
<p>1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi</p> <p>A professora isolou as semicolcheias da primeira página para que aluna conseguisse tocar a passagem dentro da mesma pulsação. Para isso, pediu que tocasse duas a duas de olhos</p>	

fechados. No entanto, por não saber ainda a peça de memória o exercício teve que ser realizado compasso a compasso, de forma a que a aluna conseguisse antecipar o que deveria executar em seguida e com alguma ajuda de nome de notas da parte da professora. De seguida, executou duas notas ligadas e duas separadas. A professora executou no seu instrumento o que desejava que a aluna fizesse, esclarecendo como deveria gerir o seu arco.

Relatório 32	
Aula Intervencionada	
12 fevereiro 2020	
15h15 – 16h	
AMAC, sala 4	
45 minutos	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Interiorização de dedilhações ▪ Terceira, quinta, sexta sétima e nona posição
Escala de Ré menor melódica, harmónica e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Interiorização de dedilhações ▪ Primeira, terceira, quinta e sétima posição
1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Estabilidade de ritmo e pulsação ▪ Leitura e solfejo ▪ Domínio de arco e execução dinâmicas
Análise da aula e estratégias aplicadas	

Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

De acordo com a metodologia da professora, a escala de Fá maior é executada de forma distinta na subida e na descida. Desta forma, a subida inicia-se na terceira posição, subindo à quinta posição na corda ré e à sétima e nona na corda lá. Para a descida, passa novamente pela nona posição, mudando para a sexta e terceira ainda na corda lá. A escala e arpejo foram realizados com uma nota por arco. A aluna teve alguma dificuldade técnica na sua execução, sobretudo na descida, realizando mudanças de posição incorretas, posteriormente corrigidas pela professora com o auxílio do piano.

Escala de Ré menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A professora comentou com a mestranda que a escolha da tonalidade de ré menor se prende com a tonalidade do concerto. A escala de ré começa na primeira posição, passando pela terceira na corda ré e subindo à quinta e sétima na corda lá. Para a descida, passa da sétima para a quarta e primeira ainda na corda lá, mantendo-se até ao fim da escala. A escala e arpejo foram realizados com uma nota por arco, mas tal como na escala maior, a aluna teve alguma dificuldade técnica na descida, realizando mudanças de posição incorretas, posteriormente corrigidas pela professora com o auxílio do piano

1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi

Nesta aula, a professora inicia a abordagem do concerto pela secção de desenvolvimento, sobretudo incidindo sobre questões de dinâmica. Os pianos da aluna estão demasiado tímidos e a professora lembra que, quando tocar com piano, o seu som irá ser completamente abafado. Para além da dinâmica de piano, também as dinâmicas de forte devem ser mais exageradas. Para tocar forte, a professora aconselha a aluna a utilizar mais velocidade e maior quantidade de arco e colocar o cotovelo direito um pouco mais para cima. Durante a sua execução, a aluna apresenta alguns problemas rítmicos. Para os resolver, a professora coloca o metrónomo ligado a uma coluna e passa com solfejo de notas juntamente com a aluna. Por fim, a aluna toca a passagem com o metrónomo ligado, apresentando melhorias a nível rítmico.

Relatório 33		
Aula Intervencionada		
19 fevereiro 2020		
15h15 – 16h		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Programa	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Interiorização de dedilhações ▪ Terceira, quinta, sexta sétima e nona posição
15 min.	Escala de Ré menor melódica, harmónica e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Interiorização de dedilhações ▪ Primeira, terceira, quinta e sétima posição
20 min.	1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraste de dinâmicas ▪ Utilização de vibrato
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo</p> <p>Devido à dificuldade técnica da escala, a mestranda reviu com a aluna oralmente, quais os nomes de notas, dedilhações a utilizar, bem como mudanças de posição. Para a execução da escala, cada nota teve a duração de quatro tempos por nota, com acompanhamento harmónico ao piano, executado pela mestranda. O arpejo foi realizado também com quatro tempos por notas. O objetivo desta etapa da aula foi, para as posições mais agudas, conseguir que a aluna mantivesse uma posição mais estável. Pata tal, a aluna afirmou que tinha um piano em casa e que poderia gravar o seu próprio acompanhamento.</p>		

Escala de Ré menor melódica, harmónica e respetivo arpejo

A mestranda seguiu a metodologia anterior para as escalas menores, revendo nomes de notas, dedilhações e mudanças de posição oralmente. Realizou também acompanhamento harmónico ao piano, enquanto a aluna executou a escala com quatro tempos por nota. Por não abordar posições tão altas na escala da violeta, a aluna demonstra uma melhor afinação nas escalas de ré do que de fá.

1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi

Tendo em conta que, na aula anterior, a professora abordou a secção de desenvolvimento da obra, a mestranda optou por planear a aula em função da última secção do andamento. Com a recapitulação da introdução, a mestranda pediu à aluna para tocar com mais som e salientar o tema. Relativamente às dinâmicas, oscilando entre forte e piano, foi necessário realizar maiores contrastes, gastando mais ou menos arco consoante o som desejado. Para além disso, reviram-se os acentos escritos na partitura, aos quais se optou por acrescentar vibrato por motivos estilísticos e ainda o *ritardando* final da obra. Ao longo da peça, a mestranda foi esclarecendo com a aluna questões de condução melódica, marcando na partitura algumas notas que deveriam servir como pontos de apoio.

Planificação 33		
Aula lecionada		
4 março 2020		
15h315– 16h		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Programa		Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Afinação▪ Interiorização de dedilhações▪ Terceira, quinta, sexta sétima e nona posição

15 min.	Estudo nº 3 dos “23 Estudos”, Op. 37 de Dont	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da estrutura da peça ▪ Domínio das mudanças de corda e da gestão de arco
20 min.	1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Execução de dinâmicas ▪ Compreensão da estrutura da peça

Análise da aula e estratégias aplicadas

Desde o dia 2 de março de 2020, a professora orientadora Bárbara Pires entrou em período prolongado de baixa médica, pelo que a estagiária passou a lecionar a disciplina de Viola de arco em regime de substituição.

Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A aluna apresentou a escala de Fá Maior com quatro tempos por nota e arpejo três a três. Foi pedido que na próxima aula trouxesse a escala duas a duas visto que seria assim que deveria tocar na prova. A aluna apresentou melhorias bastante evidentes na sua afinação, admitindo que tinha em casa, gravado o seu próprio acompanhamento harmónico. Como tal, a mestrandia pediu para que, quando estudasse em casa as escalas, utilizasse sempre que possível o seu acompanhamento e que gravasse também a estrutura harmónica das escalas menores.

Estudo nº 3 dos “23 Estudos”, Op. 37 de Dont

O estudo foi analisado com a aluna em termos de harmonia. Apenas foi ouvido a primeira parte do estudo e com notas separadas para estabelecer a afinação e antes de cada mudança de corda, pediu-se para a aluna realizar uma pausa para antecipar o movimento do seu cotovelo direito. De seguida, executou com as respetivas ligaduras seis a seis e novamente, para cada mudança de corda, executou uma paragem para preparar o movimento do seu cotovelo. Foi ainda revista a afinação do acorde final da primeira parte e estabeleceu-se que o estudo seria tocado sem repetições. Por fim, realizou o estudo tal como escrito e a aluna apresentou maior clareza de som.

1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi

O concerto foi revisto desde o início. A aluna mostrou bastante evolução desde a última aula, tendo melhorado a sua afinação de uma forma geral. Faltava ainda que conseguisse acrescentar algum contraste de dinâmicas. Como exercício, a mestranda pediu que escolhesse uma corda solta e que a tocasse na dinâmica forte e posteriormente em piano. Principalmente a dinâmica de piano precisava de ser exagerada. Desta forma, a mestranda analisou com a aluna a obra, pedindo que esta localizasse todos os pianos na partitura e cada passagem foi executada isoladamente.

Ao longo de toda a primeira página surgiram algumas desafinações, resolvidas com o auxílio da mestranda ao piano, e nos casos em que foi necessário, as mudanças de posição realizaram-se lentamente para que a aluna entendesse o padrão de encaixe da mão esquerda. Pediu-se ainda que executasse vibrato e planeou-se para próxima aula reservar algum tempo para a sua execução.

Planificação 34		
11 março 2020		
15h15 – 16h		
AMAC, sala 4		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Afinação▪ Interiorização de dedilhações▪ Terceira, quinta, sexta sétima e nona posição
15 min.	Escala de Ré menor melódica, harmónica e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Afinação▪ Interiorização de dedilhações▪ Primeira, terceira, quinta e sétima posição

5 min.	Exercícios de vibrato	▪ Domínio do movimento de pulso e braço esquerdo
15 min.	. 1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi	▪ Tocar do início ao fim

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A mestranda ouviu a escala de Fá Maior duas a duas e arpejo três a três. A aluna melhorou bastante a sua afinação ao longo do período. No entanto, nas posições mais altas o som encontra-se por vezes um pouco fraco e o arco perde aderência na corda, acabando por tremer. Assim, a mestranda pediu que a aluna executasse apenas a subida na escala lá, sem perder contacto na corda e passando o arco desde a ponta até ao talão em todas as arcadas. No arpejo, a mestranda alertou a aluna para não parar o som especialmente nas mudanças de posição.

Escala de Ré menor melódica, harmónica e respetivo arpejo

A aluna demonstrou bastante domínio técnico da escala de ré menor harmónica havendo por vezes alguma desafinação ao nível do sexto e sétimo grau da escala. A escala menor melódica evidenciou algumas falhas de afinação, tornando-se demasiado alta a partir da quinta posição. A mestranda reviu com a aluna a afinação apenas desde essa posição tanto na subida como na descida. A escala foi executada duas a duas e arpejo três a três.

Exercícios de vibrato

A mestranda esclareceu à aluna os vários tipos de vibrato e o envolvimento do pulso e braço. No entanto, para a estrutura da aluna, a mestranda aconselhou a execução do vibrato de braço pois o vibrato de pulso é tipicamente utilizado por violinistas. A aluna executou o movimento lentamente, sem arco, para o primeiro, segundo, terceiro e quarto dedo. Dado o facto de o quarto dedo ser o mais fraco, a mestranda comentou que poderia colocar também o terceiro dedo na corda para conferir maior força à mão esquerda e auxiliar o mindinho.

1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi

Como a prova seria realizada na semana seguinte, a mestranda ouviu o andamento na íntegra e esclareceu com a aluna alguns apontamentos a melhorar até à prova, nomeadamente dinâmicas e afinação de algumas passagens específicas.

Planificação 35 Aula lecionada	
18 março 2020	
Programa	Competências técnicas e capacidades
Escala de Fá Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	Prova de instrumento – enviada por vídeo
Escala de Ré menor melódica, harmónica e respetivo arpejo	
Estudo nº 3 dos “23 Estudos”, Op. 37 de Dont	
1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi	
Análise da aula e estratégias aplicadas	
Decretado pelo Governo português, através do Decreto-Lei nº10-A/2020 de 13 de março, as atividades letivas e não letivas presenciais foram suspensas. Por estes motivos, a prova	

trimestral consistiu no envio de um vídeo posteriormente avaliado pela mestranda e com o intuito de melhorar a nota final do período. De acordo com a sua prestação na prova e ao longo período, a mestranda notou uma grande evolução devido sobretudo à atenção e foco no seu estudo individual. Está num excelente caminho, mas necessita de melhorar ainda o movimento do seu pulso direito quando chega ao talão, postura de encaixe da viola no ombro, posição do polegar e cotovelo esquerdo e fazer mais dinâmicas e vibrato nas suas peças.

Planificação 36		
25 março 2020		
15h15 – 16h		
<i>WhatsApp</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco
10 min.	Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco
10 min.	Estudo nº 4 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão de arco
20 min.	“Canção” de Joly Braga Santos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Execução de dinâmicas e vibrato ▪ Compreensão da estrutura da peça
Análise da aula e estratégias aplicadas		
Devido à suspensão das atividades presenciais, as aulas foram realizadas por <i>WhatsApp</i> .		

Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A presente aula consistiu em ler o repertório que a aluna deveria trabalhar durante as férias. A escala de Dó foi executada com notas separadas e com acompanhamento harmónico ao piano. O arpejo foi realizado também separado. Assim, após ter executado tanto escala como arpejo com arcadas separadas, a mestrandia explicou como deveria gerir o seu arco para sete notas por arco na escala e pediu que executasse uma vez a escala e o arpejo três a três, a combinação que teria que executar na sua prova global. A aluna teve alguma dificuldade na escala e a mestrandia pediu para que, durante as férias, a aluna se preparasse com foco e motivação visto que a sua prova global seria em junho e teria que interpretar o presente repertório.

Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A aluna executou ambas as escalas separadas e arpejo separados e de seguida com as ligaduras já estabelecidas. Apresentou maior dificuldade em executar a escala melódica com uma arcada de sete notas. As passagens onde falhou foram vistas isoladamente com ajuda da mestrandia ao piano e a um andamento mais lento. Por fim, executou o arpejo três a três.

Estudo nº 4 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer

Foi abordado na aula a estrutura do estudo nº 4, sobretudo em temas de arcadas. Assim, foi explicado onde deveria gastar mais ou menos arco e que em cada compasso, existem apenas duas arcadas. A dificuldade do estudo consiste sobretudo em encontrar um equilíbrio entre velocidade de mão esquerda e direita pelo que a mestrandia alertou a aluna que estudar com metrónomo durante as férias seria muito importante. A aluna executou apenas algumas linhas do estudo e foi sugerido pela mestrandia que poupasse mais arco sobretudo nas mínimas, por estarem demasiado curtas.

“Canção” de Joly Braga Santos

A mestrandia comentou com a aluna a importância do compositor no repertório violetístico português, referindo alguma das suas obras para o instrumento. A aluna tocou uma primeira vez, engando-se na armação de clave. Como tal, a mestrandia alertou para que não se esquecesse de que a nota sol deveria ser suspenso até à mudança de tonalidade a dó maior. Foi necessário explicar como deveria executar os harmónicos escritos na partitura e afinar as

cordas dobradas separando a voz inferior da superior e posteriormente, juntando as duas. Relativamente à apogiatura, por ser um intervalo de quinta, a mestranda sugeriu à aluna deitar o seu dedo esquerdo de uma forma mais horizontal e subir também o cotovelo direito de forma a conseguir chegar a ambas as cordas dó e sol. A secção final, por ser relativamente semelhante à primeira não foi ouvida na presente aula. Por ser uma obra dedicada à filha do compositor, a mestranda explicou que se tratava de uma peça com algum valor sentimental e que para a aluna o transmitir seria necessário explorar ao máximo as cores do seu instrumento. Para tal, deveria durante as férias trabalhar o seu vibrato e contraste de dinâmicas.

3º PERÍODO

Planificação 37		
15 abril 2020		
15h15 – 16h		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
A aluna faltou.		

Planificação 38		
22 abril 2020		
15h15 – 16h		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco

15 min.	Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco ▪ Domínio das mudanças de posição
20 min.	“Canção” de Joly Braga Santos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Domínio de mudanças de posição ▪ Musicalidade e fraseado ▪ Utilização de vibrato ▪ Execução de harmónicos e de cordas dobradas

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A aluna executou a escala de Dó Maior com notas separadas. Tocou de forma bastante afinada tanto a escala como arpejo. A mestranda acompanhou com harmonia ao piano. De seguida, tocou a escala sete a sete e o arpejo três a três. Apresentou alguma dificuldade na gestão de arco ao longo da escala, pelo que a mestranda explicou que deveria obrigatoriamente utilizar o arco até ao talão e ponta e poupar mais arco no início de cada arcada.

Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A aluna executou ambas as escalas e arpejo com arcadas separadas, de forma afinada e sem falhas de dedilhações. No entanto, ao tentar executar sete a sete a afinação tornou-se instável, um pouco mais alta do que desejado, especialmente na escala melódica. A mestranda esclareceu à aluna que as dedilhações referentes tanto ao sexto e sétimo grau da escala deviam estar mais interiorizadas e para tentar realizar mudanças de posição mais discretas.

“Canção” de Joly Braga Santos

A aluna tocou novamente a secção abordada na última aula antes das férias, mas desta vez, dentro da tonalidade certa. A mestranda aconselhou, para o primeiro tema, exagerar o vibrato ou aumentar a quantidade de arco em certas notas por motivos de fraseado e condução

melódica. A aluna demonstrou alguma dificuldade em executar o harmônico pelo que foi explicado novamente como deveria executá-lo. Foi também revista a afinação das cordas dobradas que, por surgirem imediatamente a seguir ao harmônico, demonstram elevada complexidade de execução. A mestranda pediu então à aluna que executasse a passagem em questão lentamente, tendo atenção às mudanças de posição.

Planificação 39		
29 abril 2020		
15h15 – 16h		
<i>Whatsapp</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco
15 min.	Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco ▪ Domínio das mudanças de posição
20 min.	“Canção” de Joly Braga Santos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Vibrato ▪ Estabilidade da pulsação e de ritmo

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A aluna tocou a escala e arpejo com todas as notas separadas e com acompanhamento harmónico da mestranda, executado no piano. As arcadas de sete a sete afetaram a qualidade de som sobretudo devido às mudanças de corda mal preparadas. A aluna subiu então o seu cotovelo direito e executou novamente a escala sete a sete, parando antes de cada mudança de corda e executando lentamente o movimento. Relativamente ao arpejo, a mestranda pediu que executasse as mudanças de posição mais discretamente.

Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

Tal como na escala maior, a aluna tocou as escalas menores e arpejo com todas as notas separadas e com acompanhamento harmónico da mestranda, executado no piano. Foi sugerido que, antes de executar sete a sete, antecipasse o padrão de dedilhações que iria utilizar em ambas as escalas. Como forma de antecipar o seu movimento de mão esquerda, a mestranda sugeriu que após cada sete notas, parasse o arco e dedos e simulasse mentalmente a dedilhação que iria utilizar. Após este exercício, a qualidade das escalas melhorou consideravelmente, sobretudo a escala melódica. A afinação do arpejo foi bastante consistente mas realizou alguns acentos em falso de mão direita.

“Canção” de Joly Braga Santos

Na presente aula foi analisada a secção de desenvolvimento da obra. A aluna necessitou de alguma ajuda a nível da afinação da segunda posição e posteriormente, terceira posição. A mestranda pediu ainda um maior contraste dinâmico na secção em análise, bem como a execução de vibrato. Por fim, executou a peça na íntegra e a mestranda executou a melodia no piano, corrigindo ocasionais erros de pulsação e ritmo.

Planificação 40		
6 maio 2020		
15h15 – 16h		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
10 min.	Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco
15 min.	Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco ▪ Domínio das mudanças de posição
20 min.	“Canção” de Joly Braga Santos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Vibrato ▪ Contraste de dinâmicas e fraseado ▪ Posição da mão esquerda
Análise da aula e estratégias aplicadas		
<p>Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo</p> <p>A aluna executou a escala sete a sete e arpejo três a três. A mestranda pediu que tocasse mais uma vez, mas de memória e que nas próximas aulas não utilizasse partitura. Tocou novamente e a mestranda foi chamando à atenção para algumas questões de afinação que a aluna foi corrigindo.</p> <p>Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo</p> <p>A aluna tocou as escalas sete a sete e arpejo três a três de memória, como pedido pela professora. A afinação foi corrigida em algumas mudanças de posição que a aluna foi autocorrigindo.</p>		

“Canção” de Joly Braga Santos

A aluna tocou a peça do início ao fim e a mestranda pediu uma maior intensidade de vibrato. Exemplificou no seu instrumento o movimento que a aluna deveria fazer e pediu à aluna para repetir, utilizando somente mão esquerda na corda ré. Apesar de ter melhorado, o vibrato não é controlado e como tal, a mestranda realizou alguns exercícios de vibrato com metrônomo, de forma a tornar o movimento metricamente correto. Para além de analisar de uma forma geral as dinâmicas ao longo da obra, a mestranda pediu que a aluna marcasse na partitura nota importantes para a linha melódica. Para além destes aspetos, a mestranda corrigiu a posição de mão esquerda da aluna visto que o seu mindinho se encontra dobrado excessivamente, chegando por vezes a passar para baixo da escala. A mestranda lembrou a aluna de, durante a próxima semana, trabalhar e desenvolver o seu movimento de vibrato.

Planificação 41		
13 maio 2020		
15h15 – 16h		
Microsoft Teams		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição▪ Gestão de arco
10 min.	Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none">▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição▪ Gestão de arco
15 min.	Estudo nº 4 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer	<ul style="list-style-type: none">▪ Execução de articulação▪ Estabilidade rítmica e de pulsação▪ Estrutura das dedilhações

15 min.	“Arioso” de J.S. Bach	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio do vibrato ▪ Fraseado e musicalidade ▪ Noção de condução melódica ▪ Contraste de dinâmicas
---------	-----------------------	---

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

Após a mestrandia pedir a escala maior e arpejo sete a sete e três a três respetivamente, notara-se alguns problemas de consistência sonora. Assim, corrigiu-se a altura do cotovelo direito e a aluna realizou várias arcadas para baixo e para cima em movimentos circulares em todas as cordas.

Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

Após ter realizado os movimentos circulares, a qualidade de som mostrou bastantes melhorias nas escalas menores e arpejo, apesar de serem ainda notados alguns acentos em falso.

Estudo nº 4 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer

A mestrandia ouviu metade do estudo na presente aula. Apesar de bastante afinada, a aluna não executou a articulação escrita na partitura, tocando todas as notas ligadas. A mestrandia explicou que era obrigatório realizar a articulação escrita e que para tal, deveria beliscar a corda com um movimento de mão direita, pensando sobretudo no indicador direito. Para além de questões de articulação, a aluna demonstrou algumas dificuldades rítmicas especialmente na execução de mínimas. Por se encontrarem muito curtas, a mestrandia explicou que deveria poupar arco e reduzir a sua velocidade de arco. Foram ainda esclarecidas algumas questões de dedilhações e de encaixe de mão esquerda para resolver algumas desafinações ocasionais. De uma forma geral, a afinação é estável na primeira posição, perdendo qualidade nas outras posições.

“Arioso” de J.S. Bach

Por se tratar de uma peça bastante lenta a mestrandia sugeriu que a aluna sentisse a pulsação à colcheia. Foi corrigida a primeira nota, visto que a aluna começou na posição errada.

Tecnicamente é uma peça bastante simples sendo complexa a nível de musicalidade e fraseado. Assim, foi explicado que seria importante a aluna dominar o seu vibrato e realizar contraste de dinâmicas ao longo da obra. De acordo com as indicações na partitura, o carácter da obra traduz-se como *expressivo molto* pelo que foi indicado a utilização de um vibrato ativo e largo. A aluna executou a primeira parte, mas foi pedido que exagerasse os crescendos e diminuendos e que salientasse notas específicas para criar a sensação de tensão e relaxamento.

Planificação 42		
20 maio 2020		
15h15 – 16h		
<i>Microsoft Teams</i>		
45 minutos		
Tempo	Programa	Competências técnicas e capacidades
5 min.	Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco
10 min.	Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da primeira, terceira e sexta posição ▪ Gestão de arco
15 min.	Estudo nº 4 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tocar do início ao fim ▪ Posição dos dedos de mão esquerda ▪ Afinação ▪ Vibrato ▪ Estabilidade da pulsação
15 min.	1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tocar do início ao fim ▪ Estabilidade da pulsação ▪ Fraseado ▪ Contraste de dinâmicas

Análise da aula e estratégias aplicadas

Escala de Dó Maior na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

A aluna executou a escala com sete notas por arco e arpejo com três notas. Foi corrigida a posição de mão esquerda da aluna, bem como a sua postura geral. O seu instrumento deve ser colocado mais acima e não deve dobrar o mindinho abaixo da escala. Apresentou uma afinação bastante consistente continuando, no entanto, a realizar acentos em falso com a mão direita, sobretudo em mudanças de posição.

Escala de Dó menor na extensão de três oitavas e respetivo arpejo

Tal como na escala anterior, a aluna executa muitas vezes acentos em falso com a mão direita nas mudanças de posição. A mestranda esclareceu que seria normal ouvir-se a mudança de posição e para a aluna não parar o seu som durante o movimento. Foi ainda chamada à atenção para algumas desafinações que foi autocorrigindo. Por vezes, o arco treme nas posições mais agudas sobretudo por falta de força na mão esquerda.

Estudo nº 4 dos “42 Etudes ou Caprices” de Rodolphe Kreutzer

A mestranda ouviu o estudo na íntegra, batendo a pulsação e corrigindo a aluna sobretudo nas mínimas. Relativamente aos acentos marcados no estudo, a mestranda comentou com a aluna que deveriam ser mais exagerados, especialmente nas arcadas para cima, e que nesse aspeto, a utilização de vibrato poderia ser vantajosa. Foi corrigida a afinação e a posição do polegar sobretudo na terceira posição e marcadas algumas dedilhações referentes à utilização de quarto dedo ou corda solta na primeira posição.

1º Andamento do Concerto em Ré menor de Antonio Vivaldi

Com a prova global da aluna marcada para inícios de junho, a mestranda optou por ouvir o andamento de concerto na íntegra tal como fez com o estudo. De uma forma geral, apenas foi necessário rever direção melódica, dinâmicas, bem como uma execução mais clara de crescendos e decrescendos. A mestranda pediu ainda que, em certas passagens, gastasse mais arco nas arcadas para baixo para evitar tocar notas rápidas demasiado perto do talão. Nalgumas passagens a aluna perde o sentido de pulsação, aspetos que a mestranda foi corrigindo ao longo da obra e que a aluna foi autocorrigindo.

V. Organização de atividades pela aluna estagiária

No presente capítulo descrevem-se as atividades desenvolvidas pela estagiária na instituição de acolhimento. Apesar da disponibilidade que a instituição manifestou, as atividades inicialmente propostas no PAFA não foram concretizadas devido à suspensão das atividades letivas.

1. Audição de duo de violas

A atividade consistiu na realização de um duo para violas, realizado pela estagiária e Orientadora Cooperante, inserido na audição de viola de arco do 1º Período, no dia 15 de novembro de 2019. A audição de classe teve início pelas 18h30 e foi realizada no Auditório Fernando Costa. A escolha de inserir o concerto de Música de Câmara na audição, prende-se com o facto de ser mais fácil chegar a toda a classe de viola da AMAC, bem como aos respetivos Encarregados de Educação e não apenas aos alunos inseridos no PAFA. Pretendeu-se criar um momento de partilha entre alunos, seus familiares e educadores e sobretudo contribuir para o seu conhecimento acerca do repertório violetístico e da sonoridade dos instrumentos. Foi interpretado o 2º Andamento dos Duos de Pleyel, Op. 8. Os ensaios com a Orientadora Cooperante foram realizados no dia 6 e 13 de novembro das 19h30 às 20h15, após a aula do último aluno. Durante os ensaios foi acordado que a mestranda tocaria a primeira voz e a Orientadora Cooperante a segunda. Estava inicialmente previsto a realização de outro andamento para as audições de segundo e terceiro período. Porém, a suspensão das atividades letivas, bem como a baixa médica da Orientadora, inviabilizaram a realização das mesmas.

2. Ensaio do naipe de violas da Orquestra Juvenil

A atividade consistiu num ensaio de naipe de preparação para o Concerto de Natal da AMAC. Foi organizado pela estagiária, sendo sobretudo de carácter pedagógico e possibilitando a partilha de conhecimentos com os alunos. Realizou-se na sala 4 da AMAC no dia 5 dezembro das 11h15 às 12h45. O Concerto de Natal, com data marcada para 7 de dezembro pelas 17h, consistiu na estreia absoluta da cantata “Frei João” de Tiago Derriça. Após reservar e arrumar a sala, a mestranda abordou a obra em questão com as três alunas de viola pertencentes à Orquestra Juvenil procurando partilhar o significado de tocar em orquestra e em naipe e explicar

que, de acordo com o compositor, docente de Análise e Técnicas de Composição da AMAC, a cantata Frei João Sem-Cuidados se baseia num conto popular homónimo e destinada para coro e orquestra.

3. Prova virtual de 2º Período

As provas virtuais de viola de arco foram organizadas pela mestranda ao longo do dia 18 de março e tratam-se de atividades realizadas de forma assíncrona e relevantes para a avaliação de 2º Período dos alunos. As provas trimestrais presenciais estavam inicialmente marcadas para o dia 18 de março, mas com a suspensão das atividades presenciais, a sua realização não foi possível. Assim, cada aluno ficou responsável de, até às 17h30 do dia 18 de março, simular a sua prova em casa e enviar o repertório que iria tocar na prova presencial por vídeo. Apesar de não ser imposto como obrigatório por parte da instituição, a mestranda optou por, com a devida autorização, realizar esta atividade como um momento de avaliação de forma a aferir as competências e evolução dos alunos ao longo do segundo período.

VI. Participação Ativa em atividades

1. Audição da classe de viola de arco de 1º Período

A apresentação da classe de viola de arco de 1º período realizou-se a 15 de novembro pelas 18h30 no Auditório Fernando Costa na AMAC (Anexo 23). Consistiu na apresentação do trabalho desenvolvido pela classe de viola de arco, durante o 1º Período. A mestranda ficou encarregue de organizar o Auditório e afinar os instrumentos dos alunos na sala de viola, que funcionou como sala de preparação. Nas audições trimestrais os alunos partilham o trabalho que realizaram ao longo do período com os colegas e encarregados de educação. Participaram nesta audição 9 alunos de viola, bem como um duo interpretado pela Orientadora Cooperante e mestranda.

2. Concerto de Santa Cecília

O concerto de Natal na Igreja das Mercês, no dia 22 de novembro pelas 18h30, contou com a participação da Orquestra de Cordas Juvenil e a Orquestra de Guitarras da AMAC (Anexo 24). A mestranda ajudou a organizar o espaço antes e depois do concerto e afinou os instrumentos dos alunos de viola de arco.

3. Provas da classe de viola de arco

Os exames finais de viola de arco ocorreram de forma faseada conforme os graus dos alunos. As provas de 5º grau ocorreram no dia 4 de dezembro, na sala 1 da AMAC, e as restantes na sala 2 da Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos com início pelas 14h30 em ambos os dias. A mestranda ajudou a organizar o espaço da prova, bem como a sala de preparação. Na sala de preparação afinou os instrumentos dos alunos e ainda esclareceu algumas dúvidas relativas ao repertório e realizou alguns exercícios de respiração com os alunos para preparar a prova.

4. Concerto de Natal da AMAC

O concerto de Natal consistiu na estreia absoluta da cantata “Frei João” de Tiago Derriça e foi realizado às 17 horas no Auditório da Faculdade de Medicina Dentária (Anexo 25). Foi sugerido pelo professor Alexandre Delgado, maestro da Orquestra de Cordas Juvenil, que a mestranda reforçasse o naipe de violas durante o concerto. Tendo também orientado o ensaio de naipe a mestranda aceitou o seu convite e para além de afinar o instrumento das alunas, participou no próprio concerto como executante.

5. Audição final de 1º período

A audição final de 1º período tratou-se de uma apresentação de determinado número de alunos das classes de violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo, piano, flauta, oboé e harpa no dia 18 de dezembro pelas 18 horas no Auditório Fernando Costa da AMAC (Anexo 26).

6. Audição de intercâmbio de violino e violela entre AMAC e IGL

Audição de intercâmbio realizada entre a AMAC e o Instituto Gregoriano de Lisboa, dia 14 de dezembro pelas 11h30, no Auditório Fernando Costa da AMAC. Nesta audição participaram alunos do Instituto Gregoriano de Lisboa e AMAC. Da classe de violas, a mestrandia auxiliou a Aluna 2 na audição, tendo realizado no próprio dia um ensaio com a mesma para esclarecer eventuais dúvidas acerca do repertório (Anexo 27).

VII. Reflexão crítica

As experiências e desafios com os quais a mestranda se confrontou permitiram o seu desenvolvimento e enriquecimento a nível profissional e pessoal.

Como professora, contou com o apoio e dedicação incondicional da professora Bárbara Pires, sem a qual o caminho percorrido não seria possível. Foi sobretudo uma oportunidade para adquirir competências e superar as inseguranças e medos que professores enfrentam nos primeiros anos de carreira. Assim sendo, as estratégias observadas, absorvidas, aplicadas e desenvolvidas ao longo do presente ano letivo foram uma influência de grande valor no percurso da mestranda. Também os conselhos recebidos e momentos de reflexão acerca da prática pedagógica permitiram perceber que um professor deve, acima de tudo, procurar formar jovens felizes, motivados e interessados em aprender um instrumento.

A nível pessoal, a mestranda aprendeu como é importante aceitar a mudança e procurar novas soluções para responder à natureza dos problemas de cada aluno e simultaneamente desenvolver o seu raciocínio criativo. As relações interpessoais criadas em contexto de sala de aula e o impacto das mesmas na aprendizagem dos alunos significam que, para além de boas estratégias de ensino, devem ser desenvolvidos um conjunto de valores imprescindíveis como a empatia, respeito e tolerância. Também o ambiente escolar da instituição, a disponibilidade que esta mostrou em aceitar a mestranda e as atividades propostas pela mesma contribuíram, sem dúvida, para uma experiência positiva e motivadora. Foi também visível a importância e influência das outras disciplinas na aprendizagem do instrumento e do apoio familiar por trás de cada aluno. Desta forma, a convivência e articulação com professores de outras disciplinas e também com Encarregados de Educação fizeram também parte deste percurso e levaram a mestranda a experienciar e lidar com novas situações que definitivamente contribuíram para o seu crescimento pessoal.

Para além dos fatores supracitados, também como instrumentista muitas vezes é necessário voltar a rever as bases por vezes já esquecidas e responder a questões e adversidades encontradas no estudo do instrumento. Tendo isto em mente, um dos pensamentos que marcou a mestranda ao longo de todo percurso foi que ensinar também é aprender. Ensinar a aprender e aprender a ensinar resumem, de uma forma geral, toda a experiência vivenciada ao longo do ano.

Bibliografia

- Academia Musical dos Amigos das Crianças (s.d.) *Programa de Violeta*
- Academia Musical dos Amigos das Crianças (2017) *Projeto Educativo 2017-2019*.
- Aebersold, B. J. (2004). Music is for life. *James Aebersold Jazz*.
- Aguiar, A. (2012). *Forma e Memória na Improvisação* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro) Retirado de [file:///C:/Users/Geral/Downloads/Tese%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Geral/Downloads/Tese%20(6).pdf)
- Albino, C. A. C. (2009). *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete* (Dissertação de Pós Graduação, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista). Retirado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95147/albino_cac_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Almeida, V. (2014). We insit! Freedom Now: Max Roach, o Jazz e o design gráfico na luta por direitos civis. (Tese de Licenciatura, Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Retirado de http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3984/1/CT_CODES_2014_2_06.pdf
- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologia Norvegica*, 30, 97–118.
- Amabile, T. (2012). Componential Theory of Creativity. *Encyclopedia of Management Theory* (Eric H. Kessler, Ed.). <https://doi.org/10.4135/9781452276090.n50>
- Anastácio, S. R. (2013). *Orientações motivacionais para a aprendizagem em estudantes de música* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).Retirado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10466/1/ulfpic046379_tm.pdf
- Azzara, C. (1999). An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal*, 36(21), 21–25.

- Azzara, C. (2002). Improvisation. In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 171–187). Oxford University of Press
- Azzara, C. D. (1992). *The Effect of Audiation-Based Improvisation Techniques on the Music Achievement of Elementary Instrumental Music Students (Tese de Doutoramento, Eastman School of Music)*.
- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (2005). Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. In *emas de Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (Relógio D'Água, pp. 333–362). Retirado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2721/1/entre-a-teoria-e-a-pratica.pdf>
- Bailey, D. (n.d.). *Improvisation: It's nature and practice in music* (D. C. Press, Ed.). [Formato eletrónico]. Retirado de <https://fallazz.files.wordpress.com/2010/12/bailey-derek-improvisation-complete.pdf>
- Bardin, L. (2016). A Análise de Conteúdo [Formato eletrónico]. Retirado de <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes. Applications in Music Education and Implications for General Education. *Frontiers in Psychology*, 8(911), 1–8. Retirado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Blum, S. (1998). Recognizing Improvisation. In U. of C. Press (Ed.), *In the course of Performance: Studies in the World of Music Improvisation*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Retirado de <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=educa%3a%20e&btnG=&lr=#3>
- Brophy, T. (2001). An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal*, 88(34), 34–53.
- Bruenger, D. (1991). *The cadenza: performance practice in alto trombone concerti of the eighteenth century* (Tese de Doutoramento, University of North Texas). Retirado de https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc332843/m2/1/high_res_d/1002718557-Bruenger.pdf

- Cabral, A. e Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de psicologia* [Formato eletrónico]. Retirado de https://books.google.sh/books?id=lfEpKryM8VMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cage, J. (1961) *Silence: Lectures and Writings* [Formato eletrónico] Retirado de https://books.google.pt/books?redir_esc=y&hl=ptPT&id=zKQkLS5zKWAC&q=improvisation#v=snippet&q=improvisation&f=false
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179–191.
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista Da APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical, Julho*. Retirado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 103. Retirado de http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/A_Improvisacao_como_Processo_de_Significacao_Final.pdf
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro). 1–429. Retirado de [papers2://publication/uuid/0DBCE549-D239-4258-AE04-9CDC0570DEC4](https://publication/uuid/0DBCE549-D239-4258-AE04-9CDC0570DEC4)
- Caspurro, H. (n.d.). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta.
- Castanon, G. C. A. (2017). O Cognitivismo É Um Humanismo. *Psicologia Argumento*, 25(48), 51–64. Retirado de <https://doi.org/10.7213/rpa.v25i48.19907>
- Coelho, M. A., & Dutra, L. R. (2018). Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo: Confronto Entre Teorias Remotas com a Teoria Conectivista. *Caderno de Educação*, 1(49), 51–76.

Cohen, L., et al. (2007). Research Methods in Education. In *Taylor & Francis e-Library* [Formato eletrônico]. Retirado de <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>

Collura, T. (2008) Improvisação: Práticas criativas para a composição melódica na música popular [Formato eletrônico]. Retirado de https://books.google.pt/books?id=sq4oge6ZOUUC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=improvisa%C3%A7ao+extemporanea&source=bl&ots=Fo9md1aeA3&sig=ACfU3U2OESQ-tTjuAWRnoIp0XerZj3Hm4LQ&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjH_fGh--roAhVG3IUKHdPSCUwQ6AEwBXoECAsQLA#v=onepage&q&f=false

Coutinho, C., et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XII (2), 455–479.

Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54(10), 821–827. Retirado de <https://doi.org/10.1037/0003-066x.54.10.821>

Dias, G. A., & Jank, H. (2016). O acompanhamento instrumental segundo Lodovico da Viadana 1. *Vórtex*, 4(1), 1–17.

Dicionário da Língua Portuguesa, 5ª edição: Porto Editora

Dourado, H. A. (2004). Dicionário de termos e expressões da música [Formato eletrônico].

Brasil: Editora 34

Engelmann, E. (2010). *A Motivação de Alunos dos cursos de Artes de uma Universidade Pública Do Norte Do Paraná (Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina)*. Retirado de <http://docplayer.com.br/12532084-Erico-engelmann-a-motivacao-de-alunos-dos-cursos-de-artes-de-uma-universidade-publica-do-norte-do-parana-orientadora-profadora.html>

Figueiredo, E. (2010). *A motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação (Tese de Mestrado, Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná)*. 1–91. Retirado de https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23819/Figueiredo_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Flach, L., & Antonello, C. S. (2011). Improvisação e Aprendizagem nas Organizações: um estudo no Brasil e Alemanha. In *XXXV Encontro da ANPAD*.
- Gainza, V. H. de. (1990). Fundamentos da Improvisação musical. *Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim 67*.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). Métodos de Pesquisa. In *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Retrieved from <https://ejournal.poltektegal.ac.id/index.php/siklus/article/view/298><http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf><http://dx.doi.org/10.1016/j.jana.2015.10.005><http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/58><http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&P>
- Godoi, C. K. (2001). *Categorias da motivação na aprendizagem* (Tese de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina) Retirado de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80276>
- Goodwin, C. J. (2005). *História da Psicologia Moderna* [Formato eletrônico]. Retirado de: https://books.google.pt/books?id=sM4ZMClj6O4C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gordon, E. E. (2015). *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grossmann, C. (2014). *O Ornare Barroco: Ornamentação, Retórica e as virtudes de estilo e o bom gosto*. Retirado de <https://doi.org/10.13140/2.1.2095.4241>
- Grout, D.J. & Palisca, C. V. (2007) *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Hickey, M & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journals*. 88, no.1 (Julho 2001): 19-23
- Hill, S. C. (2017). All About Audiation. Retirado de http://www.stuartchapmanhill.com/uploads/2/6/0/8/26081844/ncmea_winter_2017_lr.pdf

- Kossen, R. S. (2013). *An Investigation of the Benefits of Improvisation for Classical Musicians* (Tese de Licenciatura, Edith Cowan University). Retirado de https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1104&context=theses_hons
- Kratus, J. K. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children aged seven to eleven. *Journal of Research in Music Education*, 37 (1), 5-20.
- Kratus, J. K. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35-40.
- Leal et al.(2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162–173. Retirado de <https://doi.org/10.1590/s1519-70772013000200007>
- Lemos, M. S. de. (1993). A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto). Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/17929>
- Lewis, G. E. (2019). Improvised Music after 1950 : Afrological and Eurological Perspectives. *Black Music Research Journal*, 16(1), 91–122.
- Lima, S., & Albino, C. (2010). A improvisação musical e a tradição escrita no Ocidente. *Música Em Perspectiva*, 2(1).Retirado de <https://doi.org/10.5380/mp.v2i1.20014>
- Lobos, J. (1975). Teorias sobre a motivação no trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 15(2), 17–25. Retirado de <https://doi.org/10.1590/s0034-75901975000200002>
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt & G. E.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. 2(2), 49–65.
- Menezes, J. (n.d.). *Creative Process in free improvisation* (Tese de Mestrado, University of Sheffield). Retirado de https://doi.org/https://www.academia.edu/1017406/Creative_Process_in_Free_Improvisation

- Mills, J., & McPherson, G. E. (2015). Musical literacy: Reading traditional clef notation. In *The Child as Musician* (pp. 177–191). Retirado de <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0009>
- Moore, R. (2009). The Decline of Improvisation in Western Art Music : An Interpretation of Change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61–84. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/836956>
- Nettl, B. (1974). Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach. *The Musical Quarterly*, 60(1), 1–19. Retirado <https://academic.oup.com/mq/article-abstract/LX/1/1/1135095?redirectedFrom=fulltext>
- Nettl, B. (2013). Contemplating the Concept of Improvisation and Its History in Scholarship. *Music Theory Online*, 19(2), 4–7. Retirado de <https://doi.org/10.30535/mto.19.2.6>
- Ostermann, F., & Calvalcati, C. J. de H. (2011). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Evangraf
- Paes, J. (n.d.). Processos mentais subjacentes à improvisação musical: o paradigma do processamento da informação e a perspectiva neurobiológica . *Jornada Académica Discente*.
- Pinheiro, R. (2015). Journal of Music and Dance Playing out loud: Jazz music and social protest. *Journal of Music and Dance*, 5(1), 1–5. Retirado de <https://doi.org/10.5897/JMD2014.0030>
- Pinho, J.F.B.D. (2002). Quadro teórico do baixo contínuo em Portugal no século XVIII. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra) Retirado de <https://docplayer.com.br/26962138-Quadro-teorico-do-baixo-contínuo-em-portugal-no-seculo-xviii.html>
- Pires, R. (2008). *A Motivação dos Professores E Alunos Em Ciências: Um Estudo sobre Auto-Eficácia no 3.º Ciclo e Ensino Secundário (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa)*. (3). Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1235>
- Pozzo, M. H. (2008). Indeterminação e Acaso na obra para piano de John Cage. *XVIII Congresso Da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)*, 462–468.

- Prass, A. R. (2012). Teorias de Aprendizagem. In *ScriniaLibris.com*. [Formato eletrônico]. Retirado de <https://ejournal.poltektegal.ac.id/index.php/siklus/article/view/298><http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf><http://dx.doi.org/10.1016/j.jana.2015.10.005><http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/58><http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&P>
- Rinehart, H. M. (2016). “ Musical Fury ”: Impressing Through Expressing in Baroque Improvisation. *The Research and Scholarship Symposium*. 20.
- Rodrigues, H. (2001). Pequena Crônica sobre notas de rodapé na Educação Musical Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de La Lista Electrónica Europea de Música En La Educación No 8*, (1998), 1–14.
- Rodrigues, H. M., & Ferreira, J. A. G. (1994). Avaliação da aptidão musical: Elementos para uma definição. In *PSYCHOLOGICA* (pp. 91–100).
- Rosa, S. A. (2008). Primeiros tratados italianos do século XVII sobre baixo contínuo : uma análise comparativa. *Revista Académica de Música*, 41–47.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, Washington, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 (2000)
- Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of Music Theory*, 40 (1), 1-38.
- Sawyer, R. K. (1999). Improvised conversations: Music, collaboration, and development. *Psychology of Music*, 27(2), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0305735699272009>
- Schick, K. (2012). Improvisation: Performer as Co-composer. *Musical Offerings*, 3(1), 27–35. Retirado de <https://doi.org/10.15385/jmo.2012.3.1.3>

- Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective. In Pearson (Ed.), *Reading* [Formato eletrônico] Retirado de <http://www.amazon.com/Learning-Theories-Educational-Perspective-6th/dp/0137071957>
- Schwartz, S. (2014). Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática. [Formato eletrônico]. Retirado de https://books.google.pt/books?id=6eeUDwAAQBAJ&pg=PT22&lpg=PT22&dq=HOMEOSTASIA+E+REDU%C3%87AO+DE+IMPULSO+HULL&source=bl&ots=-sigqIegeZ&sig=ACfU3U0j8WJki_syPzQSyon4STDYyMUf3Q&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjG0s-3lePoAhVIyYUKHc_ABQ8Q6AEwBnoECAsQLA#v=onepage&q=HOMEOSTASIA%20E%20REDU%C3%87AO%20DE%20IMPULSO%20HULL&f=false
- Scott, A. B. (1971). The Beginnings of Fauxbourdon : A New Interpretation. *Journal of the American Musicological Society*, 24(3), 345–363. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/830274>
- Shevock, D. J. (2018). The Experience of Confident Music Improvising. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 102–116. Retirado de <https://doi.org/10.1177/1321103X17751935>
- Sousa, J. (2014). *A Improvisação Livre: em busca da motivação intrínseca nas crianças* (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Artes Aplicadas). Retirado de <https://silo.tips/download/a-improvisacao-livre-em-busca-da-motivacao-intrinseca-nas-criancas>
- Sousa, M. (2012). *A Evolução da Notação Musical do Ocidente na História do Livro até à Invenção da Imprensa* (Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior). Retirado de [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3407/1/Dissertação final - Maria Sousa.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3407/1/Dissertação%20final%20-%20Maria%20Sousa.pdf)
- Souza, J. (2016). *Improvisação e Ornamentação Barroca: Conceitos e Aproximação à prática interpretativa do violão moderno* (Tese de Licenciatura, Universidade Estadual Paulista “José Mesquita Filho”). Retirado de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155628/000886650.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tenney, J. (1998). *A History of "Consonance" and Dissonance*. Nova Iorque: Excelsior Music Publishing Company
- Trusheim, W. H. (1991). Audiation and Mental Imagery: Implications for Artistic Performance. *The Quaterly*, II(1-2), 138-147. Retrieved from <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume2/visions/spring16>
- Tyma, K. (2017). *Baroque Performance Practices*. Retirado de <https://commons.lib.niu.edu/bitstream/handle/10843/17400/71001%20Tyma%2C%20Kelly.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vicente, S. S. de J. (2017). *Autenticidade no Barroco : uma abordagem preliminar à Performance Musical* (Tese de Mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo). Retirado de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10083/1/DM_SoniaVicente_2017.pdf
- Webster, P. R. (1990). As Creativity Thinking Creative. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28.
- Whitcomb, R. (2013). Teaching Improvisation in Elementary General Music. *Music Education Journal*, 43-50. <https://doi.org/10.1177/0027432112467648>
- Yoo, H. (2015). Using Baroque Techniques to Teach Improvisation in Your Classroom. *Music Educators Journal*, (September 2015), 91-96. Retirado de <https://doi.org/10.1177/0027432115590859>
- Zenicola, F. de C. (2007). *Improvisação livre: Aspectos estruturais e pedagógicos* (Monografia de Licenciatura, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Retirado de [http://digilib.unila.ac.id/4949/15/BAB II.pdf](http://digilib.unila.ac.id/4949/15/BAB%20II.pdf)

Anexos

Anexo 1 – Pedido de consentimento à Direção Pedagógica



REQUERIMENTO

Exma. Sra. Diretora Pedagógica da Academia Musical dos Amigos das Crianças,

Eu, Mariana Rafael Falcão Moreira, portadora do cartão de cidadão n.º 14664728, venho pedir autorização para desenvolver o meu Projeto Educativo na Academia Musical dos Amigos das Crianças com alunos de viola de arco do 1.º grau. O projeto pretende averiguar a influência da improvisação como ferramenta pedagógica e prende-se com a realização de tese, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro.

Lisboa, 25 de outubro de 2019



REQUERIMENTO

Exma. Docente de viola de arco da Academia Musical dos Amigos das Crianças,

Eu, Mariana Rafael Falcão Moreira, portadora do cartão de cidadão n.º 14664728, venho por este meio pedir autorização para desenvolver o meu Projeto Educativo na Academia Musical dos Amigos das Crianças com os seus alunos de viola de arco de 1.º grau. O projeto pretende averiguar a influência da improvisação como ferramenta pedagógica e prende-se com a realização de tese, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro.

Lisboa, 25 de outubro de 2019



PEDIDO DE CONSENTIMENTO

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro, irei realizar um projeto educativo na Academia Musical dos Amigos das Crianças, durante o presente ano letivo.

A investigação pretende envolver a improvisação no estudo da viola de arco e averiguar a sua utilidade como ferramenta de aprendizagem.

Para o desenvolvimento do projeto, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a participação e gravação sonora do seu educando. Os dados serão recolhidos ao longo das sessões de improvisação e em contexto de entrevista. As informações recolhidas serão utilizadas para fins académicos e será preservado o anonimato dos participantes.

Mariana Moreira

Eu, _____,
Encarregado/a de Educação do aluno/a _____,
, nº _____, da Academia Musical dos Amigos das Crianças, autorizo o meu educando/a a
participar no estudo acima referido.

Assinatura

Anexo 4 – Guião de entrevista aos alunos

- O que te levou a aceitar participar no projeto e a querer aprender sobre a improvisação?
- Qual era o teu interesse na improvisação?
- Como caracterizas a tua energia relativamente às atividades que realizaste?
- E ainda sentes energia para estudar e aprender improvisação?
- Relativamente às tarefas que realizámos, de que modo sentes que contribuíram para a tua aprendizagem, tanto a nível pessoal como académico?
- Sentiste alguma dificuldade durante a realização das mesmas?
- Se as atividades estivessem sujeitas a avaliação a tua atitude mudaria?
- O que achas relativamente ao tempo que despendeste para as atividades?
- Quando estudas em casa, só estudas o que é obrigatório ou dedicas algum tempo a improvisar?
- O que achaste positivo e negativo durante o processo?
- De uma forma geral, como classificarias as tarefas que realizaste?
- Achas que a improvisação deve estar inserida no teu contexto de aprendizagem de viola de arco?
- Como compararias as atividades do projeto às situações de aprendizagem a que estás habituado?

Anexo 5 - Guião de entrevista abordagem à aprendizagem da arte (Duarte, 2012a, cit. por Anastácio, 2013)

In: Duarte, A. M. (2012a). *Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Variável	Sub-variável	Dimensões	Objetivos	Exemplos de questões
Abordagem à Aprendizagem	Orientação Motivacional para a Aprendizagem	Intenção	Motivos pessoais da aprendizagem da arte - razões dessa aprendizagem (e.g. para se desenvolver como artista; para ter sucesso; para evitar insucesso)	Se lhe pedissem para caracterizar os motivos ou razões pessoais para aprender arte o que diria?
		Investimento	Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte	Se lhe pedissem para falar da quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte o que diria?
		Tarefa	Perceção usual das tarefas de aprendizagem da arte (e.g. como impostas; como envolventes; etc.)	O que representam, para si, as tarefas de aprendizagem da arte?
		Tempo	Valorização habitual do tempo empregue na aprendizagem da arte	Como valoriza o tempo que emprega emprega na aprendizagem da arte?
		Satisfação	Grau usual de satisfação com a aprendizagem da arte	Como caracterizaria a sua satisfação com a aprendizagem da arte?
		Contexto	Contextos preferidos de aprendizagem da arte (e.g. que exemplificam modelos; que encorajam expressividade)	Fale-me dos contextos ou situações em que prefere aprender arte

Anexo 6 - Sistema de categorização da abordagem da aprendizagem da arte (Duarte, 2012a, cit. por Anastácio, 2013)

In: Duarte, A. M. (2012b). *Sistema de categorização da abordagem da aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Variável	Sub-variável	Dimensões	Objetivos	Respostas Ilustrativas
Abordagens à Aprendizagem	Orientação Motivacional para a Aprendizagem	Intenção	Motivos pessoais da aprendizagem da arte - razões dessa aprendizagem (e.g. para se desenvolver como artista; para ter sucesso; para evitar insucesso)	"Não consigo imaginar a minha vida sem o desenho - aprendi a desenhar porque isso é vital para mim"
		Investimento	Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte	"Às vezes, quando estou a tentar aprender uma técnica nova de desenho, esqueço-me de tudo o resto"
		Tarefa	Perceção usual das tarefas de aprendizagem da arte (e.g. como impostas; como envolventes; etc.)	"As oportunidades de aprender algo novo em arte são valiosas para mim"
		Tempo	Valorização habitual do tempo empregue na aprendizagem da arte	"O tempo empregue na aprendizagem da arte nunca +e tempo perdido"
		Satisfação	Grav. usual de satisfação com a aprendizagem da arte	"Gosto de aprender coisas novas no meu trabalho artístico"
		Contexto	Contextos preferidos de aprendizagem da arte (e.g. que exemplificam modelos; que encorajam expressividade)	"Prefiro aprender em aulas onde o professor nos dá liberdade para desenhar mas em que vai dando feedback sobre o que fazemos"

Anexo 7 - Guião de questionário a discentes

Inquérito a discentes

Prezado Sr. / Sra.

O presente questionário procura investigar a aplicabilidade da improvisação dentro dos modelos atuais de ensino da música, inserindo-se no Projeto de Investigação em Educação desenvolvido pela mestranda no contexto da sua tese de mestrado.

Obrigada pela sua participação

1. Já teve, durante o seu percurso como aluno/a de viola de arco, oportunidade para improvisar? *

Sim

Não

Se sim, especifique.

Texto de resposta curta

2. De que forma considera que a improvisação pode contribuir para a sua evolução como instrumentista? *

Texto de resposta longa

3. Considera que o seu percurso musical se tem limitado apenas a um estilo musical? *

Sim

Não

...

4. Pensa ser vantajoso o contacto e domínio de outros estilos musicais? *

Sim

Não

Se sim, de que forma?

Texto de resposta longa
.....

5. Concorda que a improvisação pode possibilitar o contacto com outros estilos musicais e respetiva identidade cultural? *

Sim

Não

6. Sente que, como aluna/o, beneficiaria da realização de atividades de improvisação congruentes com os conteúdos programáticos que aprende? *

Sim

Não

Anexo 8 - Guião de questionário a docentes

Inquérito aos docentes

Prezado Sr. / Sra.

O presente questionário procura investigar a aplicabilidade da improvisação dentro dos modelos atuais de ensino da música, inserindo-se no Projeto de Investigação em Educação desenvolvido pela mestranda no contexto da sua tese de mestrado.

Obrigada pela sua participação

1. Já alguma vez improvisou no seu instrumento? *

Sim

Não

Se respondeu sim, em que situação improvisou?

Texto de resposta curta

2. Sente que tem competências para desenvolver atividades de improvisação nas suas aulas? *

Sim

Não

Porquê?

Texto de resposta longa

3. Como valoriza a formação de professores de instrumento na área da improvisação? *

- Positivamente
- Negativamente

4. Na sua opinião, de que forma a improvisação pode contribuir para a evolução dos seus alunos? *

Texto de resposta longa

.....

5. Considera que, como professor, se encontra limitado apenas a um estilo musical? *

- Sim
- Não

6. Considera vantajoso para os seus alunos conhecerem e dominarem outros estilos musicais? *

- Sim
- Não

...

7. Como ferramenta didática, concorda que a improvisação pode possibilitar o contacto com outros estilos musicais e respetiva identidade cultural? *

- Sim
- Não

8. Sente que, dentro do estilo musical que leciona, poderia desenvolver atividades de improvisação congruentes com os conteúdos programáticos? *

- Sim
- Não

Se sim, exemplifique

Texto de resposta longa

.....

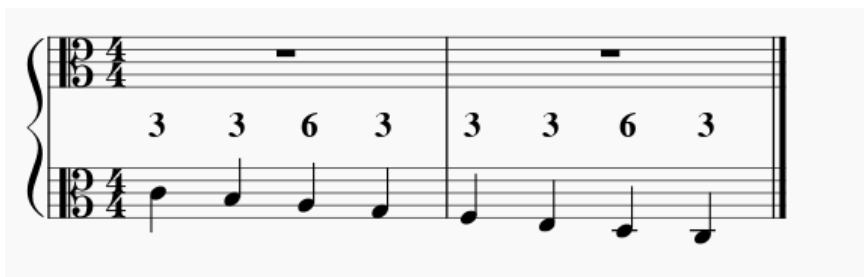
GUIÃO PARA AULA

ATIVIDADE 1



- “Como te soam os intervalos? Parece-te agradável, zangado, ect.?”

ATIVIDADE 2



- O aluno deve realizar no fim da aula, uma improvisação usando terceiras e sextas

ATIVIDADE 3

- Utilizar semínima, colcheia e pausa de semínima



ATIVIDADE 4

- Improvisar a partir de uma progressão harmónica, utilizando o ritmo abaixo

I V I

- Realizar, sobre a mesma progressão harmónica, uma improvisação sem restrições de ritmo.

ATIVIDADE 5

- 1) Solfejo rítmico
- 2) Solfejo cantado com nome de notas
- 3) Tocar no instrumento

Distribuição do trilo

- 1) Na primeira semínima

- 2) Na segunda semínima

- 3) Na terceira semínima

- 4) Na quarta semínima

ATIVIDADE 6

- Professor deve executar a peça, sem ornamentação, e questionar o aluno acerca da sua estrutura.
- Tocar uma segunda vez, desta vez ornamentando a repetição da secção A com trilo, o aluno deve explicar qual a diferença entre a primeira e segunda vez que ouviu a peça
- Explicar o conceito de ária *da capo*.
- Para aprenda a executar um trilo no contexto da ária *da capo*, o professor deve primeiramente pedir que este o realize na cadência final da última nota.

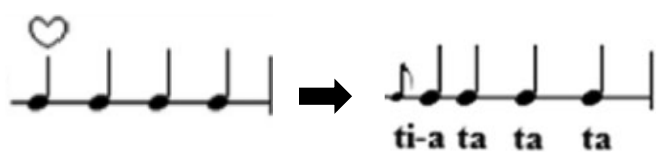
- Após o último passo, deve executar a peça sem alterações
- Finalmente, deve executar uma ária *da capo*, utilizando o trilo à sua vontade na última secção e deve explicar qual é, na sua perspetiva, a razão para a sua utilização.

ATIVIDADE 7

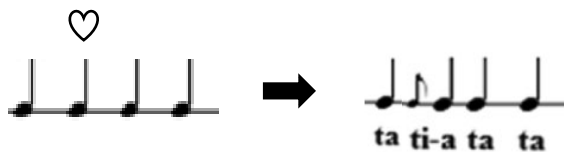
- 1) Solfejo rítmico
- 2) Solfejo cantado com nome de notas
- 3) Tocar no instrumento

Distribuição da apogiatura

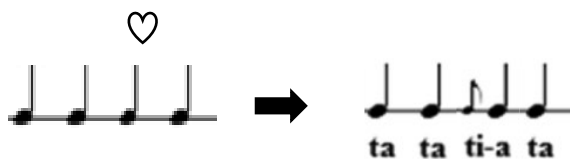
1) Na primeira semínima



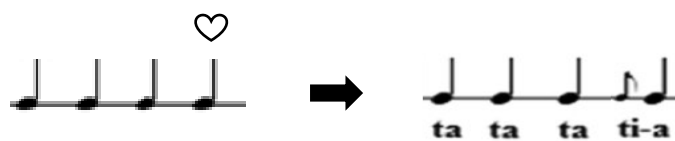
2) Na segunda semínima



3) Na terceira semínima



4) Na quarta semínima



ATIVIDADE 8

- Aluno deve executar a peça, sem ornamentação
- Execução de uma Ária *da capo* com utilização de *appoggiatura*

ATIVIDADE 9

- Execução de uma ária *da capo* da peça já mencionada, variando o ritmo da última secção.

ATIVIDADE 10

- Execução de uma ária *da capo*, da mesma peça, variando a melodia da última secção.

FIM!

Anexo 10 - Resultado da entrevista do Aluno 1

I: O que te levou a aceitar participar no projeto e a querer aprender sobre a improvisação?

E: Hmmm, porque eu improviso em outras coisas e no instrumento eu gosto de improvisar músicas.

I: E em que tipo de coisas improvisas?

E: Eu uma vez, no 4º ano na escola, como o meu ano era finalista, no fim do ano duas pessoas de turmas diferentes faziam uma apresentação. Eu fiquei com uma amiga minha que não fala muito e a professora que escreveu o diálogo pôs poucas falas e então eu tive que improvisar muito.

I: Qual era o teu interesse na improvisação?

E: Eu não gosto de seguir tudo à regra.

I: Como caracterizas a tua energia relativamente às atividades que realizaste?

E: Como assim?

I: Por exemplo, se te retirou muita energia ou foi muito cansativo?

E: Fiquei boa, fiquei normal.

I: E ainda sentes energia para estudar e aprender improvisação?

E: Sim! Improvisar dá mais vontade de pegar na viola

I: E relativamente às tarefas que realizámos, de que modo sentes que contribuíram para a tua aprendizagem, tanto a nível pessoal como académico?

E: Acho que consigo decorar melhor as coisas e sinto-me mais leve. Não estou tão tensa a tentar pôr as notas.

I: Sentiste alguma dificuldade durante a realização das mesmas?

E: Não. Ao início estava mais nervosa, era tudo novo, mas depois não.

I: Se as atividades estivessem sujeitas a avaliação a tua atitude mudaria? Por exemplo, quando trazes uma peça de casa eu vou avaliar esse momento, mas nas nossas sessões isso não aconteceu!

E: Acho que descontraí um bocado porque às vezes nos testes fico parada e não me lembro, mas nas aulas sei tudo.

I: Sentes menos pressão, portanto?

E: É isso, sim.

I: O que achas relativamente ao tempo que dependeste para as atividades?

E: Não foi muito, as atividades eram curtinhas.

I: Quando estudas em casa, só estudas o que é obrigatório ou dedicas algum tempo a improvisar?

E: Às vezes improviso aquele que fez connosco dos números, eu fazia às vezes em casa.

I: O que achaste positivo e negativo durante o processo?

E: Positivo sinto que estou mais vontade, não acho nada negativo. A improvisação não tem nada de negativo!

I: De uma forma geral, como classificarias as tarefas que realizaste? Aborrecidas?

E: Boas, muito boas!

I: Achas que a improvisação deve estar inserida no teu contexto de aprendizagem de viola de arco?

E: Sim! Começo a aprender melhor as notas, faço melhor as notas.

I: Como compararias as atividades do projeto às situações de aprendizagem a que estás habituada/o?

E: Na improvisação vamos sempre mudando, nas peças estamos sempre a repetir ao longo de várias semanas. Mas também é normal porque as peças levam mais tempo a aprender, e também gosto de aprender peças.

I: E já pensaste que também podes improvisar sobre as essas que estamos a trabalhar nas aulas?

E: Sim, é muito mais divertido! E dá mais vontade para ir tocar viola. E fizemos isso com a “Estrelinha” por exemplo!

I: Ótimo, obrigada!

Anexo 11 - Resultado da entrevista do Aluno 2

I: O que te levou a aceitar participar no projeto e a querer aprender sobre a improvisação?

E: Eu quis participar porque queria aprender mais. Aprender mais é bom para mim!

I: Qual era o teu interesse na improvisação?

E: Porque me ia ajudar na Formação Musical e é bom aprender mais.

I: Como assim na formação musical?

E: Porque me ajuda no ritmo.

I: Como caracterizas a tua energia relativamente às atividades que realizaste? Cansativo?

E: Eu acho que era fácil, não eram difíceis por isso não fiquei cansado.

I: E ainda sentes energia para estudar e aprender improvisação?

E: Mais ou menos.

I: Mais ou menos como?

E: É giro, mas não a nível académico ou com notas, era mais tipo brincadeira. Acho que era melhor se nos juntássemos cinco amigos numa sala cada um a improvisar, era giro.

I: Relativamente às tarefas que realizámos, de que modo sentes que contribuíram para a tua aprendizagem, tanto a nível pessoal como académico?

E: No Português, para fazer histórias, ajuda um bocadinho.

I: Sentiste alguma dificuldade durante a realização das mesmas?

E: Eu acho que não.

I: Se as atividades estivessem sujeitas a avaliação a tua atitude mudaria?

E: Para mim tanto faz porque eu dei nestas atividades o meu melhor.

I: O que achas relativamente ao tempo que dependeste para as atividades?

E: Foi bom, em vez de ir para casa ficava aqui.

I: Quando estudas em casa, só estudas o que é obrigatório ou dedicas algum tempo a improvisar?

E: Às vezes, antes de começar toco umas notas. E já tentei improvisar sobre algumas peças, mas correu mal.

I: O que achaste positivo e negativo durante o processo?

E: Não sei, negativo não há nada.

I: E positivo? Talvez a tua relação com a viola?

E: Sim!

I: De uma forma geral, como classificarias as tarefas que realizaste?

E: Giras!

I: Achas que a improvisação deve estar inserida no teu contexto de aprendizagem de viola de arco?

E: A improvisação dá jeito, porque se eu numa música me enganar posso disfarçar.

I: Como compararias as atividades do projeto às situações de aprendizagem a que estás habituada/o?

E: A improvisação é gira para brincar um bocadinho na aula, mas só isso nas aulas também não. Se a professor nos desse uma pauta para improvisar, podíamos fazer um bocadinho disso no fim da aula, mas não era preciso ser todas as aulas, assim de vez em quando.

I: Pronto, está feito! Obrigada por participares.

Anexo 12 - Resultado dos inquéritos a discentes

25 respostas



Aceitando respostas



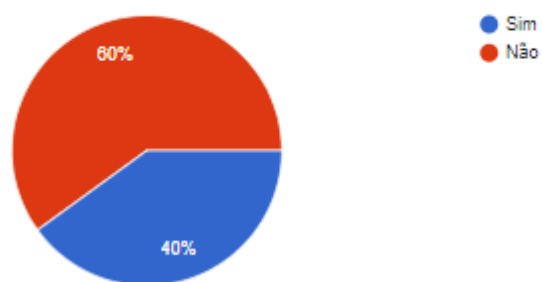
Resumo

Pergunta

Individual

1. Já teve, durante o seu percurso como aluno/a de viola de arco, oportunidade para improvisar?

25 respostas



Se sim, especifique.

9 respostas

Num workshop com o José Velente

Quando tenho tempo, aprendo a tocar musicas que a professora não manda

Jazz

Quando algo acontece, como um colega meu faltar, terei de improvisar. Terei de tocar, por exemplo, a parte ou enxerto que o meu colega tocava.

Na disciplina de harmonia e improvisação-jazz (disciplina obrigatória) no conservatório de música D. Dinis

Aula de Viola (licenciatura)

Em contexto de amigos. Não de forma oficial.

por exemplo numa aula.

Na universidade de Zurich , ZHDK , o módulo de improvisação é obrigatório como parte constituinte do curso de licenciatura

2. De que forma considera que a improvisação pode contribuir para a sua evolução como instrumentista?

25 respostas

Acho que pode contribuir para a criatividade de cada instrumentista, sendo que pode tocar o que quiser sem regras.

Considero que o improviso pode contribuir muito para a minha evolução em viola d'arco pois iria ajudar bastante a minha postura, dedilhação e criatividade se eu tocar algo improvisado.

A improvisação contribui para a evolução de um instrumentista, para que se conheça um pouco melhor a relação entre as notas e as tonalidades.

Tornar-nos mais criativos e é uma forma de nos divertirmos a tocar o nosso instrumento.

acho que a improvisação pode ajudar no desenvolvimento da criatividade e na autonomia do instrumentista

Contribui, porque se estiver a improvisar posso focar-me e aprender mais.

Faz me evoluir

Aumenta conhecimento e a diversificação, ao improvisar fico a conhecer outros ritmos e outros estilos. Abre os meus campos de conhecimento.

Ajuda a memorizar e a ganhar mais confiança a tocar

Acho que contribui bastante para a melhoria da técnica e para "abrir a mente" a novos tipos de música e maneiras de fazer música.

Pode abrir novos horizontes para a criatividade

Contribui para um maior desenvolvimento auditivo e técnico

Melhor compreensão de funções harmónicas e rítmicas
Desenvolvimento da criatividade
Desenvolvimento técnico

Porque nos faz ter mais conforto físico com o instrumento e torna o nosso ouvido muito mais desperto e consciente de harmonia.

Contribui para o desenvolvimento das capacidades criativas e espontâneas

Pelo conhecimento que trará em relação a um género musical com o qual não estou, na prática, familiarizada. e principalmente pela liberdade de expressão. Explorar este a improvisação de forma

acho que é uma coisa importante, tanto para instrumentistas, tanto para os outros, sabendo que me ajuda.

Evolui a nossa mente musical

Acho que é importante para o nosso desenvolvimento

Para improvisar é preciso perceber o contexto harmónico sobre o qual se vai construir uma linha melódica, obrigando o músico a tomar mais atenção a todo o contexto em que se insere e rapidamente adaptar-se a mudanças inesperadas. Para além de que é necessário "confiar" na técnica, tornando todo o ato de tocar até mais descontraído

ajudar a perceber a dinamização da música, dando conhecimento de novas áreas

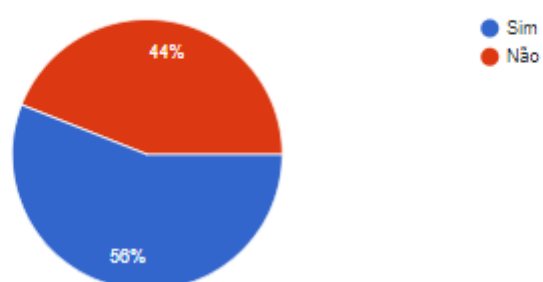
A improvisação contribui para a evolução do instrumentista pois ajuda a treinar a nosso ouvido e também a compor.

Há uma maior avontade com o instrumento, e capacidade de reação

Torna um músico muito mais livre e completo. É uma qualidade que faz toda a diferença

3. Considera que o seu percurso musical se tem limitado apenas a um estilo musical?

25 respostas



4. Pensa ser vantajoso o contacto e domínio de outros estilos musicais?

25 respostas



Se sim, de que forma?

23 respostas

Acho que depende bastante do gosto musical de cada pessoa, pois assim cada pessoa pode tocar o estilo musical que mais lhe agrada.

Sim pois estaria em contacto com realidades diferentes, seria divertido tocar outros estilos e enriquecia o meu conhecimento geral

Colocar a parte de improvisação

Temos que conhecer e trabalhar sobre tudo um pouco, assim temos um vasto conhecimento em relação aos vários estilos musicais

eu acho que ao tocar diferentes estilos musicais, o instrumentista consegue abrir um pouco a sua mente para outro tipo de música e pode explorar estilos musicais dos quais goste mais

A estudar e a aplicar-me.

Ajuda a melhorar a prática de viola de arco

O domínio e contacto de outros estilos musicais dá mais conhecimento e mais evolução. Com eles posso ver o que mais aprecio e tocar com mais desempenho.

Sim porque assim estamos mais abertos há música

Acredito que sim pois abre um leque de oportunidades ao músico e oferece novos aprendizados que por vezes não são possíveis de receber em todos os estilos musicais.

Contribui para a versatilidade do músico

Não existe apenas a música erudita, pelo que acho que um músico deve abrir os horizontes e explorar toda a música do mundo.

Um estilo musical pode complementar a nível de conhecimento ou dar ferramentas técnicas e expressivas a outro estilo musical. Aumentar o leque de conhecimento de estilos musicais fará, à partida, que haja uma melhor compreensão de um determinado estilo.

Desenvolvimento pessoal.

Alargar o conhecimento a nível musical

Pelo facto de não haver um limite de conhecimento. O conhecimento de vários estilos musicais abre horizontes no mundo musical.

saber de outros estilos e não aqueles que toco é vantajoso

Não estamos presos só a um estilos, somos versáteis

Porque nós desenvolvemos e assim ficamos a ter outros tipos de estilos e outros conhecimentos musicais

Primeiro, não haveria nenhum lado negativo. Segundo, diferentes estilos exigem diferentes capacidades, mas muitas vezes estas são comuns, e ao ter contacto com vários estilos não estamos só a desenvolver uma faceta mas toda a nossa prestação enquanto músicos.

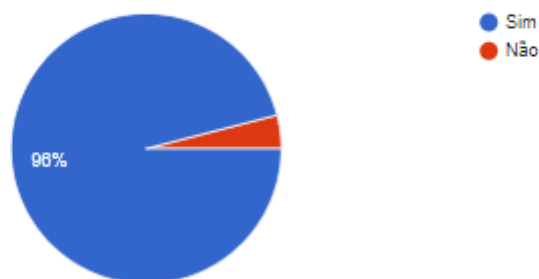
ajudar a perceber a dinamização da música, dando conhecimento de novas áreas

Sim, porque temos de saber o que existe. O contacto com outros estilos musicais ajuda o instrumentista a ter mais conhecimentos.

Uma vez mais, torna um músico mais completo e mais livre na forma como toca. O conhecimento é sempre algo fulcral no desenvolvimento de qualquer arte.

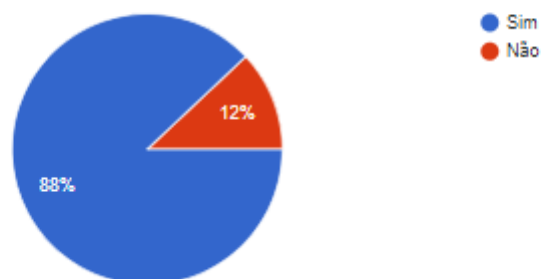
5. Concorda que a improvisação pode possibilitar o contacto com outros estilos musicais e respetiva identidade cultural?

25 respostas



6. Sente que, como aluna/o, beneficiaria da realização de atividades de improvisação congruentes com os conteúdos programáticos que aprende?

25 respostas



Anexo 13 - Resultado dos inquéritos a docentes

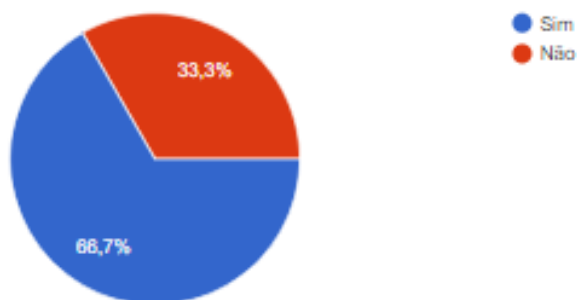
9 respostas

Aceitando respostas

Resumo Pergunta Individual

1. Já alguma vez improvisou no seu instrumento?

9 respostas



Se respondeu sim, em que situação improvisou?

7 respostas

Em contexto não oficial.

Em contexto académico e pessoal

Apenas em casa, estudo individual

Em contexto de sala de aula e em concertos

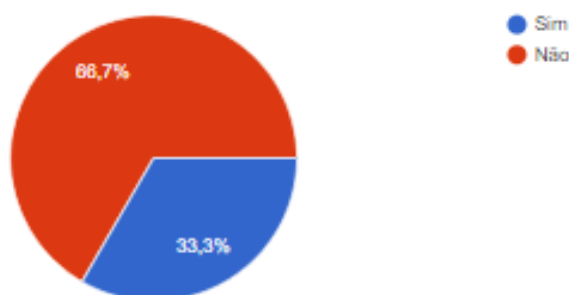
em grupo . jazz ensemble

Música ligeira e música erudita (tango, jazz, barroca e clássica)

Em contexto de aula e num grupo musical (Tuna).

2. Sente que tem competências para desenvolver atividades de improvisação nas suas aulas?

9 respostas



Porquê?

7 respostas

Porque não tenho prática regular de improvisação e estou limitado nesse sentido.

Não tenho muito conhecimento acerca da prática de improvisação por não ter feito parte da minha formação e também porque ainda não me dediquei o suficiente para o conhecimento das competências essenciais à improvisação

Como costumo ter alguma criatividade e estar sempre à procura de coisas novas para ensinar não vejo dificuldade nisso.

Nunca explorei o assunto suficientemente para me sentir seguro em ensiná-lo

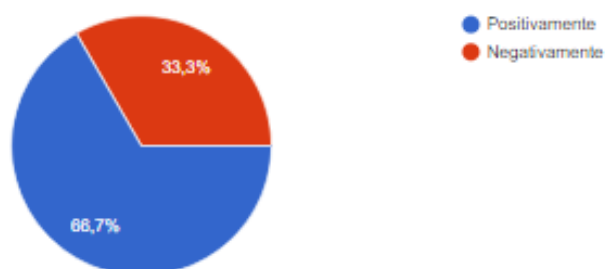
Porque sinto a harmonia e a forma como a música desenvolve

Tenho uma carreira mais do que quarenta anos em que tive a necessidade de improvisar, dependendo da situação e a música que toquei. O meu Phd tem uma parte dedicada ao improvisação.

Não desenvolvi essa capacidade ao longo do meu percurso académico e não sinto conforto a fazê-lo.

3. Como valoriza a formação de professores de instrumento na área da improvisação?

9 respostas



4. Na sua opinião, de que forma a improvisação pode contribuir para a evolução dos seus alunos?

9 respostas

Maior conforto físico com o instrumento, mais motivação e independência.

Maior autonomia e espírito crítico
Compreensão de funções harmónicas
Desenvolvimento da criatividade
Maior motivação para a prática do instrumento

Estimulo da criatividade e imaginação do aluno, pode contribuir para a motivação, pode permitir que os alunos compreendam melhor conteúdos aprendidos nas aulas

Terem um maior domínio sobre o instrumento

Em alguns aspectos na descontração em tocar sem estarem presos a uma partitura, são obrigados a arriscar sem pensar muito.

Creio que pode contribuir favoravelmente, não só ao nível da criatividade como também ao nível da compreensão musical.

A improvisação desenvolve capacidades auditivas e de interpretação musical. capacidades ritmicas e noções de harmonia.

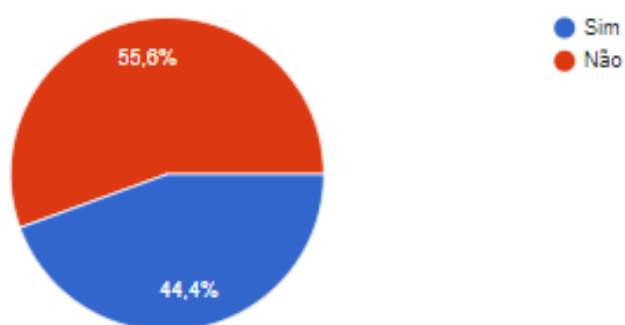
Abrindo os horizontes em termos de interpretação musical, destreza com o instrumento e a despertar a imaginação em geral e para divertir se, claro!

Pode desenvolver o gosto pelo instrumento, a motivação e o lado criativo.

5. Considera que, como professor, se encontra limitado apenas a um estilo musical?



9 respostas



6. Considera vantajoso para os seus alunos conhecerem e dominarem outros estilos musicais?

9 respostas



Se respondeu sim, justifique.

7 respostas

Para seu próprio desenvolvimento pessoal.

Na medida em que o conhecimento dos vários estilos musicais se pode complementar.

Com quanto mais estilos musicais os alunos tiverem em contacto mais cultos ficam. Tal como a sua procura e conhecimentos aumenta.

Quanto mais diverso for o nosso conhecimento e as nossas experiências, mais evoluímos enquanto pessoas e, neste caso específico, músicos.

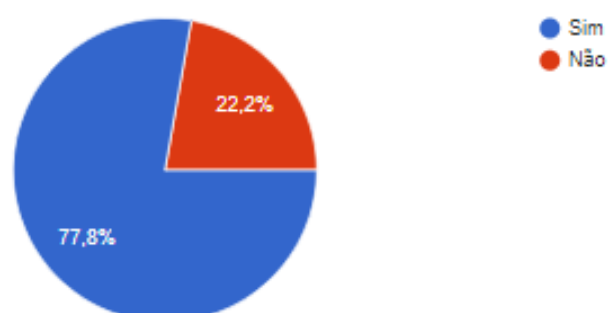
É sempre importante que os alunos reconheçam diferentes estilos musicais para no futuro profissional saberem com clareza com o que é que se indentificam mais.

Sim, para as razões mencionadas em pergunta 4.....

Sim, porque os estilos musicais complementam-se entre si. Contudo, se o aluno está a aprender um instrumento clássico, deve focar o seu estudo primeiramente na música clássica, de modo a desenvolver as suas capacidades técnicas para mais tarde poder abordar outros estilos.

8. Sente que, dentro do estilo musical que leciona, poderia desenvolver atividades de improvisação congruentes com os conteúdos programáticos?

9 respostas



7. Como ferramenta didática, concorda que a improvisação pode possibilitar o contacto com outros estilos musicais e respetiva identidade cultural?

9 respostas



Se sim, exemplifique

4 respostas

Aquando da introdução das mudanças de posição, desenvolver uma atividade com os vários alunos da classe, ou em dueto com o professor em contexto de aula, em que se pretende que o aluno faça um "diálogo" musical improvisado tendo como motivo principal a utilizar um glissando da primeira à terceira posição, podendo obviamente utilizar outros recursos prévios, de forma a que este exercite a mudança, no entanto, não de uma estritamente técnica ou desinteressante.

Acho que, principalmente com o repertório barroco e clássico, é possível desenvolver a improvisação nas ornamentações e também nas cadências.

Tentar improvisar dentro da harmonia da obra que se está a trabalhar com o aluno

dependendo do repertório que os alunos estão a estudar o mais básico em termos de improvisação é de desenvolver exercícios próprios para tratar um pormenor técnico, por exemplo. No âmbito da música contemporânea muitas vezes é necessário de ter conhecimentos de improvisar algo. Na música barroca é essencial que os alunos têm o jeito de improvisar/ornamentar passagens, por vezes na segunda volta por exemplo. Na música clássica nas cadenzas dos concertos gosto quando os alunos dão uma tentativa de "improvisar" uma cadenza.

Anexo 14- Plano Anual de Formação do Aluno



Curso de Mestrado em Ensino de Música

Disciplina – Prática de Ensino Supervisionada - Ano letivo 20 19/2020
Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

Identificação do Aluno/ Núcleo de Estágio:

Aluno estagiário: Naveira Rafael Falcão Moura

Orientador cooperante: Príazbra Pires

Orientador científico: David Lloyd

Núcleo de estágio (área de especialização): Viola

Instituição de Acolhimento: Academia Musical dos Amigos de Gregos

O plano de formação do aluno em Prática de Ensino deve permitir que o mesmo exerça uma prática de ensino nunca inferior a 25%, nem superior a 70%, do trabalho letivo total dos alunos que lhe forem atribuídos.

O mesmo será discutido e aprovado pelo núcleo constituído para a prática da Prática de Ensino.

1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

	Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
1	Camilo Kadosh	1º grau	4º 18h	45 min de aula
2	Beatriz Pinheiro	3º grau	4º 14:30h	45 min de aula
3	Maria do Carmo Assunção	5º grau	4º 15:15h	45 min de aula
4				

Nota: o aluno estagiário deverá ser responsável pela coadjuvação letiva de 2 a 4 alunos (preferencialmente 3), ou 1 a 3 turmas (preferencialmente 2) dentro do horário do Orientador Cooperante

2. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

	Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
1	Camilo Kadosh	1º grau	4º 18h	
2	Maria do Carmo Assunção	5º grau	4º 15:15h	

Nota: o aluno estagiário deverá assistir a atividade letiva do seu orientador cooperante, num conjunto de 2 a 4 alunos ou 1 turma dentro do horário proposto

3. Organização de Atividades

	Atividade	Dia/hora prevista	Observações/ descrição
1	Masterclass com professor do UA	per definir	
2	Estágio de orquestra do AMAC	per definir	
3	Workshop de técnica	per definir	

Nota: o aluno estagiário deverá organizar entre 2 a 3 atividades de entre audições, master-classes, seminários, workshops ou outra atividade pertinentes tanto na Universidade de como na Instituição de Acolhimento sabendo que os eventos propostos deverão contribuir para a dinamização da comunidade escolar

(*) Ido a concerto

4. Participação Ativa em Ações a realizar no âmbito do Estágio

	Atividade	Dia/hora prevista	Observações/descrição
1	Audição 1º período	15 nov	Participar nos ensaios com piano
2	Audição 2º período	Fevereiro Março	Participar nos ensaios com piano
3	Audição 3º período	Junho	Participar nos ensaios com piano
(*)	concerto de Santo Caetano	22 nov	
	concerto de Natal	7 dezembro	

2

Nota: o aluno estagiário deverá participar ativamente num conjunto de entre 2 a 3 atividades, nomeadamente audições, workshops, seminários, concursos, festivais de música e outras atividades a realizar seja na Universidade, na Instituição de Acolhimento ou outra

Aveiro, 16 de outubro de 2019

Barbara Sofia Vaz Reis
O Orientador cooperante

David Aguiar Nogueira
O Orientador da Universidade

Mariana Mariana
O Aluno Estagiário

Datas das deslocações do Orientador Científico à Escola Cooperante

Sessão	Data provável
1ª Sessão (planificação atividades)	16 outubro
2ª Sessão (avaliação)	27 novembro
3ª Sessão (avaliação final)	14 fevereiro

O orientador científico deve deixar uma previsão de um mínimo de três deslocações à Escola Cooperante para orientar a formação do aluno em formação.

Anexo 15 – Declaração de substituição



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, Catarina Vilar, Diretora Pedagógica da AMAC – Academia Musical dos Amigos das Crianças, escola de Ensino Artístico Especializado de Música, com autorização definitiva de funcionamento n.º 4540, declara que a professora Mariana Rafael Falcão Moreira, portadora do Cartão do Cidadão n.º 14664728 9ZX7, encontra-se desde o dia 02/03/2020 a lecionar a disciplina de Viola de arco nesta escola, em substituição da professora Bárbara Pires, sua professora orientadora de estágio, por esta ter iniciado um período prolongado de baixa médica.

Mais esclareço, que a professora Mariana Moreira encontra-se presentemente a lecionar Viola de arco a 6 alunos do Curso Básico de Música, em regime articulado, e que são os seguintes:

NOME DO ALUNO	DISCIPLINA	GRAU
Beatriz Portugal	Viola de arco	3.º
Camila Kadosh	Viola de arco	1.º
Maria do Carmo Assunção	Viola de arco	5.º
Maria Torres Oliveira	Viola de arco	4.º
Matilde Maia	Viola de arco	4.º
Vasco Caramelo	Viola de arco	1.º

Lisboa, 22 de abril de 2020




A Diretora Pedagógica

Anexo 16- Folhas de presença

LOCAL DE ESTÁGIO: Academia Musical dos Amigos das Crianças ÁREA VOCACIONAL: Vozes

NOME DO ESTAGIÁRIO: Mariana Rafael Falcão Moreira NºMEC: 95015




MÊS: Outubro

		Dia																															Subscrição
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Horário de Estágio
Horário Letivo	Camilo Kadech (1.º grau)															X								X						X		Maneira	
	Beatriz Portugal (3.º grau)															X								X						X		Maneira	
	Maria de Lourdes (5.º grau)															X								X						X		Maneira	

LOCAL DE ESTÁGIO: Academia Musical dos Amigos das Crianças ÁREA VOCACIONAL: Vozes

NOME DO ESTAGIÁRIO: Mariana Rafael Falcão Moreira NºMEC: 95015

MÊS: Novembro

		Dia																															Subscrição	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Horário de Estágio	
Horário Letivo	Camilo Kadech				X	X							X	X							X							X						
	Beatriz Portugal				X	X							X	X							X							X						
	Maria de Lourdes				X	X							X	X							X							X						

↓ ensaios com ↓ audição

LOCAL DE ESTÁGIO: Academia Rural dos Amigos das Crianças ÁREA VOCACIONAL: Vida

NOME DO ESTAGIÁRIO: Mariana Rafael Falcão Pereira NºMEC: 95015

MÊS: Dezembro

		Dia																															Horas de Estágio	Horas de Trabalho	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
Horário Letivo	<u>Amélia Katsch</u>				x							x																							
	<u>Berthe Pinheiro</u>				x							x																							
	<u>Maria do Carmo</u>				x							x																							

LOCAL DE ESTÁGIO: Academia Rural dos Amigos das Crianças ÁREA VOCACIONAL: Vida

NOME DO ESTAGIÁRIO: Mariana Pereira NºMEC: 95015

MÊS: Janeiro

		Dia																															Horas de Estágio	Horas de Trabalho	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
Horário Letivo	<u>Amélia Katsch</u>																							x							x				
	<u>Berthe Pinheiro</u>																							x							x				
	<u>Maria do Carmo</u>																							x							x				

LOCAL DE ESTÁGIO: Academia Musical de Aveiro dos Corcos ÁREA VOCACIONAL: Violão

NOME DO ESTAGIÁRIO: Margarida Pereira NºMEC: 95015

MÊS: Febreraro

		Dia																															Número de Horas de Trabalho		Número de Horas de Trabalho				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
Horário Letivo	Amélia Kodach				x							x								x																	3	3	
	Beatriz Portugal				x							x								x																		3	3
	M.ª do Carmo				x							x								x																		3	3

LOCAL DE ESTÁGIO: Academia Musical de Aveiro dos Corcos ÁREA VOCACIONAL: Violão

NOME DO ESTAGIÁRIO: Margarida Pereira NºMEC: 95015

MÊS: Março

		Dia																															Número de Horas de Trabalho		Número de Horas de Trabalho					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31								
Horário Letivo	Amélia Kodach			x							x								x							x												3	3	
	Beatriz Portugal			x							x								x							x													3	3
	M.ª do Carmo			x							x								x							x													3	3

LOCAL DE ESTÁGIO: Academia Musical dos Amigos das Crianças ÁREA VOCACIONAL: Viola

NOME DO ESTAGIÁRIO: Marlene Moreira NºMEC: 95015

MÊS: Abril

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
Mês de estágio	Emilio Kodach															x							x								x			Marlene Moreira	—		
	Beatriz Rangel																x							x										x		Marlene Moreira	—
	1ªª Caetano																x							x										x		Marlene Moreira	—

LOCAL DE ESTÁGIO: Academia Musical dos Amigos das Crianças ÁREA VOCACIONAL: Viola

NOME DO ESTAGIÁRIO: Marlene Rafael Furtado Moreira NºMEC: 95015

MÊS: Maio

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
Mês de estágio						x								x								x														Marlene Moreira	—	
						x								x									x														Marlene Moreira	—
						x								x									x															Marlene Moreira

(fim estágio)



Escola de Música Vecchi-Costa



Projeto AMAC – Para um ensino à distância

1. Princípio geral

O ensino à distância na AMAC começou a ser implementado, numa fase inicial e experimental, nas duas últimas semanas de aulas do 2.º período letivo.

A partir do início do 3.º período, que começará no dia 14 de abril, o ensino à distância continuará a ser disponibilizado a todos os alunos e disciplinas da AMAC, para que possam continuar a aprender e progredir.

2. Introdução

Em virtude da suspensão das aulas presenciais, desde o dia 16 de março de 2020, procuraremos a coexistência de dois elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos:

- A interação aluno-professor, ao vivo, com aulas dadas por vídeo conferência (individuais ou coletivas) e organização dos materiais disponibilizados, que consistirá na utilização preferencial da plataforma Microsoft Teams;
- A adoção de um Blog para a organização dos planos semanais das disciplinas teóricas.

Para os alunos aprenderem *online*, através das salas de aula virtuais, é necessário que os alunos estejam focados e motivados, com o apoio e incentivo dos pais e dos professores, para poderem estudar, evoluir, bem como seguir algumas regras previamente estabelecidas.

Pretendemos, assim, dar continuidade à abordagem fundamental do ensino artístico de Música, que consiste na *aprendizagem personalizada*, que trata cada aluno como um indivíduo diferente dos demais, acreditando que, mesmo à distância, seremos todos capazes de responder a este enorme desafio.

3. Estrutura das aulas e ensino *online*

As aulas serão preferencialmente ministradas por vídeo conferência, excepto em caso de indisponibilidade de recursos por parte do aluno ou do professor ou caso seja adoptada uma estratégia pedagógica alternativa de ensino à distância, que se adequa à especificidade de determinada disciplina.

O Microsoft Teams, será a aplicação preferencialmente utilizada pela AMAC para esse efeito, não invalidando a utilização de outros meios em directo ou em diferido (Zoom, Hangouts, WhatsApp, Skype, etc.). Nesta plataforma, também serão disponibilizadas informações, vídeos e recursos pedagógicos aos pais e aos alunos, que servirá de base ao modelo de Ensino à Distância da AMAC, evitando a utilização e proliferação de demasiados canais diferentes de comunicação.

Teremos também um Blog exclusivamente dedicado à comunidade escolar da AMAC. Este Blog pretende ser uma forma de partilha das planificações semanais das disciplinas

na AMAC. O acesso ao Blog é feito a partir do link www.blogamac.wordpress.com e a *password* para acesso aos conteúdos é [juntossomosamac](http://www.juntossomosamac.com).

As aulas poderão, contudo, ser complementadas pelos professores através do uso de outras ferramentas de comunicação, como:

- Envio de gravações vídeo e/ou áudio pelos alunos, para conseqüente apreciação pelo professor;
- Envio de emails pelo professor, com orientações pedagógicas para o aluno/turma;
- Contacto telefónico.

4. Horários das aulas

Por princípio, os horários das disciplinas teóricas serão os mesmos, já definidos desde o início do ano (Iniciação Musical, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição) contudo, caso de incompatibilidade de meios, por parte do aluno ou professor, pode haver concordância num horário diferente, acordado entre o docente e o encarregado de educação.

As aulas de Instrumento e das disciplinas de Classe de Conjunto (Jardim Musical, Coro, Orquestras), por serem de prática musical, obedecerão a um horário e/ou plano de ensino a combinar diretamente entre o professor e os pais ou encarregados de educação do aluno, salvaguardando-se o horário das disciplinas teóricas.

5. Planificação

Cada aluno e/ou pais e encarregados de educação irá receber a planificação do trabalho a desenvolver pelo aluno, nomeadamente no que se refere às estratégias, objetivos e obras a estudar, sendo que:

- As planificações das aulas coletivas teóricas serão disponibilizadas para consulta e/ou *download* no Blog da AMAC;
- As planificações individuais da disciplina de Instrumento e Classes de Conjunto serão comunicadas directamente ao aluno e/ou pais e encarregados de educação pelo respetivo professor.

6. Concertos, recitais e apresentações públicas

A AMAC, enquanto uma escola de ensino artístico de Música, pretende dar continuidade às apresentações musicais públicas dos alunos, entendidas como um factor determinante para o impulsionamento das aprendizagens e para o reconhecimento do trabalho desenvolvido por alunos e professores. Assim, implementaremos formas alternativas de proporcionar aos alunos a apresentação do seu trabalho, seja individual ou colectivo, como por exemplo: divulgando-o nas redes sociais da AMAC, por audições via videoconferência, concertos virtuais, etc.

7. Regras de funcionamento do Ensino à Distância

• Direitos de imagem

Esta nova realidade de aprender e de ensinar traz também considerações importantes relativamente aos direitos de imagem e à garantia de privacidade de professores e alunos, pelo que se pede o cumprimento por todos os envolvidos de algumas regras comuns:

- Não é permitido gravar as aulas ministradas;
- Os vídeos enviados pelos alunos aos vários professores servem apenas o propósito de melhorar as aprendizagens dos alunos, pelo que não é permitida a sua divulgação a terceiros, sobre qualquer pretexto, e serão destruídos findo o ano letivo;
- Não é permitida a divulgação dos materiais pedagógicos disponibilizados pelos professores da AMAC, nomeadamente fichas, ficheiros áudio, gravações, partituras, fotografias ou outros;
- Não é permitida a partilha dos códigos de acesso às salas de aula virtuais;
- Não está autorizada a divulgação do Blog da AMAC, bem como da sua *password* de acesso, a pessoas externas à comunidade educativa da escola.

No caso concreto do envio de vídeos pelos alunos, destinados especificamente a uma apresentação pública, considera-se que o seu envio ao respetivo professor define uma aceitação dos seus termos de divulgação e direitos de imagem.

• Comportamento do aluno na sala de aula virtual

A conduta dos alunos no recurso ao Ensino à Distância da AMAC não pode ser descuidada pelo facto de as aulas não serem presenciais. Aliás, entende-se que a maior parte das regras a adotar são válidas independentemente do contexto de sala de aula ser virtual ou não. Por este facto, definem-se os seguintes deveres dos alunos para a frequência das aulas não presenciais:

- Participar e contribuir positivamente para o ambiente virtual da aula;
- Esforçar-se por cumprir as indicações e o trabalho indicado pelo professor;
- Ser assíduo e pontual às aulas;
- Estar devidamente vestido para as aulas virtuais ao vivo;
- O aluno deve ter presente que o uso das plataformas de Ensino à Distância da AMAC são uma *extensão da sala de aula*, pelo que não é permitido aos alunos perturbar o normal funcionamento da aula, nomeadamente comer ou realizar em simultâneo outras tarefas que não as solicitadas pelo professor durante a aula;
- Os alunos não podem utilizar outros dispositivos eletrónicos alheios ao contexto da aula ou comunicar através dos grupos de mensagens da turma nos tempos letivos;
- Os alunos devem desligar o som do microfone numa aula virtual, em contexto de turma, por forma a não causar ruído desnecessário na comunicação entre todos;
- Os alunos deverão moderar as conversas e intervir no momento apropriado durante a aula virtual, recorrendo se necessário ao chat, com o professor e os colegas.

• Requisitos e dispositivos eletrônicos

A AMAC está ciente e consciente que nem todos os alunos dispõem de um dispositivo eletrônico próprio (seja um computador, tablet ou telemóvel 3G) e é exatamente por este facto que procuraremos agendar todas as aulas virtuais com a antecedência devida, dentro de um modelo organizado, mas também flexível.

Contudo, é importante que todos os envolvidos no Ensino à Distância tenham presente as seguintes preocupações:

- O aluno deverá frequentar uma aula virtual num espaço tranquilo, livre de distrações e, se possível, onde haja silêncio;
- A menos que seja excepcionalmente necessário ou por indicação de algum professor, é aconselhável que o aluno tenha o seu espaço de aula sozinho com o professor, sem estar sujeito ao envolvimento de outros membros da família. As interações nas aulas virtuais devem acontecer apenas entre o professor e os alunos;
- Deverá ser acautelado, por todos os envolvidos nas sessões virtuais, um serviço de internet estável. A alternativa poderá ser ligar o computador diretamente, por cabo, ao modem;
- No caso de uso de telemóvel ou tablet nas aulas virtuais, deve ser providenciado um apoio que permita a alunos e professores terem as mãos livres;
- Aconselha-se o uso de auscultadores para todos os intervenientes, fator que contribui para uma melhoria da acuidade e percepção auditiva nas comunicações.

• Comunicação e ausência às aulas

Um Ensino à Distância assenta na premissa que todos os intervenientes do contexto educativo (alunos, pais, professores e funcionários, etc.) comunicam a partir de canais digitais e que não existe qualquer contacto presencial.

Acontece que, nos tempos que correm, os canais digitais existentes são infindáveis. Todos disponibilizam os seus contactos de email e de telemóvel, existem grupos organizados de WhatsApp entre professores, alunos e pais, e recorre-se a inúmeras aplicações diferentes para comunicar. Ou seja – agora, mais do que em qualquer outra altura – devemos todos procurar restringir os meios de comunicação usados em contexto escolar, para que ninguém se sinta assoberbado e esgotado com os recursos a que tem de aceder para se manter informado e ativo. Aconselha-se, por isso, uma moderação nos meios de comunicação a utilizar por todos.

No que respeita à assiduidade dos alunos às aulas virtuais, os professores continuarão a marcar as presenças dos alunos, para controlo dos processos de ensino e aprendizagem à distância, mantendo-se a requisição de justificação de faltas aos Encarregados de Educação.

Anexo 18- Programa de Viola de 1º grau (competências, conteúdos e programa mínimo)

Programa de Viola | 1º grau

▶ OBJETIVOS

Domínio	Competências técnicas
Conhecimento da viola	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as partes do instrumento e as suas funções
Postura corporal	<ul style="list-style-type: none"> Colocar corretamente o viola no ombro, com uma postura natural e sem tensão
Mão esquerda	<ul style="list-style-type: none"> Colocar corretamente a mão esquerda na escala da viola Conhecer e dominar a 1ª posição, com a utilização correta de todos os dedos Articular de forma independente os dedos Dominar cognitivamente os intervalos entre as notas e os acidentes
Mão direita (domínio do arco)	<ul style="list-style-type: none"> Colocar corretamente a mão direita no arco, com independência de dedos e liberdade do pulso e das falanges Controlar a direção e a inclinação do arco Dominar o arco em todo o seu percurso Dominar a velocidade e a divisão do arco em várias partes Interiorizar a altura relativa do braço em cada corda Executar corretamente movimentos circulares Executar notas em pizzicato
Coordenação das duas mãos	<ul style="list-style-type: none"> Coordenar de forma independente a mão esquerda e a mão do arco Realizar fluentemente mudanças de corda e de arcadas
Leitura à 1ª vista	<ul style="list-style-type: none"> Ler à 1ª vista pequenos excertos e peças

Domínio	Capacidades
Execução instrumental	<ul style="list-style-type: none"> Leitura na clave de dó na 3ª linha Estabilidade da pulsação e andamento Rigor rítmico e de articulação Coordenação motora Afinação Realização de fraseado e dinâmicas Expressividade musical Memória musical Autonomia no estudo individual e preparação do repertório

► CONTEÚDOS MUSICAIS

Domínio	Conteúdos musicais
Escalas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escalas maiores na extensão de 1 oitava: <ul style="list-style-type: none"> – Sol, Ré, Lá e Fá ▪ Escalas maiores na extensão de 2 oitavas: <ul style="list-style-type: none"> – Dó

	autor	designação
Métodos	Neil MACKAY	"Viola Method"
	Robert PRACHT	"Estudos para Viola", Op. 15
	Hans SITT	"Praktische Bratschen-Schule"
	Franz WOHLFAHRT	"Estudos", Op. 45: N.º 1

	compositor	obra
Peças	Samuel APPLEBAUM (Ed.)	"String Builder" – Volume 1
	Ferenc BARTHA (Ed.)	"Bratschenmusik für Anfänger" (EMB)
	L. V. BEETHOVEN (1770-1827)	"German Dance", WoO 42, N.º 1
	Henri CLASSENS (Ed.)	"L' Alto Classique" – Coleção A
	Katherine e Hugh COLLEDGE	"Fast Forward" "Stepping Stones" "Wagon Wheels"
	Edward ELGAR (1857-1934)	"Very Easy Melodious Exercises in the First Position", Op. 22
	S. SUZUKI (1898-1998)	"Suzuki Viola School" (Volume 1)
	Marguerite WILKINSON e Katharine HART	"First Repertoires for Viola" (Volume 1)

► PROGRAMA MÍNIMO

Escalas	Estudos	Peças
todas as definidas	1 estudo completo	12 peças completas

Programa de Violeta | 3º grau

► OBJETIVOS

Domínio	Objetivos técnicos
Postura corporal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar a postura correta e natural da violeta
Mão esquerda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar a 1ª e 3ª posições ▪ Introduzir a 4ª e 5ª posições ▪ Aperfeiçoar as mudanças de posição ▪ Aperfeiçoar a realização de ornamentos ▪ Introduzir o vibrato
Mão direita (domínio do arco)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar as mudanças de corda e de arcadas ▪ Introduzir golpes de arco básicos, com combinações de arcadas, presentes nos estudos e peças definidas nos conteúdos do programa
Leitura à 1ª vista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler à 1ª vista pequenos excertos e peças

Domínio	Capacidades
Execução instrumental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura na clave de dó na 3ª linha ▪ Estabilidade da pulsação e andamento ▪ Rigor rítmico e de articulação ▪ Coordenação motora ▪ Afinação ▪ Realização de fraseado e dinâmicas ▪ Expressividade musical ▪ Memória musical ▪ Autonomia no estudo individual e preparação do repertório

► CONTEÚDOS MUSICAIS

Domínio	Conteúdos musicais
Escala e arpejos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas as escalas maiores, relativas menores harmônicas e melódicas, e respectivos arpejos, na extensão de 2 oitavas ▪ Escala maior, relativas menores harmônicas e melódicas, e respectivos arpejos, na extensão de 3 oitavas: <ul style="list-style-type: none"> - Dó

	autor	designação
Métodos e estudos	Richard HOFMANN	"First Studies for Viola", Op. 86
	Heinrich KAYSER	"36 estudos", Op. 20: até ao 24
	Henry SCHRADIECK	"The School of Viola-Technics"
	Otakar ŠEVČIK	"School of Bowing Technique", Op. 2
	Franz WOHLFAHRT	"Estudos", Op. 45: N.ºs 31 ao 37
	compositor	obra
Peças	Henri CLASSENS (Ed.)	"L' Alto Classique" – Coleção B
	Edward ELGAR (1857-1934)	"Chanson de Nuit", Op. 15
	S. SUZUKI (1898-1998)	"Suzuki Viola School" (Volume 3)
	Vladimir Ivanovich REBIKOV (1898-1920)	"Canção sem palavras"
	Georg Philipp TELEMANN (1681-1767)	Fantasia N.º 12, TWV40: Presto
Concertinos e Concertos	Ferdinand KÜCHLER (1867-1937)	Concertino em Sol Maior, Op. 11 Concertino em Ré Maior, Op. 15
	Friedrich SEITZ (1848-1918)	"Student-Concerto" N.º 2 em Sol Maior, Op. 13
	A. VIVALDI (1678-1741)	Concerto em Sol Maior, RV 310

► PROGRAMA MÍNIMO

Escalas e arpejos	Estudos	Peças
todos os definidos	3 estudos completos	3 peças completas ou 2 peças + concertino/concerto

Anexo 20- Programa de Viola de 5º grau (competências, conteúdos e programa mínimo)

Programa de Viola | 5º grau

► OBJETIVOS

Domínio	Objetivos técnicos
Mão esquerda	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e dominar todas as posições, até à 5ª posição Consolidar as mudanças de posição Aperfeiçoar a técnica de vibrato Introduzir as cordas dobradas
Mão direita (domínio do arco)	<ul style="list-style-type: none"> Dominar o arco quanto aos diversos golpes e gestão do mesmo
Leitura à 1ª vista	<ul style="list-style-type: none"> Ler à 1ª vista peças e excertos de orquestra

Domínio	Capacidades
Execução instrumental	<ul style="list-style-type: none"> Leitura na clave de dó na 3ª linha Estabilidade da pulsação e andamento Rigor rítmico e de articulação Coordenação motora Afinação Realização de fraseado e dinâmicas Expressividade musical Memória musical Autonomia no estudo individual e preparação do repertório

► CONTEÚDOS MUSICAIS

Domínio	Conteúdos musicais
Escalas e arpejos	<ul style="list-style-type: none"> Todas as escalas maiores, relativas menores harmónicas e melódicas, e respetivos arpejos, na extensão de 3 oitavas

	autor	designação
Métodos e estudos	Rodolphe KREUTZER	"42 Études ou Caprices": N.ºs do 2 ao 9 e 16
	Jacques Féréol MAZAS	"Études spéciales", Op. 36 (Volume 1): N.ºs 20, 21 e 22
	Henry SCHRADIECK	"The School of Viola-Technics"
	Otakar ŠEVČIK	"School of Bowing Technique", Op. 2

	compositor	obra
Peças	J. S. BACH (1685-1750)	Suíte N.º 1 em Sol Maior, BWV 1007: Prelúdio, Minueto I e Minueto II
	Joly BRAGA SANTOS (1924-1988)	"Canção"
	Paul HINDEMITH (1895-1963)	"Trauermusik"
	Jan KALLIWODA (1801-1866)	"Allegretto"
	Maurice RAVEL (1875-1937)	"Pavane pour une Infante Défunte"
	Camille SAINT-SAËNS (1835-1921)	"O Cisne" (de "O Carnaval dos Animais")
	Hans SITT (1850-1922)	"Albumblätter", Op. 39, N.º 1 e 2
	Igor STRAVINSKY (1882-1971)	Suíte "Pulcinella": "Gavotte"
	P. I. TCHAIKOVSKY (1840-1893)	"Barcarolle", Op. 37, N.º 6
	Georg Philipp TELEMANN (1681-1767)	Suíte em Ré, TWV 55:D6
	Ralph VAUGHAN WILLIAMS (1872-1958)	Suíte para Viola e Orquestra: "Prélude" (Group 1, N.º 1)
	Sonatas	Carl P. E. BACH (1734-1780)
L. V. BEETHOVEN (1770-1827)		Sonata para Trompa, Op. 17
A. CORELLI (1653-1713)		Sonata, Op. 5, N.º 12 "La Folia"
Henry ECCLES (1868-1735)		Sonata em Sol menor
Concertinos e Concertos	Johann Christian BACH (1735-1782)	Concerto para Violoncelo em Dó menor, W.C77
	K. D. von DITTERSDORF (1739-1799)	Concerto em Fá Maior
	HANDEL-BARBIROLI	Concerto em Sol Maior (Primrose)
	F. SCHUBERT (1797-1828)	Concerto em Dó Maior
	Georg Philipp TELEMANN (1681-1767)	Concerto em Sol Maior, TWV 51:G9
	A. VIVALDI (1678-1741)	Concerto em Lá menor, RV 365 Concerto em Si menor, RV 395 (Primrose)
	Carl Friedrich ZELTER (1758-1832)	Concerto em Mi b Maior

► PROGRAMA MÍNIMO

Escalas e arpejos	Estudos	Peças	Concerto/Sonata
todos os definidos	3 estudos completos + estudo obrigatório *	1 peça completa + peça obrigatória *	3 andamentos

(*) são definidos pela Área Disciplinar de Cordas Friccionadas em cada ano letivo e comuns a todos os alunos de Violeta que frequentam o 5º grau

Anexo 21 – Critérios de Avaliação da Disciplina de viola de arco para 2º ciclo



ACADEMIA
MUSICAL
DOS AMIGOS
DAS CRIANÇAS

Disciplina de Viola
Critérios de avaliação para o 2.º Ciclo

AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Competências			
Domínios	Capacidades	Instrumentos de avaliação	Peso %
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Postura corporal • Afinação • Controlo do arco • Capacidade de leitura • Capacidade de rigor rítmico e de articulação • Correção da dedilhação/digitação • Coordenação motora • Capacidade de projeção e qualidade do som 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes de avaliação sumativos • Participação e desempenho nas tarefas pedagógicas da aula 	50%
	Interpretativo		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de fraseado musical • Expressividade musical • Capacidade de compreensão e adequação estilística • Capacidade de memória musical • Postura e atitude em palco

Atitudes e valores			
<ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade e assiduidade • Presença e organização do material • Regularidade e qualidade do estudo individual • Empenho e motivação • Capacidade de concentração • Disponibilidade para participar nas atividades promovidas pela escola • Cumprimento dos conteúdos programáticos definidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática e assistemática dos comportamentos e desempenho nas aulas 	30%	

AVALIAÇÃO FINAL

- No final do 2º Ciclo (correspondente ao 2º grau) os alunos têm obrigatoriamente que realizar uma prova de avaliação global, que compreende uma prova prática de instrumento com um júri constituído por 2 ou 3 professores.
- A prova global tem um peso de 40% na avaliação final da disciplina.

Anexo 22 – Critérios de Avaliação da Disciplina de viola de arco para 3ºciclo



ACADEMIA
MUSICAL
DOS AMIGOS
DAS CRIANÇAS

Disciplina de Violeta
Crítérios de avaliação para o 3.º Ciclo

AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Competências			
Domínios	Capacidades	Instrumentos de avaliação	Peso %
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Postura corporal • Afinação • Controlo do arco • Capacidade de leitura • Capacidade de rigor rítmico e de articulação • Correção da dedilhação/digitação • Coordenação motora • Capacidade de projeção e qualidade do som 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes de avaliação sumativos • Participação e desempenho nas tarefas pedagógicas da aula 	40%
	Interpretativo		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de fraseado musical • Expressividade musical • Capacidade de compreensão e adequação estilística • Capacidade de memória musical • Postura e atitude em palco

Atitudes e valores		
<ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade e assiduidade • Presença e organização do material • Regularidade e qualidade do estudo individual • Empenho e motivação • Capacidade de concentração • Disponibilidade para participar nas atividades promovidas pela escola • Cumprimento dos conteúdos programáticos definidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática e assistemática dos comportamentos e desempenho nas aulas 	30%

AVALIAÇÃO FINAL

<ul style="list-style-type: none"> • No final do 3º Ciclo (correspondente ao 3º grau) os alunos têm obrigatoriamente que realizar uma prova de avaliação global, que compreende uma prova prática de instrumento com um júri constituído por 3 professores. • A prova global do 3º grau tem um peso de 30% na avaliação final da disciplina. • A prova global do 3º grau serve como Prova de Acesso ao Ensino Secundário.
--

Audição

Viola de Arco

Professora **Bárbara Pires**



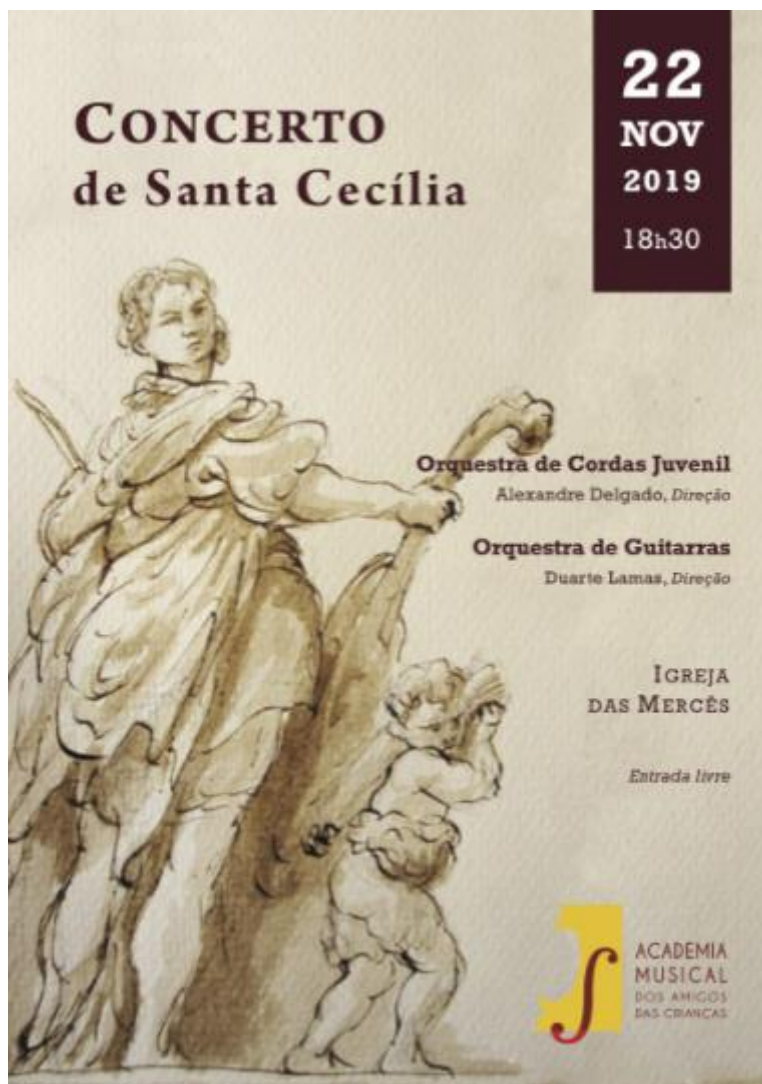
AMAC - Academia Musical dos Amigos das Crianças

6f, 15 nov. 2019 | 18.30

PROGRAMA

Vasco Caramelo 1º grau	<i>Canção Francesa (Tradicional)</i>
Camila Kadosh 1º grau	<i>Estrelinha - Tema e Variação (Tradicional)</i>
Diogo Nascimento Ribeiro 2º grau	F. J. GOSSEC: <i>Gavotte</i>
Maria Teresa Assunção 2º grau	J. S. BACH: <i>Minueto n.º 3</i>
Beatriz Portugal 3º grau	B. MARCELLO: <i>Sonata em Sol Maior - Allegro</i>
Matilde Maia 4º grau	F. SEITZ: <i>Concerto n.º 5, Op. 22, em Ré Maior, 1º andamento - Allegro moderato</i>
António Castro 3º grau	J. B. BRÉVAL: <i>Sonata em Dó Maior, Op. 40, n.º 1, 1º andamento - Allegro</i>
Maria Torres de Oliveira 4º grau	F. SEITZ: <i>Concerto n.º 2, Op. 13, em Sol Maior, 3º andamento - Allegro moderato</i>
Maria do Carmo Assunção 5º grau	G. P. TELEMANN: <i>Concerto em Sol Maior, TWV 51:G8, 4º andamento - Presto</i>
Mariana Moreira e Bárbara Pires	L. PLEYEL: Duo

Nuno Tanackovic, Pianista Acompanhador



PROGRAMA

ORQUESTRA DE GUITARRAS \ *Direção de Duarte Lamas*

J. S. BACH (1685-1750): *Suite Orquestral n.º 3, BWV 1068:*
Ária (arr. David Burden)

C. GERVAISE (1540-1583): *Pavane, La Venissienne* (arr. A. Forrest)

ORQUESTRA JUVENIL \ *Direção de Alexandre Delgado*

F. GEMINIANI (1687-1762):
Concerto Grosso em Sol Menor, Op. 3, n.º 2:

I. *Grave - Allegro assai*

II. *Adagio*

III. *Allegro*

César Alves, *1.º Violino solo*

Ana Carolina Silva, *2.º Violino solo*

Manuel Fontão, *Violoncelo solo*

ORQUESTRA DE GUITARRAS \ *Direção de Duarte Lamas*

J. K. MERTZ (1806-1856): *An die Entferute* (arr. Duarte Lamas)

ORQUESTRA JUVENIL \ *Direção de Alexandre Delgado*

Greensleeves (Tradicional Inglesa, arr. Nicholas Hare)

ORQUESTRA DE GUITARRAS – Francisca Soares, Gil Menda, Gonçalo Vitorino, Guilherme Lourenço, Jacira Costa, João Costa, Mafalda Rei, Maria Nunes, Matilde Tomaz, Miguel Homem, Miguel Pinto Leite e Vasco Feijão.

ORQUESTRA JUVENIL – *Os Violinos:* Mafalda Carvalho (*Concertino*), Catarina Porfírio, César Alves, Marta Tavares e Martin Wolfson. *2os Violinos:* Ana Carolina Silva, Beatriz Lopes, Carlota Marcelino, Mariana Frias Costa, Raquel Ferreira e Rita Ferraz. *Violas:* Maria do Carmo Assunção, Maria Oliveira e Matilde Maia. *Violoncelos:* Manuel Fontão, João Maria Trindade, Júlia Costa e Sebastião Sanchez. *Contrabaixos:* Beatriz Dias e Luls Costa, *Harpas:* Maria Luls Pejapes e Margarida Horta.

Anexo 25 – Programa do Concerto de Natal da AMAC



Anexo 26 – Programa da Audição final de 1º período

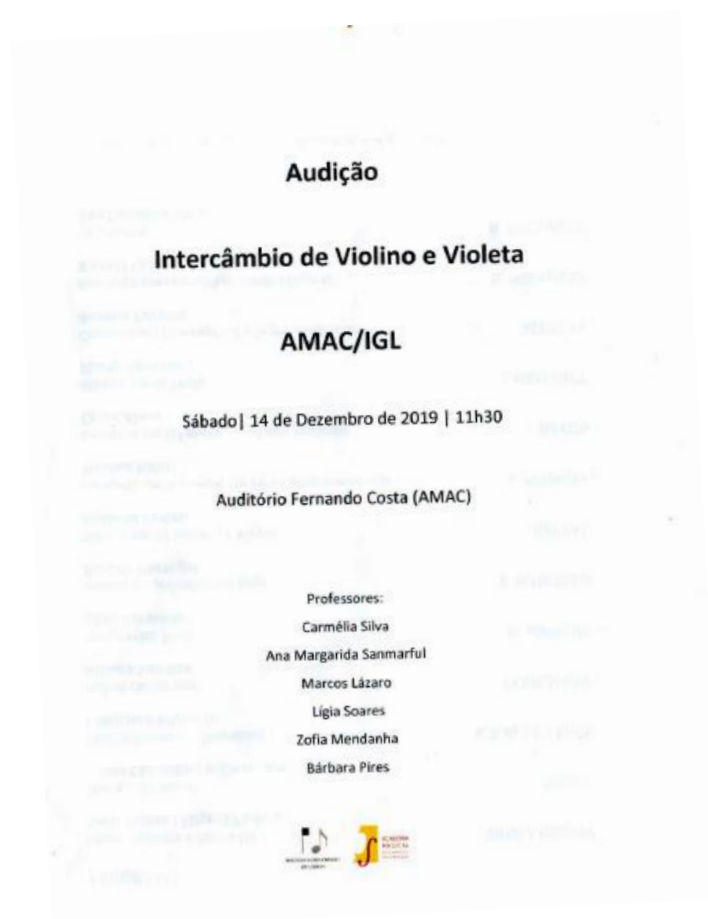


PROGRAMA

<i>Duos – Gavotte e Hurry Up</i> Sofia Nunes Miguel Picoito	SHEILA NELSON
<i>Duo em dó maior</i> Joana Carvalho Sofia Nunes	MAZAS
<i>Paddle Steamers; Dinosaurs</i> Francisco Miranda	K. & H. COLLEDGE
<i>Indian concertino</i> Afonso Sun Sha	PEARLMANN
<i>Marguerite Waltz</i> Elias Gressner	W. HAESCHE
<i>Sonata em sol maior – I. largo</i> Beatriz Portugal	B. MARCELLO
<i>Sonata em dó maior – I. allegro</i> António Castro	BRÉVAL
<i>Concerto em lá menor, Op.14 – I. allegro moderato</i> Mateus Nobre	L. PORNOFF
<i>Concerto em sol maior – I. allegro moderato</i> César Alves	J. HAYDN
<i>Meditação de Thais</i> Marta Tavares	J. MASSENET
<i>Concerto em lá menor – I. allegro moderato</i> Beatriz Pereira	ACCOLAY
<i>Romance sans parolés et rondo elegant</i> Raquel Fung	H. WIENIASKY
<i>La Legende</i> Ana Carolina Silva	H. WIENIASKY

Acompanhamento ao Piano: Eurico Rosado e Nuno Tanackovic*

Anexo 27 – Programa da Audição de intercâmbio de violino e violela entre AMAC e IGL



PROGRAMA DA AUDIÇÃO 11 Dez 2019

Estrela Galiza Violoncelo, Prof.ª Daniela de Brito - 1º grau	W. SQUIRE: <i>Le Bonheur</i> , Op. 16
Davide Jori Violoncelo, Prof.ª Daniela de Brito - 2º grau	W. SQUIRE: <i>Dança Rústica</i> , Op. 20
Margarida Serrano Contrabaixo, Prof.ª Luisa Marcelino - 3º grau	<i>Hompige</i> (Anónimo)
Maria da Luz Cabral Piano, Prof.ª Margarida Prates - Iniciação	M. CLEMENTI: <i>Sonatina</i> Op. 36, n.º 1, 1º andamento - <i>Allegro</i>
Grigory Elesin Balbi Piano, Prof.ª Margarida Prates - 1º grau	A. SCARLATTI: <i>Sonata</i> em Dó Maior
Ema Perini Flauta, Prof.ª Ana van Zeller - 3º grau	J. P. EISEL: <i>Divertimento</i> em Ré Menor, 1º andamento - <i>Andante</i>
Aurora Silva Harpa, Prof.ª Salomé Prates - Curso Livre	F. DIAS: <i>Dança Oriental</i>
Margarida Horta Harpa, Prof.ª Salomé Prates - 4º grau	F. J. NADERMAN: <i>Sonatina I</i> - <i>Andantino</i>
Beatriz Brisson Lopes Violino, Prof. António Barbosa - 2º grau	C. M. WEBER: <i>Coro dos Caçadores</i>

Francisco Nunes Pericão Violino, Prof. António Barbosa - 3º grau	O. REDING: <i>Concertino</i> Op. 36, 3º andamento, - <i>Allegro</i>
Beatriz Portugal Viola de arco, Prof.ª Bárbara Pires - 3º grau	B. MARCELLO: <i>Sonata</i> em Sol Maior - <i>Allegro</i>
António Castro Viola de arco, Prof.ª Bárbara Pires - 3º grau	J. B. BREVÉAL: <i>Sonata</i> em Dó Maior, Op. 40, n.º 1, 1º andamento - <i>Allegro</i>
Hugo Ferreira Oboé, Prof.ª Sofia de Brito - Curso Livre	R. SCHUMANN: <i>Adagio</i>
Luz Oliveira Oboé, Prof.ª Sofia de Brito - Iniciação	G. BIZET: <i>Canção do Toreador</i> da Ópera "Carmen" (dueto com Hugo Ferreira)
Giuseppe Damele Oboé, Prof.ª Sofia de Brito - 2º grau	W. V. DORISSELAER: <i>Conte de Versailles</i>
Francisco Borges Piano, Prof.ª Sara Fernandes - 4º grau	F. CHOPIN: <i>Valsa</i> em Lá b Maior, Op. 69, n.º 1
Sofia Leão Piano, Prof.ª Sara Fernandes - 4º grau	F. LISZT: <i>Nocturno</i> n.º 3 em Lá b Maior
Salvador Neto Piano, Prof.ª Sara Fernandes - 5º grau	F. MENDELSSOHN: "Canção sem palavras" em Sol Menor, Op. 19, n.º 5
Margarida Araújo Piano, Prof.ª Sara Fernandes - 6º grau	Manuel IVO CRUZ: <i>Conto de Ivar</i>

Nuno Tanackovic, Pianista Acompanhador