

1. Introdução

O presente texto constitui o Relatório de Estágio Profissional elaborado de acordo com as experiências da Prática de Ensino Supervisionada e o Projecto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, disciplinas do 2º ano do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho. Pretende ser uma apresentação e uma reflexão dos meses de prática pedagógica e da aplicação do Projecto de Intervenção Pedagógica na instituição de acolhimento, o Curso de Música Silva Monteiro.

Apresentamos aqui o plano de intervenção, uma síntese descritiva das principais actividades realizadas ao longo do ano, uma contextualização dos actores da intervenção educativa, as planificações de aula utilizadas, os materiais didácticos produzidos, algumas reflexões sobre os instrumentos de observação, a avaliação do nosso desempenho e do próprio projecto e algumas reflexões sobre a relevância do projecto e a sua continuidade futura. Em anexo também incluímos: gravação áudio de excertos das aulas e transcrição dos mesmos; partituras utilizadas e produzidas.

O autor deste trabalho caracteriza-se por ser possuidor de uma formação longa e relativamente ampla, não só na música, como na área da História e Arqueologia. É formado nos Conservatórios de Gaia, Porto e Salamanca, com cinco anos de experiência docente em diversas escolas em Portugal e Espanha, academias e escolas profissionais. Conclui, agora, o segundo ciclo de estudos na Universidade do Minho. Por este motivo, considera que tem as bases metodológicas para fazer um trabalho positivo.

A instituição de acolhimento para a realização do estágio docente é uma escola histórica da cidade do Porto, com ampla tradição na formação de excelentes músicos. É, também, um sítio novo, onde se misturam algumas caras conhecidas com muitas outras desconhecidas, e personalidades no meio musical que nos habituamos a olhar com respeito. Tratámos de manter com todos boas relações profissionais baseadas na honestidade e cordialidade, mantendo uma grande disponibilidade e capacidade de trabalho fundada em sólidos princípios morais e éticos.

Cultivando o interesse por autores como Cristina Tourinho, Lucy Green, Keith Swanwick e Robert Pace, sonhamos em construir uma pedagogia da Guitarra Clássica inclusiva baseada no conceito de trabalho cooperativo e colaborativo, e cujo objectivo é formar alunos profundamente autónomos. Estamos convictos que a sua operacionalização passa por construir um contexto escolar de forte disciplina social e na utilização preferencial de métodos comunicativos inteligíveis e atractivos para os alunos baseados na demonstração prática¹.

O conceito de autonomia nasce do grego antigo, significando “*aquele que estabelece as suas próprias leis*”. Muitos autores actuais² definem um estudante autónomo como aquele que possui a habilidade de controlar a sua própria aprendizagem e de se responsabilizar por todas as decisões em relação a ela, seja determinar os objectivos, definir o conteúdo ou auto-avaliar-se. Da mesma forma, o aluno autónomo sabe quais são as suas preferências, sua capacidade e habilidade, e tem consciência de seus limites. Segundo o nosso ponto de vista, a autonomia na aprendizagem da Guitarra Clássica corresponde ao domínio de um conjunto de competências ligadas ao conhecimento e consciência do seu próprio corpo, domínio técnico e postural do instrumento, capacidade de decifrar códigos musicais escritos, facilidade de responder com o instrumento a estímulos sonoros externos e capacidade de expressar-se criativamente com o seu instrumento.

De acordo com David Crabbe³, reafirmamos a importância de formar alunos autónomos com o auxílio de três argumentos: ideologicamente, o individuo tem o direito de ser livre para exercer suas próprias escolhas durante o processo de aprendizagem evitando as escolhas feitas por outros (este será um argumento que vamos explorar adiante quando expusermos os pontos de vista de Augusto Boal e Paulo Freire); por uma questão motivacional, o autor afirma que as pessoas aprendem melhor quando partilham o controlo da operacionalização do seu próprio processo educativo; por

1 TOURINHO, 2007

2 CRABBE, 1993; TORT-MOLONEY, 1997; CAMPBELL, 1994

3 CRABBE, 1993

motivos económicos a sociedade não possui recursos suficientes para prover um nível pessoal de instrução necessária para todos os indivíduos em todas as áreas de ensino, pelo que as pessoas devem ser capazes de prover os recursos necessários para a sua própria aprendizagem.

Reparámos, de forma frequente e com desagrado, nas diferentes escolas de música em regime articulado em que pudemos passar, o facto de o ensino do instrumento se limitar a preparar o aluno para tocar um conjunto determinado de obras de grau de dificuldade mais ou menos adequado ao seu nível escolar. Estas obras deveriam ser apresentadas, de uma forma mais ou menos digna, numa prova de avaliação formal, criando uma espécie de circuito fechado em que tocar um instrumento musical só ganha significado pela necessidade de realização com sucesso de uma prova de avaliação. Segundo a nossa opinião, que carece de confirmação apoiada em estudos específicos, este facto que acabámos de referir poderia ser explicado pela tensão criada entre as intenções dos programas escolares e as expectativas de um largo número de alunos, (que muitas vezes encaram a aprendizagem de um instrumento como um *hobbie*, ou como mais uma disciplina do ensino regular para a qual não é necessário um trabalho contínuo) o que causa neles uma visível desmotivação, levando a que nem sempre cumpram com os seus deveres. Por outro lado, a necessidade de cumprir um programa cujo leque de competências é relativamente reduzido (em todas as escolas que pudemos passar, os programas da disciplina de guitarra referem, exclusivamente, o domínio de competências ligadas à leitura e ao aprimoramento técnico, faltando, segundo a nossa perspectiva, abordar um conjunto de competências ligadas ao treino auditivo com o instrumento, à música de conjunto e à criatividade, criando pontos de articulação com as restantes disciplinas do ensino básico em regime articulado (formação musical e classe de conjunto), o que pode causar nos professores um natural cansaço, pela falta de variedade de objectivos.

Para nós, tocar um instrumento musical corresponde a uma forma de expressão pessoal, muitas vezes criativa, com significado intrínseco e que, por conseguinte, não se pode limitar à aprendizagem de uma determinada postura

corporal e a decifração de um código musical escrito. Na nossa perspectiva, aprender um instrumento musical passa por conhecer o nosso corpo e compreender a relação entre ele e o referido instrumento, isto é, saber explorar e ampliar as nossas potencialidades mecânicas naturais. Da mesma forma, o domínio instrumental passa não só pelo trabalho da capacidade de leitura de um código musical escrito, mas também pela capacidade de reprodução no instrumento de diferentes estímulos sonoros sem o recurso a partituras. Na verdade, a nossa perspectiva encara a partitura como uma importante ferramenta e não como um fim pedagógico em si, um recurso que deve ser não só decifrado mas também produzido, sendo de extrema importância para fixar ideias musicais originais.

Deste modo, reparámos, ao longo da nossa formação académica e experiência docente e artística, que os binómios recorrentes de práticas musicais formais/informais e populares/eruditas são formulações artificiais que nascem, muitas vezes, de pré-conceitos infundados. Aproximando-nos das ideias de Lucy Green⁴, propomos, no contexto do ensino básico da música em regime articulado, a inclusão de práticas educativas conotadas com a execução da música “popular”, ou métodos de aprendizagens ditos “informais”, seja incentivando a utilização das músicas que os alunos ouvem na sala de aula, seja aprendendo a “tocar de ouvido”, ou simplesmente “tocar por cima” de uma harmonia, ou como propõe o presente trabalho, trazer para a sala de aula um conjunto de ferramentas de exploração lúdica que esbatem as fronteiras entre aprendizagem formal e informal. Julgamos que estas propostas estão mais próximas da realidade actual dos alunos e possibilitam aprendizagens musicais complementares ao ensino referido como oficial.

Inspirados pelo universo *CLASP* do pedagogo inglês Keith Swanwick, julgamos ser fundamental estabelecer uma formação instrumental e musical completa com vista à formação de alunos autónomos. Desta forma, elaborámos planos de aula para operacionalizar o presente projecto, que descrevem objectivos específicos baseados no domínio de três actividades musicais principais: Compor (na forma de improvisação),

3. <http://www.youtube.com/watch?v=4r8zoHT4ExY> ; <https://www.musicalfutures.org/resources/c/informallearning> Visto em 2/Dez./12.

Ouvir música (prevista na capacidade de imitar os sons, compreender formas musicais, etc.) e Tocar. Estas três actividades, que formam a sigla CAP (a letra C de *composition*, A de *audition* e P de *performance*), são entremeadas, nos referidos planos, pelo estudo da História da Música (L, de *literature studies*) e pela aquisição de destrezas técnicas (S, de *skill acquisition*).⁵

Ao longo de cada ano da nossa relativamente curta experiência docente de Guitarra Clássica do ensino básico em regime articulado, e em especial no trabalho realizado com os alunos de 1º e 2º Grau, procurámos pensar e executar abordagens educativas alternativas e complementares às práticas que observámos como habituais neste tipo de ensino, fundamentalmente baseadas na leitura e no aprimoramento técnico-postural. Reparámos, ao longo do ciclo de estudos universitários que o autor deste trabalho agora encerra, que, em sintonia com as ideias de Cristina Tourinho⁶, grande parte das estratégias que foram sendo elaboradas ao longo das primeiras experiências como docente do regime articulado de música tiveram em consideração o universo sociocultural e afectivo do aluno. O ponto comum das diferentes metodologias experimentadas era estimular o aluno com músicas que faziam parte do seu imaginário e dos padrões musicais que lhe eram familiares, possibilitando, posteriormente, a abertura para novas linguagens musicais. A actual proposta, para além de uma forte componente lúdica, não deixa de reflectir este propósito.

Segundo Robert Pace, o desenvolvimento da capacidade do aluno se auto-ensinar é fundamental, pois ele passa 6/7 do tempo a estudar sozinho. Um aluno autónomo, para além de ter um domínio técnico do seu instrumento e boas capacidades de leitura, compreende as bases da harmonia e do treino auditivo⁷, complementando o necessário ensino da leitura musical e a correcção técnica e postural com a compreensão de que um aluno autónomo é, primeiramente, um aluno com uma profunda consciência de si próprio, das suas capacidades, limitações e da

4. <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml> Visto em 2/Dez./12.

6 idem

5. www.leeroberts.com Visto em 2/Dez./12.

relação do seu corpo com o seu instrumento e os seus colegas, e que é capaz de criar relações e interacções entre os diversos aspectos do conhecimento musical que resultam na expressão da sua criatividade. Segundo a nossa perspectiva, estas competências próprio-perceptivas e criativas cultivam-se mediante o trabalho das capacidades mnemónicas e imitativas dos alunos. Com este trabalho, pretendemos mostrar, não só a relação complexa e multidireccional que julgamos existir entre estas capacidades, como pretendemos, através de um conjunto de actividades lúdicas de inspiração teatral introduzidas no trabalho quotidiano dos alunos que frequentam o primeiro ciclo de estudos do ensino musical articulado, sublinhar a importância destas competências para a construção da sua autonomia.

Desta forma, não queremos propor um método baseado num conjunto de jogos teatrais ou um processo de ensino baseado nessas ferramentas. Pretendemos, mediante a exploração lúdica, criar um clima de curiosidade e vivacidade mental que transforme a aprendizagem num processo de investigação e descoberta vivenciada, ao ponto de tornar-se algo que contribui para a constituição da própria identidade da autonomia do aluno⁸ e que complemente a formação musical dita formal baseada no domínio das competências de leitura e destrezas técnicas do instrumento.

Questionando

“o conceito de escola vocacional de música, através da flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem, da redefinição do modelo de ensino articulado, introduzindo novos conceitos e práticas pedagógicas do ensino de instrumento”⁹

tentámos criar, com o presente projecto, um conjunto de ferramentas para que os alunos consigam, através do seu instrumento, expressar-se mais livremente, tomando, ao mesmo tempo, consciência do seu corpo e da interacção dele com a guitarra e espaço envolvente. Procurámos desenvolver um conjunto de estratégias de estudo que, partindo da consciência corporal, pudessem tornar o aluno mais autónomo no que diz

8 LACORTE, 2007

9 PACHECO, VIEIRA, 2010

respeito à utilização de dinâmicas, ferramentas agógicas, improvisação e interpretação musical num contexto de performance. Queremos, de uma forma mais específica, associar os diversos recursos musicais a sensações físicas, primeiramente num contexto lúdico para depois serem sistematizadas no estudo diário do instrumento.

2. Contexto e plano geral de intervenção

2.1. Tema e Objectivos do Plano de intervenção

Este plano de intervenção inscreve-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Música. O mesmo tem como propósito central perceber o impacto da utilização de algumas ferramentas pedagógicas inspiradas no Teatro do Oprimido. Isto foi aplicado em alguns alunos do Curso de Música Silva Monteiro que se encontravam nos primeiros anos de aprendizagem da guitarra clássica, frequentando aulas individuais ou realizando um trabalho colectivo. Esta proposta de trabalho pretende tirar partido do carácter colectivo que a legislação portuguesa (Portaria n.º 691/2009) que regula o ensino especializado da música prevê. A nossa proposta pretende explorar, com a ajuda de ferramentas educativas lúdicas, logo nos primeiros tempos de aprendizagem do instrumento, a autonomia dos alunos, as suas capacidades mnemónicas, imaginativas e emocionais, e sobretudo uma aguda autoconsciência corporal, competências que julgamos complementares às práticas educativas habituais baseadas na leitura de partituras e aprimoramento instrumental e que poderão garantir uma formação musical mais completa.

Para levar a cabo os objectivos pretendidos, serão utilizados um conjunto de jogos e exercícios colectivos adaptados para a aula de guitarra clássica extraídos do Arsenal do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.¹⁰

8.BOAL, 2002

Observando em muitos meios de comunicação social, em conversas informais e apoiados no estudo de Rui Brites¹¹ constatamos que muitos dos valores sociais actuais em Portugal se fundam na autopromoção baseada no poder e realização pessoal, existindo fortes preconceitos em relação a mudanças de hábitos sociais. Havendo, por outro lado, uma visível exigência de resultados rápidos e inúmeras medidas políticas que fomentam o aumento de produtividade em qualquer área de actividade humana. Questionamo-nos, então, sobre qual é o papel da educação neste tipo de sociedade: Será uma educação para a produção e consumo em massa, para a mecanização baseada na repetição inócua? Que sociedade “criminaliza” o erro, valorizando mais um número numa pauta final de avaliação do que a exploração e a descoberta de competências motoras e cognitivas dos seus alunos?

O ensino que pensámos e que serve de apoio para o presente projecto é baseado no trabalho de ferramentas e competências críticas que, ao invés de garantirem resultados imediatos de aprendizagem, ajudam o aluno a desenvolver um pensamento singular e crítico perante a música e tudo o que o rodeia. Trata-se de uma abordagem que pretende substituir a atitude negativa do aluno perante o erro pelo desafio e a exploração das suas capacidades.

O posicionamento social do presente projecto pretende relativizar a importância, que podemos constatar ao longo do tempo, dada por um conjunto de actores educativos às notas ou aos resultados de um determinado momento de avaliação perante a importância e benefício do trabalho constante, da exploração da curiosidade e qualidades naturais dos alunos e da livre expressão da sua criatividade.

Na verdade, temos verificado, ao longo da nossa relativamente curta experiência como docente do ensino especializado de música, que as práticas pedagógicas habituais limitam, logo nos primeiros anos de aprendizagem, a relação de ensino-aprendizagem do aluno com o seu instrumento e que podem, eventualmente, ajudar a explicar o forte abandono escolar do regime articulado da música no final do ensino básico. Na verdade, um estudo realizado sobre o abandono do ensino

9. ess.cies.iscte.pt/content/documents/valores%20dos%20portugueses.pdf visto em 12/set./13

especializado da música no norte de Portugal mostrou que a esmagadora maioria dos alunos que abandonaram este regime de ensino tendo completado o 4º grau ou mais continuou a tocar o seu instrumento.¹² Faltando aprofundar a relação entre a evidência de existir uma motivação intrínseca em tocar um instrumento musical e o abandono do ensino oficial e gratuito da música não podemos deixar de sublinhar esta aparente contradição.

A verdade é que deparámos com a insistência generalizada no trabalho exclusivo de algumas competências musicais ligadas, sobretudo, à leitura musical e ao aprimoramento técnico do instrumento, havendo, muitas vezes, um espaço residual para o trabalho de outras competências cognitivas como a memória e a imitação, competências que julgamos ajudarem os alunos a descobrirem de forma mais autónomo os seus próprio universos musicais. De alguma forma, o conceito de autoconsciência corporal e a expressão da criatividade dos alunos – competências que julgamos fundamentais para a expressão a autonomia do ser humano na sua totalidade - é secundarizada face à necessidade de aprender um conjunto de obras a apresentar num exame.

Defendemos, então, um ensino instrumental baseado, não só, no domínio das competências elementares de leitura, correcta apresentação postural e domínio técnico do instrumento, mas também no trabalho da memória, criatividade, das capacidades de imitação e das diversas competências próprio perceptivas, porque julgamos que, desta forma, conseguimos fornecer uma educação musical crítica e completa. Estabelecendo a comparação com o conceito de Sociedade Permissiva de Controlo pensado Slavoj Žižek¹³ em que tudo é permitido, mas desprovido da sua essência, (como encontrar café sem cafeína, sobremesas sem gordura), julgamos que o ensino instrumental desprovido do trabalho das competências próprias perceptivas e criativas é um ensino musical incompleto, uma vez que não prevê a essência de qualquer actividade artística: a expressão pessoal e autónoma.

12 SOUSA, 2003

13 <http://www.youtube.com/watch?v=J7WpVTyXWBI>. Visto em 24/out./13

Depois de constatar estes factos, gostaríamos de observar se a introdução de certos jogos e exercícios que julgamos adequados para serem aplicados ao processo de aprendizagem da guitarra clássica modifica o comportamento dos alunos facilitando e ampliando a aquisição das referidas competências próprio-perceptivas, mnemónicas, imitativas e criativas durante o 1º e 2º grau do ensino articulado da música proporcionando a formação de alunos mais autónomos.

O nosso primeiro contacto com os exercícios e jogos do Teatro do Oprimido aconteceu em algumas oficinas especializadas. Desde então, nasceu a curiosidade de adaptar estes jogos teatrais para a aula de guitarra. Vincando o espírito dinâmico, criativo e colectivo, estes exercícios/jogos afiguram-se, para nós, como ferramentas iniciais de trabalho que apontam maneiras originais e singulares de cada um se relacionar com o seu corpo e, neste caso em particular, com o seu próprio instrumento e a música, uma vez que o objectivo destas ferramentas é a desmecanização física e intelectual dos actuates. Procurámos, desta forma, construir ferramentas de trabalho válidas que fossem uma alternativa ao trabalho pedagógico tradicional e que, de alguma forma, trabalhassem algumas competências esquecidas pelos processos mais tradicionais como a própria percepção, imitação, memória e criatividade.

2.2.0 Teatro do Oprimido de Augusto Boal

O Teatro do Oprimido, através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, procura estimular a discussão e a problematização de questões do quotidiano, com o objectivo de fornecer uma maior reflexão das relações de poder, através da exploração de histórias entre “opressor” e “oprimido”. É utilizado como ferramenta de participação popular, como uma forma de discussão dos problemas públicos, constituindo também um instrumento de educação e de participação popular, ao estabelecer temas para a discussão colectiva, envolvendo a população no debate das questões públicas. Na verdade, uma das grandes preocupações do Teatro do Oprimido é estimular a

criatividade de cada um e a capacidade de propor alternativas para as questões do quotidiano¹⁴.

A ideia surgiu na década de 70, época em que Augusto Boal era director do Teatro de Arena de São Paulo e um dos principais colaboradores na criação e consolidação da dramaturgia brasileira. O projecto reúne exercícios, jogos e técnicas que buscam a “desmecanização” física e intelectual dos actores e, especialmente, a democratização da peça, estabelecendo uma relação intrínseca com o espectador. Procuram-se criar as condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro e, assim, amplie as suas possibilidades de expressão.¹⁵

Antes de qualquer espectáculo, o grupo de espect-actores¹⁶ deve preparar-se trabalhando os referidos jogos e exercícios para poder intervir. Estes últimos partem de uma lógica de criação de relações interpessoais, para favorecer a descontração, o relaxamento e a concentração e procurar chegar à desmecanização dos participantes. Posteriormente, desenvolvem-se exercícios mais complexos ligados directamente à criação de situações de opressão mediante modelos e anti-modelos.

Uma sessão normal do Teatro do Oprimido inclui uma primeira parte convencional, onde se mostra uma determinada imagem do mundo.¹⁷ As cenas devem reflectir o conflito que se deseja resolver, assim como a opressão que se deseja combater. Na segunda parte os espectadores vão poder modificar o espectáculo, apresentando novas soluções possíveis e viáveis.¹⁸ Ninguém deve imaginar soluções miraculosas: as estratégias propostas e o conhecimento adquirido neste processo são apresentados pelo grupo que pratica esta sessão de teatro-fórum.

O objectivo do teatro-fórum não é vencer o opressor ou apresentar uma alternativa correcta para o problema, mas sim provocar a criação de diferentes

14 <http://teatrodooprimido.wikispaces.com/file/view/TEATRO+DO+OPRIMIDO.pdf> . Visto em 2/dez./12

13 idem

14 O conceito de espect-actores foi criado por Augusto Boal para se referir à plateia que num momento observa e noutro intervém.

17 <http://teatrodooprimido.wikispaces.com/file/view/TEATRO+DO+OPRIMIDO.pdf> . Visto em 2/dez./12

18 BOAL, 2012

possibilidades de leitura da realidade. Pretende-se mostrar que as relações sociais são mutáveis a partir da actuação e da luta por aqueles que não concordam com o modo como estas se apresentam. Este exercício de crítica e de simulação da realidade possibilita a afirmação das cenas e actos quotidianos como passíveis de mudança e de transformação por parte do sujeito interveniente nas relações na vida social.¹⁹

2.3. Boal e Freire: Diálogos em torno do conceito de educação.

Esta forma de teatro não é estranha à Pedagogia do Oprimido criada por Paulo Freire. Na verdade nasceu dela, e, por conseguinte, tem muitas semelhanças genéticas.

Marcados por um contexto de convulsão política e produtos de um país de fortes contrastes sociais, Freire e Boal trabalharam de modo crítico e participativo na construção de subsídios teórico-práticos no universo cultural e educativo com o propósito de atenuar as práticas sociais excludentes.

Paulo Freire confere à educação um papel mais amplo que a simples passagem de conteúdos ou a construção de valores morais e controlo comportamental. Tal como o argumento ideológico de Crabbe²⁰ para defender a formação de alunos autónomos que prevê a liberdade de cada um poder tomar as suas próprias escolhas, para o pensador brasileiro educação é uma forma de consciência, uma ferramenta que permite o ser humano distanciar-se do mundo para reflecti-lo, uma alavanca que impulsiona a apreensão da realidade e a construção de posturas epistemológicas críticas perante a vida social.

Para o pensador brasileiro a consciência e a educação alimentam-se da dialéctica entre reflexões e acções. Por outras palavras, fazer e pensar são considerados ascensores da condição humana dentro de uma sociedade.²¹ Por seu lado, Augusto Boal construiu um caminho artístico-educativo que coloca a sua prioridade no fortalecimento das potencialidades relacionadas com a criação estética, reflexão e consciencialização política dos sujeitos intervenientes.

¹⁹ BOAL, 2002

²⁰ CRABBE, 1997

¹⁸ CANDA, 1999

Freire, em acordo com o encenador, defende que a consciencialização individual é um compromisso histórico, na medida em que o sujeito se insere criticamente na sociedade, transformando-a. O próprio método do teatro-fórum aproxima-se da ideia “freiriana” de desmistificação da realidade, porque possibilita a revisão dos acontecimentos sociais como sendo passíveis de transformação pelo sujeito. Ao compreender o ser humano como produtor de cultura, de saberes e de acção, verificamos que a técnica de teatro-fórum pode ser considerada como campo fictício de ensaio e de formação política e actuação cultural.²²

Nas palavras de Tânia Teixeira, ambos:

“defendem a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. Reconhecem que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário e se estabelece na dimensão dialógica.”²³

Outro eixo de convergência entre os autores é, segundo, Cilene Canda:

“o anúncio ao direito à liberdade, ao sonhar com novos mundos possíveis, a partir da crença no potencial do outro para a transformação de si mesmo e da realidade social”²⁴

As duas perspectivas consideram a educação, a cultura e a arte como processos de permanente criatividade e mecanismos indispensáveis para a formação humana. Os posicionamentos de Boal e de Freire consideram como finalidade da educação a emancipação do sujeito, consciente do seu papel como construtor de novas formas de relações social. A educação, para estes pensadores, deve permitir o acesso a conteúdos e práticas culturais e à sua criação, desmistificando o estatuto imutável da ciência, da arte e de todas as estruturas sociais dominantes.

19 BOAL, 2002

20 TEIXEIRA, 2007

21 CANDA, 1999

É importante proporcionar ao ser humano a sua compreensão enquanto sujeito cultural e, por isso mesmo, ajudar a construir a imagem de que é um organismo que actua, altera as relações humanas e modifica o seu entorno. Ambos anunciam que o esforço colectivo baseado na participação crítica e autónoma gera o nascimento de uma realidade mais democrática e igualitária em termos de oportunidades e de condições concretas de vida.²⁵ Nós somos e fazemos o Mundo.

Como referimos acima, para os dois pensadores a realidade sempre será um objecto de reflexão crítica do sujeito, e este deverá actuar para modificar e aperfeiçoar as relações complexas entre sujeitos. Freire afirma na sua filosofia de educação o respeito à autonomia e à dignidade de cada um. Adianta:

“O professor que desrespeita a curiosidade do seu educando, seu gosto estético, sua inquietude e a sua linguagem, ironiza transgride os princípios éticos da existência.”²⁶

Traduzimos estas ideias como uma necessidade de incluir o aluno no processo educativo, enquanto ser crítico e autónomo e ouvimos esse eco nas palavras de Cristina Tourinho:

“Se eu não respeito o discurso musical do meu aluno ou o oprimo, quem ele vai ser? Se eu não o deixo ser autónomo, quem ele vai ser? Então, não é só ensinar a mexer os dedos, é ensinar a mexer a cabeça. O mais importante para quem trabalha com iniciantes é deixar eles se descobrirem musicalmente. Se você coloca um repertório completamente diferente do que eles ouvem ou os introduz em uma leitura musical pura – o que alguns chamam de teoria musical -, elas vão desistir com muita facilidade, pois se sentirão fazendo um exercício e não música. Existe um ganho na aprendizagem se o repertório do aluno é valorizado.”²⁷

Outra ideia transversal a Boal, Freire e à realidade do ensino da música em Portugal é a necessidade de democratização da produção cultural a todas as classes sociais. Se os dois pensadores brasileiros partem do entendimento da arte e da

22 TEIXEIRA, 2007

23 idem

24 TOURINHO, 2007

educação enquanto linguagem capaz de humanizar e tornar consciente o oprimido das suas fortes ferramentas para a luta social, nós encaramos o ensino especializado da música em Portugal como uma oportunidade singular de enriquecimento humano, de assimilação de novas formas de relação interpessoal em contexto educativo e da construção de ferramentas críticas de autoconhecimento, para além de proporcionar um assinalável domínio de um leque de competências musicais.

Contudo, não pretendemos explorar a latente dimensão social e política do Teatro do Oprimido no contexto pedagógico. Este projecto de intervenção pretende apenas aplicar alguns jogos extraídos do Teatro do Oprimido, observando as reacções dos intervenientes. Apesar de se tratar de exercícios de uma arte cénica, tal como a música, não é, também, objectivo desta intervenção criar alguma apresentação musical formal. Queremos apenas utilizar esta ferramenta inicial do Teatro do Oprimido para aportar novas formas de relação entre o instrumento, alunos e professor.

No contexto social do ensino das artes, foi nossa intenção procurar articular nesta intervenção as funções essencialistas – que se referem aos conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico da linguagem e do fazer artístico – e as contextualistas – que definem a formação global do indivíduo como prioridade, enfocando aspectos psicológicos ou sociais –, superando assim a oposição entre essas duas posturas filosóficas, que matizam diferentes propostas para o ensino das artes.²⁸

2.4. Os Jogos: brincar a fazer ou fazer a música a brincar?

Baseando-me na definição de Bandeira,²⁹ que associa materiais didácticos com ferramentas instrucionais elaboradas com finalidade didáctica, na definição mais ampla de Tomlinson,³⁰ referindo-se a material didáctico como qualquer coisa que possa ser utilizado para facilitar a aprendizagem e, ainda nas palavras de Chartier,³¹

²⁵ VAA, 2012

²⁶ www2.videolivreria.com.br/pdfs/24136.pdf. Visto em 4 /mar./13

²⁷ idem

que vinculam esses materiais ao tipo de suporte em que se materializam, elaborámos um mapa de construção de materiais pensando nas aulas individuais de instrumento e nos conjuntos instrumentais de guitarra clássica do ensino vocacional da música.

Foram concebidos materiais didácticos inspirados no Teatro do Oprimido para serem utilizados nas aulas individuais e de conjunto instrumental, cujo suporte são o corpo, instrumento e mente dos alunos e professor. A maioria dos exercícios estão pensados para serem feitos com a guitarra e, como muitos deles envolvem movimento e a execução instrumental de pé (em especial os jogos de grupo), é aconselhável a utilização de uma fita de suporte do instrumento, que é possível de encontrar em qualquer loja de instrumentos musicais a baixos custos.

Eles são, na sua maioria, adaptações do “arsenal” do Teatro do Oprimido feitas pelo autor deste trabalho, existindo alguns jogos originais que poderão dizer respeito, sobretudo, à relação entre o instrumento e o corpo. Os jogos estão direccionados para o trabalho das capacidades auditivas e sensoriais, privilegiando o trabalho de imitação e cultivando a utilização de competências mnemónicas e imagéticas. Por vezes, algum exercício incide mais sobre o trabalho de uma competência específica, mas no entanto a maioria destes jogos/exercícios abrange o trabalho de um conjunto de destrezas bastante amplo.

Justificámos a ênfase no trabalho destas competências (próprio percepção, imitação, memória e criatividade) lembrando as ideias de Boal e Freire em relação à educação. Julgamos que o trabalho da autoconsciência dos alunos e da relação do seu corpo com o instrumento é a base para se tornarem seres conscientes dentro do processo educativo e na sociedade. Imitação e memória afiguram-se como duas longas margens onde pode passar a criatividade, e é através do exercício dessa capacidade que cada um se expressa mais genuinamente, projectando-se no meio envolvente.

Como será possível verificar ao longo do texto, este conjunto de jogos contribui, por si só, para a elevação da auto-estima e bem-estar dos participantes deste projecto. No entanto, estamos conscientes que as aprendizagens de sucesso e um sustentado

nível de interesse e motivação por parte dos alunos dependem directamente do desenvolvimento de habilidades e da aquisição de novos conhecimentos. Foi sempre um ponto fulcral para nós criar estratégias educativas atractivas que respeitassem o ritmo de aprendizagem individual de cada um, mas que implicassem sempre um desafio intelectual, motor e musical.

Escolhemos chamar jogos a este conjunto de estratégias com uma clara intenção de criar actividades estruturadas com uma forte componente prática e com regras bem definidas pelos participantes, que impliquem o trabalho cooperativo e desafiante entre dois ou mais “jogadores”. Queremos trazer para a sala de aula a atmosfera de desafio positivo, a intervenção do aluno no processo educativo sem esquecer o carácter lúdico, conscientes de que:

“em nossa cultura o brincar possa ser visto por alguns como mera recreação, passatempo ou descarga de emoções, diferentes autores têm afirmado sua complexidade e relevância. Brook (1968) escreve que brincar pode ser um árduo trabalho! Redin (1998) e Fortuna (2003) afirmam que brincar é uma ferramenta para aprender a viver, uma actividade imprevisível, não linear, improdutiva, livre, regulamentada, que separa o tempo e o espaço na acção lúdica. Gainza (1983) ressalta que a criança que brinca é o adulto que cria.”³²

Em diversos estudos sobre aprendizagem de músicos populares é bastante vincada a associação entre aprendizagem inicial e brincadeira.³³ Na verdade, muitos músicos populares enfatizam a ideia de que não tiveram professores que os orientassem na aprendizagem da música, e que aprenderam sozinhos brincando. Este acto de brincar dizia respeito a uma certa recreação e exploração sonora, utilizando às vezes, um instrumento musical tradicional e outras vezes qualquer utensílio que pudesse produzir sons, como colheres, almofadas, ou o próprio corpo.³⁴

Jogar com música é uma experiência sonora que cultiva a escuta, mobiliza o corpo e suspende o automatismo das acções, empurrando a criança para entrar em relação

29 LINO, 2010

30 ARROYO, 2001; IOCHPE, 2011; TOURINHO, 2007; WOLFFTENBUTTEL, 2000

31 LACORTE, 2007

com o som. Num contexto educativo onde cada vez mais se privilegiam as práticas de ensino em grupo (lembrando a Portaria n.º 691/2009), não queremos esquecer que música é uma forma integrada de socialização. Várias investigações sublinham que música é, essencialmente, um encontro colectivo onde as pessoas manifestam sinestesticamente a sua energia, brincando com sons.³⁵

Queremos, então, descrever os jogos utilizados como ferramentas de educação para a socialização, na qual os sujeitos não só devem dominar integralmente as especificidade dessas acções, mas criar mecanismos criativos de autoconsciência e intervenção dos processos educativos.

2.5. Os jogos teatrais nas primeiras aprendizagens do instrumento: algumas considerações sobre a aprendizagem musical

Unlike some psychological terms, learning is a word that the average person uses all the time. Even small children will say, "look, I learned how to tie my shoes." As scientists, however, we need to have a more exact definition of the word learning. Psychologists do have a formal definition of learning but the meaning is not very different from the way the word is used in everyday life.³⁶

Aprendizagem pode ser definida como um processo pelo qual se altera o comportamento de forma permanente e duradoura que ocorre pela experiência continuada, ou, ainda, como uma acção intencional de mudança que pressupõe um objectivo e um planeamento.³⁷ Na nossa perspectiva trata-se de um complexo processo dialéctico baseado na partilha de informações e que pressupõe abertura para a mudança por parte dos intervenientes.

A operacionalização deste mecanismo de evolução humana implica, segundo a nossa perspectiva, a utilização circular de alguns conceitos chave: motivação, próprio-

32 LINO, 2010

33 FELDMAN, 2007

34 idem

percepção, imitação, memória e criatividade e que motivou a construção dos jogos que agora apresentamos. Queremos sublinhar que, partindo da nossa experiência, a aprendizagem da guitarra é um processo circular do qual intervêm estes quatro conceitos, criando inúmeros pontos de contacto, sendo difícil, por vezes, dissociá-los. Exemplificando este processo de osmose, e como veremos adiante: um exercício de imitação, que utiliza a memória e o corpo como ferramentas iniciais, pode ter uma forte componente criativa; a sua correcta realização não pode dissociar qualquer um destes elementos.

Não queremos esquecer o importante motor de aprendizagem que é a motivação. Contudo, não achamos oportuno neste trabalho alongar-nos demasiado em torno deste conceito.

Nos próximos parágrafos vamos reflectir sobre a relação entre cada uma dessas quatro competências e a educação artística e musical. Tentaremos expor a nossa perspectiva sobre cada um deles, definindo uma base conceptual sobre a qual funcionaram os diferentes jogos. Baseamo-nos em literatura especializada sobre cada um dos temas, socorrendo-nos, quando necessário, de diferentes estudos que relacionam mais concretamente um desses factores com uma realidade educativa, na tentativa de estabelecer pontos de comparação e de referência com a nossa intervenção. Muitas das realidades educativas citadas podem não parecer próximas da realidade do nosso projecto: citamos alguns estudos feitos em turmas ou outros cuja faixa etária nem sempre corresponde com a média de idades dos alunos desta intervenção. Queremos lembrar que não existem demasiados estudos que tratem destes quatro elementos no contexto do ensino articulado em Portugal e para além disso julgamos que se tratam de estudos pertinentes e que pela sua natureza podem ser transferidos para a realidade deste estudo.

2.5.1. Próprio-percepção

“A matriz evolutiva básica das expressões artísticas, desde a mímica, à dança, ao teatro, ao canto, à música, à poesia, à pintura, à escultura, etc., envolve, de forma unificada, a integração dos sentidos, do corpo, da mente e da expressão (performance, prestação) motora, sugerindo em termos filogenéticos uma superior organização sensorial, que, oriunda do envolvimento e do corpo, se processa no cérebro, possibilitando que o indivíduo se mova adaptativamente e criativamente, isto é, garantindo-lhe superiores condições de planificação e organização do comportamento, sem as quais a arte não seria possível”³⁸

De que forma a consciência e a expressão da nossa corporalidade são uma forma de arte e uma ferramenta da educação?

Giovanina Freitas adianta que a noção do próprio corpo parece ser estruturada a partir de estímulos periféricos e das preferências dos movimentos corporais, que resultam em processos de análise das informações tácteis e quinesféricas, e cujo produto final resulta na síntese e armazenamento de posturas corporais e padrões de movimento.³⁹ Isto é, o Corpo conhece-se a si mesmo

Segundo Victor da Fonseca, as raízes do conceito de próprio-percepção fundam-se na postura corporal humana enquanto conquista evolutiva em relação ao reino animal. Na sua opinião, o bipedismo acaba por gerar um sentido superior e corticalizado de existência, uma noção do corpo e um referencial de existência que fundam o núcleo central da tomada de consciência de si próprio.⁴⁰ As imagens corporais que formamos mentalmente acabam por ser uma reconstrução constante daquilo que o indivíduo percebe de si mesmo e das determinações inconscientes que ele carrega do seu diálogo com o mundo. Trata-se de um esquema plástico no qual se constroem diversos modelos de postura pessoal constantemente modificados.⁴¹

De facto, a topografia corporal está em constante actualização consoante as próprias percepções, emoções e imagens dos seres humanos semelhantes. Dito de

35 FONSECA, 2001

36 FREITAS, 2004

37 FONSECA, 2001

38 idem

outra forma, cada postura ou movimento é registado na mente, sendo posteriormente criada uma relação com um novo grupo de sensações evocadas pela postura alterada. Esta ideia de interacção interna em diálogo com o mundo exterior encontra eco nas palavras de Victor da Fonseca. O pensador acrescenta que:

“Esta noção de o corpo partir de bases sensoriais concretas (viscerais, tónicas, vestibulares, proprioceptivas, tácteis e quinésticas) acaba por dar origem a uma noção do corpo que se constrói com bases mentais, imaginárias, simbólicas, cognitivas e onde emerge o vértice piramidal do acto criador. (...) Noutras palavras, a proprioceptividade ao longo da filogénese serviu de tripé à exteroceptividade, subentendendo uma evolução cultural da Humanidade que partiu do não-simbólico para o simbólico, do não-verbal para o verbal, da arte para a escrita”³⁹

É a partir da relação activa entre sensações musculares concretas e imagens mentais criadas por essas mesmas sensações, ou seja, o monólogo do corpo, que são criados pontos de diálogo e imitação com o mundo exterior. A sensibilidade muscular filtrada pela cognição acaba por ser um sinónimo do conhecimento do próprio corpo. A interacção entre as informações vindas dos próprios órgãos com as informações do meio circundante quebram, assim, a fronteira marcada pela pele, criando, nas palavras do pensador português uma infra-estrutura da criação artística.⁴⁰

Esta noção, fortemente ligada ao conceito de viver no tempo presente, é explicada por alguns autores como Tschudin, com a existência três mundos que operacionalizam a consciência: o mundo interior (pensamentos e emoções), o mundo exterior (pessoas e ambientes) e o mundo intermédio (relacionado com a totalidade dos sentidos).⁴¹

Retomando a linha de pensamento de Victor da Fonseca e Giovanina Freitas, relembramos que a sensibilidade estética (capaz de produzir arte e cultura) é tributária da arquitectura corporal do Homem e reúne em si três tipos de sensibilidade: visceral, ligada aos sentidos do gosto e olfacto; muscular, relacionada com o tacto e

39 idem

40 idem

41 FREITAS, 2004

capacidades de motricidade fina; espaço-temporal, dependente da visão, audição e capacidades cognitivas. Este poder criativo do Homem decorre, segundo Victor da Fonseca, da sua superior sensibilidade sensorial e superior expressão corporal, e o seu sentido do belo é construído a partir da recriação e imitação da Natureza. O ser humano como artista acabou por alterar os seus limites corporais e motores, criando códigos motrizes carregados de significado emocionais e sociais.⁴⁵ Podemos ler a mesma ideia no trabalho de Giovanina Freitas, quando afirma que o movimento corporal pode ser definido como uma acção intencionada a expressar emoções, sendo também um dos meios que o ser vivo dispõe para actuar sobre o meio envolvente.⁴⁶

Esta noção tem um forte impacto na noção de aprendizagem que pretendemos adoptar neste projecto. Concordando com a autora brasileira, consideramos que a actividade postural e sensório-motora são o ponto de partida para a actividade intelectual e desenvolvimento da criança, uma vez que a percepção adquire lugar mediante a acção corporal, muitas vezes estimulada pela imitação.

Desta forma, a aprendizagem de um novo gesto na guitarra cria na criança uma nova sequência ordenada de sub-rotinas e hábitos modulares ou, outras vezes, baseia-se em informações já integradas no cérebro, onde a noção do corpo ocupa um lugar muito significativo. De uma forma circular, a aprendizagem põe em desenvolvimento operações progressivamente mais complexas, permitindo ao ser humano evoluir em termos de consciência através de conhecimento cada vez mais profundo do seu próprio corpo.

Gardner afirma existir uma inteligência corporal nos seres humanos, a qual abrange o controlo dos movimentos do corpo e a capacidade de manusear objectos em propósitos funcionais ou expressivos.⁴⁷ É este controlo do movimento do corpo e do gesto intencionado que está na raiz da expressão artística. Podemos portanto afirmar que a consciência e a expressão corporal podem ser consideradas uma forma de arte.

42 idem

43 idem

44 PEDERIVA, 2007

Se pensarmos que a expressão sonora é o domínio do ruído, então para dominar um ruído precisamos de dominar um gesto. Daí que muitas metodologias de aprendizagem musical (Delcroze, Gainza, Orff, etc.) utilizem o corpo como base para a aprendizagem musical, porque é com o corpo que sentimos, e é no diálogo, por vezes silencioso, de corpos que evolui o processo criativo e educativo.

Desta forma, no nosso contexto interventivo, o domínio e consciência do corpo e do gesto é o principal vértice da complexa figura geométrica desse processo e do qual a relação do corpo com o próprio instrumento é o elemento chave.

Na prática educativa colectiva, as discussões sobre a emergência das percepções e usos do corpo são, ainda, pertinentes, e colocam esta relação de uma forma bastante evidente, pois há, a todo momento, uma intercorporalidade, um corpo que aparece em relação ao outro (aluno-aluno; aluno-professor). Se existimos como corpo em interacções contínuas (corpo/música, corpo/instrumento, corpo/corpo), somos passíveis de percepção e representação por nós próprios e pelos outros.⁴⁸

Numa tentativa de entendermos, enquanto professores, essa relação primordial entre o corpo dos nossos alunos e o seu instrumento musical, sublinhamos, agora, o estudo de Patrícia Pederiva, onde são elaboradas várias dialécticas, baseadas em entrevistas a professores de música de conservatórios, que marcam diversos tipos de aprendizagem musical segundo a visão que eles fazem dos corpos dos seus alunos: corpo como um instrumento - refere-se a um corpo mecânico que deve ter o máximo de eficiência e rendimento. O corpo existe em função do instrumento e deve responder adequadamente às necessidades específicas da sua técnica. Corpo-mente - representa a habitual dicotomia entre corpo-mente. Aqui a mente parece estar fora do corpo, controlando-o. A aprendizagem é uma elaboração prioritariamente mental, com pouca participação do corpo. Ele responde prontamente aos comandos da mente. Corpo como base - os professores entendem o corpo como base na sua dimensão física, para que a aprendizagem se torne sólida e duradoura.

45 CAZARIM, s/d

Significa o reconhecimento que o corpo tem algo a fazer, sendo tido como o alicerce do trabalho pedagógico. Corpo-organismo - abrange o significado de um corpo holístico, que inclui os aspectos físicos, mentais e emocionais. Este é um conceito mais abrangente do que os anteriores, porque concebe a aprendizagem a partir do ser humano e em função deste, já que admite a existência de processos múltiplos que participam de forma integrada nas actividades humanas. Corpo-sujeito - implica a noção de um corpo que contempla a existência de uma individualidade, entende-se nesta relação a existência de um Eu corporal, uma identidade revelada a partir do conhecimento do próprio corpo. Cada corpo é o habitáculo de individualidades únicas, é uma face humana, psicológica e individual da aprendizagem. Corpo, emoção, objecto e cultura - aqui é reconhecida a dimensão emocional do ser humano, um que sente medo, alegria; todos os sentimentos tem uma grande participação no processo educativo: o músico deve controlar essas emoções em palco, tal como um actor.⁴⁹

2.5.2. Imitação

Segundo a nossa visão, a imitação torna visível o diálogo do nosso corpo com o que o rodeia.

Segundo a perspectiva de Vigotsky, qualquer processo de ensino-aprendizagem assenta em elementos comuns que fazem parte do processo de transmissão e apropriação de conhecimentos.⁵⁰ Desta forma, observação, imitação, execução e repetição são elementos inerentes à natureza desse processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. *Ars, imitatio, e exercitatio* são três ferramentas que, segundo a retórica clássica, o ser humano dispõe para aprender.⁵¹

A imitação é um caminho para o aluno apreender e interiorizar o mundo na totalidade das suas características e significados. Imitando, tornamos interior aquilo que é exterior (acções, conhecimentos, raciocínios). Esta estratégia de aprendizagem significa a compreensão e a intuição dos significados e sentidos sociais dos conteúdos

46 PEDERIVA, 2005

47 BENEDETTI e KERR, 2009

48 CORBETT, 1971

imitados. Quando a criança imita, as matérias imitadas tornam-se acessíveis cognitivamente. Por isso, para autores como Vigotsky, a imitação (e a repetição) tem o poder de impulsionar o desenvolvimento psicointelectual, proporcionando aprendizagem efectiva, desde que aconteçam em determinadas circunstâncias e momentos.⁵² Isto é, com processos de apropriação e aprendizagem activos, a criança selecciona e filtra os conteúdos (ainda que inconscientemente) que interioriza, agindo selectivamente em relação aos estímulos e informações do meio externo.⁵³

Em relação à aprendizagem musical, a nossa experiência distingue dois tipos de utilização de práticas pedagógicas baseadas na imitação: Imitação para a repetição, ligada ao ensino tradicional de música e às práticas educativas que tendem a centrar-se na observação de elementos teóricos (leitura, escrita musical e no domínio de diferentes conceitos teórico-musicais), a imitação e a repetição funcionam como uma base para o domínio técnico, sendo um ponto de partida para a repetição e não para a criação; Imitação para a criação, relacionada com os processos de aprendizagem musical informal, por sua vez, tendem a apresentar os elementos observação, imitação e repetição como actividades constantes acontecendo permeadas pelos sentidos da prática musical integral.⁵⁴ É também uma ferramenta e não um fim em si. Neste contexto quem imita quer apropriar-se para depois recriar. Num exemplo concreto, muitos de nós imitamos os nossos músicos preferidos tocando ao mesmo tempo que as suas gravações. Queremos aprender o seu *rubato*, queremos copiar o solo de guitarra eléctrica, etc. Este tipo de imitação ganha significado naquele momento em que fundimos o nosso som com o som do músico que admiramos, porque a imitação tem um valor intrínseco, exige uma atenção constante e uma utilização permanente de todos os sentidos. Neste contexto, a imitação faz parte de um processo maior que se prende em encontrar a nossa maneira de tocar.

Segundo a nossa perspectiva, os desafios de imitação propostos pelos jogos que apresentamos inserem-se na prática da Imitação para a criação, uma vez que os

49 BENEDETTI e KERR, 2009

50 idem

51 ARROYO, 2001

procuramos inserir num contexto significativo de execução musical onde interagem professor e aluno, e, no caso dos jogos de grupo, num contexto social de performance, tal como propõem as aprendizagens musicais informais.

A grande maioria dos jogos que propomos aqui baseia-se no conceito de imitação proposto por Augusto Boal (aluno imita professor ou alunos imitam alunos).⁵⁵ Contudo, ao longo da nossa intervenção, muitas vezes o professor imitava o aluno, possibilitando-lhe ter um papel mais activo e criativo durante os jogos e fornecendo indicadores de avaliação das competências dominadas. Procurámos, desta forma, que, na tentativa de reproduzir as acções de outra pessoa, fosse possível desconstruir os nossos próprios mecanismos cinéticos, e que, através do acto de imitar, se tornasse evidente relacionar a nossa visão do outro com a reestruturação da nossa própria maneira de agir. Não se trata de caricaturar, mas perceber e copiar o exterior de cada um, despertando assim a sensibilidade para uma própria percepção mais vívida.⁵⁶

Não encontramos nenhuma contradição quando propomos ferramentas pedagógicas baseadas na imitação e recusámos os contextos educativos que prevêem o treinamento ou a domesticação do aluno. Estamos conscientes de que

“(...)quando imitação e repetição são realizadas sem o foco da atenção consciente; quando são realizadas sem sentido pelo executante, corre-se o risco de se tornarem práticas inócuas, cujo único efeito é adestrar e não desenvolver musicalmente.”⁵⁷

Sem dúvida, podemos afirmar que uma aprendizagem baseada na imitação que envolva todo o corpo e que parte de bases sensoriais concretas é, também uma aprendizagem do próprio corpo, uma vez que imitando corrigimos os nossos próprios gestos.

52 BOAL, 2002

53 idem

54 BENEDETTI e KERR, 2009

Imitar, neste contexto, é um momento inicial de aprendizagem, um exercício de inteligência corporal, uma apropriação activa feita pelo próprio corpo dos intervenientes da realidade exterior. Imitando conquistamos a realidade para poder alterá-la.

Podemos concluir que toda a prática musical imitativa que esteja associada à atenção consciente e que tenha um sentido pedagógico amplo e significativo social é uma prática educativa válida e que certamente proporciona aprendizagens de sucesso.

2.5.3. Memória

"(...) perception and action are phenomena of memory and, conversely, memory is an integral part of perceptual and motor processing" Memory in the Cerebral Cortex.

An Empirical Approach to Neural Networks in the Human and Nonhuman Primate ; J, Fuster; The MIT Press. Cambridge, MA.

Mais do que a descrição do funcionamento da memória na aprendizagem de competências musicais, queremos abordar neste ponto a relação da memória com os conceitos de imitação que propusemos acima, na tentativa de clarificar os processos cognitivos envolvidos na execução dos jogos teatrais.

Observámos, como referência fundamental, a abordagem da psicologia cognitiva que, de acordo com o modelo clássico de Atkinson & Shiffrin, refere que a memória pode ser processada de três maneiras: 1) armazenamento sensorial, 2) armazenamento de curto prazo, e 3) armazenamento de longo prazo. Segundo esta perspectiva, a partir de um estímulo externo, a informação pode ser registada pelo sistema sensorial tanto visual quanto auditivo. A partir desse registo sensorial, criador de uma memória sensorial, a informação pode ser registada na Memória de Curta Duração, controlado pelos processos de ensaio, codificação, decisão e estratégias de recuperação da informação. A fixação permanente da informação irá produzir a Memória de Longa Duração.⁵⁸

A memória, ao permitir marcar as fronteiras do tempo e perceber a sequência dos eventos na sua totalidade, está na base de qualquer percepção ou aprendizagem.

55 FELDMAN, 2007

Ao ouvirmos uma peça musical percebemos um contínuo uniforme de estímulos, mas o que parece realmente acontecer é a distinção de diferentes níveis de percepção por diferentes relações temporais. Dito de outra forma, diferentes fenómenos musicais (uma nota, uma melodia, uma peça) são percebidos e distinguidos pelos diferentes tipos de memória (memória imediata, memória a longo prazo, memória a curto prazo), de acordo com a forma como se estendem no tempo.⁵⁹ Simples consciencializações da mudança de altura, proveniência ou intensidade de um som põem em evidência os processamentos iniciais da informação acústica, sendo que o facto de nos referirmos a um som mais alto ou mais baixo (seja ele forte, piano, grave ou agudo) pressupõe uma comparação, e, desde logo, uma memória. Serão as percepções e as conseqüentes comparações com os modelos mentais armazenados que vão permitir definir as fronteiras das qualidades de um som (seja altura, intensidade ou timbre). É esta mesma percepção ou memória inicial que vai permitir definir uma sequência dos eventos sonoros, aquilo que descrevemos como sendo rápido ou lento. A percepção destes elementos numa escala de tempo próxima a um presente imediato permite fazer agrupamentos melódicos e rítmicos na memória, ou seja, ouviremos uma melodia quando detectarmos múltiplos eventos e conseguirmos estabelecer padrões musicais que se estendem num tempo mais ou menos longo. Ao alargarmos o espaço temporal das nossas percepções tornamo-nos conscientes de como as unidades musicais básicas se distribuem e definem a forma de uma peça musical, e este tipo de consciência refere-se muitas vezes ao facto de “estarmos” em determinado sítio da música. E quanto maior for a nossa percepção musical, melhor vamos conseguir imitar.

Num estudo que relaciona diferentes tipos de imitação com a utilização de diferentes níveis de memórias na promoção de diversas formas de processamento da informação musical, Ricardo Freire afirma que a escolha de um tipo de imitação, que implica o uso de um determinado tipo de memória, possibilita compreender melhor qual o modo de aprendizagem envolvido nas diferentes actividades educativas.⁶⁰

56 SNYDER, 2000

57 FREIRE, s/d

O autor distingue imitação longa, relacionada com a memória de longa duração; imitação curta, relacionada com a memória de curta duração; imitação operacional, relacionada com a memória operacional; e imitação espelho.⁶¹

A imitação curta, vinculada à memória de curto prazo, pode ser trabalhada por meio de actividades nas quais os sujeitos podem, após poucas audições e visualizações, memorizar trechos musicais curtos e tentar descodificá-los através do instrumento. Neste caso, os trechos a serem imitados são de curta duração e cada trecho pode ser imitado várias vezes antes de outro trecho ser apresentado. Neste caso, a acção de ouvir e imitar trechos curtos reforça a memória de curta duração que, a partir, do armazenamento de trechos mais longos pode construir uma memória de longa duração.⁶²

A memória operacional apresenta características distintas das memórias curta e longa. Para acedermos a ela é necessário relacionar pequenas quantidades de informação trabalhadas em tempo real (no caso do Jogo de Ténis Musical podemos observar que esta complexa operação da memória de trabalho é processada pelo sistema executivo central, que tem de lidar com o armazenamento de informações novas (melodia do outro participante) e a sua relação com um conhecimento adquirido (a sua própria melodia) a partir da atenção do material sonoro criado pelas duas melodias).⁶³ A imitação operacional pode ser trabalhada a partir da repetição de pequenos grupos de três ou quatro notas, que precisam de ser imitados imediatamente, para que as informações sejam mantidas ou ensaiadas mentalmente. A imitação operacional distingue-se da memória de curto prazo por depender da repetição imediata e da relação entre as informações que são armazenadas em tempo real.⁶⁴

Neste tipo de imitação espelho, a aprendizagem ocorre a partir da microestrutura, da identificação de cada nota apresentada. No início, é necessário uma curta fracção de segundo antes da imitação, mas o tempo de resposta pode ser

58 idem

59 idem

60 idem

61 idem

reduzido consideravelmente a partir de uma prática progressiva, permitindo uma interação musical em tempo real, cujo estímulo e resposta musicais ocorrem tão rápido de maneira que sejam percebidos como uma reverberação sonora ou um eco.⁶⁵

Neste caso, o funcionamento de neurónios espelho permite uma comunicação directa entre os participantes do processo.⁶⁶ As actividades de espelhamento permitem trocas significativas entre os participantes das experiências musicais, valorizando aspectos sociais e afectivos envolvidos no processo.

2.5.4.Criatividade

“Uma mentira é fantasia, invenção ou imaginação? Mas imaginação não é também fantasia? E as imagens da fantasia não podem ser sonoras? Os músicos não falam de imagens sonoras, de objectos sonoros? (...) Com efeito, todas estas faculdades humanas actuam em simultâneo e é difícil distinguir as suas diferentes actividades ou respectivas operações.”⁶⁷

Segundo Bruno Munari, criatividade é uma capacidade humana que equilibra originalidade e utilidade. Relaciona-se com a imaginação, invenção e fantasia porque

62 idem

63 Essas células foram descobertas por acaso em 1994 na Universidade de Parma, Itália, pelos neurocientistas Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi e Vittorio Gallese. Eles constataram que a simples observação de acções alheias activava as mesmas regiões do cérebro dos observadores normalmente estimuladas durante a acção do próprio indivíduo. Ao que tudo indica, a nossa percepção visual inicia uma simulação ou duplicação interna dos actos de outros.

Em 2001, usando a ressonância magnética funcional, alguns pesquisadores italianos mediram a actividade cerebral de voluntários enquanto eles assistiam a um vídeo que mostrava sequências de movimentos de boca, mãos e pés. Dependendo da parte do corpo que aparecia na tela, o córtex motor dos observadores activava-se com maior intensidade na região que correspondia à parte do corpo em questão, ainda que eles se mantivessem absolutamente imóveis. Desta forma, o cérebro parece associar a visão de movimentos alheios ao planeamento de seus próprios movimentos. Poderia essa propriedade espelho ser útil no tratamento de certos distúrbios neurológicos?

Com base nessa hipótese, foi desenvolvido no Hospital Universitário de Schleswig-Holstein em Lübeck, Alemanha, um programa de reabilitação de pacientes cujas regiões corticais motoras haviam sido lesionadas por AVC. Primeiramente os participantes assistiram a um filme de seis minutos que mostrava uma sequência de movimentos (por exemplo: estender o braço, abrir a mão, segurar uma maçã, levá-la à boca e por fim mordê-la). Em seguida, cada paciente tentava imitar o que acabara de ver, a fim de consolidar a representação da sequência no cérebro. Depois de 40 dias de treinamento, a habilidade motora dos participantes melhorou muito mais rápido do que a dos indivíduos do grupo de controlo, que não assistiram a nenhum vídeo.

In http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/a_imitacao_pode_curar.html visto em 3/Mar./13

64 MUNARI, 2007

são faculdades humanas que dizem respeito à criação.⁶⁸ O autor italiano distingue fantasia (tudo o que antes não existia, ainda que irrealizável) de invenção (tudo que não existia mas era exclusivamente prático e sem problemas estéticos), de criatividade (tudo o que não existia mas era realizável de maneira global e essencial) e de imaginação (fantasia, invenção e criatividade pensam, imaginação vê). Contudo, todas estas faculdades criam produtos que nascem de relações que o pensamento cria com o que conhece, sendo impossível criar relações entre coisas que não conhece ou entre coisas conhecidas e factos que se desconhecem. A utilização otimizada destas faculdades depende, então, das possibilidades de cada um em criar relações e do tipo de bagagem cultural de cada um.⁶⁹ Sem interacção com o meio e com a memória não há criatividade.

O Sistema de Ensino português afirma explicitamente a necessidade de estimular a criatividade em todos os níveis de ensino. A Lei nº46/86 de 14 de Outubro pretende assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética. É, portanto, nosso dever enquanto professores promover a criatividade musical dos nossos alunos.

Autores como Santos consideram a criatividade num contexto educativo como uma defesa de um conceito de aprendizagem não sustentado pela lógica de acumulação de informação, mas pela lógica de construção e reconstrução de conhecimentos por parte do aluno.⁷⁰ Criatividade como criação.

Para Anne Craft o conceito de Pensamento de Possibilidades é o motor do processo criativo. Envolve, essencialmente, uma transição na compreensão dos estímulos sensoriais, por outras palavras, implica a mudança da pergunta "*O que é isso?*" para "*O que posso fazer com isso?*".⁷¹ Criatividade como exploração.

65 idem

66 idem

67 SANTOS, 2005

68 CRAFT, s/d

A mesma autora faz uma importante distinção entre práticas criativas e práticas educativas que promovam a criatividade. Segundo esta autora, no desenvolvimento de práticas criativas dentro da sala de aula, devemos alimentar abordagens imaginativas para a forma como trabalhamos com as crianças.⁷² Na prática, trata-se de estimular a criatividade e garantir que encorajamos a produção de ideias e possibilidades das crianças e não simplesmente pensar em estratégias ou ferramentas de trabalho originais.

Na sala de aula, fantasiar implica uma atmosfera de auto-estima e segurança ao experimentar novas ideias, respeitar perguntas inusuais e ideias dos alunos, ter sensação de liberdade para experimentar e inovar, estimular o aluno a capacidade para explorar consequências para acontecimentos imaginários, pensar em termos de possibilidades, de fazer julgamentos, sugerir modificações e aperfeiçoar as suas próprias ideias, criar espaços de divulgação das ideias.⁷³ Partindo dessa ideia, Anne Craft adianta:

“Fostering children’s possibility thinking can be seen as building their resilience and confidence and reinforcing their capabilities as confident explorers, meaning-makers and decision-makers”⁷⁴

De facto o estímulo da criatividade é um sinal de confiança das capacidades dos alunos, uma forma de mostrarem a sua bagagem cultural. Na verdade, vários estudos sugerem que a prática que promove o uso de competências criativas de forma eficiente estão baseadas no conceito de *“learner inclusive”*, isto é, baseiam-se em práticas educativas que tomam em consideração as ideias das crianças e as envolvem como co-participantes no contexto de aprendizagem.⁷⁵ A criatividade é estimulada de forma eficaz através de abordagens onde se inclui o aluno como parte activa do processo educativo, porque o conhecimento, ao chegar através da descoberta, é

69 idem

70 SANTOS, 2005

71 CRAFT, s/d

72 CRAFT, s/d

apropriado de uma forma mais fluida. Quando damos a oportunidade de a criança controlar de alguma forma a investigação do conhecimento, ela tem a oportunidade e autoridade para ser inovadora.

Munari reconhece que os jogos são a melhor ferramenta para a criança expandir a sua criatividade. O jogo afigura-se como um planeta de regras próprias no qual a fantasia da criança tem o céu como limite. Segundo o autor italiano:

“O alargamento do conhecimento e a memorização dos dados, devem ser feitos, naturalmente, na idade infantil, através do jogo. (...) estes novos jogos permitem que a criança intervenha, participe, punha em acção a sua fantasia para ajudar a resolver problemas simples ou visualizar acções sempre diferentes (...) Depende dos educadores se esta pessoa, mais tarde, vai ser criativa ou apenas repetidora de códigos. Depende destes primeiros anos, da experiência, da memorização dos dados, se o indivíduo vai ser livre ou condicionado.”⁷⁶

Anne Craft reconhece também o papel vital que os adultos desempenham nas primeiras aprendizagens criativas. Adianta que sem um compromisso sensível com as crianças e com as suas famílias, as possibilidades emergentes para a criatividade da criança não se desenvolvem ou podem ser rapidamente extintas e que o melhor caminho para educar na criatividade é focalizar as motivações e interesses de cada criança e incentivando a exploração sem invadir a sua ideia criativa.⁷⁷

Da mesma forma, a autora destaca a importância do jogo enquanto ferramenta pedagógica que cultiva a criatividade. Num estudo feito em diversas salas de aula inglesas onde se relacionaram práticas pedagógicas e aprendizagem foi possível verificar que:

“children in these settings were offered opportunities to play over extended periods of time. Children were highly motivated and engaged, deeply interested and very serious in their playfulness, engaging closely with one another’s ideas and experience, imagining all kinds of scenes, encountering and solving problems.”⁷⁸

73 idem

74 idem

O mesmo estudo refere que a utilização de recursos focados nas capacidades imaginativas e criativas tornava as crianças autónomas e com capacidades de decidir sobre a qualidade das suas próprias ideias e conteúdos educativos.⁷⁹

Facilmente recordamos, neste ponto, as palavras de Freire e Boal no que diz respeito à educação e ao papel activo da criança no contexto escolar:

“Freire afirma que cultura é todo o resultado da actividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. Assumindo a cultura enquanto ‘aquisição crítica e criadora’, Boal também acentua a percepção de que todo ser humano precisa de uma formação crítica e criadora, enquanto um dos pilares do processo de conscientização”⁸⁰

Não podemos esquecer que criar é recordar. Segundo a perspectiva de Bruno Munari, que funda a criatividade na criação de relações entre objectos e conhecimentos adquiridos, essa relação nasce com a percepção, com a utilização aguda dos cinco sentidos e com a eficaz utilização das memórias já referidas num capítulo anterior. As suas palavras que sublinham a importância de uma bagagem cultural rica:

“Se queremos que uma criança se torne uma pessoa criativa, dotada de fantasia desenvolvida e não sufocada (como em muitos adultos) temos, portanto, de fazer com que a criança memorize o maior número de dados possível, no limite das suas possibilidades, para lhe dar a possibilidade de criar o maior número de relações possível, para lhe dar a possibilidade de resolver os seus problemas de todas as vezes que se apresentarem”⁸¹

A criatividade é uma capacidade inata do ser humano, recusá-la durante o processo educativo é aceitar o aluno somente em parte. Dificultar a sua utilização é

75 idem

76 idem

77 TEIXEIRA, 2007

78 MUNARI, 2007

travar uma faculdade natural e é também rejeitar uma ferramenta de síntese das capacidades perceptivas e mnemónicas.

Lembrando também as palavras de Santos, que dizem respeito ao ambiente de confiança e auto-estima que se deve respirar na sala de aula,⁸² queremos afirmar que é neste quadro conceptual que propomos os jogos de criatividade inspirados do Teatro do Oprimido.

2.6. Os Jogos

Aqui apresentamos uma lista de exercícios dividida em duas categorias gerais: Jogos de Grande Grupo e Jogos Individuais; estas divisões não são estanques: os jogos são, pela sua natureza, pedagogicamente ricos e de uma assinalável transversalidade no que toca às competências que abordam. Alguns jogos de Grande Grupo podem ser realizados a pares.

Do primeiro grupo fazem parte: Mosquito Africano, Estátua Sueca, Diálogo de Ritmos, Círculo de Imitações, Jogo de Bola Peruano, Brisa na Palmeira, Música na ferradura, Cadeia de Pensamentos Musicais, Círculo de Pequim, Jogo Egípcio de Naipes. O objectivo geral destes jogos é mostrar que o todo não é igual à soma de todas as partes e que construir um conjunto que pulse com o mesmo ritmo e ondule com o mesmo balanço é um desafio motivador e gratificante. No segundo grupo estão incluídos: O Baile da Embaixada, O Espelho, Jogo de Ténis Musical, Cookies, Caleidoscópio, Mudar a História, Música em Palavras e Descubra as Diferenças.

Podemos distinguir os jogos segundo a competência que cada um trabalha de forma mais sublinhada:

1- Próprio-percepção

Fundando a nossa relação com o aluno num entendimento total da sua corporalidade, propomos com a inclusão destes jogos teatrais nas aulas de guitarra aproximarmo-nos da noção de corpo, emoção, objecto e cultura apresentada por Patrícia Pederiva⁸³.

79 SANTOS, 2005

83 PEDERIVA, 2005

Como veremos ao longo deste texto, os corpos dos alunos são corpos que sentem e se expressam livremente e esperamos que os vários jogos e ferramentas educativas corporizem essa intenção. Podemos alicerçar as nossas intenções em algumas actividades de relação corporal directa, como o Jogo de Estátua Sueco, o Baile da Embaixada, ou o Jogo do Espelho, ou quando procuramos relevar o lado emocional do processo educativo (Emoções de uma nota só, Música em Palavras ou Mudar a História).

Lembrando o esquema plástico proposto por Victor da Fonseca⁸⁴ que mapeia a nossa noção de próprio percepção e no qual as imagens corporais que formamos mentalmente são uma recriação constante daquilo que o indivíduo percebe de si mesmo e das determinações exteriores, queremos sublinhar a importância da respiração durante a realização dos jogos que agora propomos. Na verdade, ao longo da nossa experiência foi possível reparar que a respiração era um elemento corporal transversal a qualquer actividade proposta, um *post-it* que estabelece a ligação com o próprio corpo e nos alerta para o nosso próprio ritmo. Por mais complexa, a nível cognitivo que a tarefa que propomos seja, a respiração profunda lembrou-nos da necessidade de formar imagens mentais das nossas próprias acções. Daí que qualquer exercício sugerido tenha sido feito, como veremos adiante, com especial atenção a este elemento vital.

2 - Imitação

Procurámos dotar os jogos de estratégias que prendessem de forma constante a atenção dos participantes. Por um lado, desenvolvemos actividades de imitação imediata, onde a resposta e o reflexo deve ser agudo (Música na Ferradura, Espelho, Jogo de Ténis Musical), ou de imitação continuada, onde seja perceptível o significado global de cada acção (Mosquito Africano, Diálogo de Ritmos, Círculo de Pequim, Jogo Egípcio de Naipes, etc.); por outro lado, procurámos construir um contexto social de performance e uma atitude activa e desafiadora durante a realização dos jogos: um exercício colocado em forma de jogo, com desafios atractivos e regras claras definidas pelos participantes garante uma postura activa dos intervenientes.

84 FONSECA, 2001

A prática imitativa que propusemos não se limita à utilização da audição. Pretendemos utilizar a maior envolvimento possível do corpo. Alertando para as noções de corporalidade e a sua consciência já debatidas. Incluímos a participação de outros órgãos dos sentidos, sublinhando aquilo que Caznok refere como uma aprendizagem por meio de uma audição multissensorial. Segundo esta autora, na aprendizagem e percepção da música, a participação da visão é uma ocorrência muito comum.⁸⁵ Outros autores destacam que as associações visuais, auditivas, motoras e tácteis são a base psicológica da percepção musical e a combinação desses sentidos contribui para a construção das imagens sonoras na aprendizagem musical.⁸⁶

3 – Memória

Privilegiámos a utilização de mecanismos mnemónicos que baseados no processo de Acção Simultânea⁸⁷. No Jogo de Ténis Musical propomos que um determinado gesto musical seja observado e repetido simultaneamente pelos intervenientes, sendo que o estímulo visual e auditivo do professor ou aluno é observado, copiado e reproduzido como num espelho ao mesmo tempo em que é apresentado pelo outro lado do espelho. Nesta situação, o estímulo visual é o factor que, no início, permite a acção simultânea entre os movimentos dos participantes. A acção e imitação ocorrem quase que simultaneamente, pois a imitação ocorre fracções de segundo após a acção principal. No caso do Jogo de Bola Peruano, essa acção de imitação ocorre ao mesmo tempo que o organismo está a processar uma informação. Este jogo requer uma velocidade de processamento de informação e concentração assinaláveis, já que o cérebro deve dividir-se entre executar uma tarefa correctamente e assimilar, ao mesmo tempo, uma nova tarefa.

4 – Criatividade

Distinguimos dois tipos de actividades que se referem, na nossa perspectiva, a dois tipos de criatividade: Criatividade Espontânea (Diálogo de Ritmos; Círculo de Imitações, Cadeia de Pensamentos Musicais, Círculo de Pequim, Jogo de Bola Peruano,

82 CAZNOK, 2003

83 GREEN, 2008

84 FREIRE, s/d

Jogo de Ténis Musical). Associado muitas vezes a jogos de imitação, este tipo de criatividade assume um papel de síntese dos conhecimentos adquiridos em termos de conhecimento do instrumento, ritmo e coordenação motora e não tanto da exploração de novos conhecimentos. As faculdades criativas são usadas, neste contexto, de uma forma rápida e prática, servindo como motor de um diálogo musical, estando inspiradas na percepção auditiva ou visual dos alunos; Criatividade Lenta (Mudar a História, Música em Palavras) está associada a um carácter exploratório do instrumento e dos conhecimentos musicais, e relaciona-se mais com a memória a longo prazo do que com os estímulos perceptivos, uma vez que se baseia num trabalho de criação lento e reflectido, do qual pode resultar um trabalho relativamente extenso (uma pequena peça ou um pequeno texto). É utilizada, também como consolidação de conhecimentos.

De seguida podemos encontrar os materiais didácticos, com uma breve descrição de cada um, acompanhada de sugestões de execução, *timing*, e principais competências que pretendem ser trabalhadas (ritmo, própria percepção, criatividade, memória, etc.).

Mosquito Africano

RITMO; COESÃO DO GRUPO

Os participantes formam um círculo fechado e imaginam que um mosquito está a sobrevoar as cabeças de cada um. O objectivo de jogo é apanhar, batendo palmas com as duas mãos, o mosquito estabelecendo um padrão rítmico.

Os mosquitos são apanhados pelas pessoas colocadas à esquerda e à direita de um determinado participante que se deverá baixar para não apanhar com as palmas de cabeça.

Respeitando o sentido dos ponteiros do relógio, quando o mosquito passar pela pessoa que se tinha baixado para o vizinho do lado, ela vai tentar apanhar o insecto com a ajuda do outro vizinho da pessoa que entretanto está com o mosquito e se baixou.

O ritmo deve ser constante podendo acelerar, ou mudar de direcção cada vez que se completa uma volta.

Existe a possibilidade de introduzir vários mosquitos na mesma direcção ou na direcção contrária.

Estátua Sueca

PRÓPRIO PERCEPÇÃO; COESÃO DO GRUPO

Formando duas filas, os participantes colocam-se frente a frente ao seu par.

Cada membro do par estende o braço e aperta a mão do seu companheiro. Fechando os olhos dão três passos para trás soltando as mãos, mas deixando os braços na mesma posição. Em seguida, são dados três passos para a frente com o objectivo de voltar à posição inicial de mãos juntas. Os participantes abrem depois os olhos e reparam como chegou o corpo de cada um. O jogo pode ser repetido várias vezes sem se tornar monótono. O jogo pode ser feito substituindo o aperto de mão por um abraço.

Diálogo de Ritmos

CRIATIVIDADE; RITMO; IMITAÇÃO; COESÃO DO GRUPO

Formam-se duas equipas, cada uma com um líder. O jogo começa quando um dos líderes repete um ritmo no seu instrumento quatro vezes em direcção ao líder da outra equipa como se dialogasse. O grupo do primeiro líder imita o ritmo sugerido três vezes. O segundo líder deve então sugerir outro argumento, outro ritmo que repete três vezes.

O seu grupo imita três vezes o novo ritmo, continuando o diálogo. As frases rítmicas podem ter a duração e a simplicidade que cada um escolhe.

Círculo de Imitações

RITMO; IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO

Os participantes formam um círculo. Um deles, no meio, cria uma frase melódica/ritmo na guitarra, que executa de forma continuada. O restante círculo imita, na melhor maneira possível, este elemento musical de forma sincronizada com a pessoa no centro do círculo. Sem interrupção do movimento, o participante que se encontra no centro aproxima-se de outra pessoa escolhida por si ao acaso, desafiando-

a a colocar-se no centro do círculo e alterando este gesto musical inicial. O grupo deve agora imitar o novo movimento, prosseguindo o jogo desta forma até chegar a um final.

Jogo de Bola Peruano

CRIATIVIDADE; RITMO; PRÓPRIO PERCEÇÃO; IMITAÇÃO

Dentro de um conjunto de recursos musicais sugeridos previamente (vamos chamar bola a pequenas melodias, sequências de acordes, escalas, ou formas mais livres de interagir com o instrumento), cada par de participante posiciona-se de uma forma aleatória pelo espaço. Em seguida, cada um reproduz de uma forma rítmica o recurso musical que mais lhe agrada e durante o tempo necessário para que o seu parceiro perceba o seu padrão e que ele próprio perceba o padrão musical do parceiro.

Em seguida cada participante troca de par levando consigo a bola sugerida pelo seu par. O jogo repete-se agora com novos pares que devem perceber qual é a nova bola e levá-la consigo sempre que houver troca de pares.

No final do jogo pode ser sugerido cada um recuperar a sua bola original e até mesmo traçar o caminho de um determinado recurso musical apontado as suas alterações.

Brisa na Palmeira

IMITAÇÃO; CRIATIVIDADE; AUDIÇÃO DE GRUPO

Dispostos num círculo, é pedido a um aluno para que toque um fragmento à sua escolha (de preferência simples e curto) de uma canção que esteja a ser preparada pelo ensemble, repetindo-o três vezes. Esse fragmento vai ser imitado também três vezes pelo seu colega à esquerda, que deve acrescentar ou modificar alguma coisa do carácter agógico ou dinâmico do fragmento (introduzir um crescendo, mudar a articulação de algumas notas, fazer um eco, etc.). O jogo continua desta forma até o fragmento viajar até ao seu executante original, que o deve repetir da forma original. Em seguida é pedido ao colega à direita deste primeiro jogador para repetir o mesmo procedimento, desta vez com um fragmento à sua escolha.

Música na Ferradura

CRIATIVIDADE; RITMO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO; IMITAÇÃO

O grupo está sentado com os instrumentos disposto em forma de ferradura.

Alguém (previamente acordado com o professor) começa um ritmo ou melodia que, imitado da melhor maneira possível, viaja até uma das pontas da ferradura onde é substituído por outra sugestão do participante que se encontrar nesse lugar. A imitação tem um carácter continuado, de forma que cada participante vai estar a repetir uma sugestão musical quando é criada uma nova sugestão.

Cadeia de Pensamentos Musicais

CRIATIVIDADE; RITMO; IMITAÇÃO; EXPRESSÃO

Os participantes estão organizados num círculo fechado. Uma pessoa pensa em alguma coisa que quer expressar e tenta traduzir isso numa ideia musical, no seu corpo ou instrumento. O seu interlocutor observa e responde com outro pensamento dirigido a outra pessoa, que escuta e se dirige a outra pessoa. No final cada participante partilha o que estava a pensar reproduzindo a sua ideia musical.

As Emoções de Uma Nota Só

CRIATIVIDADE; IMITAÇÃO; EXPRESSÃO

Dispostos os participantes num círculo, um deles dirige-se para o centro expressando uma emoção utilizando uma só nota e todas as suas possibilidades agógicas, dinâmicas, tímbricas e rítmicas. Deve acompanhar com um gesto corporal correspondente. Os actores no círculo repetem este som e expressão 3 vezes. Depois, outro participante dirige-se para o centro expressando outra emoção ou ideia, repetindo todo o processo. É desejável jogar substituindo a utilização de uma só nota por um pequeno fragmento melódico.

Círculo de Pequim

CRIATIVIDADE; IMITAÇÃO; EXPRESSÃO

Disposto de pé num círculo fechado. O aluno A coloca-se em frente do aluno B que está à sua direita e elabora um padrão rítmico repetitivo utilizando uma escala pentatónica previamente acordada, e o aluno B reproduz ao mesmo tempo esse padrão. Uma vez que o aluno B tenha dominado o padrão, o aluno A passa para a frente do aluno C repetindo o mesmo processo; quando o aluno C compreende o padrão, o A ensina o D. A este ponto, vendo que o aluno C está livre, o aluno B coloca-se à sua frente com um novo padrão musical pentatónico que C deve repetir, e o B vai ensinando o seu próprio padrão aos membros dos círculos.

Cada vez que há um lugar livre cada participante inicia o seu movimento próprio ensinando-o aos restantes colegas. O todo pode resultar numa coincidência surpreendente de padrões orientais!

Jogo Egípcio de Naipes

COESÃO DE GRUPO; SENTIDO RÍTMICO

O Grupo dividido em Naipes está disposto num grande círculo. É seleccionada uma secção das canções a serem trabalhadas, dirigindo a atenção à parte do círculo onde se encontra o naipe encarregue de tocar as notas mais graves, a quem é pedido que divida a secção a ser trabalhada em pequenos fragmentos (um ou dois compassos). Cada pequeno fragmento vai ser executado em cadeia por cada um dos membros do naipe, isto é, o aluno A toca o fragmento A e de forma contínua o aluno B toca o fragmento B e assim sucessivamente até completar a secção previamente combinada sob o olhar atento dos restantes naipes. Depois de repetir o procedimento com os restantes naipes, avançamos para a segunda fase do jogo: começando novamente pelo naipe mais grave repetimos ciclicamente a mesma secção, e no início da segunda volta um outro naipe entra com a sua parte repetida também de forma cíclica. Os restantes naipes mais agudos vão entrando ao final de duas voltas, formando uma pirâmide musical.

O Baile da Embaixada

IMITAÇÃO; EXPRESSÃO; AUDIÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO

É pedido ao aluno, na aula individual ou de pares, que toque as suas peças imitando o estilo interpretativo de um guitarrista que admire (os timbres de Julian Bream, ou o vibrato de um colega da escola). O desafio, para além de enriquecer a paleta de recursos do aluno, está em o colega adivinhar quem é o imitado.

O Espelho

IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO

O aluno A é definido como sujeito e B como reflexo. Sentados frente a frente com a guitarra colocada comodamente, o aluno A inicia uma série de movimentos (corporais, faciais, com a guitarra, etc.) naturais que o aluno B deve seguir buscando sincronia e simpatia, de tal forma que quem está de fora não deve ser capaz de distinguir quem é o reflexo.

Uma variante deste jogo inclui um espelho que distorce, onde o aluno B exagera os movimentos do aluno A.

Jogo de Ténis Musical

IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO; IMAGINAÇÃO

Neste jogo de imitação, o sujeito A coloca-se de frente ao sujeito B que deverá reproduzir os padrões elaborados pelo sujeito A. Aqui a repetição acontece depois de um curto período de reflexão. Imitando um jogo de Ténis, o sujeito A propõe um argumento que B deve imitar; em seguida B propõe um novo argumento que A deve imitar e assim sucessivamente.

Cookies

MEMÓRIA

Cookies são pequenas sequências de informação produzidas pelo computador quando é aberto um programa. A nossa mente parece produzir o mesmo tipo de informação quando observa uma imagem, ideia, som, etc.

O jogo inclui duas variantes:

- é mostrado, durante alguns segundos, um fragmento melódico escrito aos alunos que, depois de ocultado, devem reproduzir segundo o seu próprio *cookie*;
- é mostrado um fragmento melódico que é reproduzido no instrumento, e de seguida um fragmento melódico similar, mas com pequenas alterações. O desafio é descobrir as diferenças.

Caleidoscópico

MEMÓRIA; CRIATIVIDADE; PERCEÇÃO MUSICAL

É pedido aos alunos na aula de pares para que em casa preparem uma das suas peças preferidas, misturada livremente com compassos de duas ou mais peças diferentes. Depois de executada na aula o seu colega deve adivinhar que fragmentos foram escolhidos.

Mudar a História

CRIATIVIDADE

Os alunos são convidados a imaginarem e executarem uma nova parte nas suas canções. E se a música triste que tocam tivesse um final feliz?

Música em Palavras

EXPRESSÃO; CRIATIVIDADE

Define uma música que estejas a praticar em termos não musicais. Sem usar termos musicais, descreve o que a música te faz sentir utilizando imagens.

Descobrir as Diferenças

MEMÓRIA; PERCEPÇÃO MUSICAL

O professor ou colega toca fragmentos de diversas músicas que o aluno em questão conheça, com algumas *nuances* rítmicas, melódicas ou dinâmicas. O aluno deve descobrir onde e quais são as diferenças. Podem-se incluir algumas pistas como dizer previamente o número de diferenças ou tocar a música original antes. Este jogo pode ser utilizado no final de um ciclo de estudos.

2.7. Os Alunos

*Finally, make it interesting! Don't just "teach". Tell stories, make it exciting, play games, talk about the composers, etc. If you can win the loyalty of the student, and the same time make it fun, I guarantee, he will practice.*⁸⁵

As nossas intervenções foram focadas em duas alunas da classe do professor supervisor no Curso de Música Silva Monteiro. São duas meninas que tomaram contacto com a guitarra pela primeira vez este ano lectivo. Fazem parte do ensino articulado e frequentam o 5º ano de escolaridade. Cada uma delas tem uma aula individual de 45 min.

A nossa participação mais activa nas aulas ocorreu entre os dias 2 de Abril e 21 de Maio, o que perfaz 16 tempos lectivos. Este período de tempo coincide com o terceiro período excluindo as aulas finais que correspondem aos momentos de avaliação e audições, em que normalmente não há aulas.

2.7.1. Contextualização, descrição dos alunos

Como veremos ao longo das planificações e observações apresentadas, as diferenças no desenvolvimento físico das alunas determinou algumas diferenças no percurso da aprendizagem do instrumento. A aluna R, cujo desenvolvimento físico é mais precoce em relação aos colegas da turma, conseguiu dominar mais rapidamente

85 GLISE, 1997

as competências de destreza fina exigidas no seu nível; para a aluna I algumas tarefas de destreza fina ou de compreensão de conceitos mais abstractos foi mais demorada quando comparada com a sua colega de estudo, e a própria relação física com a guitarra é mais dificultada (para se sentir mais cómoda a aluna deve utilizar um transpositor no 5º traste).

Os próprios quadros ou universos mentais das duas alunas são bastante diferentes. Reflectindo sobre os temas de conversa e na postura na sala de aula constatámos que a aluna I se enquadra num universo ligado ao imaginário infantil, enquanto a aluna R, se enquadra num universo mais próximo da adolescência. No decurso nas aulas reparámos que com a aluna R eram utilizadas poucas palavras, existindo mais espaço para a comunicação musical. Por outro lado, com a aluna I a comunicação fazia-se mais em termos verbais, explicando os exercícios de forma oral, tendo as demonstrações no instrumento dos exercícios pouco sucesso como explicação clara.

Em termos de contexto familiar, as duas alunas não apresentam nenhum distúrbio ou desequilíbrio. Antes pelo contrário: pelo contacto relativamente constante com os pais foi possível sentir uma forte proximidade, carinho e vontade em transmitir bons valores entre pais e filhos. De apontar que na casa da aluna R a música é uma presença constante, já que o pai e o avó são músicos amadores.

Tratam-se de duas alunas muito motivadas e empenhadas, que estudaram de forma constante ao longo do ano, em especial a aluna I, que elaborou por iniciativa própria um calendário semanal de estudo, que cumpriu de forma bastante rigorosa ao longo do ano. A aluna R, apesar de todas as facilidades acima descritas apresentou mais oscilações do seu ritmo de estudo diário.

Os planos de aula (verificar anexo) foram sendo elaborados semanalmente porque o carácter experimental do projecto assim o exigiu: assim pudemos reajustar mais facilmente as estratégias educativas a utilizar, repensar e até criar novos jogos de acordo com as necessidades das alunas. Cada plano foi uma intenção de trabalho que nem sempre foi cumprido com sucesso, na maioria das vezes por falta de tempo.

Para este período lectivo, as alunas deveriam preparar como reportório mínimo para o momento de avaliação duas canções e uma escala. Cada uma trabalhou mais do que o reportório mínimo exigido. Contudo, ao longo deste período procurámos trabalhar mais detalhadamente, utilizando os exercícios do Teatro do Oprimido em duas canções. Na altura das nossas intervenções o reportório já havia sido escolhido e previamente trabalhado pelas alunas durante as férias da Páscoa.

Em anexo podemos encontrar os planos da Aluna R e em seguida os planos para as aulas da Aluna I. Destacamos a negrito o nome das canções que tralhámos, e que podem ser consultadas em anexo e o nome dos exercícios que utilizámos a cada momento. A vermelho está a indicação da gravação áudio desse momento da aula que, também se também se encontra em anexo.

2.7.2. Experiência com Ensemble de Guitarra

Trabalhámos com um ensemble de guitarras composto por 15 alunos de idades e níveis muito heterogéneos: desde alunos que tocam há mais de dez anos a alunos que começaram há poucos meses. As idades variam entre os 20 e os 9.

O objectivo para o trimestre foi preparar uma pequena apresentação onde, pelo menos, fossem tocadas duas músicas.

Pelas especificidades do grupo descritas acima, e o mosaico de interesses de cada aluno optámos por realizar nas aulas o arranjo de uma das canções, tentando, desta forma, corresponder às capacidades de cada um a um resultado musical ideal.

Não havendo uma partitura pré-definida para o ensemble, partimos da melodia e da harmonia da canção popular norte-americana: *When the Saints*. Realizámos, paralelamente, um trabalho mais tradicional com a canção *Beguine*.

Durante as aulas, definimos uma forma para cada peça, os planos dinâmicos e no caso do *When the Saints* as linhas do baixo, o acompanhamento rítmico e os contrapontos melódicos de acordo com as possibilidades técnicas e os gostos musicais de cada um. As duas canções incluíam secções onde os alunos mais velhos improvisavam sobre padrões ensaiados.

Podemos aproximar as metodologias utilizadas durante esta experiência pedagógica com a tipologia “instrução de piano em grupo” definida por Robert Pacé, uma vez que privilegiámos uma situação de aprendizagem na qual dois ou mais alunos de nível intermédio interagem, sob a orientação do professor. Quisemos, deste modo, privilegiar o trabalho de equipa, não só na parte de leitura e execução, mas também na criação do próprio arranjo da canção. Procurámos que cada um contribuísse da melhor forma, deixando a última palavra para o professor

O plano de intervenção previa utilizar três aulas durante um trimestre lectivo. Esta intervenção teve um claro carácter experimental, e quisemos sobretudo testar o máximo possível de jogos, para averiguar se cumprem os objectivos para os quais foram pensados.

Tendo em consideração um conjunto instrumental de guitarra, em início de formação, formado por 17 participantes de diferentes níveis e com uma carga horária de trinta minutos semanais, elaborámos o seguinte plano de trabalho com os objectivos gerais de:

- promover o bem-estar de cada um dentro do grupo
- ressaltar o correcto funcionamento de um conjunto instrumental
- fomentar a consciência de cada um em relação ao seu corpo e instrumento
- encorajar o contributo de cada um para um objectivo comum
- desenvolver capacidades auditivas e de execução instrumental rudimentar
- promover a memória musical
- cultivar a imaginação musical de cada elemento do grupo
- encontrar novas formas de interacção instrumental em conjunto
- ser capaz de tocar de forma autónomo escutando, simultaneamente os outros.

As três aulas foram, invariavelmente, divididas em três grandes momentos: um momento inicial de aquecimento e preparação para o espaço da aula sem instrumento em que incluímos um dos jogos de grande grupo; um segundo momento que, idealmente, surge de forma sequencial onde foram abordados dois jogos do Teatro do Oprimido; um último momento, onde se ensaiaram as peças do repertório a serem

apresentadas no final desse período lectivo, estabelecendo pontes entre as novas aprendizagens decorrentes dos exercícios iniciais e pontos particulares da execução desse repertório (dinâmica, execução de memória, contacto visual, expressão musical, etc.)

3. Desenvolvimento

“Se eu não respeito o discurso musical do meu aluno ou o oprimo, quem ele vai ser? Se eu não o deixo ser autónomo, quem ele vai ser? Então, não é só ensinar a mexer os dedos, é ensinar a mexer a cabeça. O mais importante para quem trabalha com iniciantes é deixar eles se descobrirem musicalmente. Se você coloca um repertório completamente diferente do que eles ouvem ou os introduz em uma leitura musical pura – o que alguns chamam de teoria musical -, elas vão desistir com muita facilidade, pois se sentirão fazendo um exercício e não música. Existe um ganho na aprendizagem se o repertório do aluno é valorizado.”⁸⁹

As aulas decorreram sempre de forma amistosa, calma e respeitosa, tendo sido construído um clima cooperante propício à aprendizagem entre todos os intervenientes do presente projecto educativo.

3.1. Ferramentas de Observação e recolha de informação

Baseando-nos nos registos semanais de observação, na comparação entre planos de aula (todas as aulas que fizeram parte deste projecto educativo foram planeadas – verificar anexo) e gravações das mesmas (transcrição em anexo), nas palavras de colegas, do professor orientador e supervisor e na participação em diversas oficinas teatrais, pudemos construir um olhar verdadeiramente crítico sobre a natureza e execução deste projecto educativo, que trataremos de expor seguidamente.

Referimo-nos ao longo deste capítulo maioritariamente às observações feitas durante as aulas individuais, e pontualmente serão feitas referências às aulas colectivas.

Procurámos recorrer à maior variedade de instrumentos de recolha de dados possível, de forma a percebermos um relativamente amplo campo de alcance do projecto. Entendemos que cada instrumento utilizado nos daria uma perspectiva sobre a execução de um determinado aspecto do projecto.

Para saber do impacto do projecto nos alunos: Utilizámos entrevistas semiestruturadas feitas de forma oral nos momentos finais das aulas. Este tipo de entrevistas permite ter uma boa percepção das diferenças individuais e das mudanças temporais, abrindo a possibilidade para questões mais individualizadas. Possibilitam a optimização do tempo disponível, permitindo introduzir novas questões. Contudo, estamos conscientes que este tipo de questionário não facilita o trabalho de comparação de respostas. As perguntas feitas foram as seguintes:

- Qual o teu jogo preferido? Porquê?
- Como te sentiste ao fazer os jogos?
- A realização dos jogos ajuda-te na aprendizagem do instrumento?
- Que dificuldades sentiram?
- De que forma imitar as acções do professor/ colega te ajudou na aprendizagem do instrumento?

Para perceber a execução do projecto: Analisámos as gravações áudio das aulas, reflectindo sobre a utilidade dos exercícios propostos, a forma como eram expostos e como eram aceites pelos alunos. A escuta semanal destas gravações revelou ser um precioso instrumento de recolha de informação de análise autocrítica e de autocontrolo. Estão disponíveis em anexo alguns excertos áudio dos momentos de aula.

Para saber da motivação e empenho dos alunos: Utilizámos a comparação informal entre pares. Conscientes da falibilidade deste instrumento de recolha de informação, foi, no entanto, inevitável comparar os alunos que trabalharam com este projecto com um grupo de controlo formado por alunos que não tiveram contacto com

os jogos que propusemos. Desta forma, procurámos comparar ao longo do tempo de execução do projecto, de uma forma aural, os comportamentos e atitudes dos alunos envolvidos deste projecto educativo com alunos da nossa classe, do mesmo nível escolar, que não estivessem envolvidos no referido projecto.

Para perceber o alcance do projecto educativo em termos de domínio de competências musicais: Finalmente, procurámos construir um mecanismo de observação com os próprios exercícios propostos pelo projecto. No final da nossa intervenção, os alunos deveriam apresentar uma continuação de uma música que estavam a preparar, composta por eles próprios. Trata-se do exercício Mudar a História. Foi pedido a cada aluna que, ao longo das aulas, imaginasse uma continuação de uma das suas músicas ou a substituição de uma das partes dessa mesma música. Esta tarefa final implicava o domínio de um conjunto de competências que pretendíamos trabalhar ao longo do nosso projecto: percepção do ambiente musical da peça, compreensão da forma musical, a autonomia dos alunos, desenvolvimento das capacidades mnemónicas, imitativas, imaginativas e emocionais, e sobretudo uma aguda autoconsciência corporal e autonomia. O domínio destas competências passaria pela execução sequencial de um conjunto de exercícios de inspiração teatral.

3.2. Reajustando o projecto educativo à realidade escolar

Todos os olhares críticos, acima referidos, contribuíram para as subtis metamorfoses do projecto ao longo do ano. De facto, à medida que o projecto ia sendo operacionalizado a nível individual e colectivo, apercebemo-nos que a sua evolução seria positiva em dois sentidos:

- Em primeiro lugar, ampliar a utilização dos exercícios ao longo do tempo de aula, invés de localizar a sua aplicação aos momentos iniciais, como pensámos inicialmente. Este facto explica-se pela crescente confiança que fomos sentindo nos exercícios como ferramentas de trabalho. Na verdade, ao longo do ano, percebemos que os exercícios de inspiração teatral começavam a ser bem aceites pelos alunos (que demonstravam níveis de motivação apreciáveis), e os resultados pedagógicos eram

positivos, já que os meninos iam superando paulatinamente as dificuldades que os jogos impunham.

A seguinte tabela atesta a utilização crescente dos exercícios teatrais na sala de aula.

Tabela 1. Distribuição da aplicação dos exercícios de inspiração teatral ao longo do tempo nas aulas individuais.

| Data da aula | 02-04-13 | 09-04-13 | 16-04-13 | 23-04-13 | 30-04-13 | 07-05-13 | 14-05-13 | 21-05-13 |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Aluna I | II | - | II | III | III | III | III | I |
| Aluna R | II | I | III | III | II | IV | I | II |

- Em segundo lugar, decidimos alargar o foco de intervenção dos referidos exercícios. Não descurando a importância que a aplicação dos mesmos tinha na autoconsciência dos alunos, decidimos não colocar de parte o impacto que a realização deste projecto teve nas capacidades rítmicas, posturais e emocionais dos meninos.

Justificamos esta ampliação de horizontes com a frequente observação de que a execução satisfatória de um exercício proposto por este projecto implica a activação de um conjunto de competências musicais e sensoriais que vão para além da própria percepção, e ignorar este facto seria olhar de forma incompleta para a aplicação deste projecto. Desta forma, a realização de um jogo simples como o Mosquito Africano, que implica de uma forma sublinhada o trabalho de autoconsciência corporal, tem subjacente o trabalho constante do sentido rítmico, ou a realização correcta do exercício de criatividade Mudar a História implica o domínio de um conjunto de competências musicais baseadas na imitação.

Embora, inicialmente, este projecto tivesse uma aceitação bastante difícil por parte dos alunos, com a sua implementação pudemos sentir um envolvimento cada vez maior nas tarefas propostas. Na verdade, sentimos uma resistência inicial às tarefas que propostas pelo projecto, explicada, talvez, pela habitual resistência habitual à novidade. Uma vez que implantámos este projecto numa altura em que os alunos já tinham iniciado a sua aprendizagem do instrumento e as tarefas propostas

representaram um novo conjunto de instrumentos de trabalho que deveriam ser dominados, correspondendo a um novo e árduo esforço de aprendizagem.

Contudo, para ultrapassar esta resistência, procurámos adoptar algumas estratégias para combater as dificuldades iniciais que os alunos sentiam ao realizar este tipo de exercícios:

- organizar a utilização dos jogos pelo grau de dificuldade. Como se pode verificar a aplicação do projecto começou com jogos de imitação simples como: o Espelho ou o Jogo de Ténis Musical, ou no caso no ensemble de Guitarras com o Círculo de Imitações, ou o Diálogo de Ritmos. Só numa fase final introduzimos um exercício complexo de imitação (Jogo de Bola Peruano), tendo sido possível obter resultados satisfatórios com a aluna R (verificar gravação áudio em anexo), ao contrário da aluna I que não conseguiu jogar de forma satisfatória e fluida;

- intercalar a utilização de jogos de imitação com exercícios de carácter descritivo (Música em Palavras) ou mnemónico (Cookies). Desta forma, procurámos abrir o espaço de assimilação necessário para a compreensão dos jogos de imitação;

- criar seqüências lógicas de exercícios de inspiração teatral com outro tipo de exercícios: Como podemos constatar nos planos de aula, procurámos associar a actividade descritiva do jogo “Música em Palavras” com a compreensão da forma musical. Reparámos que seria mais fácil realizar o referido exercício se anteriormente a música tivesse sido dividida em partes lógicas (verificar gravações áudio Música em Palavras). Da mesma forma, a realização do exercício Mudar a História só ganha sentido se forem dominados um conjunto de jogos como Jogo de Ténis Musical, ou o Jogo de Bola Peruano, ou outros exercícios de imitação/improvisação. Noutro exemplo concreto, com a aluna I planeámos utilizar o Jogo Brisa na Palmeira com a canção *Valse Champetré* (aula do dia 30/3), com o objectivo de criar planos dinâmicos, contudo *in loco* verificámos que seria melhor anteceder este exercício com o Jogo de Ténis Musical (verificar gravação), de forma a sequenciar os processos psicomotores envolvidos na execução dessas actividades.

3.3. Análise das Gravações

De forma a obtermos um olhar mais próximo da aplicação dos jogos na sala de aula vamos-nos deter, de uma forma mais atenta, neste capítulo, à análise de alguns fragmentos de gravações áudio feitas ao longo do projecto. Tratam-se de gravações de aulas individuais e colectivas completas, das quais seleccionamos as partes que dizem respeito à execução de alguns jogos do Teatro do Oprimido. Pontualmente vamos referir-nos a momentos de aula que julgamos interessantes mas que, por motivos logísticos, não estão gravados.

3.3.1. Aluna I

Música em Palavras. Objectivo do jogo: fomentar a capacidade de construir narrativas e imagens mentais em torno de uma canção. Criar estratégias de memorização, através das narrativas mentais criadas pelo aluno. Criação de ligações emocionais com a música e atmosferas que permitam uma execução fluída. Preparação para o exercício Mudar a História.

Nos jogos de descrição ou criatividade lenta (verificar gravação Mudar a História) sentimos alguma dificuldade por parte da aluna I em concentrar-se na tarefa proposta. Apesar de revelar vontade em participar, tivemos de fazer um esforço constante em redireccionar a sua energia para a realização do exercício. Optámos, durante a execução do jogo, por criar sub-tarefas que eventualmente culminassem na realização bem-sucedida de contar uma história baseada na canção. Desta forma, depois de explicar o exercício e verificando que a aluna não respondia da forma pretendida, direccionámos a sua energia e atenção para a música em si, pedindo para que a dividisse em partes. A intenção aqui, não foi propriamente fazer perceber a estrutura da canção, mas focar os sentidos da aluna na referida melodia. Eventualmente, descobrimos uma estrutura que, paulatinamente, e com a ajuda de associações emocionais, nos permitiram construir um conjunto de imagens e uma narrativa mental relacionada com a música.

Na segunda oportunidade que tivemos de desenvolver esta actividade (verificar gravação) optámos por, primeiramente, focar a atenção na execução da canção, pedindo que fosse dividida em partes lógicas e chamando a atenção da aluna para criar algum tipo de carga emocional simples (tristeza, alegria, etc.). Desta forma, a narrativa seria construída a partir dessas pistas emocionais. Contudo, mais uma vez, não podemos considerar que fomos bem sucedidos. A aluna não foi capaz de dar alguma atribuição emocional e a história desenvolvida foi baseada num imaginário alheio à canção. Pensamos que o insucesso desta actividade está relacionado com os aspectos referidos por Bruno Munari (citados no capítulo sobre a Criatividade) em relação à utilização da criatividade como capacidade de criar relações somente com aquilo que se conhece. Provavelmente, para a aluna o universo musical proposto pela referida canção era desconhecido e certamente desinteressante, daí que perante uma linguagem sonora pouco familiar e nada apelativa, a aluna não tenha conseguido estabelecer nenhuma relação com alguma coisa que ela já conhecesse de forma a criar de forma satisfatória alguma narrativa.

Seguindo o mesma linha de raciocínio podemos explicar porque na última gravação deste jogo, a aluna não teve dificuldades em associar um imaginário infantil de castelos e princesas à canção *Greensleaves*. As imagens mentais foram criadas sem esforço, provavelmente porque a música tem, de uma forma popular, esse tipo de conotação. A aluna mostrou conhecer a canção e o contexto em que é utilizada não tendo dificuldades em construir uma história medieval com factos que, também lhe são familiares.

Cookies. Objectivo do jogo: Desenvolver a capacidade de memorizar a curto prazo; Praticar a leitura à primeira vista.

Depois de introduzida a canção *Valse Champetré*, através do jogo *Mudar a História*, e de a aluna ter um domínio técnico da referida canção, pretendemos com este jogo iniciar a memorização da melodia utilizando, no início a memória de curto prazo. Depois de identificar claramente a parte melódica foi explicado o que a aluna deveria fazer. Ansiosa por começar, a aluna executou com fluidez a parte inicial da melodia. Considerámos que foi um desafio positivo, que provocou um evidente

entusiasmo na sua execução. Seguramente a sua repetição no futuro irá tratar de aperfeiçoar as capacidades cognitivas envolvidas na memorização, resultando na execução de fragmentos musicais cada vez maiores. A realização desta actividade revelou-se da maior utilidade, com ela podemos começar a estimular a memória operacional através da memória de curto prazo e da repetição no instrumento de um estímulo visual. Pretendemos relacionar, tal como no estudo de Ricardo Freire, um determinado tipo de imitação com um determinado tipo de memória, hierarquizando, também como sugere o referido autor os diferentes tipos de memória.

Brisa na Palmeira. Objectivo do jogo: Desenvolver percepção auditiva no que diz respeito à dinâmica e articulação; Favorecer a memorização de fragmentos musicais; Consolidar a capacidade de criar planos dinâmicos.

Inicialmente, pensámos este jogo para ser feito numa aula de conjunto. Contudo, verificámos que seria bastante benéfico introduzi-lo nas aulas individuais. Na verdade, esta actividade admite várias variantes, que podemos observar na gravação e que tornam esta actividade óptima para introduzir o aluno nos jogos do Teatro do Oprimido.

Após termos sentido algumas dificuldades da aluna em executar de forma satisfatória as tarefas propostas anteriormente, decidimos, com este jogo, avançar passo a passo, guiando-a lentamente até às tarefas propostas. Quisemos claramente demonstrar a operacionalidade do jogo e, paulatinamente, acrescentar elementos que nos guiassem até ao objectivo final.

Introduzimos o jogo após termos definido e compreendido, em conjunto, uma estrutura da música. A divisão em pequenas partes da canção permitiu à aluna compreender que podemos seccionar cada canção em pequenos fragmentos fáceis de assimilar e trabalhar separadamente. Começámos esta actividade com o *Jogo de Ténis Musical*, simplesmente tocando a canção de forma alternada – uma parte a aluna, outra parte o professor. Rapidamente a aluna entendeu a natureza do jogo e o professor introduziu novos elementos dinâmicos que deviam ser contrariados. Lembrámos que o jogo se processa por imitação em negativo de um fragmento em particular, ou seja, a aluna deve fazer o oposto daquilo que é sugerido pelo professor

numa determinada parte (o fragmento é tocado com a dinâmica A sendo imitado com a dinâmica B). Depois de listadas algumas sugestões dinâmicas e de articulação, o jogo começou e a aluna demonstrou fluidez durante a sua execução, tendo surgido algumas interrupções motivadas pela alteração rítmica intencionada de algumas células. Sem querer perder a fluidez da actividade decidimos introduzir outra variante: cada um dos participantes toca fragmentos diferentes que se encadeiam imitando a dinâmica de cada um (a dinâmica do fragmento A deve ser imitada no fragmento B). Queremos demonstrar, desta forma, a versatilidade destas ferramentas pedagógicas. Um jogo inspirado no Teatro do Oprimido comporta-se na sala de aula como uma ferramenta viva que pode ser utilizada de vários ângulos.

Mudar a História. Esta gravação corresponde à execução da melodia criada pela aluna e inspirada na canção *Promenade* (verificar partituras em anexo). Este é o resultado de um trabalho continuado desta canção com diversos jogos do Teatro do Oprimido: em primeiro lugar (verificar planos de aula em anexo) associámos esta canção a um determinado imaginário, neste caso uma grande avenida numa cidade com diversos tipos de árvores. Depois de trabalhar a canção, usando exercícios como o *Jogo de Bola Peruano*, *Jogo de Ténis Musical* e outros, propusemos construir uma continuação do imaginário inicial da canção, colocando o desafio de saber como seria a música se a avenida que a aluna imaginou tivesse outro tipo de árvores, ou ao invés de árvores só tivesse pessoas. O resultado foi uma melodia, com o acompanhamento escrito por nós, ritmicamente idêntica à canção de inspiração, mas com uma clara intenção de explorar algumas sonoridades na guitarra (verificar partitura em anexo). Procuramos com esta actividade conciliar as duas noções de criatividade propostas por Craft e Santos, uma vez que partindo da exploração dos recursos instrumentais e das características idiomáticas de uma canção resultou a criação de um novo discurso musical.

Durante a aula a que corresponde esta gravação foi decidido que o fragmento inventado pela aluna seria tocado entre as repetições da canção. Consideramos que a tarefa foi executada com sucesso e a aluna mostrou-se satisfeita com o resultado. Como podemos ouvir na gravação, não foi possível conhecer o seu *feedback* concreto

em relação a este exercício e ao impacto que teve na aprendizagem desta canção em particular. Consideramos que todo o processo de estudo construído pelos jogos de inspiração teatral ajudaram a entender a canção de uma maneira mais profunda e construir novas relações com o estudo da música.

3.3.2. Aluna R

Como podemos verificar nas gravações, as aulas com a aluna R decorreram com o uso de poucas palavras. Uma vez explicados os exercícios propostos tratava-se de tocar o mais possível, comunicando quando necessário com o instrumento, utilizando o menor número possível de palavras.

Jogo de Bola Peruano. Objectivos do jogo: Estimular as capacidades auditivas e visuais envolvidas na imitação. Nesta gravação podemos ouvir como a aluna conseguiu tocar e falar ao mesmo tempo, o que não deixa de ser um facto de assinalável destreza mental para uma menina da sua idade. A gravação refere-se a um dos jogos de imitação mais difíceis do arsenal do Teatro do Oprimido, trata-se de uma imitação espontânea que requer um elevado grau de concentração: a aluna deve reproduzir de forma contínua um padrão tocado pelo professor enquanto presta atenção a um outro novo padrão criado por ele. Por outras palavras, pedimos ao corpo para executar um padrão musical enquanto a mente, simultaneamente, se deve focar noutra. Desta forma, treinamos a capacidade de ouvir outros impulsos sonoros enquanto tocamos, tornamo-nos conscientes e permeáveis à realidade sonora exterior e podemos ser influenciados por ela - o princípio da música improvisada em conjunto.

Os padrões utilizados são inspirados melodicamente na escala pentatónica, tal como a canção que a aluna está a estudar. Os padrões rítmicos são também relacionados com a mesma canção.

Como referimos no capítulo sobre imitação, procurámos dotar os jogos de estratégias que prendessem de forma constante a atenção dos participantes, explorando a imitação como criação e recriação baseada numa audição multisensorial utilizando a atenção dos alunos de uma forma consciente. Deste exemplo podemos observar a participação de vários sentidos por parte da aluna, em especial a audição,

visão e o tacto em períodos de concentração consideravelmente intensa. De alguma forma, podemos observar que os vários sentidos eram utilizados para absorver e regular os diferentes estímulos, se a visão era o sentido que privilegiava a captação de informação através da observação dos dedos do professor, o tacto desempenhava um papel fundamental na hora de executar aquilo que os olhos “ouviram”, uma vez que a visão estava ocupada em absorver os estímulos sonoros seria o tacto que ajudaria o cérebro a escolher que dedos, cordas e trastes utilizar para reproduzir o referido estímulo. A audição parece, então, funcionar aqui como um sentido complementar de regulação ampla, isto é, por um lado complementa as informações visuais recebidas (sobretudo o aspecto rítmico), por outro funciona como mecanismo de controlo e auto regulação geral daquilo que a própria aluna toca, sendo em função da audição que se corrigem os pequenos desvios da informação original.

O exercício foi executado com fluidez tendo havido, também, troca de papéis: num determinado momento a aluna criava os padrões que eram imitados por nós. Desta forma, foram trabalhadas competências criativas e o jogo constituiu uma preparação para a criação de uma continuação para a música em questão.

Mudar a História. Mais do que mudar, propusemos uma continuação da história da música *12 Bar Blues*. Como podemos ver na partitura em anexo, trata-se de uma estrutura de *blues* tradicional com as suas sequências harmónicas típicas. Depois de explicar este facto e de a aluna ser capaz de reproduzir uma sequência de blues utilizando notas simples no baixo, propusemos a criação de novas melodias que pudessem ser utilizadas durante a execução dessa peça.

A gravação refere-se a um momento de trabalho de conjunto no sentido de encontrar, com padrões pentatónicos, melodias idiomáticas do gosto da aluna. Havia sido feito algum trabalho em casa feito nesse sentido, tratando-se agora de dar novas sugestões no sentido de tornar os padrões mais característicos. Podemos ouvir, também a sequência de *blues* criada pela aluna.

Mais uma vez, consideramos que a actividade foi realizada com sucesso. Foi notório o grau de motivação da aluna durante a realização desta tarefa, para além de que todo o processo pedagógico que conduziu até à criação deste exercício (ver planos

de aula) forneceu à aluna um domínio considerável de um conjunto amplo de competências musicais ligadas à memória, imitação e própria percepção.

Embora não tenhamos nenhum registo sonoro, queremos destacar a execução do jogo Espelho (conferir plano de aula). Ele foi introduzido num determinado momento da aula para ajudar a resolver um problema técnico relacionado com domínio de um gesto de destreza fina da mão direita. Começámos o jogo, estando sentados professor e aluna frente a frente, sendo pedido, num primeiro momento, para que a aluna imitasse a postura corporal estática do professor como se ela fosse o seu reflexo. De seguida, o professor introduzia pequenas alterações posturais (inclinação das costas ou pescoço) que deveriam ser seguidas pela aluna. Num terceiro passo, ainda mantendo o mesmo posicionamento, a aluna deveria imitar em tempo real os gestos mais amplos realizados pelo braço do professor, e a imitação deveria estar tão sincronizada que quem observasse não deveria ser capaz de detectar quem era o reflexo. Mantendo este mesmo princípio, a aluna deveria seguir os gestos realizados pela mão do professor, imitando a mecânica fina envolvida na execução de recurso técnico pretendido (pulsação simultânea de duas notas do polegar ora com o indicador, ora com o médio).

Esta estratégia revelou ser bem sucedida; apesar do tempo despendido (ultrapassou largamente o tempo de aula estipulado) e da relutância sentida no início da actividade, este jogo ajudou a desconstruir alguns mecanismos cinéticos incorrectos da aluna. O facto de focarmos a atenção do espelho na acção de músculos cada vez mais pequenos (corpo-braços-mão) ajudou a aluna, na nossa perspectiva, a ter uma consciência mais próxima da realidade da utilização do seu próprio corpo, uma vez que pode relacionar a sua visão do outro (professor) com a sua própria maneira de agir.

3.3.3. Ensemble de Guitarra

Durante as aulas de ensemble de guitarras reparámos que não conseguimos expor os pontos de contactos que existiam entre os exercícios que propusemos e o repertório que o grupo deveria tocar. Sentimos, no final, que a maioria dos alunos não percebeu o impacto que estes jogos podem ter na execução musical em conjunto.

Faltaram, da nossa parte, elementos de ligação entre os objectivos dos exercícios e os objectivos de aprendizagem do ensemble de guitarra.

No caso concreto do exercício Mosquito Africano, faltou expor claramente que o ritmo do conjunto depende da interacção de cada um com o colega. Contudo, foi possível sentir o entusiasmo dos alunos durante a execução do exercício. Iniciar a aula com uma actividade física estimulou as capacidades perceptivas e de controlo corporal. Relembramos que a actividade postural e sensório-motora são o ponto de partida da actividade intelectual no desenvolvimento da criança e que a percepção do nosso corpo depende, em larga medida, do entendimento do corpo alheio. O jogo em questão propunha o controlo dos nossos próprios movimentos e de gestos corporais em coordenação com o corpo dos restantes elementos do grupo, formando um ritmo ou um grande gesto em conjunto. Quisemos, com isto, sublinhar a importância de cada um durante a música de conjunto, partindo da atenção ao seu próprio corpo, e estando consciente do corpo dos seus companheiros mais próximos.

Diálogo de Ritmos. Objectivos do Jogo: Estimular as capacidades auditivas e visuais envolvidas na imitação; Mostrar a importância do silêncio durante a execução musical de conjunto.

O jogo propunha a divisão do ensemble em dois grandes grupos, cada um liderado por um aluno deviam encenar uma "*batalha*" de padrões musicais. O exercício decorreu de forma fluída e cada um dos participantes mostrou empenho e satisfação ao realizar o desafio proposto. Neste jogo de imitação, foi notória a importância que o estímulo visual tem no trabalho desta competência. Reparámos que a altura dos sons era percebida pelo contacto visual (observação permanente da mão esquerda no braço da guitarra) enquanto que o ritmo, provavelmente pelo seu carácter mais simples, era percebido auditivamente.

O exercício *Jogo de Bola Peruano* foi inconsequente, por ser demasiado difícil para a maioria dos alunos e por não fazer sentido num ambiente colectivo. Para executar correctamente este jogo é necessário haver o silêncio e a concentração próprias de uma aula individual. Por outro lado, conseguimos com a aplicação deste

projecto chamar a importância do contacto visual e auditivo na execução instrumental de conjunto.

3.4. Avaliação

A aplicação do projecto decorreu de forma gradual, tranquila resultando em aprendizagens positivas para alunos e professor estagiário. Somente o cruzamento de dados, saído da utilização dos diversos instrumentos de observação, nos deu a possibilidade de nos aproximarmos de uma avaliação completa do projecto.

Verificámos, logo no início da nossa intervenção, que o ponto de ligação entre todos os exercícios é a respiração. O quotidiano acto de respirar, função vital na execução artística, apresenta-se aqui como o ponto nuclear de cada exercício, uma fonte de trabalho transversal da sensibilidade da consciência de si próprio. Deste modo, procurámos insistir sempre para que os alunos respirassem de forma profunda (respiração abdominal) durante a realização dos exercícios, de forma a garantir a existência de um ponto de contacto entre a mente e o corpo. A consciencialização do processo de respiração diz respeito a dirigir a atenção para o padrão respiratório e a sentir algum controlo sobre o mesmo. A consciencialização podia começar, nas aulas, com uma exploração dos movimentos do tórax a abdómen deitado ou sentado colocando as mãos na zona do tórax, plexo solar ou costelas, sentindo o tórax a dilatar-se em todas as direcções. Este exercício foi realizado sempre que possível nas aulas individuais.

Com a ajuda da análise das gravações, conseguimos detectar com esta ferramenta de observação inúmeras falhas de operacionalidade e incontáveis aspectos que procuraremos melhorar no futuro. Na nossa opinião, a mais urgente prende-se com a nossa falta de capacidade de explicar claramente aquilo que pretendemos.

Detectámos, ao ouvir as gravações, que nem sempre utilizamos os termos específicos mais apropriados para o referido contexto. Explicando de forma apressada, mostramos ansiedade em executar aquilo que não conseguimos explicar, deixando os alunos muitas vezes confusos, sem perceber a tarefa proposta. Para o futuro pretendemos agilizar o encadeamento dos vários jogos de forma a criar um fluxo de

actividades pedagógicas com pontos de ligação evidentes, eliminando momentos de menor actividade cognitiva.

A comparação informal entre pares, possibilitou sentir diferenças ao nível da concentração e capacidade de utilizar a memória a curto prazo entre as alunas que fizeram parte da nossa intervenção e o grupo de controlo composto por alunos que não faziam parte da classe do professor supervisor e não tiveram nenhum contacto com os jogos teatrais. Ainda que seja um indicativo dificilmente mensurável, não podemos deixar de referir que os desafios cognitivos e emocionais lançados pelos jogos teatrais, em especial a partir da terceira aula, foram um importante estímulo para desenvolver a atenção das alunas durante a aula de guitarra. Para além disso, o facto de introduzirmos em cada aula um novo jogo criava um factor de surpresa e de expectativa que no grupo de controlo não existia. O facto de se tratar de jogos, revestidos com um carácter de desafio e operacionalizados, muitas vezes, com regras definidas em conjunto com o aluno, fez com que os participantes deste projecto se sentissem mais como uma parte integrante do processo educativo. Dito de outra forma, estes jogos e a definição das suas regras permitiram aos alunos serem actores intervenientes, reforçando a toda a literatura que citamos em relação ao conceito de *learner-inclusive*, enquanto que no grupo de controlo, muitas vezes os alunos limitavam-se a ser dirigidos pelo professor no papel de encenador.

Como já tivemos a oportunidade de afirmar, os alunos não conseguiram, em determinadas ocasiões, vislumbrar a ligação entre aquilo que aprendiam com os exercícios teatrais e o que deveriam aprender objectivamente na guitarra. Isto é, os jogos, muitas vezes, acabavam por ter valor intrínseco, ao invés de servirem como uma ferramenta para um fim pedagógico mais amplo. Daí que, quando confrontados com as perguntas centrais sobre a natureza ou execução deste projecto (A realização dos jogos ajuda-te na aprendizagem do instrumento?; De que forma imitar as acções do professor/ colega te ajudou na aprendizagem do instrumento?) as respostas dos alunos eram, quase sempre, bastante difusas, limitando-se a um tímido “sim”. Da mesma forma, foi difícil especificar que dificuldades sentiram ao realizar os referidos exercícios. Percebemos que as principais dificuldades prenderam-se com alguma

timidez, compreensão dos exercícios e com a execução motora fluída de alguns exercícios. Todos os alunos se sentiram bem ao realizar os jogos, a maioria dos elementos do ensemble de guitarras elegeu a Música na Ferradura e o Mosquito Africano como jogos preferidos, pelo carácter lúdico dos mesmos. A aluna R sentiu-se mais realizada ao cumprir o Mudar a História, enquanto a aluna I prefere a Música em Palavras porque consegue materializar a sua imaginação em palavras.

Considerámos que o elemento mais fiável que garante um balanço positivo do projecto foi a realização, por parte das alunas R e I, do exercício Mudar a História. Foi pedido no início da intervenção para que as alunas definissem em palavras ou elaborassem imagens mentais de algumas músicas. (Música em Palavras), tendo sido pedido que fossem imaginando uma continuação dessa narrativa. Depois de percebida a forma da canção e as texturas utilizadas através de alguns exercícios específicos (Cookies, Caleidoscópio, Brisa na Palmeira), foram trabalhados alguns exercícios de imitação e imaginação como o Jogo de Ténis Musical ou o Jogo de Bola Peruano, no sentido de criar novos padrões que pudessem corporizar a continuação musical da narrativa pensada inicialmente. O resto estaria ao encargo das alunas. Seria na calma do estudo diário que esperamos que todos estes exercícios ganhassem um sentido como conjunto e resultassem numa nova composição musical (Mudar a História). Procurámos criar, desta forma, uma cadeia de trabalho com os jogos deste projecto que proporcionassem um trabalho visível. A aluna I compôs uma continuação para a canção *Promenade* (conferir partitura em anexo), que reflecte a imagem de uma larga avenida urbana com árvores que a canção lhe sugere. A aluna R compôs mais doze compassos para a canção *12 Bar Blues* mantendo o mesmo estilo musical (conferir gravação áudio em anexo).

Como já referimos, inicialmente, este projecto tivesse uma aceitação bastante difícil por parte dos alunos. Na verdade a execução destas actividades, apresentou-se como um desafio cognitivo e motor diferente daquilo que estavam acostumados numa aula de guitarra. Se habitualmente o foco da aula está colocado na habilidade útil e fundamental de poder decifrar um código, associando a grafia a trastes ou ao domínio de habilidades técnicas como a limpeza de execução, velocidade,

sonoridade etc. estes jogos trouxeram um desafio cognitivo bastante diferente colocando o aluno numa posição desconfortável, já que muitas das suas capacidades são trabalhadas directamente. Segundo o nosso ponto de vista, o facto de trabalharmos a própria percepção, imitação, memória e criatividade, directamente e de uma forma observável, está na origem do desconforto sentido pelos participantes neste projecto. Com estes jogos o foco da atenção não é a partitura, porque ela na maior parte das vezes não existe, mas o aluno em si, o seu corpo e as suas capacidades cognitivas. Admitimos que a exposição directa de competências menos utilizadas seja, num primeiro momento, constrangedora. Da mesma maneira, pensamos que a expressão genuína de emoções que alguns jogos prevêem possa deixar os alunos de carácter mais reservado demasiado expostos e sem motivo para participarem com alegria nas actividades propostas. (Queremos no futuro verificar estas hipóteses aplicando desde as primeiras aulas os exercícios proposto por este projecto. Desta forma incluímos o trabalho destas competências, muitas vezes desconfortável, desde o início da aprendizagem do instrumento.)

Podemos explicar o crescimento do nível de entusiasmo pelo facto de privilegiarmos a utilização de jogos com regras definidas com a colaboração dos participantes e que apresentavam desafios psico-motores assinaláveis e pela ausência de papéis na execução na maioria dos jogos: procurámos privilegiar a audição, a memória e a capacidade de tocar de ouvido e, desta forma, aproximamo-nos mais dos universos musicais dos alunos - um universo de pesquisa e exploração. As partituras eram introduzidas como uma necessidade de cristalizar um momento criativo (apontando um padrão melódico do agrado do aluno, ou escrevendo as suas composições) ou como um ponto de partida para outras explorações sonoras. Procurámos, desta forma, renovar o interesse da partitura, motivando os alunos para a necessidade de ter uma boa leitura como forma de expressar um ideia musical e não um fim musical em si. Desta forma e com a ajuda dos mecanismos já apontados anteriormente, conseguimos ultrapassar o desconforto causado pelos novos métodos de trabalho que implicavam, muitas vezes, a ausência de partitura. Na verdade, sentimos, mesmo em aprendizagens iniciais a existência de uma assinalável

dependência dos aprendizes de guitarristas em relação à partitura. De facto para muitos alunos dos nossos alunos e de outros que pudemos observar ao longo do tempo do ensino básico da música em regime articulado, a aula de instrumento corresponde, em grande parte do seu tempo, a decifrar através do instrumento um código escrito e a aprimorar a sua execução. Podemos, então compreender que quando queremos trabalhar destrezas imitativas e criativas, através destes jogos, a ausência de uma partitura provoca um vazio só possível de ultrapassar através da criação de novos hábitos sensoriais baseados na audição, tacto (no qual a própria percepção está profundamente relacionada) e visual (referimo-nos aqui não a um papel inerte, mas aos gestos técnicos e linguagem corporal do professor ou colegas).

Por isso, sentimos que a aceitação deste projecto foi feita de uma forma gradual e crescente: o desconforto causado pela ausência do estímulo visual provocado pela partitura foi substituído pelo desafio proposto pelos outros estímulos auditivos, tácteis e visuais trazidos pelos jogos do Oprimido.

Apesar da curta duração do projecto, não podemos deixar de referir a diferença de impacto aparente que estas ferramentas tiveram nas duas alunas. A aluna R, que apresentava naturalmente um desenvolvimento psicomotor mais próximo da adolescência, pareceu mais envolvida na execução dos jogos, mostrando interesse e revelando em alguns pontos uma compreensão intrínseca dessas actividades. A aluna I, pelo seu lado, revelou algumas dificuldades na utilização destas ferramentas de aprendizagem. Para ela, foi mais difícil substituir a habitual partitura pela nova envolvência sensorial que os jogos exigiam. Foi claro também que a aluna R saiu mais enriquecida a nível cognitivo desta intervenção do que a aluna I. Podemos, desta forma, estabelecer uma relação entre desenvolvimento cognitivo e motor do aluno e o impacto/ utilidade na aprendizagem musical deste tipo de jogos, e afirmar que a utilização total do potencial pedagógico destes jogos é possível em alunos que apresentem níveis de maturidade visíveis. Contudo, e como pudemos observar, estas ferramentas são, também, úteis no que diz respeito ao desenvolvimento mais primário das capacidades imitativas, mnemónicas e criativas que resultem numa capacidade de perceber o próprio corpo e os seus gestos

Em relação à classe de conjunto, não queremos precipitar nenhuma conclusão neste sentido. Podemos afirmar que a aprendizagem de grupo, neste contexto dos jogos teatrais, opera-se de uma forma mais contextualizada e socializante, onde o "outro" desempenha um papel fundamental. Dentro do grupo, o colega de estante é ao mesmo tempo um modelo reflectido e reflector. Esta mudança de paradigma da aprendizagem numa classe colectiva provoca um impacto cuja avaliação necessita de uma aplicação mais prolongada no tempo deste tipo de jogos.

3.5. A aplicação dos jogos numa aprendizagem musical para a autonomia: algumas reflexões

Tratámos, ao longo do projecto, de criar um clima de confiança e diálogo onde os alunos se sentissem confortáveis para propor novas ideias e expressar-se livremente.

Podemos afirmar que motivar atitudes autónomas por parte dos alunos requiere uma mudança de atitude do professor em relação ao aluno e não só um determinado conjunto de ferramentas pedagógicas. Contudo, julgamos, que as ferramentas que utilizamos colocam em evidência o carácter exploratório e interventivo necessário na hora de construir uma atitude autónoma, mostrando instrumentos úteis para a construção de alunos autónomos. Pensamos assim porquê:

1 - a execução de cada jogo proposto mostrou-se ser o suficientemente moldável para qualquer aluno do ensino básico da música. Na verdade, reparámos ao longo da intervenção, que a dificuldade e objectivo de cada jogo dependia, em larga medida, das regras previamente acordadas e do conteúdo musical usado para jogar. Ao provocar a intervenção do aluno na definição de um pequeno número de regras ou escolher, até um determinado ponto, os objectivos a serem trabalhados, estamos a responsabilizar o aluno por um conjunto de decisões das quais depende, ainda que em pequena parte, o sucesso da sua aprendizagem. Se desde o nível básico proporcionarmos este tipo de administração do processo de aprendizagem, estes alunos vão ter muitas possibilidades de se tornarem adultos autónomos.

2 - as actividades propostas possuem um forte carácter exploratório do instrumento e possibilitam a expressão a vários níveis da criatividade dos seus intervenientes. Desta forma, trabalhando o pensamento divergente dos intervenientes (possibilidade de imaginar possibilidades, apontar em qualquer direcção e discordar do convencional⁹⁰ esperamos que a capacidade de escolha e decisão a nível musical e técnico seja fortemente enriquecida. Contudo, estamos conscientes que não pensamos em nenhum jogo para trabalhar directamente o pensamento convergente, que sabemos desempenhar um papel fundamental no processo da construção de decisões, equilibrando os impulsos criadores do pensamento divergente. Como podemos constatar, as decisões criativas foram tomadas com base no gosto pessoal ou na coerência estilística

3 - como podemos observar, muitos dos jogos colocavam desafios motores e cognitivos assinaláveis aos alunos desta intervenção, provocando várias vezes o erro. De acordo com Campbell⁹¹ para que os alunos se tornem autónomos, é necessário que eles tenham a oportunidade de se exporem e de arriscar. O erro pode criar experiências positivas e novos meios para a construção da autonomia, desde que exista a atitude correcta perante o erro e ele seja alvo de uma atenta reflexão.

4 - baseamos a maioria dos jogos do trabalho de competências de próprio-percepção e imitação. Se aceitarmos que a construção da autonomia do aluno está intimamente ligada a capacidade de ele se auto-avaliar de forma constante, e de se posicionar perante as diferentes situações educativas, então podemos afirmar que o fomento das qualidades próprio-perceptivas, prevista por esta intervenção, possibilita ao aluno conhecer as suas habilidades, limites e criar uma imagem mais correcta do seu corpo e dos seus gestos, o que proporciona um estudo solitário mais correcto e corresponde a uma maior facilidade na hora de encontrar por si próprio uma solução para um determinado problema. De forma idêntica, as actividades de imitação proporcionam o palco ideal para o aluno exercer a capacidade de avaliar as suas respostas. Num jogo

⁹⁰ <http://www.innovationexcellence.com/blog/2012/10/24/divergent-and-convergent-thinking/> visto em 12/out./13

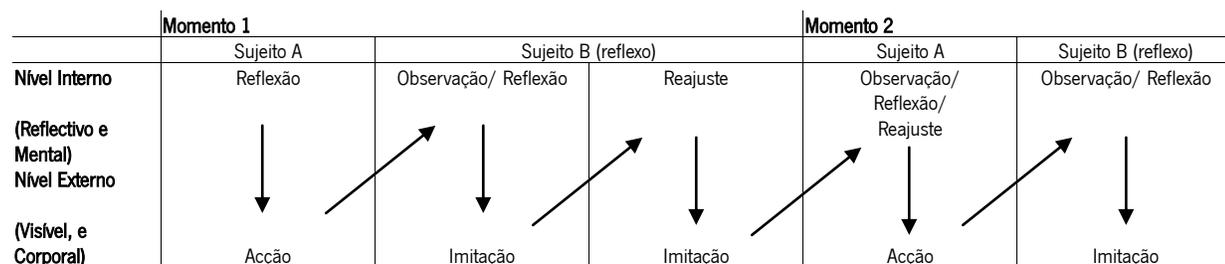
⁹¹ CAMPBELL, 1994

cujo objectivo é copiar, o aluno exercita a capacidade de se ouvir a si próprio e de se corrigir, competências indispensáveis na hora de estudar de forma autónoma.

Propusemos um modelo circular de aprendizagem musical baseado em quatro vértices: autoconsciência, imitação, memória e criatividade. Ao longo da nossa intervenção reparámos que os três primeiros elementos interagem de uma forma unificada, sendo difícil dissociá-los de um processo verdadeiramente circular do qual a criatividade é uma competência sintetizadora. Imitação foi utilizada como um processo de apropriação, de tornar interior aquilo que é exterior, a memória actuou como um filtro, seleccionando os estímulos produzidos durante os jogos com que o aluno mais se identificava e criatividade apresentou-se como um veículo de expressão e síntese de conhecimentos.

A imitação apresentou-se como uma importante ferramenta de trabalho da autoconsciência corporal. Para além de ser um veículo de consolidação de aprendizagens, é um recurso que envolve todo o corpo e os sentidos visuais, auditivos e tácteis dos alunos. Uma ferramenta de trabalho e um exercício de inteligência corporal que permitiu desenvolver a criatividade dos alunos e trabalhar a percepção dos seus próprios gestos. Procurámos com estes jogos, como já dissemos, tornar evidente a relação entre a nossa visão do outro e a reestruturação da nossa própria maneira de agir. O que foi possível observar nos jogos de imitação, individual ou em grupo, foi um conjunto de níveis de acção e reacção em permanente reajuste que procurámos esquematizar no seguinte diagrama:

Diagrama 1 – Esquematização das observações feitas durante uns exercícios de imitação (Jogo de Ténis Musical; Jogo de Bola Peruano, Círculo de Imitações)



Pretendemos com esta rede de ligações (insistindo em particular na ligação mente-corpo de cada participante) que exista uma permanente atenção na utilização do próprio corpo, em especial das partes do corpo envolvidas nas tarefas de motricidade fina. Na verdade, foi possível observar que, de uma forma geral, no início da aplicação destes exercícios, o foco da atenção do sujeito que imita era colocado na acção a imitar e não tanto na forma como imitava e na reacção que isso produzia no seu corpo, ou seja, a vontade inicial em querer imitar o mais fielmente possível interferia no autocontrolo mental que se pretendia. Este facto foi especialmente visível em jogos mais complexos como o Jogo de Bola Peruano, onde o ritmo de acção e reacção é simultâneo. Estamos convictos que no futuro a repetição deste tipo de jogos imitativos vai ter um impacto considerável na própria percepção dos referidos alunos, uma vez que ao tornar mais ágil o acto de imitar o foco da atenção pode ser colocado cada vez mais nas imagens mentais criadas pelos próprios gestos e na auto regulação que eles geram nas acções dos alunos. Reparámos, também, na intervenção fundamental da visão e do tacto para a execução fluída da maioria dos jogos de imitação, indo de encontro às palavras de Caznok, referindo-se a uma aprendizagem por meio de uma audição multissensorial⁹² e reforçando a nossa ideia de que a imitação é uma competência que operacionaliza a consciência que temos do nosso próprio corpo.

Muitos dos jogos que propomos são matizados pelo trabalho de aspectos ligados à criatividade e à memória. Na verdade, a maioria dos jogos de imitação tinham um carácter criativo. A imitação pressupõe um modelo e uma cópia. Se damos a oportunidade ao aluno de ser o modelo (como pudemos observar), o jogo de imitação torna-se num exercício de criatividade, onde o aluno intervém activamente e tem a oportunidade de sintetizar os seus conhecimentos técnicos (escalas, pequenos arpejos) em padrões musicais criados por si, trabalhando aquilo que chamamos de Criatividade Espontânea. Mas contemplámos também a criação de jogos onde a criatividade era a competência principal a ser trabalhada - os jogos de Criatividade Lenta. Num exemplo

87 CAZNOK, 2003

concreto, em *Música em Palavras* pretende-se que os alunos sejam capazes de criar ou associar um imaginário a uma canção ou melodia que estejam a trabalhar. Trabalhámos, desta forma, a criatividade por associação, indo de encontro às palavras de Bruno Munari quando refere que a criatividade resulta da criação de relações que o pensamento cria com o que conhece.⁹³ Na verdade, foi possível observar, ao longo do nosso projecto, a um desabrochar deste tipo de competências na aluna R e sobretudo na aluna I. Como tivemos a oportunidade de verificar na análise das gravações, para a aluna I as associações de músicas a imaginários mentais não eram, no início da intervenção, muito naturais e tinham de ser provocadas por nós. Com a insistência ao longo do tempo e procurando universos musicais mais próximos da aluna, estas associações começaram a ser feitas de uma forma cada vez mais confortável, resultando, como podemos observar, na criação mais espontânea de imagens mentais.

No jogo *Mudar a História*, a criatividade é vista numa perspectiva mais exploratória. Indo de encontro a dois conceitos exposto por Anne Craft, procurámos trabalhar, aqui, a criatividade focando as motivações e indo de encontro aos interesses dos alunos. Baseando-nos no conceito de “*learner inclusive*”, isto é, em práticas educativas que tomam em consideração as ideias das crianças e as envolvam como co-participantes no contexto de aprendizagem,⁹⁴ criámos uma prática criativa apoiada em várias práticas imitativas (Jogo de Bola Peruano, Jogo de Ténis Musical, Diálogo de Ritmos, etc.), que resultou na composição de alguns fragmentos musicais. Destacamos neste ponto o notável trabalho da aluna R que, executando com naturalidade os diversos jogos de imitação propostos ao longo do projecto, foi capaz de entender a estrutura e a natureza da canção criando, com base nesse trabalho de imitação e memorização uma pequena composição que podemos ouvir nas gravações áudio.

Como uma expressão de confiança dos alunos a inclusão das suas capacidades criativas só se tornou possível criando um ambiente de respeito mútuo e de curiosidade na sala de aula. Não rejeitámos a possibilidade de definir as regras de cada jogo em conjunto com os alunos ou adaptar o funcionamento dos jogos de acordo

88 MUNARI, 2007

89 CRAFT, s/d

com a especificidade de contexto em questão, dando aos alunos a possibilidade de criar ferramentas educativas.

Sem memória não há criatividade e sem imitação não há memória. Foi com este princípio que decidimos abordar o trabalho da memória durante a nossa intervenção. Excluímos o trabalho da memória a longo prazo (corporizada na memorização das peças aprendidas ao longo dos períodos lectivos), uma vez que entendemos que as práticas educativas habituais colocam já alguma ênfase nesse aspecto. Decidimos trabalhar a memória a curto prazo e a memória operacional, (as quais já tivemos a oportunidade de definir). Para agilizar a utilização da primeira recomendamos o Jogo de Ténis Musical, Diálogo de Ritmos, Cookies e Música na Ferradura. Para trabalhar a memória operacional recomendamos o Jogo de Bola Peruano e o Círculo de Pequim. O jogo Descobre as Diferenças trabalha a memória a longo prazo.

Como um marcador das fronteiras do tempo, a memória ajuda-nos a perceber a sequência dos diferentes eventos sonoros. É a capacidade de perceber uma sequência maior de eventos, ou a velocidade com que captámos determinado evento que determina uma utilização eficaz das diferentes memórias.

Respeitando as diferenças físicas e cognitivas das duas alunas, ao longo do ano optámos por trabalhar com a aluna I a memória a curto prazo com jogos com o Cookies e Jogo de Ténis Musical, por julgarmos que este tipo de memória é uma base sólida para trabalhar outros tipos de memória de funcionamento mais complexo e uma garantia de concentração por parte da aluna. O trabalho da memória operacional não foi consequente, revelando-se um desafio ainda insuperável. Concluímos que a utilização eficaz deste tipo de memória depende da agilização da capacidade de memorizar a curto prazo. Devendo a aluna trabalhar, ao longo do tempo, a memória de curto prazo, de forma a agilizar a memória operacional. Partindo deste pressuposto, foi possível observar que a aluna R utilizava com fluidez a memória operacional (verificar gravação Jogo de Bola Peruano). Depois de ter trabalhado com alguma insistência com alguns jogos que utilizam a memória de curto prazo como o Jogo de Ténis Musical e

Cookies, a aluna revelou alguma facilidade em relacionar pequenas quantidades de informação trabalhadas em tempo real.

Segundo a perspectiva de Freire⁹⁵ a educação é um acto de consciência e uma ferramenta que nos ajuda a tornar essa consciência cada vez mais aguda. Como quisemos demonstrar ao longo deste trabalho, essa consciência é dupla. Os actores que intervêm no palco educativo devem, através da acção e da imitação, estar conscientes do seu próprio corpo, dos seus limites e das suas potencialidades e, ao mesmo tempo, através da reflexão e da palavra, devem estar conscientes do próprio processo educativo.

O foco permanente em exercícios que privilegiam de forma directa ou indirecta a utilização de competências de próprio percepção permite-nos sublinhar o respeito que temos pelo aluno enquanto ser humano criador de cultura e portador de uma bagagem cultural própria, por oposição à figura de aluno receptor e mudo. Por este motivo procurámos, em muitos momentos, afastar as partituras da sala de aula e colocar o aluno, as suas capacidades e limitações no centro do processo educativo. Se no início esta escolha nem sempre foi bem recebida, estamos convictos que essa alavanca para o autoconhecimento corporal, emocional e cognitivo coloca o aluno numa posição mais confortável para, ele próprio, assumir a educação como um acto de diálogo.

A imitação, usada juntamente com a memória são ferramentas para trabalhar a próprio-percepção. Esta última, pelo seu lado, vai dirigir muito a forma como imitamos e aquilo que memorizamos. Na verdade, a actividade postural e sensitiva foram o ponto de partida para actividade intelectual de todas as actividades do nosso projecto.

Podemos observar que a forma como percebemos o nosso corpo vai dirigir a forma como imitamos, daí que possamos corresponder um nível de desenvolvimento motor e cognitivo a uma capacidade de imitação, memorização e, posteriormente, criatividade. Numa lógica circular afirmamos que um aluno com boas capacidades sensitivas e mnemónicas vai ser capaz de imitar de forma satisfatória criando, assim, imagens mais aproximadas da realidade do seu próprio corpo, dominando-o de uma

95 TEIXEIRA, 2007

maneira mais controlada. Com o auxílio de uma autoconsciência próxima da sua verdadeira essência, as competências ligadas à audição, visão e tacto estarão mais apuradas garantindo uma absorção da realidade mais próxima da verdade. Da mesma forma, podemos afirmar que um aluno consciente do seu próprio corpo tem mais possibilidades de ser um aluno autónomo capaz de gerir as suas próprias aprendizagens. Não esqueçamos que a própria percepção é um mecanismo de auto-regulação, de controlo de gestos e da sensibilidade muscular, uma forma de tornar um movimento corporal num gesto carregado de significado artístico.

4. Conclusões

Este projecto é um trabalho educativo de longo prazo do qual não é possível observar explicitamente mudanças cognitivas significativas ao final de poucos meses. Esperamos que a sua continuidade no tempo possa provocar alterações mais visíveis nos seus actores. As ferramentas que propomos apresentam-se como desafios cognitivos e motores que podem ser trabalhados em conjunto com o repertório habitual proposto pelo programa de cada escola, ou como matérias alternativas à forma tradicional de ensinar a Guitarra Clássica no ensino básico da música no regime articulado

É oportuno relembrar aqui a questão formulada por Sawmick⁹⁶ quando refere que estamos habituados a medir os objectivos de cada programa escolar em termos de comportamentos observáveis por parte dos alunos. A questão é que existem, certamente, incontáveis aspectos do desenvolvimento do aluno que não são directamente observáveis. Quando pensamos no planeamento e definição dos diversos currículos escolares pensamos, quase sempre, em termos de competências visíveis (em que o aluno deve executar da melhor maneira possível uma partitura numa prova de avaliação). Acreditamos que o progresso do aluno enquanto ser humano crítico, criativo e participativo não pode ser medido nesses parâmetros. Pensamos que não

conseguimos concretizar todos os nossos propósitos, mas temos a certeza que continuaremos a tentar. Certamente que vão surgir, ao longo dos próximos tempos, mais exercícios de inspiração teatral aplicados durante mais tempo.

Como balanço final só nos resta dizer que nos pudemos enriquecer a nível profissional e pessoal ao longo desta experiência. Fomos (e vamos) traçando um largo caminho feito de aprendizagens, aprendendo com os alunos que vemos tocar, com os colegas que ouvimos nos corredores, com os professores que nos aconselham e com os livros que queremos guardar na memória.

Profissionalmente, aprendemos com esta experiência a aceitar o aluno, a respeitar a sua bagagem cultural, o estádio onde se encontra e a ouvir o seu contributo na sala de aula. Percebemos, também, a necessidade de estruturar processos educativos, de criar regras, de planear e organizar aulas e recursos e ser intransigente nos pontos fulcrais da nossa filosofia de ensino. Sobretudo, entendemos a necessidade de nos expressar clara e pausadamente fazendo entender claramente ao aluno aquilo que nos propomos fazer. Só assim conseguimos tornar um ensino numa conversa fluente

Pessoalmente, aprendemos a necessidade de equilíbrio da motivação, criatividade e entusiasmo com a clareza, assertividade e perseverança.

5. Bibliografia

ARROYO M., *Musica popular em um Conservatório de Música*, ABEM, n.º6, 2001.

BENEDETTI K. e KERR S., *A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação*, Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina, Ano 3, v.3, São Paulo, 2009.

BOAL A., *Games for Actors and Non-Actors*, Routledge, 2002.

BOAL A., *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*, Routledge, 1995.

CANDA C., *Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro*, Actas do VIII Encontro Anual da ABEM, Curitiba, 1999.

CAMPBELL T., *Becoming Autonomous: What Research Suggests and How Autonomy can be Facilitated in Secondary Reading Programs*, Annual Meeting of the College Reading Association, New Orleans, 1994.

CAZARIM T., *A percepção do corpo na performance musical, o lugar da imagem corporal na prática camerística*, s. n.

CAZNOK Y., *Música entre o audível e o visível*, São Paulo, Unesp, 2003.

CORBETT E., *The theory and practice of imitation in classical rhetoric: College Composition and Communication*, s. n., 1971.

CRABBE D., *Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility*. *System*, vol. 21, n° 4, 1993.

CRAFT A., *Creativity and Possibility Thinking in the Early Years ; Thinking Skills and Creativity*, s. n., 2006.

FELDMAN R., *Introdução à psicologia*, McGraw Hill, 2007.

FONSECA V., *Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares*, Âncora Editora, 2001.

FREIRE R., *Memória e Imitação na Percepção Musical*, Universidade de Brasília, s/d.

FREITAS G., *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*, Editora Unijuí, s/d.

GLISE A., *A handbook for teachers*, Mel Bay, 1997.

GREEN L., *Music, Informal Learning and the School: new classroom pedagogy*, The Institute of Education, University of London, 2008.

IOSCHPE G., *Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social*. *Veja*, São Paulo, ed. 2225, ano 44, n. 28, p. 108-112, 2011.

LACORTE S., *Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório*, ABEM, n.º 17, 2007.

LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B., *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

- LINO M., *“Noising”: the music of childhood cultures*, ABEM, n. ° 24, 2010.
- MUNARI B., *Fantasia*, Edições 70, 2007.
- PACHECO A. e VIEIRA M., *O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*, XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 2010.
- PAYNE R., *Técnicas de Relaxamento, um guia prático para profissionais de saúde*, Lusociência, 2001.
- PEDERIVA P., *O Corpo no Processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*, Universidade Católica de Brasília, 2005.
- SANTOS M., *Criatividade no processo ensino-aprendizagem – estratégias para a disciplina de ciências naturais*, Cadernos de Criatividade, n.º.6, 2005.
- SOUSA R., *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música*, Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2003
- SNYDER B., *Music and Memory*, M.I.T., 2000.
- TEIXEIRA T., *Dimensões socioeducativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2007.
- TORT-MOLONEY D., *Teacher Autonomy: a Vygotskian Theoretical Framework*. Trinity College, Centre for Language & Communication Studies. Dublin, 1997.
- TOURINHO C., *Ensino colectivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*, ABEM, 2007.
- TOURINHO C., *A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*, Universidade Federal da Bahia, s/d.
- VIOLA S., *Theatre Games for the Classroom, a teachers Handbook*, Northwestern University, 1986.
- WAA, 2012, M. Penna, O. Barros, M. Mello, *Educação musical com função social: qualquer prática serve?*, ABEM n.º27, 2012.
- WOLFFENBUTTEL C., *A Presença das raízes culturais na educação musical*, ABEM, n. 5, 2000.

ANEXOS

PLANOS DE AULA DA ALUNA I

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: audição, percepção musical, imitação, memória. |
| Objectivo da aula: Introdução aos exercícios do Teatro do Oprimido; Leitura da peça Valse Champetré |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Critérios De Êxito | Duração |
|--------------------------|---|---|--|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula | Dar a conhecer um conjunto de novas estratégias de estudo do instrumento | Falar de forma abreviada no conjunto de exercícios que propomos fazer ao longo deste período. | | 8m. |
| | Performance | Imitar um conjunto de padrões rítmico-melódicos baseados na escala de Sol Maior | Utilizando o exercício Jogo de Ténis Musical o aluno procura imitar os padrões executados pelo professor | O aluno reproduz correctamente de forma rítmica o conjunto de notas tocadas pelo professor, mantendo a fluidez do exercício. | 8m. |
| Fundamental | Performance Skill Aquisition | Leitura de uma nova peça Valse Champetré. | Utilizando o exercício Música em Palavras a aluna deve ser capaz de compreender a estrutura na nova peça e de atribuir uma carga emocional à nova canção. Verificar gravação áudio em anexo | A aluna é capaz de dividir correctamente a peça em diferentes partes e atribuir um significado emocional a cada parte construindo uma pequena narrativa. | 10m. |
| | Appreciation | Identificação de utilização de diferentes dinâmicas na melodia executada | O professor executa a peça Valse Champetre com diferentes dinâmicas que a aluna deve reconhecer | A aluna distingue correctamente as dinâmicas utilizadas escrevendo na partitura algumas indicações dinâmicas utilizadas do seu gosto. | 8m. |
| Final e Avaliação | Performance | Execução da parte melódica da música Valse Champetre pela aluna com diferentes intenções dinâmicas | A aluna executa na guitarra a parte melódica da canção, acompanhada pelo professor demonstrando a utilização de diferentes níveis dinâmicos. | Execução correcta, fluida e sem paragens da tarefa proposta. | 5m. |

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Percepção musical, Imitação, Memória. |
| Objectivo da aula: Consolidar a divisão ternária; A escala de Sol Maior; Planos dinâmicos na Valse Champetré; Leitura Promenade |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|---|--|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Appreciation | Entender e executar correctamente padrões rítmicos ternários. | O Professor toca diferentes canções ou excertos improvisados em ritmo ternário que devem ser acompanhados ritmicamente pela aluna | A aluna acompanha, correctamente e de forma fluida, com palmas, as canções executadas pelo professor | 8m. |
| | Performance Skill Aquisition | Leitura de uma nova peça Promenade. | Utilizando o exercício Música em Palavras a aluna deve ser capaz de compreender a estrutura na nova peça e de atribuir uma carga emocional à nova canção. | A aluna é capaz de dividir correctamente a peça em diferentes partes e atribuir um significado emocional a cada parte construindo uma pequena narrativa. | 10m. |
| Fundamental | Audição | Identificação de utilização de diferentes dinâmicas na canção Valse Champetré | O professor executa a referida peça com diferentes intenções dinâmicas que a aluna deve reconhecer | A aluna distingue correctamente as dinâmicas utilizadas escrevendo na partitura algumas indicações dinâmicas utilizadas do seu gosto. | 8m. |
| | Skill Aquisition | Articular correctamente diferentes níveis dinâmicos entre o polegar e os restantes dedos. | A aluna executa diferentes exercícios simples de articulação de notas longas com o polegar e restantes dedos marcando planos dinâmicos contrastantes | A aluna executa notas graves em piano de forma alternada com notas agudas mais forte | 8m. |
| Final e Avaliação | Performance | Execução da música Valse Champetre pela aluna com diferentes intenções dinâmicas | A aluna executa na guitarra a referida canção demonstrando a utilização de diferentes níveis dinâmicos. | Execução correcta, fluida e sem paragens da tarefa proposta. | 5m. |

O desenvolvimento da autonomia do estudante de Guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem.

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, percepção musical, imitação, memória. |
| Objectivo da aula: Memorizar Valse Champetre, Articulação simultânea do polegar com os restantes dedos. |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|--|---|--|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Apreciation | Entender a importância da execução instrumental de memória | O Professor, com o auxílio do computador, mostra alguns vídeos de diferentes géneros musicais onde os músicos tocam de cor chamando a atenção da aluna para esse facto | | 8m. |
| | Performance Skill Aquisition | Memorizar trechos melódicos da Valse Champetre | Utilizando o exercício Cookies a aluna executa de memória pequenos fragmentos melódicos da referida canção. <i>Verificar gravação áudio em anexo</i> | A aluna executa várias de forma fluida e sem a partitura a melodia da Valse Champetre . | 10m. |
| Fundamental | Performance Skill Aquisition | Execução da melodia da canção: Promenade utilizando as intenções dinâmicas trabalhadas na aula anterior | Após uma leitura prévia, a aluna elabora um pequeno plano dinâmico e executa a melodia proposta | A aluna executa de forma fluida com intenções dinâmicas a melodia da canção Promenade | 8m. |
| | Skill Aquisition Performance | Consolidação da articulação simultânea do polegar com os restantes dedos. (necessária para a execução da canção anterior) | Com o recurso ao jogo Espelhos a aluna vai imitar o professor que executa vários exercícios simples de articulação simultânea do polegar com os restantes dedos | A aluna acompanha correctamente os gestos executados pelo professor | 9m. |
| Final e Avaliação | Performance | Execução de memória da canção Valse Champetré | A aluna executa de cor partes da referida canção. | Performance fluida sem partitura de fragmentos da Valse Champetre. | 5m. |

O desenvolvimento da autonomia do estudante de Guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem.

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Percepção musical, Imitação, Memória. |
| Objectivo da aula: Acentuações e Dinâmicas na canção <i>Promenade</i> ; A escala de Sol Maior; <i>Legato vs. Stacatto</i> |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|---|---|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Appreciation Literacy | Compreender a importância das acentuações rítmicas em diferentes danças europeias | O professor executa e mostra diferentes valsas, mazurkas, scotchs e polcas com a intenção da aluna distinguir as diferentes acentuações binárias e ternárias. | A aluna associa as diferentes danças às acentuações correspondentes. | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Execução de diferentes formulas rítmico-melódicas utilizando a escala de Sol Maior | Com recurso ao exercício Jogo de Ténis Musical são tocados vários pequenos padrões melódico em ritmo quaternário com a escala de Sol Maior | A aluna imita com fluidez os padrões criados pelo professor. | 5m. |
| Fundamental | Performance Audição | Execução da música Promenade respeitando as acentuações ternárias e um plano dinâmico | Com o auxílio do exercício Brisa na Palmeira são elaborados, entre professor e aluna, diferentes planos dinâmicos. | A aluna reage de forma espontânea às diferentes intenções dinâmicas criadas pelo professor. | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Compreender os conceitos de <i>Legato/stacatto</i> como diferentes níveis de articulação de uma nota. | Com o jogo Emoções de uma nota só é criada um diálogo entre professor aluno onde se fazem corresponder diferentes articulações a diferentes emoções. | A aluna articula de forma correcta notas longas, notas curtas e diferentes tipos de acentuações. | 10m. |
| Final e Avaliação | Performance | Execução da música Promenade pela aluna com diferentes intenções dinâmicas | A aluna executa na guitarra a referida canção demonstrando a utilização de diferentes níveis dinâmicos. | Execução correcta, fluida e sem paragens da tarefa proposta. | 5m. |

| |
|---|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Imitação, memória. |
| Objectivo da aula: As danças europeias de salão. Acentuações e Dinâmicas na canção <i>Valse Champetré</i> , <i>Leitura de Moulin au Vent</i> |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|--|--|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Appreciation Literacy | Compreender a importância das acentuações rítmicas em diferentes danças europeias | O professor mostra a gravação de diferentes danças europeias com a intenção da aluna distinguir as diferentes acentuações binárias e ternárias. | A aluna associa as diferentes danças às acentuações correspondentes. | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Leitura de uma nova peça <i>Moulin au Vent</i> | Utilizando o exercício Música em Palavras a aluna deve ser capaz de compreender a estrutura na nova peça e de atribuir uma carga emocional à nova canção. <i>Verificar gravação áudio em anexo</i> | A aluna é capaz de dividir correctamente a peça em diferentes partes e atribuir um significado emocional a cada parte construindo uma pequena narrativa. | 5m. |
| Fundamental | Performance Audição | Execução da música Valse Champetré respeitando as acentuações ternárias e um plano dinâmico | Com o auxílio do exercício Brisa na Palmeira são elaborados, entre professor e aluna, diferentes planos dinâmicos. <i>Verificar gravação áudio em anexo</i> | A aluna reage de forma espontânea às diferentes intenções dinâmicas criadas pelo professor. | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Imitar um conjunto de padrões rítmico-melódicos baseados na escala de MI menor natural | Utilizando o exercício Jogo de Peruano Variado a aluno procura imitar os padrões executados pelo professor inspirados na canção Promenade . | O aluno reproduz correctamente de forma rítmica o conjunto de notas tocadas pelo professor, mantendo a fluidez do exercício. | 10m. |
| Final e Avaliação | Performance | Corresponder as diferentes danças europeias (Valsas, polcas, etc.) às diferentes acentuações rítmicas binárias e ternárias | O professor executa diferentes ritmos de dança binária ou ternárias | A aluna mostra conhecer as diferentes danças europeias associando-as aos diferentes padrões rítmicos apresentados pelo professor. | 5m. |

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Improvisação, Imitação. |
| Objectivo da aula: A escala de MI menor natural, Novas formas de estudo; Composição sobre Promenade |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|---|---|---|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula | Construção de pequenos fragmentos melódicos utilizando a escala de Mi menor natural | O professor, executando uma estrutura harmónica de quatro compassos acompanha a aluna que executa pequenos fragmentos da escala de Mi menor. | A aluna utilizando a referida escala consegue acompanhar a estrutura harmónica criada utilizando as notas da referida escala. | 5m. |
| | Performance Skill Aquisition | Consolidação da articulação simultânea e alternada do polegar com os restantes dedos. (necessária para a execução da canção anterior) | Com o recurso ao jogo Espelhos a aluna vai imitar o professor que executa vários exercícios simples de articulação simultânea do polegar com os restantes dedos | A aluna acompanha correctamente os gestos executados pelo professor. | 5m. |
| Fundamental | Performance Audição | Execução da música Moulin au Vent respeitando as acentuações ternárias e um plano dinâmico. | Com o auxílio do exercício Brisa na Palmeira são elaborados, entre professor e aluna, diferentes planos dinâmicos na referida música | A aluna reage de forma espontânea às diferentes intenções dinâmicas criadas pelo professor. | 10m. |
| | Skill Aquisition | Mostrar formas de estudo baseadas da repetição activa. | O professor explica formas de estudo baseadas na repetição dos fragmentos que apresentam maior grau de dificuldade. Repetindo seis vezes cada fragmento vamos saber qual é a parte que apresenta maiores fragilidades | A aluna executa a canção Valse Champetre seis vezes apontando as secções onde apresenta maior dificuldade de execução. | 5m. |
| Final e Avaliação | Performance Composing | Compor uma continuação para a música Promenade | Após a realização de vários exercícios como Jogo de Bola Peruano, Jogo de Ténis Musical a aluna apresenta a actividade Mudar a História sobre a referida canção Verificar gravação áudio em anexo | A aluna executa de forma fluida a canção estudada enquadrando-a com a composição que fez inspirada nessa mesma canção. | 10m. |

O desenvolvimento da autonomia do estudante de Guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem.

| |
|---|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Imitação, Improvisação. |
| Objectivo da aula: Relembrar Promenade e Valse Champêtre |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | CrITÉrios de Éxito | Duração |
|--------------------------|---|---|--|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Appreciation | Desenvolver a capacidade de audição activa | O professor toca as canções Promenade e Valse Champêtre com pequenas nuances dinâmicas ou alterações rítmicas: Descobre as Diferenças | A aluna detecta correctamente as diferenças entre a versão tocada pelo professor e a versão original. | 10m. |
| Fundamental | Performance Skill Aquisition | Articular correctamente o polegar de forma alternada ou simultânea com os restantes dedos. | Realização de diferentes exercícios com cordas soltas onde se sublinha a utilização simultânea de P e m ou P e m ou as seguintes combinações: P, i, m, i; P, m, i, m. Jogo de Ténis Musical | A aluna realiza com destreza os exercícios propostos. | 10m. |
| | Performance | Leitura de uma nova peça Greensleaves. | Utilizando o exercício Música em Palavras a aluna deve ser capaz de compreender a estrutura na nova peça e de atribuir uma carga emocional à nova canção. Verificar gravação áudio em anexo | A aluna é capaz de dividir correctamente a peça em diferentes partes e atribuir um significado emocional a cada parte construindo uma pequena narrativa. | 5m. |
| | Performance | Construção de pequenos fragmentos melódicos utilizando a escala de Mi menor natural e Sol Maior | O professor, executando uma estrutura harmónica de quatro compassos acompanha a aluna que executa pequenos fragmentos da escala de Mi menor e Sol Maior | A aluna utilizando a referida escala consegue acompanhar a estrutura harmónica criada utilizando as notas das referidas escalas. | 10m. |
| Final e Avaliação | Performance | Performance musical em ambiente formal | Definindo um ambiente mais formal a aluna executa duas canções à sua escolha. | Execução correcta e controlada de duas canções. | 5m. |

O desenvolvimento da autonomia do estudante de Guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem.

| |
|---|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Improvisação, Imitação. |
| Objectivo da aula: As escalas de Sol Maior e Mi Menor Natural, Plano Dinâmico da canção Promenade. |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Critérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|--|--|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula | Construção de pequenos fragmentos melódicos utilizando a escala de Mi Menor Natural e Sol Maior | O professor, executando uma estrutura harmónica de quatro compassos acompanha a aluna que executa pequenos fragmentos da escala de Mi menor e Sol Maior | A aluna, utilizando a referida escala, consegue acompanhar a estrutura harmónica criada utilizando as notas das escalas. | 10m. |
| Fundamental | Performance Audição | Execução fluída de pequenas fórmulas de arpejos com a mão direita . | Utilizando o Jogo de Ténis Musical vão ser executados pequenos exercícios utilizando somente a mão direita (p,i,m; p,m,i; m, i, p;i, m,p) com variações rítmicas | A aluna imita correctamente e de forma natural os padrões criados pelo professor | 10m. |
| | Performance | Associar a forma da canção <i>Promenade</i> (incluindo a parte recém-criada) a um plano dinâmico | Relembrando a estrutura da referida canção a aluna experimenta tocar cada parte com diferentes intenções dinâmicas (dinâmicas em bloco, ecos) | Elaboração um plano dinâmico coerente com a estrutura da canção. | 10m. |
| Final e Avaliação | Audição Literacy | Audição de música para guitarra. | O professor recomenda o seguinte site: http://www.youtube.com/user/rinconguitartistico . Aconselhando a sua consulta frequente | | 5m. |

PLANOS DE AULA DA ALUNA R

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: audição, percepção musical, imitação, memória. |
| Objectivo da aula: Introdução aos exercícios do Teatro do Oprimido; Leitura da peça <i>12 Bar Blues</i> . |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Especificos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|--|--|---|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula | Dar a conhecer um conjunto de novas estratégias de estudo do instrumento | Falar de forma abreviada no conjunto de exercícios que propomos fazer ao longo deste período. | | 8m. |
| | Performance Apreciation | Imitar um conjunto de padrões rítmico-melódicos baseados na escala de Sol Maior | Utilizando o exercício Jogo de Ténis Musical o aluno procura imitar os padrões executados pelo professor | O aluno reproduz correctamente de forma rítmica o conjunto de notas tocadas pelo professor, mantendo a fluidez do exercício. | 8m. |
| Fundamental | Performance Skill Aquisition | Leitura de uma nova peça <i>12 Bar Blues</i> | Utilizando o exercício Cookies a aluna deve ser capaz de tocar alguns fragmentos melódicos da peça. | A aluna reproduz correctamente a melodia da nova peça. | 8m. |
| | Apreciation | Identificação de utilização de diferentes dinâmicas na melodia executada | O professor executa a peça <i>12 Bar Blues</i> com diferentes intenções dinâmicas que a aluna deve reconhecer | A aluna distingue correctamente as dinâmicas utilizadas escrevendo na partitura algumas indicações dinâmicas utilizadas do seu gosto. | 8m. |
| Final e Avaliação | Performance | Execução da parte melódica da música <i>12 Bar Blues</i> pela aluna com diferentes intenções dinâmicas | A aluna executa na guitarra a parte melódica da canção, acompanhada pelo professor demonstrando a utilização de diferentes níveis dinâmicos. | Execução correcta, fluida e sem paragens da tarefa proposta. | 5m. |

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Percepção da forma musical, Imitação. |
| Objectivo da aula: Compreender o estilo musical Blues: história, músicos, forma musical e escalas utilizadas; Executar de forma fluida a canção 12 Bar Blues. |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|---|--|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Appreciation Literacy | Reconhecer uma estrutura musical tradicional de <i>Blues</i> . | Execução, por parte do professor de uma estrutura tradicional de <i>Blues</i> , explicitando as partes fundamentais. | A aluna reconhece as diferentes mudanças de harmonia da estrutura tradicional do <i>Blues</i> | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Imitar um conjunto de padrões rítmico-melódicos baseados na escala pentatónica menor de lá | Utilizando o exercício Jogo de Bola Peruano Variado a aluno procura imitar os padrões executados pelo professor <i>Verificar gravação áudio em anexo</i> | O aluno reproduz correctamente de forma rítmica o conjunto de notas tocadas pelo professor, mantendo a fluidez do exercício. | 10m. |
| Fundamental | Performance Skill Aquisition | Identificar a estrutura tradicional de <i>Blues</i> na canção 12 Bar Blues | Execução, por parte da aluna da peça 12 Bar Blues marcando as mudanças harmónicas características do <i>Blues</i> | A aluna é capaz de reproduzir a peça identificando correctamente as diferentes partes que a compõem. Essas partes são marcadas na partitura. | 8m. |
| | Literacy | Identificar o estilo musical <i>Blues</i> e alguns guitarristas destacados nesse género musical | Descrição sumária da história do <i>blues</i> por parte do professor, apontando alguns dos interpretes mais conhecidos. | A aluna compromete-se a pesquisar em casa mais sobre este estilo musical | 5m. |
| Final e Avaliação | Performance | Execução da música 12 Bar Blues pela aluna com diferentes intenções dinâmicas | A aluna executa na guitarra a referida canção demonstrando a utilização de diferentes níveis dinâmicos. | Execução correcta, fluida e sem paragens da tarefa proposta. | 5m. |

| |
|---|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Leitura; Imitação, Literacia musical |
| Objectivo da aula: Leitura da peça <i>Altabayerich Tanz</i> , Articulação simultânea do polegar com os restantes dedos. Escala <i>Rê</i> Maior utilizando a segunda posição. |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|--|---|--|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Performance Skill Aquisition | Introdução à escala de <i>Rê</i> Maior utilizando notas na segunda posição. | Com recurso ao exercício Jogo de Ténis Musical são tocados vários pequenos padrões melódico em ritmo ternário com a escala de <i>Rê</i> Maior (segunda posição) | A aluna imita com fluidez os padrões criados pelo professor. | 10m. |
| Fundamental | Performance Skill Aquisition | Abordagem de uma nova peça <i>Altabayerich Tanz</i> | Utilizando o exercício Música em Palavras a aluna deve ser capaz de compreender a estrutura na nova peça e de atribuir uma carga emocional à nova canção. | A aluna é capaz de dividir correctamente a peça em diferentes partes e atribuir um significado emocional a cada parte construindo uma pequena narrativa. | 5m. |
| | Performance | Consolidação da articulação simultânea do polegar com os restantes dedos. (necessária para a execução da canção anterior) | Com o recurso ao jogo Espelhos a aluna vai imitar o professor que executa vários exercícios simples de articulação simultânea do polegar com os restantes dedos | A aluna acompanha correctamente os gestos executados pelo professor | 10m. |
| | Performance | Execução da melodia da nova canção utilizando as intenções dinâmicas | Após uma leitura prévia, a aluna elabora um pequeno plano dinâmico e executa a melodia proposta | A aluna executa de forma fluida com intenções dinâmicas a melodia da canção <i>Altabayerich Tanz</i> | 10m. |
| Final e Avaliação | Performance | Execução da música <i>12 Bar Blues</i> pela aluna com diferentes intenções dinâmicas | A aluna executa na guitarra a referida canção demonstrando a utilização de diferentes níveis dinâmicos. | Execução correcta, fluida e sem paragens da tarefa proposta. | 5m. |
| | Literacy | Breve discussão sobre a história e executantes de Blues. | A aluna mostra os resultados da sua pesquisa sobre a história e principais artistas dos Blues. | A aluna revela conhecimentos mininos sobre as origens deste género musical e mostra conhecer os nomes de alguns dos seus executantes. | 10m. |

O desenvolvimento da autonomia do estudante de Guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem.

| |
|---|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, imitação, articulação. |
| Objectivo da aula: Danças Europeias de Salão, Acentuações e Dinâmicas na canção <i>Altabayerich Tanz</i> , Escala Ré Maior utilizando a segunda posição. |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Especificos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|--|---|---|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Apreciation Literacy | Compreender a importância das acentuações rítmicas em diferentes danças europeias | O professor executa e mostra diferentes valsas, mazurkas, scotchs e polcas com a intenção da aluna distinguir as diferentes acentuações binárias e ternárias. | A aluna associa as diferentes danças às acentuações correspondentes. | 10m. |
| Fundamental | Performance Skill Aquisition | Continuação do estudo da escala de Ré Maior utilizando notas na segunda posição. | Com recurso ao exercício Jogo de Ténis Musical são tocados vários pequenos padrões melódico em ritmo ternário com a escala de Ré Maior (segunda posição) | A aluna imita com fluidez os padrões criados pelo professor. | 5m. |
| | Performance Audição | Execução da música <i>Altabayerich Tanz</i> respeitando as acentuações ternárias e um plano dinâmico | Com o auxílio do exercício <i>Brisa na Palmeira</i> são elaborados, entre professor e aluna, diferentes planos dinâmicos. | A aluna reage de forma espontânea às diferentes intenções dinâmicas criadas pelo professor. | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Compreender os conceitos de <i>Legato/stacatto</i> como diferentes níveis de articulação de uma nota. | Com o jogo Emoções de uma nota só é criada um diálogo entre professor aluno onde se fazem corresponder diferentes articulações a diferentes emoções. | A aluna articula de forma correcta notas longas, notas curtas e diferentes tipos de acentuações. | 10m. |
| Final e Avaliação | Performance | Execução da música <i>Altabayerich Tanz</i> pela aluna com diferentes intenções dinâmicas | A aluna executa na guitarra a referida canção demonstrando a utilização de diferentes níveis dinâmicos. | Execução correcta, fluida e sem paragens da tarefa proposta. | 5m. |

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Imitação, Agógica |
| Objectivo da aula: Danças de Salão Europeias, Novas formas de estudo, Leitura de Red River Valley |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Especificos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|--|--|---|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Audição Literacy | Compreender a importância das acentuações rítmicas em diferentes danças europeias | O professor mostra a gravação de diferentes danças europeias com a intenção da aluna distinguir as diferentes acentuações binárias e ternárias. | A aluna associa as diferentes danças às acentuações correspondentes. | 10m. |
| Fundamental | Performance Skill Aquisition | Leitura de uma nova peça Red River Valley | Utilizando o exercício Música em Palavras a aluna deve ser capaz de compreender a estrutura na nova peça e de atribuir uma carga emocional à nova canção. | A aluna é capaz de dividir correctamente a peça em diferentes partes e atribuir um significado emocional a cada parte construindo uma pequena narrativa. | 5m. |
| | Performance Apreciation | Execução da música Altabayerich Tanz respeitando as acentuações ternárias e um plano dinâmico | Com o auxílio do exercício Brisa na Palmeira são elaborados, entre professor e aluna, diferentes planos dinâmicos. | A aluna reage de forma espontânea às diferentes intenções dinâmicas criadas pelo professor. | 10m. |
| | Skill Aquisition | Mostrar formas de estudo baseadas da repetição activa. | O professor explica formas de estudo baseadas na repetição dos fragmentos que apresentam maior grau de dificuldade. Repetindo seis vezes cada fragmento vamos saber qual é a parte que apresenta maiores fragilidades | A aluna executa a canção Altabayerich Tanz seis vezes apontando as secções onde apresenta maior dificuldade de execução. | 10m. |
| Final e Avaliação | Audição Literacy | Corresponder as diferentes danças europeias (Valsas, polcas, etc.) às diferentes acentuações rítmicas binárias e ternárias | O professor executa diferentes ritmos de dança binária ou ternárias | A aluna mostra conhecer as diferentes danças europeias associando-as aos diferentes padrões rítmicos apresentados pelo professor. | 5m. |

| |
|---|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Audição, Improvisação, Memória |
| Objectivo da aula: A Escala de Ré Maior, Plano Dinâmico em Red River Valley, Memorização de Altabayerich Tanz. |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|--|--|---|---|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Performance | Construção de pequenos fragmentos melódicos utilizando a escala de Ré Maior | O professor, executando uma estrutura harmónica de quatro compassos acompanha a aluna que executa pequenos fragmentos da escala de Ré Maior | A aluna utilizando a referida escala consegue acompanhar a estrutura harmónica criada utilizando as notas da referida escala. | 10m. |
| Fundamental | Performance Appreciation | Execução da música <i>Red River Valley</i> respeitando as acentuações ternárias e um plano dinâmico | Com o auxílio do exercício Brisa na Palmeira são elaborados, entre professor e aluna, diferentes planos dinâmicos. | A aluna reage de forma espontânea às diferentes intenções dinâmicas criadas pelo professor. | 5m. |
| | Performance Appreciation | Memorizar trechos melódicos da <i>Altabayerich Tanz</i> Compreender novas formas de estudar. | Utilizando o exercício Cookies a aluna executa de memória pequenos fragmentos melódicos da referida canção. | A aluna executa várias de forma fluida e sem a partitura a melodia da Altabayerich Tanz. | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Imitar um conjunto de padrões rítmico-melódicos baseados na escala pentatónica de Lá | Utilizando os exercícios Jogo de Ténis Musical e o Jogo de Peruano Variado a aluna procura imitar os padrões executados pelo professor inspirados na canção 12 Bar Blues. | O aluno reproduz correctamente de forma rítmica o conjunto de notas tocadas pelo professor, mantendo a fluidez do exercício. | 10m. |
| Final e Avaliação | Appreciation Literacy | Corresponder as diferentes danças europeias (Valsas, polcas, etc.) às diferentes acentuações rítmicas binárias e ternárias | O professor executa diferentes ritmos de dança binária ou ternárias | A aluna mostra conhecer as diferentes danças europeias associando-as aos diferentes padrões rítmicos apresentados pelo professor. | 5m. |

| |
|---|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Improvisação, Audição |
| Objectivo da aula: Relembrar a canção 12 Bar Blues ; Escalas de Rê e Sol Maior ; Plano dinâmico na canção Altabayerich Tanz ; Composição sobre 12 Bar Blues . |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Especificos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|--|---|---|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Performance | Construção de pequenos fragmentos melódicos utilizando a escala de Rê Maior e Sol Maior | O professor, executando uma estrutura harmónica de quatro compassos acompanha a aluna que executa pequenos fragmentos da escala de Rê Maior e Sol Maior . | A aluna utilizando a referida escala consegue acompanhar a estrutura harmónica criada utilizando as notas da referidas escalas. | 10m. |
| Fundamental | Performance | Associar a forma da canção Altabayerich Tanz a um plano dinâmico | Relembrando a estrutura da referida canção a aluna experimenta tocar cada parte com diferentes intenções dinâmicas (dinâmicas em bloco, ecos) | Elaboração um plano dinâmico coerente com a estrutura da canção. | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Relembrar a estrutura tradicional de Blues na canção 12 Bar Blues | Execução, por parte da aluna da peça 12 Bar Blues marcando as mudanças harmónicas características do Blues | A aluna é capaz de reproduzir a peça identificando correctamente as diferentes partes que a compõem. Essas partes são marcadas na partitura. | 10m. |
| Final e Avaliação | Performance Composing | Compor uma continuação para a música 12 Bar Blues | Após a realização de vários exercícios como Jogo de Bola Peruano , Jogo de Ténis Musical a aluna apresenta a actividade Mudar a História sobre a referida canção <i>Verificar gravação áudio em anexo</i> | A aluna executa de forma fluida a canção estudada enquadrando-a com a composição que fez inspirada nessa mesma canção. | 10m. |

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: Memória |
| Objectivo da aula: Plano dinâmico de <i>Red River Valley</i> ; Leitura de <i>Au Coin du Feu</i> |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|--|---|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula Appreciation | Desenvolver a capacidade de audição activa | O professor toca as canções <i>12 Bar Blues</i> e <i>Altabayrich Tanz</i> com pequenas nuances dinâmicas ou alterações rítmicas: Descubras as diferenças | A aluna detecta correctamente as diferenças entre a versão tocada pelo professor e a versão original. | 10m. |
| Fundamental | Performance | Associar a forma da canção <i>Red River Valley</i> a um plano dinâmico | Relembrando a estrutura da referida canção a aluna experimenta tocar cada parte com diferentes intenções dinâmicas (dinâmicas em bloco, ecos) | Elaboração um plano dinâmico coerente com a estrutura da canção. | 10m. |
| | Performance Skill Aquisition | Leitura de uma nova peça <i>Au Coin du Feu</i> . | Utilizando o exercício Cookies a aluna deve ser capaz de compreender a estrutura na nova peça. | A aluna é capaz de dividir correctamente a peça em diferentes partes. Executando algumas delas de memória. | 10m. |
| Final e Avaliação | Audição Literacy | Audição de música para guitarra. | O professor recomenda o seguinte site: http://www.youtube.com/user/rinconguitartistico . Aconselhando a sua consulta frequente. | | 5m. |

Ensemble de Guitarra

O desenvolvimento da autonomia do estudante de Guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem.

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: audição, percepção musical, imitação, memória, improvisação |
| Objectivo da aula: Introdução aos exercícios do Teatro do Oprimido; Aprendizagem da canção Beguine |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|--|---|--|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | Tomar contacto com a canção <i>Beguine</i> | Afinar Instalar-se comodamente Ouvir a referida canção | | 8m. |
| | Introdução e Motivação para os objectivos da aula | Dar a conhecer um conjunto de novas estratégias de estudo do instrumento | Falar de forma abreviada no conjunto de exercícios que propomos fazer ao longo deste período. | | 8m. |
| | Mosquito Africano | Criar coesão de grupo e um sentido rítmico de conjunto | (ver descrição em anexo) | | 5m. |
| Fundamental | Círculo de Pequim | Criar padrões melódicos-rítmicos com a escala pentatónica de sol | (ver descrição em anexo) | | 8m. |
| | Música na Ferradura | Aprender a tocar a canção Beguine | (ver descrição em anexo) | O grupo consegue tocar a melodia da referida canção. | 8m. |
| Final e Avaliação | Performance | Tocar as diferentes vozes do arranjo. | Cada naipe toca a sua parte | | 10m |

O desenvolvimento da autonomia do estudante de Guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem.

| |
|--|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: audição, percepção musical, imitação, memória, imaginação |
| Objectivo da aula: Consolidação da aprendizagem de Beguine; Relembrar a canção When the Saints. Criação de um contraponto para a canção When the Saints. |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Específicos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|---|--|---|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Diálogo de Ritmos | Criação de padrões rítmicos e melódicos a serem utilizados na canção When the Saints. | (ver descrição em anexo) ver gravação áudio em anexo | | 10m. |
| Fundamental | Jogo de Bola Peruano | Relembrar a canção When the Saints. | (ver descrição em anexo) ver gravação áudio em anexo | | 10m. |
| | Perfromance Composing | Criação de uma linha de contraponto grave para a melodia da canção | Com a ajuda do professor, um conjunto de alunos cria uma linha grave baseada nos padrões do exercício anterior | Execução simultânea da melodia e do contraponto recém-criado. | 10m. |
| Final e Avaliação | Performance | Executar em conjunto as três partes da canção: melodia, acompanhamento e baixo | Executar em conjunto as três partes da canção: melodia, acompanhamento e baixo | O grupo toca a melodia com acompanhamento de When the Saints e Beguine | 10m. |

O desenvolvimento da autonomia do estudante de Guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem.

| |
|---|
| Plano de Aula |
| Local: Curso de Música Silva Monteiro |
| Conceitos fundamentais a desenvolver: audição, percepção musical, imitação, memória. |
| Objectivo da aula: Consolidação da aprendizagem de <i>When the Saints</i> e <i>Beguine</i> ; Criação de linhas de contraponto. |

| Parte da aula | Conteúdo | Objectivos Especificos | Organização Metodológica/ Descrição dos Exercícios | Crítérios de Êxito | Duração |
|--------------------------|---|--|---|---|---------|
| Inicial | Preparação do instrumento e dos participantes na aula | | Afinar Instalar-se comodamente | | 5m. |
| | Círculo de Imitações | Consolidar a aprendizagem das músicas <i>When the Saints</i> e <i>Beguine</i> | (ver descrição em anexo) | | 10m. |
| Fundamental | Jogo Egípcio de Naipes | Consolidar a aprendizagem da música <i>Beguine</i> | (ver descrição em anexo) | | 10m. |
| | Perfromance Composing | Criação de uma linha de contraponto agudo para a canção When The Saints | Com a ajuda do professor, um conjunto de alunos cria uma linha de contraponto baseada nos padrões do exercício anterior | Execução simultânea da melodia e do contraponto recém-criado. | 10m. |
| Final e Avaliação | Brisa na Palmeira | Criar um plano dinâmico para a referida canção. | (ver descrição em anexo) | O grupo toca a melodia com acompanhamento de <i>When the Saints</i> com intenções dinâmicas | 10m. |

TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES ÁUDIO

Aluna I- Música em Palavras (Moulin au Vent)

P. Olha, destas músicas novas eu vou tocar uma peça inteira. Assim vais ouvindo, ver como ela é, não é? enquanto estiver a tocar vais tentar perceber o que ela te faz lembrar se esta te lembrar assim alguma coisa. Pode ser uma ave, ou faz lembrar um cão a nadar no mar...

A. Os cães a nadarem no mar não estão assim a passear...

P. Porquê? Podem atirar uma bola e ele vai lá buscar

A. Coitadinho...eu já vi um cão, coitado, atiraram-lhe um pau para o mar e ele correu (...)atirou-se para a água caiu numa arrebentação e fez iuuu

(continua a história paralela)

P. Então passou mal, correu mal...

A. Ficou com medo...

P. Mas pode ser um picnic, uma paisagem...pode ser bolachas

A. (risos) ou pode ser um....

música

A. (interrompendo) alguém já tocou esta numa audição de turma, não já?

P. Acho que não...

A. Então parecida

P. Talvez parecida, mas esta ninguém tocou... Toco mais uma vez? (silêncio). Olha, para nos ajudar neste exercício de perceber o que nos faz lembrar e até podemos fazer uma história, vamos tentar perceber quantas partes tem a música. Eu vou tocando, quando perceberes que a música está a chegar a um fim, vais dizer: aqui termina uma parte.

P. (enquanto a aluna analisa) O que estás a fazer? A contar as notas?

A. (analizando)Aqui, aqui é uma parte!

P. Vamos ver! É melhor verificar!

(música)

A. Pode ser aí....

P. O que aconteceu aqui?

A. Ai, já tocou tudo?

P. Não... outra vez...

(música)

A. (enquanto professor toca) aqui é uma parte!

P. É! Não é!

P. (enquanto toca) e depois....

(música)

P. Quantas partes tem aqui?

A. Acho que são quatro

P. Quatro partes? Acho que sim! Vais dizer quando elas forem

(música) (aluna identifica correctamente as partes enquanto professor toca)

P. E então o que te faz lembrar a música?

A. Nada...

P. Nada? Nada, nada, nada? É triste, ou assim mais alegre a música? Mais para dançar, mais para ficar triste, melancólica... normal...

A. Normal!

P. Normal? Totalmente normal?

A. Há assim umas mais giras, mais alegres, esta é assim....

P. Esta é mais , digamos, apática, assim normal.

A. É

P. Então, se fosse uma paisagem, que paisagem podia ser? Umas montanhas?

A. Pode ser. Com chuva

P. Montanhas com chuva? Porquê?

A. Sei lá!

P. Então, tu é que disseste...

A. Porque...

P. Eu estava não estava a pensar em montanhas, estava a pensar em planícies por ser assim mais normal.

A. Montanhas com chuva porque montanhas é campo e assim e pronto. Depois a chuva, pronto, é chuva, é... não põe as pessoas nem tristes nem contentes.

P. Ok. Se fosse neve as pessoas ficavam tristes?

A. Não... Ficavam contentes!

P. Com neve ficavam contentes?

A. Sim, porque provavelmente, as montanhas não tem neve...

P. Então: montanhas com chuva!

A. Lembra mais aquelas... Serra, serra!

P. Serras com chuva!

A. (Descreve a serra)

Aluna I – Música em Palavras (Valse Champetré)

P. Vou tocar esta para tu ouvires e vamos tentar fazer a mesma coisa: dividir em partes e depois vamos tentar perceber o que nos faz lembrar. Chegam duas palavrinhas: é alegre, é triste, é contente, faz-me lembrar as nuvens.

A. Eu acho que nada me faz lembrar as nuvens...

P. A outra podia lembrar...por ser assim mais cinzenta. Vamos lá!

(música)

P. Quantas partes tem então? (silêncio) outra vez.

(música)

A. mmm. Seis?

P. Seis partes? Caramba... Vou tocar e vais dizer onde elas estão.

(música)

P. Agora partes um bocadinho maiores.

A. Ok!

(música)

A. (interrompendo)Se calhar isso podia ser uma parte.

P. (enquanto toca) achas que acabava aqui?

A. não, não, não...

A. Há uma que chega portanto, portanto é aqui. Certo?

P. Vou tocar até aí

A. Ah! Sim, aí

(pequena discussão sobre o nome de uma nota)

P. Aqui começa uma nova parte. Que é parecida com a parte do início. Se tu reparares aqui vai começar tudo parecido com o início.

A. Então só tem duas partes?

P. Só tem duas partes. Uma parte A e uma parte B.

A. Estava a complicar tudo... Seis partes é um bocadinho...

P. São muitas partes. Tem de ser partes um bocadinho maiores. A música tem de poder acabar numa das partes. Como se fosse um parágrafo. E o que te faz lembrar a canção?

A. Nada, a mim não me faz lembrar nada...

P. Então não te faz lembrar nada... nada mesmo?

A. Faz lembrar um sítio onde até os grilos cantam de nada que tem..

P. Grilos? Grilos a cantarem?

A. (imita os grilos) Está tudo silencioso e os grilos (imita os grilos) eu sei que não está nada e ninguém está a fazer barulho.

P. Ok.

A. Como o bonequinho do dia e o bonequinho da noite. O bonequinho do dia passa, vê uma praia e todos a brincar e atirar água para os outros. O bonequinho da noite passa na praia e só ouve os grilos.

P. É bonita essa história!

Aluna I – Cookies (Valse Champetrê)

P. Onde é que achas que está a melodia? Nas notas de cima ou nas de baixo?

A. Nas de cima...

P. Nas de cima, não é? Então olha, vamos fazer o seguinte: durante, vou medir aqui no cronómetro, durante um minuto vais olhar para as notas de cima, ok? (solfeja) Só as de cima, ok? Nós vamos tirar a folha e vais tocar aquilo que te lembras.

A. Ok.

P. Ok?

A. Ok!

P. Vamos chamar o jogo da memória.

A. Já está?

P. Podes começar dentro de...já!

(...)

P. Já está? Não é preciso tocar tudo...

I. Aqui enganei-me...

P. Não tem mal. Olha, vamos lá tentar, tocamos até onde te lembras. Tiro a folha

I. Ok...

(...)

P. Saiu bem o princípio, o princípio era (solfejo)

I. eu, eu... Eu decorei só o início, (...)

P. Toca lá do início agora com a folha.

(...)

Aluna I – Brisa na Palmeira (Valse Champetrê)

P. Agora vamos fazer um outro jogo com esta música.

A. Toco esta nota?

P. Espectacular. depois esta nota vai encaixar logo para continuar.

I. Ok.

P. Olha, deixa-me explicar a tocar. Deixa-me explicar, está bem?

(...)

P. Exactamente. Essa fazes tu, esta faço eu, as duas partes. Vamos fazer quase como um jogo de ténis.

I. Jogo de ténis...

P. Va lá. Começa tu.

I. Começo eu?

P. Sim

(...)

P. Agora vamos fazer o mesmo jogo, mas vamos tentar tocar de maneira diferente. Sempre que temos que tocar, por exemplo, imagina um compasso muito baixinho (exemplifica) a seguir muito forte (exemplifica)

I. Temos de fazer o contrário...

P. Ao que foi feito, exacto! E podes fazer a melodia forte, o acompanhamento baixinho, a melodia baixinho, o acompanhamento forte, um crescendo, um decrescendo há muitas maneiras, está bem?

(...)

P. ou muito curtinhas as notas (demonstra)

A. ou dá para fazer (demonstra) ok....

(neste ponto julgo melhor terminar o jogo porque começam a surgir algumas alterações rítmicas ao texto inicial que podem não ser benéficas para a aprendizagem da canção.)

P. Olha, vamos fazer a mesma coisa com o pedacito que vem a seguir. Queres praticá-lo? Só este pedacinho? (exemplifica)

P. Vamos lá, então.

(o jogo continua com o próximo fragmento)

P. Tem de ser logo, sem pensar. Isabelinha, tu podes repetir, não podes é fazer a seguir o que eu faço igual. Não podes fazer imediatamente a seguir igual, mas podes fazer alguma coisa que tenha acontecido antes. Não é? Vamos fazer outra vez.

(música)

(mais uma vez interrompo porque começam a surgir alterações rítmicas indesejadas)

P. Agora vamos tentar fazer assim: tu vais tocar desde o princípio de uma maneira e eu vou tocar este pedacinho...

I. Então eu vou tocar a partir daqui... isto tudo?

P. Não, esta parte tu não tocas. Tu tocas a partir daqui, do princípio (exemplifica) e eu faço (exemplifica) e tu (exemplifica)

I. Ok!

P. Vamos lá!

(...)

P. Aqui parou e continuas tu, tá? Aqui é ideia é repetir a mesma ideia que eu faço. A mesma ideia da primeira frase, da primeira frase pequenina. Ok?

I. Então o professor estava a repetir?

P. Exactamente, estava a copiar.

I. O que tínhamos feito.

P. Exactamente, mas com o pedacinho que vem à frente.

(...)

P. Vamos lá!

(...)

P. Atenção ao ritmo! Vamos fazer igual, mas com outro pedacinho.

(...)

Aluna I – Música em Palavras (Greenseleaves)

P. Vou tocar esta outra vez.

(...)

P. É mais difícil, mas é muito bonita e muito conhecida. Faz-te lembrar alguma coisa?

I. Sim, faz.

(professor toca enquanto aluna inventa história sobre uma boneca da sua infância que era uma princesa)

Aluna I – Mudar a História (Promenade)

P. (enquanto a aluna toca) Devagarinho (...) Agora esta (...) Agora esta.

P. O que é que tu achaste?

A. Um bocadinho... fiquei um bocadinho baralhada, não é....

P. Sim, ainda está...precisa de um bocadinho de mais estudo esta parte nova, mas fica bem até aquela parte a meio, tocada assim no meio da canção.

A. Fica... mas tocar na audição ainda não...

P. Não. Na audição ainda não. Mas fica uma parte assim diferente da outra. Tem coisas relacionadas, mas tem outra atmosfera. É bom! Gostaste de fazer este trabalho? De inventar a canção? A parte da canção? Sim?

A. (acenando com a cabeça afirmativamente) eu já inventei umas músicas!

P. Sim? Ok!

A. Sim, com coisas....

P. Com coisas! Com melodias, notas...

A: Com pautas e com linhas,

P. Com linhas... (...) Olha, mas muito bem! (...) Achas que ajudou a aprender a canção fazer este trabalho? Para perceber como é que a canção funciona, como está feita.

A. É... eu já tinha percebido antes...

P. Foi mais...

A. Eu já tinha percebido porque eu tinha feito (sic) (...) não decoro, às vezes decoro pelas notas (ré, ré, ré, ré) e depois a lá, mi, mi, mi, mi, fazer lá mi fica um bocado esquisito, ou faço só a melodia (solfeja)

P. Ah! Por vozes separadas, não é? É isso que queres dizer?. Mas é engraçado, porque neste parte que tu inventaste também optaste por repetir sempre a nota de cima, podia não acontecer isso, não é?

A. Sim. Se olhar para aqui já sei isto tudo de cor, é: (solfeja)

P. Claro.

(continua a solfejar)

Aluna R – Mudar a História (12 Bar Blues)

I.(solfeja)

P. Vamos lá experimentar, então

(música)

P. Aqui podia ser ao contrário, em vez de acabar (demonstra)

(música)

I. outra vez repete igual

P. yes.

(música)

I. Esta igual a esta....

P. Fica bem.

P. Repete duas vezes, Escreve repetir.

(música)

P. Não acabar no lá.

R. Não acabar?

P. Sim. Outra vez!

(música)

I. Fica bem?

P. Sim.

(música)

P. (Solfeja) e depois? (...) Eles estão a tocar forte (referindo-se aos saxofones)

A. Toco só....

(música)

A: Vamos fazer só esta parte.

P. Está bem.

A. Pode ser? Então vá lá!

P. Mi, dó ré dó?

A. Sim

(música)

A. Não, falta, falta mi, espera aí...

P. outra vez do princípio

A. mi... E aqui o que eu estava a sugerir era: quando acabássemos esta fazíamos esta ao contrário

P. Esta ao contrário... Ok!

(música)

A: Ficou fixe!!

P. (concorda)

A. (Solfeja)

P. Ok

A. (escreve)

P. Assim a música já tem uma continuação, ficou uma história mais comprida.

A. Como é que era o último? Mi, mi ré, dó, ré, mi?

P. (concorda) Exactamente, é igual ao outro.

(música)

Aluna R – Jogo de Bola Peruano

A. Eu acho que é isto...

P. É, então vamos tentar.

(música)

P. Concentração.

(música) (Professor ajuda dizendo o nome das notas)

P. (enquanto procede o exercício) Vamos continuar, sempre a repetir.(...) Vou trocar o padrão, e a medida que vou tocando o novo tu vais repetir o primeiro padrão. Eu toco o novo e tu tocas o antigo. Tá? (...)Tu continuas a tocar o velho.

A. é ao contrário, é o lá (a aluna fala enquanto toca)

P. Então, eu acho que...(interrompendo) estão a ser muito compridas as notas. Estão a ser muito grandes os padrões, vamos tentar fazer padrões mais pequeninos? Sim? E Tu tenta ver não os dedos que fica muito confuso, mas associar os dedos, o sítio dos dedos às notas, invés de saber que é terceira corda e depois segunda corda no primeiro traste, pensas logo no nome das notas: sol, dó, ré, lá , mi, o que for. Está bem?

A. Este padrão aqui: (música)

P. (enquanto procede o jogo) Olha para mim, continua a fazer.

Aluna R – Jogo de Bola Peruano

(música)

P. Agora vamos fazer ao contrário. Tu vais fazer um padrão com essas, com essas notas: sol, lá dó ré e se quiseres o mi. (toca) pequenino, com duas notas, com o ritmo que tu quiseres, tá? Fazes e eu repito. Fazer ao contrário, tu fazes os padrões agora.

A. ok...

(música) (explorou até chegar a um padrão)

Ensemble de Guitarra - Diálogo de Ritmos

P. Este jogo consiste no seguinte: vamos pegar ai nas... é como se fosse uma batalha de ritmos e de notas. Mas cada equipa tem de ter um líder. Que pode ser aqui este nosso amigo

A. Eu?

P. Sim, senta-te aqui mais à frente.

A. Onde? Aqui?

P. Sim

(arrastar de cadeiras)

P. E o líder deste lado pode ser o Luís

(arrastar de cadeiras)

P. E o jogo consiste no seguinte: cada líder vai tocar uma nota, no máximo duas. E com essas notas vai fazer um ritmo, uma coisa muito simples, tipo (demonstra) uma coisa muito simples, pode ser só (demonstra). Exacto. Pode ser só uma nota. E depois de fazerem três vezes. Por exemplo, tu fazer o teu ritmo três vezes, repetes três vezes e nós fazemos a mesma cena (sic) três vezes e vamos continuar assim.

A. Quando nós tocar (sic)

P. Diz?

A. Quando nós tocar (sic) eles também tocam?

P. Claro!

(breve discussão)

P. Estão a perceber, é só para fazer uma experiência, mas depois se conseguirmos jogar a sério, perde quem não conseguir repetir, não é? Temos de fazer igual a quem fez. Estão a ver a cena? (sic)

A. Mas podemos ver o que eles estão a fazer?

P. É, vão vendo mais ou menos. Muito bem. Façam simples, simples, simples

A. Simples?

P. Claro! Vamos fazer uma experiência? Bora lá (sic)

A. Começo eu?

P. Começa o Luís!

(música)

Ensemble de Guitarra - Jogo de Bola Peruano

P. Vamos organizar assim: este é mais complicado... vamos fazer com pedaços das duas canções que estamos a praticar, com pedacinhos pequeninos, vamos por frente a frente, talvez em pé, está bem? Frente a frente aí numa rodinha, escolham um par, está? E escolham um pedacinho da canção, cada um escolhe um pedaço da canção e pratica-o em frente ao par. Por exemplo, eu fico à tua frente, por exemplo: (demonstra) e tu escolhes um pedaço da canção diferente. (organização das cadeiras) Estão a perceber? Façam o pedacinho da canção à vez. Quando eu disser: troca! O que estava a fazer o pedacinho dele vai fazer o pedacinho do colega e o colega vai fazer o pedacinho dele. Estão a ver?

(o professor explica individualmente)

P. Então, tu escolhes um pedaço de uma canção tu escolhes outro, tu tocas para ele e ele toca para ti.

A. Ao mesmo tempo, ou...

A2. Como é que é? Tenho de escolher outra música?

P. Vou explicar outra vez. Olha aí Simão. Cada um escolhe um pedacinho da canção, só um pedacinho, por exemplo o Nuno toca para ti, quando ele acaba de tocar tu tocas para ele, sempre assim: pau, pau, pau, como um jogo de volley. Quando disser troca tu tocas o pedaço dele e ele o teu pedaço, percebeste?

Ai vai!

PARTITURAS