



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carlos Filipe Neivas Gonçalves Martinho

**O Potencial Pedagógico da Improvisação (Jazz)
no processo Ensino/Aprendizagem da Trompete**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carlos Filipe Neivas Gonçalves Martinho

O Potencial Pedagógico da Improvisação (Jazz) no processo Ensino/Aprendizagem da Trompete

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob orientação da
Professor Doutor António Pacheco

outubro de 2014

Declaração

Nome: Carlos Filipe Neivas Gonçalves Martinho

Endereço electrónico: carlos_martinho_trp@hotmail.com

Título do Relatório: “O Potencial Pedagógico da Improvisação (Jazz) no processo Ensino/Aprendizagem da Trompete”

Supervisor: Professor Doutor António Pacheco

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Música

Ano de conclusão: 2014

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

Universidade do Minho, ____/_____/2014

(Carlos Filipe Neivas Gonçalves Martinho)

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais,

Agradeço ao meu irmão,

Agradeço ao Professor Doutor António Pacheco e ao Professor Fernando Ribeiro

E agradeço à Alcina, porque sem ela era impossível!...

Resumo

As práticas pedagógicas no ensino vocacional, assentes na tradição e nos programas escolares, tem revelado lacunas no processo ensino/aprendizagem dos alunos, em grande parte relacionadas com o conceito de audição e com a compreensão da música num sentido global, mas também relacionadas com a exclusão de diferentes estilos musicais e de práticas que desenvolvam a criatividade. Neste sentido, a inclusão de práticas de improvisação Jazz na sala de aula apresenta-se como uma possível solução para esta problemática, procurando desenvolver competências auditivas e de compreensão musical nos alunos, assim como a inclusão de um estilo musical diferente, assente no uso da criatividade.

Este *Relatório de Estágio* descreve o *Estágio Profissional* realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, com alunos do ensino vocacional de música, que teve como principal objectivo a averiguação do potencial pedagógico da Improvisação Jazz no processo ensino/aprendizagem da trompete. Depois de uma primeira fase de observação em que se identificaram as principais dificuldades dos alunos, relacionadas com as lacunas da pedagogia tradicional, foram em seguida elaboradas e planificadas as aulas da *Prática de Ensino Supervisionada*, recorrendo a repertório específico e a um conjunto de técnicas de improvisação sugeridas por vários autores especializados na área. A segunda fase consistiu na aplicação de técnicas de improvisação em contexto de aula, com acompanhamento de piano e de play-along. A terceira fase consistiu na realização de uma audição pública, em que os alunos participaram com dois temas cada um, terminando com uma entrevista ao professor orientador cooperante e aos alunos envolvidos. Os instrumentos de recolha de dados consistiram em entrevistas e grelhas de observação participantes e não participantes, e a metodologia de investigação aproximou-se de uma investigação-ação.

Os resultados finais foram bastante positivos, na medida em que se verificou uma melhoria significativa na capacidade de audiar e de compreender a música por parte dos alunos, assim como um aumento da motivação para o estudo do instrumento, um desenvolvimento da criatividade, e uma evolução significativa noutras capacidades performativas.

Palavras-chave: Improvisação, Jazz, Potencial Pedagógico, Trompete, Ensino de Música, Pedagogia Instrumental, Criatividade.

Abstract

The pedagogic practices on the music teaching, that are based on tradition and on the school's programs, had been revealing some fails in the teaching/learning process of the students, mostly related with the concept of audiation and with the global understanding of the music, but also related with the exclusion of different music styles and practices of creativity development. Accordingly, the inclusion of Jazz improvisation practices in the school's rooms reveals itself as a possible solution to this problem, seeking a way to develop auditive and music comprehension skills in the students, and also the inclusion of a different music style, based on the use of creativity.

This report describes the Professional Internship developed in Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, with the music students, and it's principal objective it's to evaluate the pedagogic potential of improvisation (Jazz) in the teaching/learning process of the trumpet. After a first observation phase that revealed the principal difficulties of the students, related with the problems found on the traditional pedagogy, were elaborated the plans of the lessons of the Supervisioned Teaching Practice, using specific repertoire and a number of improvisation techniques suggested by several improvisation specialized authors. The second phase relied on the application of improvisation techniques in the trumpet class's, with the accompaniment of the piano or the play-along. The third phase relied in the realization of a public audition, with both students playing two music themes each, concluding with an interview with the cooperative teacher and with the two students. The data collection instruments consisted on interviews and in a non-active observation and active observation grids, and the investigational methodology was approximated of an investigation-action.

The final results were quiet goods as we verified a significant improve in the students audiation and in their level of music understanding, and also an increased motivation to the instrument's study, a development of creativity, and a big improvement in other performative capacities.

Keywords: Improvisation, Jazz, Pedagogic Potential, Trumpet, Music Teaching, Instrumental Pedagogy, Creativity.

Índice

| | |
|--|------|
| Declaração..... | ii |
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | iv |
| Abstract..... | v |
| Índice | vi |
| Lista de Figuras..... | viii |
| Lista de Quadros..... | ix |
| Anexos..... | x |
| | |
| Introdução..... | 1 |
| | |
| 1. Fundamentação contextual e ético-conceitual..... | 3 |
| 1.1. Desenvolvimento musical através da improvisação..... | 3 |
| 1.2. Práticas pedagógicas e Improvisação | 7 |
| 1.3. Improvisação..... | 12 |
| 1.3.1. Conceito: improvisação e criatividade..... | 12 |
| 1.3.2. História da improvisação..... | 13 |
| 1.3.3. Breve História do Jazz: génese e evolução..... | 18 |
| 1.4. Técnicas de Improvisação..... | 21 |
| 1.5. O Potencial Pedagógico da Improvisação Jazz no Processo Ensino/Aprendizagem da Trompete..... | 26 |
| | |
| 2. Investigação-ação - instrumentos de recolha de dados..... | 27 |
| 2.1. Investigação-ação..... | 27 |
| 2.2. Instrumentos de recolha de dados..... | 28 |
| 2.2.1. Grelha de observação não participante..... | 28 |
| 2.2.2. Grelha de observação participante..... | 29 |
| 2.2.3. Entrevista..... | 29 |

| | |
|--|----|
| 3. Intervenção pedagógica..... | 31 |
| 3.1. Contextualização – Escola e tipologia de ensino..... | 31 |
| 3.2. Caracterização dos contextos/alunos – relatórios da fase de observação..... | 32 |
| 3.2.1. Orquestra de Sopros (contexto Música de Câmara) | 32 |
| 3.2.2. Contexto de instrumento..... | 34 |
| 3.2.2.1. Aluno Y..... | 34 |
| 3.2.2.2. Aluno X..... | 36 |
| 3.3. Plano geral da Intervenção..... | 38 |
| 3.3.1. Problemática (resumo da fase de observação) | 38 |
| 3.3.2. Objectivos..... | 39 |
| 3.4. Intervenção (estágio) | 40 |
| 3.4.1. Planificações..... | 40 |
| 3.4.1.1. Contexto individual..... | 40 |
| 3.4.1.2. Contexto colectivo..... | 47 |
| 3.4.2. Análise da prática (metodologias) | 49 |
| 3.4.2.1. Orquestra de sopros..... | 49 |
| 3.4.2.2. Aluno Y..... | 52 |
| 3.4.2.3. Aluno X..... | 54 |
| 3.4.3. Técnicas e estratégias de improvisação utilizadas..... | 57 |
| 3.4.4. Materiais didácticos: Improvisação na sala de aula..... | 58 |
| 4. Análise final da Prática de Ensino Supervisionada..... | 60 |
| 4.1. Entrevista ao professor orientador cooperante..... | 61 |
| 4.2. Aluno Y..... | 62 |
| 4.3. Aluno X..... | 63 |
| 5. Conclusão..... | 65 |
| 6. Referências..... | 68 |

Lista de Figuras

Capítulo 1.4. – Técnicas de Improvisação

| | |
|---|----|
| Figura nº 1 – Exemplo de ritmo Jazz..... | 24 |
|---|----|

Lista de Quadros

Capítulo nº 1.1. – Desenvolvimento musical através da Improvisação

Quadro nº1 – Quadro Explicativo – Tipos de audição (Gordon, 2000, p.29).....6

Anexos (CD PDF)¹

CD PDF

| | |
|---|----|
| Anexo I – Partitura de A Loja do Mestre André – arr: Carlos Martinho..... | 59 |
| Anexo II – Grelha de observação não participante..... | 28 |
| Anexo III – Grelha de observação participante..... | 29 |
| Anexo IV – Guião da entrevista aos alunos..... | 29 |
| Anexo V – Guião da entrevista ao professor orientador cooperante..... | 29 |
| Anexo VI – Quadro de dados da Prática de Ensino Supervisionada (aluno Y)..... | 60 |
| Anexo VII – Quadro de dados da Prática de Ensino Supervisionada (aluno X)..... | 60 |
| Anexo VIII - Entrevista ao Professor Orientador Cooperante..... | 60 |

¹ Anexos em formato digital com indicação das páginas onde são mencionados. Os anexos encontram-se identificados na pasta “Anexos”, com respetivo numero e nome no CD PDF; O CD encontra-se apenso na face interior da contra capa deste trabalho.

Introdução

O presente *Relatório de Estágio*, inserido no âmbito da Unidade Curricular *Estágio Profissional*, do 2º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música da Universidade do Minho, pretende descrever a investigação e a prática de um projecto de intervenção, realizado com alunos da classe de trompete e de orquestra de sopros do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, que decorreu ao longo do ano lectivo 2013/2014. O objectivo deste *Estágio Profissional* foi a averiguação do potencial pedagógico da improvisação (Jazz) no processo ensino/aprendizagem da trompete.

As práticas pedagógicas actuais no ensino vocacional são fortemente influenciadas pela tradição. Os professores ensinam como foram ensinados, cumprem programas pré-definidos e tentam que os seus alunos adquiram as competências que estão nas planificações e nos objectivos da escola. O melhor professor é o que tem os alunos que tocam melhor, os melhores intérpretes ou *performers* do seu instrumento. Mas outros problemas surgem: porque é que, por vezes, músicos profissionais tem tanta dificuldade em tocar *de ouvido*? Porque é que os músicos eruditos tem tanta dificuldade em tocar sem partitura? Porque é que os músicos (clássicos) tem tanta dificuldade em tocar outros estilos musicais? Porque é que os músicos profissionais não conseguem, por vezes, tocar melodias simples como os *Parabéns* ou o *Balão do João*, se tiverem de transpor a tonalidade ou se tiverem de improvisar um acompanhamento? E a resposta foi fácil de encontrar: porque nunca ninguém lhes ensinou a fazer isso.

A *Prática de Ensino Supervisionada* e a investigação que a fundamentou, descritas neste *Relatório de Estágio*, tiveram como base o problema descrito no parágrafo anterior. A visão da música num sentido global deverá ser uma preocupação para todos os pedagogos, procurando uma formação mais completa e abrangente para os seus alunos, não se limitando a cumprir directrizes que nem sempre estão adequadas aos alunos e que não lhes garantem a aprendizagem de competências essenciais para um contacto pleno com a música. Assim, a improvisação Jazz apresenta-se como uma abordagem possível à resolução do problema: por um lado, apela à criatividade e ao conhecimento de estilos musicais diferentes do erudito, contribuindo para a versatilidade dos alunos e para um conhecimento mais amplo do mundo que os rodeia, adquirindo competências dentro de outro estilo musical (articulação, harmonia, linguagem); por outro lado, desenvolve competências que vários autores defendem ser necessárias para criar um músico profissional de sucesso, como a capacidade

de improvisar, ouvir/reproduzir, identificação harmónica, e, resumidamente, a capacidade de audiar e de compreender a música num sentido global.

Durante o período de observação deste *Estágio Profissional*, verificou-se que uma grande maioria dos alunos apresentavam dificuldades ao nível da audição, demonstradas principalmente a nível auditivo (dificuldade em afinar, em identificar melodias ou harmonias de ouvido, em reconhecer cadências e formas musicais, e em improvisar) e de pouca cultura musical (pouca versatilidade na execução, pouca cultura musical, pouca ou nenhuma criatividade, dificuldade em reconhecer e adaptar-se a outros estilos musicais). A improvisação Jazz revelou-se assim uma possível estratégia para superar estas dificuldades. Para a elaboração e planificação da *Prática de Ensino Supervisionada*, estabeleceram-se um conjunto de estratégias, fundamentadas na literatura existente, com o intuito de avaliar o seu impacto no desenvolvimento da capacidade de audiar e de compreender a música, assim como o potencial pedagógico da sua utilização no processo ensino/aprendizagem da trompete.

O presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em três partes. Na primeira (Capítulo 1), é apresentada a fundamentação teórica, expondo e desenvolvendo o conceito de audição e da compreensão da música num sentido global, a descrição das práticas pedagógicas actuais e sua história, breve história do Jazz, e estratégias e materiais usados nas práticas pedagógicas da improvisação. Na segunda parte (Capítulo 2 e 3), são descritos os instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como a metodologia de investigação utilizada, e em seguida é feita uma descrição pormenorizada da escola, alunos e de toda a *Prática de Ensino Supervisionada* desenvolvida ao longo deste *Estágio Profissional*. A terceira e última parte (Capítulo 4 e 5), apresenta a análise dos dados obtidos ao longo da *PES*, finalizando com as conclusões deste estudo.

1. Fundamentação contextual e ético-conceptual

1.1. Desenvolvimento musical através da Improvisação

“O conceito de dupla aprendizagem musical – aprender a improvisar e aprender de ouvido – é reconhecido com uma abordagem pedagógica essencial no desenvolvimento da musicalidade dos alunos” (Shih, 2012, p. 2).

A improvisação musical tem sido alvo de estudo, ao longo das últimas décadas, por vários pedagogos, intérpretes e investigadores. São vários os autores que defendem que a improvisação musical faz parte de um conjunto de competências que revelam, num intérprete, uma relação com a música conhecedora e completa.

Edwin Gordon, importante pedagogo e investigador, descreve no seu livro *Teoria de Aprendizagem Musical* o conceito de audição, que está também relacionado com a improvisação, como a forma de entender, num sentido global, a música:

A audição tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos. (...) Pode-se audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música. (Gordon, 2000, p. 16).

Swanwick (1996), autor que segue a mesma linha de pensamento de Gordon, criou um método a que chamou C(L)A(S)P, juntando as iniciais de palavras que ele considera essenciais: C – Composition/creativity; L – literature; A – audition; S – skills; P – performance. À Semelhança de Gordon, Swanwick defende que estes aspectos são muito importantes para compreender tudo o que é a música, encontrando uma ligação com o conceito Audição.

Daniel Barenboim também defende esta ideia de que na música tudo deve estar relacionado: “Em música, tudo tem de estar constante e permanentemente em correlação; o acto de fazer música é um processo de integração de todos os seus elementos intrínsecos” (Barenboim, 2009, p. 23).

José Parra, na introdução da sua tese de doutoramento “Piano e Funcionalidade: Proposta para um Modelo Generativo”, inicia o texto com uma citação que corrobora esta ideia de um músico completo, que tudo relaciona:

Quem é um verdadeiro músico?

Um verdadeiro músico ouve antes de fazer

Um verdadeiro músico ama as ideias mais do que os sistemas

Um verdadeiro músico sente antes de analisar

Um verdadeiro músico descobre padrões em toda a parte

Um verdadeiro músico faz conexões, relaciona todas as coisas

Um verdadeiro músico goza a sensação do som e o som da sensação

Um verdadeiro músico “toca” durante os silêncios

Um verdadeiro músico pode encontrar a pulsação num único som

Um verdadeiro músico escuta entoação, acentuação, vogais e consoantes e não apenas palavras

Um verdadeiro músico escuta a sua silenciosa voz interior

(Adolphe in Parra, 2011, p. 39)

A audição está para a música como o pensamento está para a linguagem. O intérprete que é capaz de audiar reúne em si um conjunto de competências que lhe permitem um maior entendimento da música, em todas as suas componentes, que o torna capaz de verdadeiramente compreender o que executa, o que lê e o que ouve. “É claro que se pode ouvir e não escutar, como é possível olhar e não ver (...) Escutar é, pois, ouvir com o pensamento, como sentir é emoção acompanhada de pensamento (Barenboim, 2009, p. 43).

Devido à sua importância, o conceito de audição deve ser debatido e aprofundado por todos os músicos, desde intérpretes, investigadores e pedagogos. Na pedagogia, a audição assume um papel de grande importância. Todos os alunos são diferentes, demonstrado ao longo da sua aprendizagem um variado leque de dificuldades, que deverão ser estudados pelos professores, procurando uma melhor forma de colmatar esses problemas. O conceito de audição, quando inserido no centro da actividade pedagógica, apresenta-se como uma forma bastante abrangente de resolver as dificuldades comuns dos alunos:

(...) como nem todos os alunos partilham das mesmas capacidades, só através da compreensão das características da audição e da aptidão musical é possível tomarmos realisticamente consciência de como melhor poderemos dar resposta, como professores (...), às necessidades individuais de cada aluno, no que diz respeito ao seu desempenho musical (Gordon, 2000, p. 16).

O valor da audição é facilmente comprovado. O músico que consegue audiar, é capaz de relembrar música que já ouviu, leu ou tocou. Mas não se limita a relembrar: ele consegue articular as suas memórias, conjugando-as, da mesma forma que conseguimos relembrar palavras, frases e significados, criando novas frases e articulando o discurso com as ideias e pensamentos. O músico que audia consegue *ouvir* na sua cabeça uma partitura escrita em notação, mesmo que nunca a tenha ouvido ou tocado, da mesma forma que conseguimos “ouvir” na nossa cabeça as palavras que lemos

num livro pela primeira vez, mesmo que nunca as tenhamos ouvido ou dito em voz alta. A audição permite ainda que o músico tenha a capacidade de criar, improvisando ou compondo, em tempo real, articulando ideias e conceitos musicais experienciados no passado, que resultam numa nova partitura ou numa improvisação musical, da mesma forma que conseguimos lembrar palavras e significados, escrevendo ou discursando em tempo real um texto da nossa autoria.

Quando reconhecemos o que ouvimos, ou memorizamos o que queremos executar, vivemos no passado. Na audição, é o passado que vive em nós. Quando os músicos recordam música através de audição, o que é uma questão de memória e não de memorização mecânica, não há dúvida de que estão a atribuir à música um significado sintático. (...) Muito provavelmente, o leitor é apenas capaz de antecipar o que vai ouvir, quando ouve música familiar. Agora, suponha que só era capaz de reconhecer frases familiares. Suponha que não conseguia pensar através de frases que não lhe fossem familiares. Estaria em desvantagem? Claro que sim. (Gordon, 2000, p. 26-27).

Um aluno que não consegue audiar, ou que não está a ser orientado para o conseguir, é um aluno em desvantagem. As vantagens da audição num futuro intérprete, no caso da disciplina de instrumento, são de grande importância pedagógica e não devem ser descuradas, procurando que os alunos obtenham o melhor nível musical possível, como é certamente desejado. Para além da perspectiva de um intérprete, se pensarmos que, como professores, estamos a educar um futuro músico, que engloba o intérprete, o pedagogo, o investigador, etc., a audição eleva-se para um importância ainda maior.

Quem é capaz de audiar música, é capaz de aprender a criar, a improvisar e a acompanhar-se a si próprio, ou a acompanhar outros músicos com uma progressão melódica apropriada e, se assim o desejar, a ler e escrever notação, compreendendo-a. Apropria-se da música. Já não precisa de dar atenção ao que os outros estão a fazer, porque agora pode usufruir, através da compreensão, o que eles estão a fazer ou fizeram. Através da audição, podemos transpor o que sabemos para a música e depois extrair dela novo significado, e esta interação confere-nos uma visão profunda da música dos outros e da nossa própria música. (Gordon, 2000, p. 27).

Gordon divide a audição em tipos, procurando demonstrar diferentes formas de audiar, desde mais simples a mais complexas, e diferentes estádios, procurando demonstrar uma forma de quantificar a capacidade de audiar. Os tipos de audição estão descritos no seguinte quadro:

| Quadro nº1 - Quadro explicativo – Tipos de audição (Gordon, 2000, p.29) | | |
|---|---------------------|---|
| Tipo 1 | Escutar | Música familiar ou não-familiar |
| Tipo 2 | Ler | Música familiar ou não-familiar |
| Tipo 3 | Escrever | Música familiar ou não-familiar ditada |
| Tipo 4 | Recordar e executar | Música familiar memorizada |
| Tipo 5 | Recordar e escrever | Música familiar memorizada |
| Tipo 6 | Criar e improvisar | Música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio |
| Tipo 7 | Criar e improvisar | Leitura de música não-familiar |
| Tipo 8 | Criar e improvisar | Escrita de música não-familiar |

Os tipos de audição estão organizados por uma ordem de complexidade crescente. O primeiro tipo é o mais simples, e o último o mais complexo. No entanto, os últimos tipos não podem ser dissociados dos primeiros, estando relacionados, mas os primeiros podem ser dissociados dos últimos. Quem consegue uma audição de tipo 8 conseguirá articular os vários tipos de audição, mas quem só consegue uma audição de tipo 1 não consegue mais nenhum tipo.

Como demonstrado no quadro, a improvisação musical está inserida nos últimos tipos de audição, revelando-se como uma capacidade de audiar mais complexa e ao mesmo tempo mais completa. Alguém capaz de improvisar, segundo Gordon, deverá ser capaz de escutar, ler e escrever música familiar ou não-familiar (no caso da escrita será música ditada), e será também capaz de executar e escrever música memorizada. Para além disso, será capaz de improvisar música em diferentes níveis: improvisar durante a execução, ou em silêncio; ler notação ou padrões, e improvisar sobre elas durante a execução ou em silêncio (improvisação Jazz, por exemplo); improvisar uma nova obra, passando-a para o papel (composição). Assim, podemos considerar que a improvisação musical engloba os vários tipos de audição, tornando-a uma prática completa e mais rica em termos musicais. Pedagogicamente, podemos concluir que a improvisação é uma prática que deverá ser estimulada nos alunos, potenciando os níveis de audição ao máximo possível, preparando os alunos para enfrentar futuras dificuldades. “Eu acredito que criar música deveria ser o centro da educação musical (...) é importante lembrar que criar música inclui ouvir música e criar música nova, assim como improvisar (...)”¹ (Green, 2008, p. 62).

Os três tipos de audição que contêm improvisação podem ser estimulados nas disciplinas actuais das escolas de ensino vocacional. No entanto, apenas o tipo 6 e 7 são apropriados para o

¹ “I do believe that music-making should lie at the heart of music education, it is important to remember that music-making includes both listening to music and creating new music, as well as improvising.” (Green, 2008, p. 62).

contexto da disciplina de instrumento, pois estão baseados na execução em tempo real, restando o tipo 8, que poderá ser estimulado na disciplina de análise e técnicas de composição, por exemplo.

1.2. Práticas pedagógicas e Improvisação

A educação deve inspirar-se na natureza e nas leis de desenvolvimento da criança atentamente observadas, libertando-se de todo o entrave levantado pela tradição ou hábito que se traduzem praticamente em decisões arbitrárias. (G. Caló in Chateau, 1956, p. 342).

A pedagogia, num sentido global, evoluiu ao longo dos séculos recorrendo a reformas para mudar o que até então era tradição. A pedagogia, como a conhecemos hoje, teve o seu primeiro vislumbre na Grécia Antiga, onde até então, a sociedade regia-se por regras rígidas, pelos costumes e rituais passados de geração em geração onde o homem não tinha pensamento crítico, nascendo com um papel pré-definido: o filho de um camponês seria um camponês, por exemplo. A pedagogia deu o seu primeiro passo na Grécia Antiga, com o aparecimento dos sofistas como os primeiros professores da história, que cobravam pelos seus ensinamentos, vendo o aluno como um cliente, e também Sócrates, com uma visão diferente dos sofistas, que defendia a oratória, o discurso como a base de uma educação como ser humano e cidadão inserido numa sociedade, que ensina e aprende com os seus alunos.

Durante a Idade Média a educação passou apenas pelos mosteiros, dentro da Igreja, ficando reservada ao clero, sem grande atenção às características individuais de cada um, tendo como único objectivo a difusão da mensagem de fé cristã. A criança era vista como um pequeno adulto, não considerando as suas fases de crescimento nem as suas capacidades intrínsecas. Não havia adaptação individual da prática pedagógica, podendo considerar-se que a escola apareceu na Idade Média mas a pedagogia, como sinónimo de educação, ainda não era uma preocupação.

No Renascimento, grande movimento revolucionário em que a ciência e o Homem assumem um papel de grande importância, aparece a educação humanista, que revoluciona a pedagogia. São publicados vários ensaios, surgem vários pensadores da pedagogia (primeiros pedagogos) que criticam fortemente as práticas pedagógicas existentes, denunciando-as como arcaicas e ineficazes. A criança passa a ser vista como um ser humano em crescimento, havendo uma preocupação em não perturbar a sua alegria, em adaptar o ensino à idade do aluno e um apelo à amizade e à escuta no processo ensino/aprendizagem.

Diante dessa revolução intelectual, os problemas educativos sofrerão uma crise profunda. Até então, educar era conduzir um ser do estado bruto, mal acabado, a um estado de acordo com a ordem de um universo definido. (Jolibert cit. por Chateau, 1956. p. 103)

São publicados os primeiros textos pedagógicos (Erasmus de Roterdão, Rabelais). Aparecem os colégios, que procuram educar as massas, apesar da a educação das meninas se manter em casa e com apenas a preocupação de cumprir o seu papel como boa cristã e boa esposa.

No século XVII surge o conceito de que pedagogia é prática e ordem, havendo uma grande alteração. A pedagogia aparece como uma forma consciente e sistematizada em oposição ao que se passava anteriormente. Procedeu-se a uma reestruturação do ensino, procurando controlar todos os aspectos da sala de aula (infraestruturas, formação de professores, tempo de aulas, conteúdos a lecionar, postura dos alunos, etc.) ambicionando um ensino mais eficaz, no sentido de ensinar melhor os alunos para que estes aprendessem mais e melhor (Comenius, ordem dos Jesuítas). A pedagogia do século XVII tem como característica uma grande preocupação com a ordem (domínio do grupo, gestão do tempo e do espaço, a conduta e a postura da criança, a organização dos saberes, civismo) e está assente no método, isto é, numa ordem e controle minuciosos de todos os elementos que compõem o acto de ensinar. O ensino actual ainda conserva um grande numero de características presentes na chamada pedagogia tradicional do século XVII. O ensino, hoje em dia, ainda está sujeito a um método rigoroso que controla todos os aspectos e dimensões da maneira de dar aulas. Cada vez mais os professores se especializam no modo como se devem organizar e orientar as aulas. A pedagogia do século XVII foi passando de geração em geração, dos mestres para os alunos, uniformizando um código pedagógico que gradualmente se tornou tradição, ou pedagogia tradicional, atingindo o seu pico com o ensino mútuo, no século XIX:

O sistema de ensino mútuo (...) constitui o que podemos chamar de extremidade de um *continuum* de ideias e de práticas pedagógicas. Se situássemos o ensino mútuo sobre um eixo tendo em um dos seus polos “a ordem” e no outro “o acaso”, ele estaria no extremo limite da “ordem”. (Chateau, 1956. p. 179)

A partir do século XVIII surgem alguns pensadores que apresentam ideias diferentes da pedagogia tradicional, que, até ao início do século XX, vão evoluindo paralelamente. Surge a Filosofia das Luzes, assim como os textos de Rosseau e Montessori, que apesar de diferirem entre si em alguns aspectos, estão na base da nova pedagogia, que em articulação com a psicologia e com o aparecimento da ciência da educação estabelecem uma mudança radical com a pedagogia tradicional: alteração do centro de interesse, que passa a ser a criança, e o papel do professor, que deixa de ser

aquele que dá constantemente o saber para passar a ser aquele que responde às necessidades da criança. A criança deixa de ser encarada como um ser humano reduzido, passando a ser vista como um ser integral, diferente do adulto, que tem as suas maneiras de agir e pensar.

Montessori considera a infância como uma fase bastante importante na evolução do indivíduo, durante a qual se desenvolvem as bases para toda a formação(...). Montessori foi também um figura exemplar, procurando estabelecer uma base teórica e prática nas suas Casas de Crianças e com os seus materiais didáticos.²(Rohrs, 2000. p. 1).

Nas escolas do ensino genérico de hoje em dia, conseguimos identificar características da pedagogia tradicional e da nova pedagogia. Ainda existe um grande controle do espaço e do tempo e o professor continua a ser o centro, assumindo-se como o principal transmissor de informação e como um controlador, relembrando a pedagogia tradicional. No entanto, verificamos algumas características da nova pedagogia, principalmente em escolas específicas (Montessori, por exemplo), mas também no ensino genérico: os conteúdos são adaptados e pensados de acordo com as características da criança; o tempo de aula é contrabalançado com o tempo de recreio de forma a deixar a criança brincar e aprender; inclusão de novas disciplinas (artes, educação física,) e de actividades extracurriculares em que a criança pode desenvolver um maior numero de competências, assim como incentivar à expressão artística, cultural e criativa da criança, etc.

No ensino da música, ou na pedagogia musical, verificamos características presentes quer na pedagogia tradicional, quer na nova pedagogia. A maioria dos professores segue a mesma rotina que os seus professores seguiram, mas alguns, investigadores, procuram sempre novas formas de enriquecer a sua prática. Se afunilarmos para o contexto da disciplina de instrumento, reparamos que a tradição assume um papel ainda mais presente, pois a maioria dos professores segue a mesma linha pedagógica que os seus professores lhes transmitiram, dando as aulas sempre da mesma forma: o professor executa e o aluno imita; o professor explica e o aluno executa; são dadas sempre as mesmas escalas, estudos e peças; o estilo musical é sempre o mesmo; a prática pedagógica é assente no mesmo contexto musical (francês, inglês, alemão, etc.).

Uma das características das escolas do ensino vocacional da música que remete para as práticas da pedagogia tradicional é a preocupação excessiva com o programa. A maioria das escolas

² She regarded infancy as the critical phase in the evolution of the individual, during which the groundwork for all subsequent development is laid(...). Montessori was also an exemplary figure in that she sought to establish a meeting ground of theory and practice in the form of the Children's Houses and her didactic materials. (Rohrs, 2000. p. 1).

de música tem um programa pré-definido que serve como linha orientadora dos professores, e que define os objectivos que o aluno deve cumprir (afinação, pulsação, capacidade auditiva, etc.) chegando até a descrever o programa, definindo quais os estudos, peças e conteúdos que os alunos podem tocar. Isto restringe o professor a um pequeno leque de repertório a utilizar, assim como a um reduzido numero de estilos musicais.

Assim, ao longo dos anos, foi dado valor ao professor que consegue por os seus alunos a tocar melhor o programa estabelecido, fazendo com que a maioria das aulas de instrumento tenham o mesmo objectivo: transformar o aluno num intérprete, num instrumentista, naquele que executa melhor um instrumento que os outros.

Um dos pontos mais desafiadores, que transparecem hoje em dia, é de que os modelos de aprendizagem da música transitaram do confinamento da prática musical à prática interpretativa. (Stanciu, 2010, p. 14).

Assim, o aluno que quer aprender música, sem se aperceber, está a ser educado para aprender a tocar um instrumento e para tocar apenas o que estiver escrito, em notação. Não é tido em consideração se o aluno gosta ou não das peças que toca, se as compreende, se elas vão ao encontro das suas facilidades ou dificuldades e sem uma adaptação específica ao aluno em questão. Todos tocam as mesmas peças, nos mesmos anos: quem as interpreta corretamente tem avaliação positiva, quem não as consegue interpretar correctamente tem uma avaliação negativa. Para além disso, o aluno, que só aprende o que o professor lhe ensina, fica demasiado dependente do professor, nunca adquirindo as ferramentas que lhe permitirão resolver os problemas sozinho. Assim, a formação que é dada ao aluno é deficitária, pois deixa de lado um conjunto importante de competências que vários autores defendem ser de grande relevância para qualquer músico (*cf.* 1.1.).

Muitos professores têm a tendência para adoptar uma estratégia de ensino tradicional, o que os pode levar a ignorar os princípios básicos de ensino do instrumento, relacionados com o desenvolvimento da resposta musical do aluno. Neste tipo de estratégia tradicional, é facilmente negligenciada a transmissão de competências de resolução de problemas, que permitem ao aluno continuar a desenvolver-se continuamente a partir da autocritica positiva. (Moreira, 2010, p. 17).

As aulas de instrumento não preparam os alunos para conseguirem, por exemplo, tirar uma música de ouvido, para transporem melodias que já conhecem, para reconhecer a harmonia presente no acompanhamento de piano, para improvisar sobre um determinado tema, para interpretar diferentes estilos musicais, etc. Isto restringe o âmbito de ação do aluno, fazendo com que apenas

consiga tocar o que lhe foi ensinado, não lhe dando as ferramentas para ser autónomo e para se conseguir desenvolver sozinho.

A introdução de práticas de improvisação poderá ajudar a resolver esta lacuna no ensino tradicional de música, nomeadamente de instrumento. Como já foi referido (*cf.* 1.1.), a improvisação musical ajuda os alunos a desenvolver um conjunto de competências relacionados com a audição, que permitirão aos alunos o desenvolvimento da autonomia e uma melhor preparação para o futuro. Um aluno de música que é educado para ser um instrumentista está em clara desvantagem comparativamente a um aluno que está a ser educado para ser um músico, que poderá englobar o intérprete, o pedagogo e o investigador.

O direccionamento do trabalho criativo para a persecução de determinadas metas de aprendizagem, afigura-se como um elemento marcante e pode partir de diferentes dinamismos. Na música, a aula de instrumento partilha de um conjunto de competências gerais comuns às restantes disciplinas musicais, nas quais a utilização de actividades de exploração musical e improvisação está presente de várias formas. Tais actividades podem revelar vantagens ao nível do desenvolvimento da técnica instrumental. (Moreira, 2010, p. 17).

Para além disso, o inclusão de diferentes estilos musicais poderá também revelar-se como uma mais valia. Um aluno que tem contacto com vários estilos musicais é mais culto, e conseguirá desenvolver uma maior versatilidade musical, assim como ferramentas que lhe permitirão enriquecer a interpretação.

A pedagogia tradicional no ensino da música tem algumas lacunas, como foi demonstrado. A improvisação musical tem um valor que não deve ser descurado pelos professores actuais, como vários autores defendem, e as vantagens da sua inserção nas práticas pedagógicas do ensino de instrumento poderão demonstrar-se como uma mais valia para os alunos e para o processo de aprendizagem.

A inclusão de diferentes géneros musicais, em articulação com a inclusão da improvisação, poderão ser uma mais valia pelo enriquecimento cultural que trazem aos alunos. O Jazz, pela sua complexidade musical, pelo seu contributo histórico e cultural, e pela sua relação com a improvisação musical, revela-se como um estilo que depois de incluído nos programas do ensino de instrumento, poderá ser uma das respostas para as lacunas presentes na pedagogia tradicional.

1.3. Improvisação

1.3.1. Conceito: improvisação e criatividade

A palavra improvisação provem do Latim *improvisus*, que significa imprevisto ou inesperado. Assim, improvisação está associada ao acto de fazer algo sem preparação ou ao confronto com uma situação inesperada. Com uma definição mais ampla, a improvisação parece ser omnipresente nas nossas experiências diárias³ (Shih, 2012, p. 12).

O conceito de improvisação está presente no nosso dia-a-dia. Uma simples conversa desenvolve-se através de um acto de improvisação entre duas ou mais pessoas, que improvisam o seu dialogo adaptando-o a cada assunto ou situação. Apesar de a improvisação estar associada à música, à dança ou ao teatro, ela está presente na maioria das nossas experiências do dia-a-dia, ainda que num nível inconsciente.

“Improvisação (...) é algo que praticamos diariamente, como uma forma de lidar com as situações inesperadas” (Levin, 2014).

O termo improvisação é definido pelo Grove’s Dictionary of Music (1954, p. 991) como “a arte de pensar e tocar música simultaneamente” (...). Na música, os termos “criativo” ou “espontâneo” estão frequentemente ligados à improvisação. No entanto, não se pode confundir improvisação com simples criatividade. Para vários autores, improvisação é diferente de criatividade: a improvisação, apesar de parecer espontânea, obedece a um conjunto de conceitos e de padrões já conhecidos por quem a realiza. Christopher Azzara, importante pianista e pedagogo, faz a distinção entre estes dois conceitos dizendo que “criatividade envolve menos restrições que improvisação (...) Improvisação envolve técnicas e linhas de pensamento específicas que provêm de uma aprendizagem anterior do instrumentista” (Azzara, 1999, p. 2). Adaptando esta ideia ao diálogo, podemos constatar que no nosso discurso, mesmo improvisando, utilizamos uma linguagem e uma série de padrões que provêm de uma aprendizagem anterior e que têm um sentido, uma finalidade. No discurso, não somos livremente criativos, não inventamos novas palavras ou atribuímos novos significados a palavras já existentes.

Assim, a improvisação no contexto musical é também feita obedecendo a uma série de padrões que vamos assimilando ao longo da nossa aprendizagem musical. “ (...) improvisação (...) não

³ The root of the word improvisation is from the Latin *improvisus*, which translates as “unforeseen” or “unexpected.” Accordingly, improvisation is associated with doing something unprepared or dealing with an unexpected situation. With a broader definition, improvisation seems to be omnipresent and involves daily life experience (Shih, 2012, p. 12)

significa executar um conjunto de notas aleatoriamente: até na sua forma mais livre, ela consiste em combinar e elaborar motivos e frases musicais” (Powers cit. por Ribeiro, 2012, p. 17).

Em música, quando improvisamos, quer executando ou compondo, estamos a criar música que respeita padrões, regras e estruturas do estilo em que improvisamos. Poderemos atribuir à improvisação musical o termo improvisação orientada, que é diferente de simples criatividade. Existem regras inerentes a cada género musical, a cada estilo, a cada período da história da música, que orientam a improvisação musical, aliando conhecimento a criatividade.

Um dos géneros musicais mais representativos da prática da Improvisação é o Jazz. Para muitos autores, a definição mais simples de improvisação musical está descrita na música Jazz, que se desenvolve na improvisação livre sob uma base harmónica definida. Atente-se nas seguintes palavras: “(...) improvisação – Uma execução musical criada de acordo com a inspiração de momento. (...) Um elemento importante do Jazz.” (Stanley, 2006).

Apesar de ser improvisação, e de incluir uma grande componente criativa na execução, segue uma série de regras (escalas, acordes), de padrões (articulação, progressão harmónica) e de estilo (linguagem musical) que são inerentes ao género musical Jazz.

1.3.2. História da improvisação

A improvisação musical sempre esteve presente em toda a história da música. O simples acto de compor, através de tentativa e erro, pode ser considerado como um acto de improvisação. No entanto, são vários os autores que fazem referência ao facto de que ao longo da história, a prática de improvisação foi deixada de lado pelos pedagogos.

Esta aptidão tem sido desconsiderada nos vários graus da escola pública, com várias implicações negativas. Por exemplo, a música escrita tem sido considerada como música de melhor qualidade do que a música improvisada não escrita. (Shih, 2012, p.14).

Ao analisar a história da música verificamos que desde muito cedo se encontram referências à improvisação, independentemente do género ou cultura. Bruno Nettl, etnomusicólogo da Universidade de Illinois, defende que em todas as culturas há música improvisada. Verificamos improvisação, em diferentes proporções, quando um compositor está a criar uma obra, ou quando um músico improvisa sob uma determinada base de conteúdos musicais.

Nos inícios da história da música, a transmissão era feita oralmente, o que permitia alguma liberdade de interpretação, que também pode ser entendida como improvisação. Na cultura ocidental,

a música transmitida oralmente foi deixada em desuso, com o aparecimento da notação, que limitou bastante o uso da improvisação. Por outro lado, vários etnomusicólogos defendem que música improvisada foi, ao longo da história, a forma mais utilizada de fazer música pelas culturas não ocidentais.

O Jazz é o estilo mais representativo de música improvisada da actualidade. Olhando para a sua história, o Jazz não provém da cultura ocidental, sendo o seu nascimento atribuído à cidade de New Orleans – Estados Unidos da América, comunidade fortemente influenciada pela cultura africana, cuja música era transmitida maioritariamente por via oral ou por imitação, deixando algum espaço para o improvisado.

A improvisação nas Músicas do Mundo

É notório que existe uma grande distinção entre história da música europeia e história da música mundial ou etnomusicologia. O Jazz é o género mais representativo da improvisação nos dias de hoje, mas é possível identificar práticas de improvisação na história da música europeia e no estudo etnomusicológico das músicas do mundo.

A improvisação está presente, por exemplo, nas culturas africanas, onde não existe notação.

Nos ensembles de percussão típicos do Gana, o líder do grupo está encarregue de dar pequenos sinais aos colegas. O seu papel é mais livre do que o dos outros, e isso pode ser considerado um improviso (musical) (<http://www.prenhall.com/divisions/hss/app/gridley/origins.html>).

A música indiana também é um exemplo da *world music* que influenciou fortemente o Jazz e que sempre utilizou a improvisação:

A improvisação durante as performances de música hindustânica é basicamente elaborada através de variações bem estudadas e escolhidas pelo intérprete no momento e nunca executadas ao acaso (Ribeiro, 2012, p. 27).

No contexto musical português, a improvisação também está presente no fado, onde o cantor é o líder do grupo, improvisando nas cadências e na adição de ornamentos a melodias pré-definidas. A guitarra portuguesa, contraponto da voz no fado, também desenvolve a sua performance à volta da improvisação, obedecendo a uma série de padrões característicos deste género musical. No folclore, identificamos improvisação, num nível menos elaborado, nos cantares ao desafio, onde dois ou mais vocalistas improvisam letra e melodia alternadamente.

São conhecidas outras culturas, como a China, Turquia e Irão, que também utilizam técnicas de improvisação; por exemplo, na música chinesa existem vários grupos de instrumentos tradicionais que não utilizam notação, executando tudo de memória, muitas vezes embelezando com ornamentações e melodias improvisadas.

“Improvisação é usada mundialmente, em várias culturas, especialmente nas que assentam em tradições de música transmitida oralmente e auditivamente” (Shih, 2012, p. 16).

A improvisação na história da Música Europeia

A improvisação esteve sempre presente no processo criativo-musical, como já foi referido. É possível identificar práticas de improvisação em toda a história da música, começando, na Europa, na música medieval.

Depois do colapso da cultura greco-romana, a música da Europa Ocidental era transmitida oralmente, e as novas composições eram muito provavelmente aperfeiçoadas através da performance ou criadas espontaneamente através da improvisação (Shih, 2012, p. 16).

No Renascimento, com o aparecimento do contraponto, os cantores improvisavam sob o conceito de *organum*, “que consistia em duas linhas melódicas que se moviam simultaneamente em sentidos opostos” (<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/432228/organum>), obedecendo a uma série de regras, mas de interpretação livre. Outras formas de improvisação são encontradas no Renascimento, nomeadamente com figuras importantes da história:

Leonardo da Vinci foi um dos primeiros músicos improvisadores na viola de braccio, conseguindo criar, em conjunto com outros músicos, diversos cenários poético-musicais (Nachmanovitch cit. por Stanciu, 2010, p. 6).

O uso do improviso esteve sempre presente ao longo do período Barroco e Clássico. O aparecimento da notação limitou um pouco o uso da improvisação, que passou a ser utilizada principalmente na adição de ornamentos para embelezar melodias e nas cadências. No período Barroco, com o aparecimento do baixo contínuo, era frequente os cravistas ou organistas improvisarem sob uma harmonia predefinida, com apenas a linha do baixo:

Na música barroca, a arte de tocar um instrumento de teclas a partir do baixo cifrado, foi seguida pelos actuais músicos de Jazz, que criam música a partir de temas, motivos e estruturas harmónicas pré-

definidas (...) no período barroco, o acto de improvisar manifestava-se conscientemente, propositadamente e de uma forma natural (Stanciu, 2010, p. 6).

Todas as linha melódicas dos instrumentos eram escritas, mas de forma menos elaborada da que conhecemos hoje em dia, pois apenas continham as notas e o ritmo, contrastando com as obras dos períodos seguintes, que já continham notação específica para dinâmicas, articulação e ornamentação. No caso dos instrumentistas de tecla “é relevante, sendo que tinham que executar com a mão esquerda o baixo notado e improvisar com a mão direita, seguindo a estrutura harmónica indicada através da notação cifrada” (Stanciu, 2010, p. 7).

Com o desenvolvimento da notação do período clássico, a improvisação foi perdendo espaço na execução das peças, que cada vez tinham mais indicações que limitavam a liberdade criativa. “Muitos compositores, incluindo Bach, Handel, Mozart e Beethoven, eram grandes improvisadores” (Collins cit. por Shih, 2012, p. 18) que compunham as peças improvisando sobre harmonias próprias e até sobre melodias já utilizadas em outras composições. A improvisação ficava então mais reservada para o exercício criativo dos compositores, ou para as cadências dos concertos para instrumentos, em que o músico tinha liberdade para criar a sua cadência, procurando evidenciar as suas capacidades técnicas e virtuosismo. No entanto, ao longo do período Clássico,

a utilização cada vez mais frequente da partitura inibiu pouco a pouco a capacidade improvisadora dos músicos, adoptando-se uma escrita musical precisa e completa, em oposição com a escrita específica barroca. Assim, os compositores passaram a escrever até as suas próprias cadências dos concertos para instrumentos. (Stanciu, 2010, p. 8).

No período Romântico a improvisação foi, progressivamente, caindo em desuso, principalmente nas performances públicas. Esta técnica era utilizada principalmente pelos compositores ao escreverem as suas peças, que imediatamente as escreviam com várias indicações (desenvolvimento da notação), que limitavam a liberdade interpretativa dos músicos instrumentistas que as iriam tocar. Neste período, era frequente os compositores improvisarem sobre obras de outros compositores, quer em contexto de brincadeira, em aulas de composição, ou nos seus exercícios de composição, escrevendo obras com temas e variações de outros compositores. É conhecida a rivalidade entre Liszt e Paganini, que escreveram peças sobre temas um do outro, procurando demonstrar o domínio técnico que tinham dos seus instrumentos, aumentando progressivamente a dificuldade. O compositor Checo Moscheles descreve na suas cartas que ele e Mendelshonn, que foi seu aluno, costumavam brincar um com o outro através de técnicas de improvisação:

Costumávamos improvisar juntos, cada um tentando responder rapidamente às sugestões da harmonia do outro, criando harmonias novas baseadas nas anteriores. Depois, se eu tocava um tema da sua autoria, ele imediatamente respondia com um tema da minha autoria, e repetíamos isto vezes e vezes. (Grove, 1880, p. 2).

Apesar de alguns compositores românticos, como Chopin, Mendelssohn, Liszt, Bruckner, Saint-Saens e Franck, serem famosos por improvisarem sob as suas próprias composições, a improvisação passou a ser cada vez menos utilizada durante o século XIX (Shih, 2012, p. 20).

Em consequência a composição e a performance musical afastaram-se progressivamente uma da outra, criando um desequilíbrio ao nível da concretização e cristalização do acto criativo." (Stanciu, 2010, p. 8-9).

Nas décadas seguintes, com a revolução industrial, que permitiu a divulgação de partituras impressas e com o aparecimento das primeiras gravações áudio, a liberdade interpretativa dos músicos foi ficando cada vez mais condicionada. Tinham acesso a várias partituras, assim como às primeiras gravações, com várias indicações dos compositores ou até dos editores, que limitavam a liberdade criativa na interpretação, criando um grande número de novos músicos, que eram incentivados pelos seus professores a tocar segundo a partitura, ou segundo a sua própria interpretação, confiando que tudo o que diziam ou estava escrito na partitura era o necessário para uma interpretação bem conseguida.

A revolução industrial trouxe uma ênfase excessiva na especialização e no profissionalismo em todos os campos do dia-a-dia. Muitos músicos ficam confinados à prática musical de tocar as partituras nota-a-nota, que foram escritas por um talentoso compositor que de alguma forma teve acesso a um misterioso e divino processo criativo. Composição e performance foram-se separando, para detrimento das duas (Nachmanovitch cit. por Stanciu, 2010, p. 8).

A improvisação vai ficando cada vez mais e desuso, principalmente nas escolas. No entanto, um novo movimento aparece nos Estados Unidos da América, no final do século XIX, que iria renovar e até revolucionar o conceito de improvisação: o Jazz.

1.3.3. Breve história do Jazz: gênese e evolução

As raízes do Jazz (termo misterioso que ninguém ainda conseguiu decifrar) encontram-se na África. Transplantaram-se para a América os escravos negros e, por isso, as longínquas origens do Jazz cantam a dor do homem prisioneiro e a sua esperança de libertação. (Boffi, 2014, p. 9)

A origem do Jazz é ainda hoje um mistério por resolver. Vários autores defendem que foi trazido de África para a América pelos escravos, outros defendem que foi evoluindo nos campos de algodão, no do século XIX, onde os negros compassavam o trabalho com canções que se foram desenvolvendo ao longo dos anos. O local do seu nascimento é também incerto, sendo, na maioria das vezes, atribuído a Nova Orleães – E. U. A..

Os escravos africanos (...) Inventaram, pois uma música nova com novas sonoridades, novas acentuações rítmicas, muita improvisação e alguma alegria. Era a africanização de todas as músicas. Nasceu o Jazz, a música do século XX.

O Jazz não nasceu em Nova Orleães – como ninguém sabe exactamente quando e onde alguém nasceu -, mas Nova Orleães serve perfeitamente para o efeito, dado que era o centro de encontro de raças e costumes, de defeitos e qualidades. (Duarte, 2009, p. 13).

Neste ambiente multicultural, o Jazz foi influenciado pela cruzamento de músicas negras e brancas, nomeadamente de música do Haiti, Cuba, Brasil e África, que cruzavam com a música branca, onde alguns aprendiam a tocar os instrumentos ocidentais (clarinete, trompete, violino, etc.), para tocarem para os seus donos, em bailes, no exército ou na Igreja.

Os primeiros estilos ou variações do Jazz nasceram de tradições africanas, transformadas em cantos populares em inglês, quer de trabalho (cries, work songs), quer religiosos (spirituals) ou de divertimento (ring shouts).

Os estilos foram evoluindo: em algumas cidades mais liberais, como Filadélfia, foram criados círculos de compositores negros; na província, na escravatura, as canções foram-se transformando, passando para língua inglesa, mas continuando a tradição popular.

Alguns dos estilos mais populares que pertencem ao Jazz e à sua gênese são o *Gospel*, o *Blues* e o *Ragtime*.

Gospel – é o termo Inglês (Evangelho, do saxão *god spell*, boa história) que se refere a dois fenómenos musicais: 1) É um género de canção espiritual branca norte-americana, que surgiu cerca de 1870, num movimento religioso que reunia multidões, cantando hinos, espirituais e canções profanas; 2) é também um género de canto sacro afro-americano que surgiu cerca de 1890, nas *folk churches* pentecostais dos ritos passionais e extáticos de matriz africana. As melodias (velhos hinos e

espirituais, *gospel* brancos e novas canções) eram cantadas pelos fieis com gemidos, *glissandi* e falsetes, improvisando, variando melodia e texto e marcando o ritmo com as mãos pés e instrumentos.

[...] Blues – O blues nasceu no momento em que os escravos africanos compreenderam que eram negros americanos. (...) O blues é um canto improvisado na linha melódica ou no texto, ambos criados e chegando a um formulário tradicional. Há sempre acompanhamento instrumental. (...) No principio do século XX, (...) o blues foi então “descoberto” pela industria da música, publicado em livro (1911) e em disco, (...). Adaptado para instrumentos, o blues desagua no Jazz, ao qual proporcionou a forma de 12 compassos em que os Jazzistas improvisaram durante decénios.

[...] Ragtime – Cerca de 1895, a fusão entre música negra culta e popular gerou em Saint Louis o ragtime, uma música dançável executada muitas vezes ao piano, mas também com banjo, em que a mão esquerda mantem um rígido ritmo de marcha, enquanto que a mão direita toca melodias sincopadas. (...) considerado género inferior, escandaloso, erótico e associado aos preconceitos acerca dos negros, (...) mas para o seu máximo expoente negro, Scott Joplin, o ragtime era uma arte, expressão da cultura nacional negra, (...) Em 1910-20, o ragtime foi renovado por músicos negros activos em Nova Iorque como J. P. Johnson, que, antes dos outros, inseriu no ragtime a improvisação, transformando-o em Jazz (Boffi, 2014, pp. 13-17).

O Jazz foi assim evoluindo, criando uma aceitação maior em todas as culturas e todas as raças, influenciando compositores ocidentais como Gershwin, Dvorak, Stravinsky, Debussy e Hindemith, culminando em Nova Orleães, onde apareceram os primeiros músicos Jazz importantes, como Buddy Bolden, Bunk Johnson, Joe ‘King’ Oliver (que lançou Louis Armstrong) entre outros. O Jazz foi-se difundindo, primeiro pela América do Norte, depois pela Europa e pelo Mundo. A sua principal aceitação surgiu no período entre as duas grandes guerras, da grande depressão e da Lei Seca, tornando-se um estilo popular em ambientes descontraídos, utilizando a criatividade e a improvisação como parte do processo de fazer música, influenciando bastante toda a evolução musical do século XX.

O verdadeiro Jazz que iria triunfar, primeiro nos EUA, depois na Europa, e a seguir no planeta, começou por brilhar em Nova Iorque e Chicago com músicos e grupos como Louis Armstrong, ‘Duke’ Ellington, etc. (...) a proibição de venda de bebida alcoólicas encaminhou o Jazz para outras direcções que lhe deram popularidade e alianças arriscadas, neste caso com gangsters e respectivos gangs, amigos do Jazz e dos seus músicos. Foi a Jazz Age, que acabou na altura da Grande Depressão económica, registada a partir de 1920, embora a Lei Seca só tivesse terminado em 1933.

Um período agitado, entre guerras mundiais, que a alegria do Jazz e o seu swing viveram intensamente. De música de escravos negros, o Jazz iria passar a música popular de todos, de qualquer cor.

Tão popular jamais viria a ser. (Duarte, 2009, p. 16-17)

O Jazz nasceu e proliferou-se ao longo do século XX, por todo o Mundo. Não só é um género musical com características bastante únicas, como é um estilo que tem uma linguagem própria, com articulações ricas e diversificadas, mas também apresenta encadeamentos harmónicos característicos, com um baixo contínuo que faz lembrar o período barroco, e com harmonias elaboradas. Mas, talvez, a

principal inovação da música Jazz tenha sido a centralidade na improvisação. Ainda hoje o Jazz é considerado o estilo mais representativo da improvisação musical. Praticamente todas as peças de Jazz tem secções para improvisar, e os melhores músicos Jazz são sempre grandes improvisadores. Alguns dos músicos mais importantes do Jazz, conhecidos pelas suas improvisações, onde criaram uma linguagem bastante própria, foram Miles Davis, Charles Mingus, John Coltrane, Herbie Hancock, Nat King Cole, Thelonious Monk, Winton Marsalis, entre outros, que inspiraram e influenciaram músicos por todo o mundo.

O Jazz engloba ainda uma característica única: o swing. O swing não se consegue explicar por palavras:

Um dos segredos do Jazz é o Swing, esse estranho embalo impossível de definir, essa misteriosa maneira de acrescentar algo a um ritmo, uma espécie de desequilíbrio permanente, uma nova força rítmica que pede movimento, pé de bate, palmas, convite à dança. Todo o Jazz tem Swing, tem de ter Swing. (Duarte, 2009, p. 19)

O Jazz evoluiu ao longo do século XX, influenciado pelas grandes guerras e pelos vários acontecimentos históricos, como toda a arte. Foi também bastante influenciado pelas músicas do mundo, articulando com estilos como a música Indiana, Chinesa, Árabe e até com a música clássica europeia, renovando obras de Mozart e Bach (Jacques Loussier, por exemplo), lembrando ao mundo que a improvisação sempre esteve presente, quer no Jazz e nos seus primórdios, quer nas várias culturas presentes na *World Music* (cf. 1.3.2.).

Vários estilos ou variações do Jazz surgiram ao longo do século XX, sendo algumas das mais importantes o Bebop, o Funk, o Free Jazz, etc., que foram alterando algumas das características iniciais do Jazz, procurando novas cores e linguagens. O aparecimento destas vertentes está muitas vezes associado a grandes nomes, como Miles Davis e o Acid Jazz, ou a cidades, como Miami, que mistura o Jazz com música cubana e de origem latina.

Hoje em dia, o Jazz está presente no panorama musical de praticamente todos os países desenvolvidos, assumindo-se como um dos géneros musicais mais importante do nosso tempo. Por todo o Mundo são realizados festivais de Jazz, que procuram dar a conhecer os melhores músicos actuais de Jazz, para um público cada vez mais conhecedor e apreciador de música Jazz e de improvisação. Em Portugal existem alguns festivais de Jazz (Estoril Jazz Fest, Cool Jazz Fest, Guimarães Jazz, Ciclo de Jazz da Amadora), assim como instituições que apoiam grupos de Jazz (Casa da Música, Hot Club Portugal), e alguns artistas que ajudaram a difundir a música Jazz como Maria João, Mário Laginha, Orquestra de Jazz de Matosinhos, entre muitos outros.

O Jazz revela-se assim como um dos géneros musicais mais populares do Mundo, quer pela sua importância histórica, quer pela sua qualidade artística. Na pedagogia é ainda pouco utilizado, principalmente na Europa (contrastando com os EUA), onde fica reservado para as escolas de ensino específico de Jazz, não fazendo parte da maioria dos programas do ensino vocacional da música. No entanto, a sua inclusão nos planos pedagógicos das escolas do ensino vocacional poderá ser uma mais valia, uma vez que poderá ajudar a enriquecer a aprendizagem dos alunos com um género musical complexo e de elevado nível artístico, assim como um enriquecimento cultural para o futuro das crianças. No ensino especializado da música, a inclusão do Jazz e das suas práticas de improvisação toma uma importância ainda maior, uma vez que para vários alunos, o Jazz poderá ser uma componente importante no seu percurso académico e profissional, assim como todos os benefícios inerentes a práticas regulares de improvisação (*cf.* 1.1. e 1.2.)

1.4. Técnicas de Improvisação

Como já foi referido em pontos anteriores (*cf.* 1.3.1.), improvisação é diferente de pura criatividade. A palavra criatividade está associada à capacidade de criar, de inventar, a uma qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo, etc., enquanto que improvisar está associado a quem cria novas ideias utilizando ferramentas já suas conhecidas. Na música, a improvisação tem como base um estilo, ou um acompanhamento, ou uma linguagem (Jazz, Bossa Nova, Modos, etc.), um ritmo, um tema, etc., nos quais o intérprete que improvisa se baseia para criar música, durante a execução, em tempo real, procurando, através dessas ferramentas, transmitir uma ideia musical, uma emoção ou sentimento ou uma comunicação com o público.

Tocar livremente não significa produzir sem sentido ou significado; improvisar permite a expressão (maior ou menor) de emoções e objectivos. Quanto melhor um aluno estiver preparado para identificar e expressar a sua personalidade e criatividade, maior será o respeito que ele poderá receber da arte da improvisação e do mundo da música erudita. (Stanciu, 2010, p. 32).

A ideia de “ensinar” a improvisar é um pouco controversa. Os músicos de Jazz mais puristas defendem que não se ensina a improvisar: essa capacidade nasce connosco. No entanto, a grande maioria dos pedagogos defende que ensinar a improvisar é possível, pois basta para isso munir os alunos das ferramentas necessárias para o efeito, que, de uma forma geral, estão relacionadas com o conceito da audição (*cf.* 1.1.) e com o estilo musical em que a improvisação se insere, neste caso, o Jazz (*cf.* 1.3.3.)

Alguns autores estudaram a improvisação como prática pedagógica, e criaram, através de experiências na sala de aula e da bagagem musical de cada um, algumas técnicas para ensinar os alunos a improvisar, tais como:

- Memorização da melodia – Ouvir a melodia e memorizá-la, e em seguida improvisar sobre ela, apenas com as notas da melodia. A obrigação de o aluno se focar exclusivamente na melodia ajuda a que melhore os níveis de concentração.
- Manipular o ritmo – acelerar, atrasar e alterar o ritmo da melodia.
- Embelezar a melodia – Ritmicamente: repetir notas; ou Melodicamente: usar ornamentos e notas de passagem.
- Aprender, de ouvido, as tónicas dos acordes do acompanhamento – Tocar as tónicas do acompanhamento como se fossem a melodia.
- Improvisar sobre a melodia das tónicas dos acordes do acompanhamento, usando alterações de tempo (adiantar, atrasar, alterar o tempo).
- Embelezar a melodia das tónicas dos acordes do acompanhamento, usando notas de passagem e ornamentação.

- Aprender, de ouvido, as tónicas e as terceiras dos acordes do acompanhamento – Tocar as tónicas e as terceiras do acompanhamento como se fossem uma melodia.
- Improvisar sobre a melodia das tónicas e terceiras dos acordes do acompanhamento, usando alterações de tempo (adiantar, atrasar, alterar o tempo).
- Embelezar a melodia das tónicas e terceiras dos acordes do acompanhamento, usando notas de passagem e ornamentação.

- Aprender, de ouvido, as tónicas, as terceiras e as quintas dos acordes do acompanhamento – Tocar as tónicas, as terceiras e as quintas do acompanhamento como se fossem uma melodia.
- Improvisar sobre a melodia das tónicas, terceiras e quintas dos acordes do acompanhamento, usando alterações de tempo (adiantar, atrasar, alterar o tempo).
- Embelezar a melodia das tónicas, terceiras e quintas dos acordes do acompanhamento, usando notas de passagem e ornamentação.

- [...]Aprender, de ouvido, as tónicas, as terceiras, as quintas e as sétimas dos acordes do acompanhamento – Tocar as tónicas, as terceiras e as quintas do acompanhamento como se fossem uma melodia.
- Improvisar sobre a melodia das tónicas, terceiras, quintas e sétimas dos acordes do acompanhamento, usando alterações de tempo (adiantar, atrasar, alterar o tempo).
- Embelezar a melodia das tónicas, terceiras, quintas e sétimas dos acordes do acompanhamento, usando notas de passagem e ornamentação.
- Improvisar sobre todos alternando todos os conceitos anteriores, procurando expressar algo, comunicar com o público, atribuir significado e personalidade à própria improvisação.
- [...]Tocar livremente uma melodia, sem qualquer acompanhamento, sem pensar em nenhuma regra ou conceito. Sê livre!
- Tocar livremente uma melodia, usando conceitos e/ou temas como inspiração.
- Usar contrastes, dinâmicos, de tempo, de articulação, etc.
- Tentar criar uma improvisação de três minutos, procurando que tenha uma estrutura com principio, meio e fim.
- Criar um improvisação que inclua temas ou melodias de várias canções, temas ou melodias diferentes. (Purcell, 2006, p. 9-16)
- Não limitar a execução (improvisação) a uma escala ou ritmo específico. Para este exercício não há quaisquer regras específicas.
- Fomentar a expressão, as emoções traduzindo-as em música.
- Criar uma melodia ou tocar apenas uma nota fazendo o necessário para alcançar o objectivo da expressão.
- Exagerar, se desejar tocar algo mais rápido e marcado, ir para além das limitações de ordem emocional e pessoal
- Investigar novos sons e novas formas de criar música (Graf cit. por Stanciu, 2010, p. 32)

- Improvisar com ritmo Jazz - usando melodias conhecidas ou escalas, improvisar com o ritmo de Swing nas colcheias, procurando o balanço característico do estilo Jazz.

Figura nº 1 – Exemplo de ritmo Jazz



- Improvisar com diferentes articulações – (Com a trompete) Pensar em *Tu-ta*, ou *Du-De*, durante a execução da improvisação, procurando uma linguagem musical característica do estilo Jazz.
- Improvisar com o colega ou professor – Improvisação que procura imitar um dialogo entre duas pessoas, em pergunta e resposta, em que um executante tenta responder ao que o outro toca.
- Tocar uma melodia em várias tonalidades – ao tocar uma melodia em diferentes tonalidades, os alunos familiarizam-se com as funções harmónicas usadas para as modulações, e ao mesmo tempo desenvolvem capacidades técnicas próprias do instrumento, como a dedilhação.
- Ouvir músicos de Jazz – A audição de performances de Jazz possibilita que os alunos aprendam auditivamente novas técnicas de improvisação, como a reutilização de motivos e a utilização dos silêncios. (Shih, 2012, p. 76)
- Exercícios de improvisação rítmica com apenas uma nota, e exercícios de improvisação com um baixo em *ostinato*, apenas com as funções de tónica e dominante.
- Desenvolvimento do ouvido harmónico – Pedir aos alunos toquem melodias populares infantis. A razão para a escolha das melodias populares infantis deveu-se ao facto de estas serem melodias familiares para os alunos. Pedir aos alunos para tocar a melodia de ouvido, e em seguida criarem um baixo, e por ultimo criarem um acompanhamento.
- Introdução ao conceito de forma e estrutura – Numa fase mais adiantada, tentar introduzir a noção de forma na improvisação, introduzindo o conceito ABA. Primeiro tentando improvisar sobre um pequeno motivo original (...), quando o aluno se sentir confiante a improvisar sobre esse motivo, proceder a uma análise do motivo

procurando criar um novo motivo contrastante do primeiro. Por ultimo, revisitar o primeiro motivo, completando a forma ABA. (Marques, 2012, p. 14-15).

- Improvisação Jazz na Trompete– Estudar Louis Armstrong e Clifford Brown; Aprender a articular com velocidade, assim como aprender a criar movimento nas notas longas. Aprender a tocar piano para estudar harmonia, mas também aprender a estudar harmonia com a trompete, procurando ligações harmônicas na melodia. Gravar as improvisações, identificando aspectos a melhorar no futuro. (Gekker, 2008, p. 2).

As técnicas pedagógicas acima descritas foram apresentadas por autor, não considerando a sua ordem cronológica ou de dificuldade. Apesar de algumas das técnicas sugeridas se enquadrarem apenas com a execução na trompete (Gekker, por exemplo), e de outras focarem a improvisação dentro do estilo Jazz (Shih, etc.) a grande maioria das sugestões poderão ser aplicadas no contexto de qualquer aula, de qualquer instrumento, de qualquer estilo, individualmente ou em conjunto. Em última análise, todas contribuem para munir o professor de várias ferramentas de trabalho que poderá usar nas suas aulas de improvisação, adaptando-as ao seu contexto.

1.5.0 Potencial Pedagógico da Improvisação Jazz no Processo Ensino/Aprendizagem da Trompete.

Os pontos anteriores demonstram que a Improvisação musical no estilo Jazz apresenta um valor pedagógico que poderá ser de grande enriquecimento para o processo ensino/aprendizagem.

O tema desta intervenção centra-se na problemática identificada na inexistência de práticas de improvisação no ensino artístico especializado da música e procura justificar as vantagens da introdução da improvisação como prática pedagógica nas escolas deste tipo de ensino. O objectivo desta intervenção é **averiguar o potencial pedagógico da improvisação (Jazz) no processo ensino/aprendizagem da trompete.**

A intervenção por mim proposta foi realizada no contexto de sala de aula na disciplina de Instrumento (trompete), procurando, numa primeira fase, observar e fazer um levantamento das características gerais dos alunos (dificuldades, qualidades, etc.) e em seguida elaborando uma intervenção em contexto de aula, com base na aplicação de conceitos, técnicas e práticas de improvisação aos alunos.

No final da intervenção foi feito um levantamento dos dados obtidos na PES, que depois de analisados permitiram a avaliação do potencial pedagógico da improvisação (Jazz) no processo ensino/aprendizagem da trompete.

2. Investigação-ação - instrumentos de recolha de dados

2.1. Investigação-ação

Para melhor compreender o propósito deste Relatório de estágio é importante definir a metodologia utilizada e a sua tipologia, que, neste caso, se pode classificar como uma investigação-ação.

A *Investigação-Ação* é uma metodologia de investigação difícil de definir, uma vez que é uma “expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível (...) chegar a uma “conceptualização” unívoca” (Coutinho. 2013. p.363). Muitos autores defendem conceitos diferentes do significado do nome *Investigação-Ação*, mas todos resumem esta tipologia numa investigação que inspira a ação no mesmo meio. Sendo uma expressão tão ambígua que envolve várias ações, Coutinho (2013) caracteriza ainda a *Investigação-Ação* como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo (...).”

Nas intervenções de âmbito pedagógico, a tipologia de investigação mais utilizada é a *Investigação-Ação*. Esta apresenta-se como “uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar”, uma “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo desta forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho. 2013. p.364). Assim, a *Investigação-Ação* é “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (R. Arends cit. por Fernandes, 2006, p.70).

Esta metodologia desenvolve-se através da ligação entre vários fatores: planificação, ação, observação e reflexão; é um “constante diálogo entre pressupostos teóricos e ação concreta” (Coutinho. 2013. p.369).

Todo este processo requer tempo pois, “tendo em conta que o que se pretende com esta metodologia é operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias nos resultados da intervenção, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do investigador de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios

processados por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na abordagem ao problema em estudo.” (Coutinho. 2013. p.370).

Apesar de este Projecto poder ser considerado uma Investigação-Ação, pois passou pelos vários passos acima descritos, é necessário considerar na sua avaliação que a sua aplicação decorreu num período temporal bastante curto (cerca de 9 meses), não sendo por isso possível realizar todas as alterações necessárias, quer na fase de observação, quer na fase prática da intervenção. Assim, esta Investigação-Ação poderá ser considerada uma “mini” Investigação-Ação, à luz da opinião dos autores acima descrita.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a elaboração da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e do relatório de estágio, foi necessário investigar e elaborar instrumentos de recolha que seriam utilizados para obter o máximo de informação relevante, ajudando a recolher informação valiosa que seria a base para a análise da prática e posterior análise de resultados. Neste ponto, os instrumentos de recolha serão analisados e exemplificados, procurando demonstrar a forma como foram elaborados, e quais os seus objectivos e metodologias.

2.2.1. Grelha de observação não participante

As grelhas de observação não participante foram elaboradas previamente ao período de observação, e utilizadas ao longo de toda essa fase, nos dois contextos (instrumento e música de câmara), iniciada em meados de outubro e terminada no final de março do ano lectivo 2013/14. Neste tipo de observação, o observador identifica-se e “explica aos participantes quais são as suas intenções, mas assume sempre o seu papel de investigador, não tentando mudar o rumo natural dos acontecimentos” (Coutinho. 2013. p. 138). Ao longo destas aulas observadas foram preenchidas grelhas de observação não participante, procurando recolher informações relevantes para a elaboração e planificação da intervenção a realizar posteriormente (Anexo II).

2.2.2. Grelha de observação participante

Este documento foi elaborado previamente à fase de intervenção, e teve como objectivo a criação de um documento que permitisse recolher as informações necessárias para fazer uma posterior análise das aulas leccionadas.

A prática docente foi iniciada no início de abril. Em todas as aulas foram preenchidas grelhas de observação, com o objectivo de recolher observações (dos alunos, do professor, etc.), alterações no decorrer das aulas, estratégias utilizadas, etc. Este instrumento de observação distingue-se do anterior pois nesta situação o observador “é também ele membro de pleno direito do grupo que estuda” (Coutinho. 2013. p. 138), ou seja, interfere no acontecimento fazendo parte dele assim como todos os outros membros que estão a ser observados, podendo, desta forma, retirar dados durante e no final da observação: “o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa” (Coutinho. 2013. pp. 138).

Este documento (Anexo III) foi utilizado em todas as aulas dadas, até ao final da intervenção em junho, sendo feita uma posterior análise das grelhas, sintetizadas em pequenos textos que serviram de base para a análise final de resultados.

2.2.3. Entrevista

A entrevista foi o instrumento de recolha de dados que me colocou frente a frente com o orientador cooperante e com os alunos de instrumento de trompete com os quais foi realizada a intervenção, a fim de obter informações que serviriam de base para a análise final da intervenção.

As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora (Silverman cit. por Coutinho. 2013. p. 141).

Desta forma, há a possibilidade de serem retiradas novas informações que possam até alterar o rumo dos tópicos em estudo pelo investigador.

Existem vários tipos de entrevista (Patton em Coutinho. 2013. pp. 141) que vão desde uma forma bem estruturada, onde as respostas são fixas e pré-determinadas, a uma menos estruturada, durante a qual as questões surgem de forma natural sem nada programado e o “investigador não leva

consigo qualquer tipo de guião com tópicos prévios a abordar” (Silverman cit. por Coutinho. 2013, pp. 141). As entrevistas por mim realizadas foram baseadas em dois guiões, um para os alunos e outro para o professor orientador cooperante (Anexo IV e V), com algumas questões pré-definidas, procurando obter algumas respostas concretas, de relevância para a intervenção, mas dando espaço aos entrevistados para expressarem livremente as suas opiniões, podendo ser considerada como uma entrevista semiestruturada.

3. Intervenção pedagógica

3.1. Contextualização – Escola e tipologia de ensino

O estágio profissional descrito e apresentado neste relatório de estágio foi implementado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. A instituição foi fundada em 1961 por D. Maria Adelina Caravana, que nessa época foi também sua diretora pedagógica, funcionando como instituição de tipo associativo e carácter particular. Só no ano de 1971 passou de ensino privado a ensino público, com dependência administrativa do Liceu Nacional D. Maria II.

Nesse mesmo ano (1971) a Fundação Calouste Gulbenkian dispôs as instalações do Conservatório ao Ministério da Educação Nacional, tendo-se tornado, por isso, no ano letivo de 1971/1972, numa Escola Piloto, que além do ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, incluía uma secção na área da música, onde funcionavam cursos complementares e o curso superior de piano, tendo o apoio técnico e administrativo, bem como a direcção, ficado a cargo do Liceu D. Maria II (projecto educativo, 2008). Só cerca de uma década mais tarde, o conservatório adquire autonomia, constituindo-se como uma escola de ensino vocacional da música.

“O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga é uma escola básica e secundária artística pública especializada no ensino da música, cabendo-lhe proporcionar formação especializada de elevado nível técnico, artístico e cultural nessa área, de acordo com planos curriculares próprios, estruturados em regime de ensino integrado. (projecto educativo, 2008, p. 3)

É de referir que o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga foi a primeira escola pública do país com ensino integrado de música, tipologia exclusiva deste conservatório durante vários anos.

O ensino vocacional especializado da música encontra-se presente nos três ciclos de ensino do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, desde o primeiro ciclo ao secundário, orientando os alunos para o ensino superior de música, seguindo os planos apresentados na legislação actual.

Além das disciplinas de formação geral comuns às escolas de ensino regular, os cursos de ensino básico contém uma forte componente vocacional, com disciplinas como: instrumento, coro, formação musical, classes de conjunto e introdução a técnicas de composição. O ensino secundário incluiu quatro cursos distintos, entre os quais instrumento, canto, composição e formação musical. O conservatório contém ainda a disciplina de dança, apenas em regime de curso livre.

O conservatório tem como princípios educativos de base promover uma educação integral conjugando a sua vertente artística com os outros saberes e linguagens culturais, científicas, tecnológicas e éticas, ao longo de todo um percurso escolar, procurando enformar esta educação pelo conceito de cidadão interveniente e socialmente activo. (...)

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian assume como missão a formação especializada de elevado nível técnico, artístico, cultural e humana dos seus alunos, visando o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros profissionais da área da música, tendo consciência que esta fase é uma etapa na sua formação que terá um novo estágio de desenvolvimento com a frequência do ensino superior. (projecto educativo, 2008, p. 8-9)

3.2. Caracterização dos contextos/alunos – relatórios da fase de observação

O projecto de intervenção incide em dois contextos distintos: instrumento e música de câmara. Para escolher os alunos que iriam participar na intervenção foi tida em conta a disponibilidade de horário e a opinião dos professores orientadores cooperantes. Assim, foram escolhidos dois alunos de trompete (aluno Y e X) para o contexto de instrumento, e foi escolhida a orquestra de sopros para o contexto de música de câmara. Os pontos seguintes irão descrever e caracterizar os alunos intervenientes nos dois contextos, à luz dos registos realizados na fase de observação, que decorreu de meados de outubro de 2013 até ao fim de março de 2014.

3.2.1. Orquestra de Sopros (contexto Música de Câmara)

A fase de observação de aulas colectivas iniciou-se em outubro de 2013, e consistiu na observação não participante de duas aulas semanais de orquestra de sopros, leccionadas pelos professor orientador cooperante Filipe Silva. Em todas as aulas observadas foram preenchidas grelhas de observação não participante (*cf.* 2.2.1.), que foram em seguida analisadas e sintetizadas em pequenos textos, que serviram de base para a criação da intervenção que seria realizada mais tarde.

Numa primeira observação foi feita uma caracterização geral da orquestra de sopros: é um grupo de cerca de 65 alunos de entre os vários instrumentos de sopro e percussão, com a inclusão de alguns violoncelos e contrabaixos, que vão desde o 3º Grau – 7º ano (cerca de 12 anos) até ao 8º Grau – 12º ano (cerca de 18 anos). Esta disparidade de níveis tem algumas vantagens: os alunos mais velhos conseguem executar o programa com maior segurança, assumindo claramente as funções de chefes de naipe e de solistas, ganhando assim uma experiência de orquestra que será bastante valiosa no seu percurso profissional, e, ao mesmo tempo, transmitindo aos alunos mais novos conhecimentos

e liderança, ajudando assim a um melhor funcionamento da orquestra e complementando a tarefa do professor. Por outro lado, a disparidade de níveis tem a desvantagem de por vezes o programa ficar, em termos de dificuldade, deslocado: para os alunos mais velhos o programa é, por vezes, demasiado fácil, causando algum desleixo e falta de motivação; por outro lado, o programa é por vezes demasiado difícil para os alunos mais novos, criando também alguma desmotivação e alguma distração da parte dos alunos, que como não conseguem tocar, conversam com os colegas ou tentam esconder a sua dificuldade. Assim, o programa escolhido foi muito bem pensado por parte do professor orientador cooperante, tentando atenuar estes problemas inerentes à disparidade de níveis dos alunos.

A análise das aulas observadas demonstrou desde cedo alguns problemas da parte dos alunos, principalmente a nível de comportamento, demonstrando, em alguns casos, desinteresse pela disciplina, falta de pontualidade e falta de bons hábitos de comportamento dentro da sala de aula, o que por vezes dificultava o papel do professor, que tinha de intervir com alguma severidade, de forma a garantir o bom funcionamento da aula.

Nas observações seguintes, em que o professor estava a trabalhar repertório específico para a Audição de Natal, algumas dificuldades foram sentidas a nível musical, nomeadamente a nível de afinação, em que alguns alunos demonstravam grandes dificuldades em reconhecer se estavam altos ou baixos, e, em alguns casos, sem sequer conseguir reconhecer se estavam ou não desafinados. Alguns alunos afinavam com afinador electrónico, e outros conseguiam afinar pelos colegas, mas a maioria não tinha afinador nem demonstrava preocupação em afinar. Outra dificuldade demonstrada pelos alunos foi a pouca capacidade de perceber o que se passa à sua volta, não conseguindo reconhecer padrões musicais ao longo das obras, que os ajudariam a melhor interpretar as suas partes e a entrar correctamente com as suas intervenções ao longo da obra. Estas dificuldades estão relacionadas com a capacidade rítmica e de concentração dos alunos, que na maioria dos casos era débil. Outras dificuldades foram sentidas, principalmente a nível técnico, em que por vezes as obras trabalhadas estavam com um grau de dificuldade um pouco acima do possível para os alunos mais novos, mas na generalidade, foi evidente que a grande maioria dos alunos poderia superar as dificuldades com um aumento do estudo para a disciplina.

Devido às especificidades da disciplina, quer a nível de calendário escolar e das suas actividades, quer a nível de planeamento de repertório, foi decidido com o supervisor e com o orientador cooperante que seria impossível desenvolver uma intervenção dentro da temática da improvisação Jazz dentro deste contexto. Embora fosse interessante averiguar as vantagens da improvisação Jazz neste contexto, foi preciso ter em conta que todos os concertos da disciplina já

estavam agendados antes da fase de observação, assim como todo o repertório estava já definido, sendo impossível introduzir repertório que contemplasse os aspectos necessários para o desenvolvimento da improvisação e da linguagem Jazz, ficando decidido que a minha intervenção seria feita com uma das peças propostas pelo professor da disciplina, seguindo as planificações feitas previamente pelo orientador cooperante.

Apesar de o repertório trabalhado com os alunos não se enquadrar com a temática da intervenção, por motivos já explicados, foi interessante fazer o levantamento das dificuldades gerais que os alunos apresentavam, contribuindo com dados importantes para a planificação da fase seguinte. As dificuldades demonstradas pelos alunos neste contexto não são diferentes das dificuldades demonstradas no contexto de instrumento. Revelando uma problemática ainda mais abrangente, foi notório que as mesmas dificuldades eram demonstradas em vários alunos, de vários instrumentos, quer de cordas, sopros, ou percussão. Tendo em conta estes aspectos, a fase de observação na orquestra de sopros contribuiu com dados valiosos que permitiram uma melhor compreensão e constatação da problemática que fundamentou toda a prática de ensino supervisionada.

3.2.2. Contexto de instrumento

A fase de observação de aulas individuais iniciou-se em meados de outubro de 2013, e consistiu na observação não participante das aulas individuais de dois alunos de instrumento - trompete, leccionadas pelos professor orientador cooperante Fernando Ribeiro. A escolha dos alunos foi feita tendo em conta a opinião do professor orientador cooperante, e foi fundamentada pela disponibilidade de horário e pelo contraste de idades e de níveis dos alunos, procurando uma maior riqueza de resultados e a necessidade de uma investigação mais abrangente.

Em todas as aulas observadas foram preenchidas grelhas de observação não participante (*cf.* 2.2.1.), que foram em seguida analisadas e sintetizadas em pequenos textos, que serviram de base para a elaboração da intervenção que seria realizada mais tarde.

3.2.2.1. Aluno Y

O aluno Y frequenta o 2º Grau – 6º ano de escolaridade, e tem 12 anos. Com a ajuda do professor orientador cooperante foi possível perceber que o aluno tem um acompanhamento excelente por parte dos pais, que se mostram bastante interessados e empenhados em ajudar o seu educando a

atingir os objectivos propostos às diversas disciplinas. Para além disso, o aluno tem em casa um ambiente cultural propício ao estudo da música erudita, visto que o pai é organista profissional e a irmã mais velha estuda violino no ensino superior. Na disciplina de instrumento o aluno é considerado muito bom, tendo no ano anterior obtido nível 5 à disciplina, revelando bons hábitos de estudo e um rendimento excelente.

A fase de observação, iniciada em meados de outubro de 2013, foi realizada ao longo do 1º e do 2º períodos. O aluno encontrava-se na altura a preparar o programa para a prova do 1º período que consistia na execução das obras *A trumpeter's lullaby* de Leroy Anderson, *Concertino n.º 21* de Julien Porret e dos Estudos 28 e 29 do livro de 40 estudos progressivos de Sigmund Hering.

As aulas foram todas bastantes parecidas, seguindo sempre a mesma rotina: aquecimento, estudos, peças, ensaio com piano. No aquecimento o professor tocava alguns exercícios com o aluno, normalmente retirados do livro *Estudos práticos para o trompetista* de Fernando Ribeiro, ou criados no momento pelo professor. Neste aquecimento o professor tocava primeiro o exercício pedindo ao aluno para o imitar em seguida. O professor procurava sempre fazer exercícios que ajudassem o aluno a superar alguns problemas técnicos, sendo os mais problemáticos o controle de dinâmica e a articulação, assim como as várias escalas, procurando também que o aluno conhecesse e dominasse todo o registo do instrumento. Geralmente, o aluno conseguia fazer os exercícios, revelando sempre grande empenho na realização dos mesmos. Em seguida eram trabalhados os estudos, pedindo ao aluno para tocar os que tinha levado como trabalho de casa e, em seguida, fazendo as correcções necessárias. Quando ainda sobrava tempo, eram trabalhadas as peças sem pianista, pedindo ao aluno para tocar do início ao fim, corrigindo os erros. Normalmente a aula terminava com um ensaio com o pianista acompanhador, em que o professor trabalhava principalmente aspectos de afinação, junção e musicalidade.

A relação entre professor e aluno é excelente. Em algumas aulas, em que o aluno revelou alguma falta de estudo, o professor conversou com o aluno, procurando através de elogios e de reforços positivos explicar ao aluno que o empenho e a dedicação são o caminho para ser um grande trompetista.

As aulas foram sempre de grande intensidade, não havendo tempos mortos, estando o aluno sempre a realizar alguma actividade. O mesmo acontecia com o professor, que em todos os momentos ia dando instruções, quer oralmente, quer executando com o instrumento o que pretendia que o aluno fizesse. Foi notória a preocupação do professor na preparação de todo o programa, mas houve uma maior preocupação na preparação das peças, em que o professor fazia, na primeira abordagem, uma

explicação da peça, e nas aulas seguintes vários exercícios, recorrendo a metáforas e comparações com situações do dia-a-dia, procurando assim desenvolver a musicalidade do aluno.

O repertório a trabalhar no 2º período consistiu nas obras *Andante et Allegro* de Robert Clérisse e *Bleu Nocturne* de Armando Ghidoni e dos Estudos nº 30 e 31 do livro de 40 estudos progressivos de Sigmund Hering. As aulas funcionaram nos mesmo moldes do 1º período, mas com maior rigor e persistência nas obras com piano, visto que o aluno iria participar no concurso de sopros *Terras de La Sallette*, onde iria apresentar as obras em questão.

Apesar de o aluno revelar grandes qualidades como trompetista, foram sentidas algumas dificuldades ao longo da fase de observação. O aluno revelou, nos ensaios com piano, algumas dificuldades de afinação, principalmente ao longo da obra, quer fosse por variações de afinação, ou por notas que são desafinadas devido à natureza do instrumento, que necessitam de ser corrigidas. Foi também sentida alguma dificuldade na junção com o acompanhamento de piano, quer a níveis rítmicos (dificuldade em contar tempos e compassos de espera, falha nas entradas) quer a níveis auditivos (melódicos e harmónicos, não conseguindo reconhecer progressões harmónicas ou cadências). Por vezes era pedido ao aluno para criar exercícios na fase de aquecimento, ao qual o aluno respondia com alguma timidez, demonstrando alguma falta de criatividade e de confiança para arriscar. Outra dificuldade identificada foi a falta de versatilidade na execução. Sempre que o aluno tocava uma peça pela primeira vez usava o mesmo som, mesma articulação, mesmas variações de dinâmicas, não pensando em aspectos como estilo, época, carácter, etc., tornando a sua interpretação mais pobre e monótona, obrigando o professor a intervir.

3.2.2.2. Aluno X

O aluno X frequenta o 6º Grau – 10º ano de escolaridade, e tem 17 anos. Com a ajuda do professor orientador cooperante foi possível perceber um pouco melhor o histórico do aluno, que já tinha ficado retido num ano de escolaridade, mais especificamente no 9º ano. Apesar disso, o aluno sempre demonstrou grande aptidão e gosto nas disciplinas da área vocacional, tendo desde o 1º ciclo um bom rendimento, obtendo ao longo dos anos do 2º e 3º ciclos níveis entre 4 e 5. Como o aluno se encontra já no 10º ano da área vocacional, no curso de instrumento, é importante salientar que o aluno pretende seguir uma carreira profissional na área da música, mais especificamente como trompetista, sendo professor, instrumentista ou ambas as coisas, o que faz com que a exigência neste ano de escolaridade seja significativamente maior do que no ano anterior. Para além destes fatores, é

importante salientar que o aluno tem em casa um grande apoio por parte dos pais, sempre preocupados e interessados pelo percurso escolar do filho, assim como um ambiente familiar perfeitamente contextualizado com a música erudita, visto que o irmão mais velho é guitarrista clássico profissional, e o tio, bastante presente no acompanhamento escolar do aluno, é também guitarrista profissional e professor de guitarra no ensino superior.

A fase de observação, iniciada em meados de outubro, foi realizada ao longo do 1º e do 2º períodos. O aluno encontrava-se na altura a preparar a prova do 1º período e o programa para o concurso interno de solistas do conservatório, que consistia no 1º e 2º andamento da Sonata de Loillet.

O aluno faltou a várias aulas ao longo da fase de observação, pois encontrava-se a fazer um tratamento para a acne cujo efeito secundário impossibilitava a execução da trompete. Para além disso, o aluno apresentava uma embocadura débil, que lhe causava algumas dificuldades na execução, principalmente a nível de registo e resistência. Apesar destes fatores, o aluno conseguiu preparar o programa proposto para o 1º período, embora o tenha feito com bastantes dificuldades.

As aulas foram todas bastante parecidas na sua estrutura, à semelhança do que aconteceu com o aluno Y, consistindo num aquecimento, estudos, peças e ensaio com piano. No entanto, houve menor ênfase nos estudos (muitas vezes postos de lado), e uma maior insistência nos exercícios de correção de embocadura, baseados nos livros *Embocadura do trompetista* e *Exercícios práticos de trompete* de Fernando Ribeiro, procurando minimizar os danos causados pelo tratamento da acne e ao mesmo tempo estabilizando e corrigindo a embocadura, tornando-a mais eficiente. Houve também uma grande insistência na preparação das peças, principalmente devido à participação do aluno no concurso interno de solistas. Apesar de todas as dificuldades, o aluno participou no concurso, não conseguindo obter um dos lugares de solista.

A relação entre professor e aluno é bastante boa, tendo o aluno X iniciado a aprendizagem da trompete com o professor Fernando Ribeiro à mais de 10 anos. Devido aos problemas causados pelo tratamento a que o aluno esteve sujeito, vários outros problemas surgiram, como a falta de motivação para o estudo do instrumento, falta de resistência, etc. Assim, foram passadas algumas aulas em conversa com o aluno, em que o professor procurou confortá-lo e motivá-lo a continuar a estudar e a superar as dificuldades.

O repertório a trabalhar no 2º período centrou-se no *Concerto* de Haydn e em exercícios de correção de embocadura. A rotina das aulas manteve-se bastante semelhante às aulas do 1º período. Ao longo do 2º trimestre o tratamento para a acne foi perdendo intensidade o que possibilitou ao aluno um regresso gradual às rotinas que tinha antes do tratamento, assim como uma redução das faltas às

aulas. Apesar disso, notou-se algum desleixo e falta de regularidade no estudo individual por parte do aluno, ao qual o professor respondeu com algumas conversas e chamadas de atenção. Os problemas de embocadura mantiveram-se, e reflectiram-se nos resultados do final do 2º período, que não sendo negativos, foram considerados abaixo dos esperados para um aluno do curso de instrumentista.

Apesar do percurso do aluno X ao longo do ano lectivo ter sido afectado pelo tratamento da acne, aumentando e evidenciando problemas técnicos, outras dificuldades, a nível musical e interpretativo, foram também identificadas. À semelhança do aluno Y, e apesar de haver grande diferença de idades, foram encontradas as mesmas dificuldades de falta de criatividade e espontaneidade, revelando bastante timidez, pouco conhecimento e cultura musical, tornando as suas interpretações descaracterizadas e aborrecidas, e grandes dificuldades de reconhecimento auditivo (melódico e harmónico) e de junção com o acompanhamento de piano, quer a nível rítmico quer de identificação de forma, de cadência e de encadeamento harmónico.

3.3. Plano geral da Intervenção

3.3.1. Problemática (resumo da fase de observação)

A fase de observação de aulas terminou em meados de abril de 2014. Para elaborar e planificar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) a realizar posteriormente, foi feito um estudo das aulas observadas recorrendo às grelhas de observação não participante elaboradas em todas as aulas assistidas, que revelaram algumas dificuldades sentidas pelos alunos, que estão maioritariamente relacionadas com o conceito de audição e com o desenvolvimento da criatividade, revelando uma problemática presente na pedagogia tradicional.

De uma forma geral, foi notório, nas aulas de orquestra de sopros, verificar que a maioria dos alunos tinha dificuldades a nível auditivo. Se considerarmos ainda que todos os alunos tem aulas de música há pelo menos 4 anos (desde o 1º Grau/ 5º ano) e que a maioria tem aulas há 8 anos (desde o 1º ano de escolaridade), podemos afirmar que as dificuldades sentidas revelam um problema ainda mais profundo e mais relevante num contexto que envolva uma futura carreira musical.

As principais dificuldades sentidas foram reveladas desde a primeira aula assistida: dificuldade em afinar sem afinador electrónico, pouca percepção do ambiente que o rodeia, dificuldade em escutar as diferentes intervenções dos naipes, pouca capacidade de imitação (rítmica, melódica, harmónica,

interpretativa), dependência da partitura (não conseguiam tocar nada de memória), entre outras. Algumas destas dificuldades estão relacionadas com as práticas pedagógicas tradicionais (*cf.* 1.2.).

Todas as dificuldades observadas na orquestra de sopros foram também identificadas no contexto da disciplina de instrumento, mas de uma forma mais perceptível, pelo carácter individual que este contexto encerra. Para além dessas dificuldades, foi ainda revelada outra, relacionada com a capacidade criativa dos alunos: sempre que era pedido ao aluno para criar algum exercício, ou para interpretar pela primeira vez um trecho musical, era notória a dificuldade com que o aluno em questão o fazia, demonstrando timidez, vergonha e estranheza, pois não estava habituado a ter que criar nada nas suas aulas. A pouca capacidade de concentração e de sentido autocrítico foram também algumas das dificuldades sentidas: os alunos demonstravam dificuldade em se auto-avaliar, parecendo pouco concentrados no que tinham feito, esperando sempre pela opinião do professor em vez de procurarem melhorias sozinhos, causando um estudo individual em casa pouco produtivo.

A improvisação Jazz, à luz da literatura apresentada no ponto 1., revela-se como uma possível solução para esta problemática, procurando enriquecer a aprendizagem musical dos alunos com o desenvolvimento de competências musicais relacionadas com o conceito de audição e com um aumento da capacidade criativa.

3.3.2. Objectivos

Como exposto no ponto anterior, o tema desta intervenção centra-se na problemática identificada na pedagogia tradicional, que revela nos alunos uma série de dificuldades relacionadas com a inexistência de práticas de improvisação no ensino artístico especializado da música, e procura justificar as vantagens da introdução da improvisação como prática pedagógica nas escolas deste tipo de ensino. O principal objectivo desta intervenção consistiu na averiguação do potencial pedagógico da improvisação (Jazz) no processo ensino/aprendizagem da trompete.

A intervenção foi realizada exclusivamente no contexto de sala de aula na disciplina de Instrumento (trompete), não sendo realizada nenhuma intervenção dentro desta temática no contexto de música de câmara, (*cf.* 3.2.1.).

Os objetivos da intervenção foram definidos com a ajuda do professor orientador cooperante e com a orientação do supervisor de estágio (PES), que ajudaram a fundamentar e a elaborar a intervenção de 8 aulas individuais com os alunos Y e X.

Os principais objectivos da intervenção foram: (I) averiguar o potencial pedagógico da improvisação; (II) desenvolver a aquisição de competências musicais relacionadas com o conceito de audição através da improvisação; (III) averiguar o potencial pedagógica da inclusão de diferentes estilos musicais no processo ensino/aprendizagem; (IV) colmatar as lacunas de aprendizagem identificadas na pedagogia tradicional; (V) estimular a capacidade criativa dos alunos; realizar uma audição pública dentro do estilo Jazz com improvisação.

A intervenção realizada consistiu numa investigação-ação (*cf.* 2.1.), que depois de uma primeira fase de observação, foi implementada em apenas 8 aulas, culminando numa Audição Pública final, onde os alunos apresentaram os temas trabalhados ao longo das aulas, e na realização de uma entrevista individual aos alunos intervenientes e ao professor orientador cooperante. No final da intervenção foi feita uma análise e interpretação dos dados obtidos pelos instrumentos de recolha utilizados, nomeadamente as grelhas de observação e entrevistas, procurando perceber se os objectivos foram cumpridos, para uma posterior análise de resultados a apresentar no relatório de estágio (ponto 4.)

3.4. Intervenção

3.4.1. Planificações

3.4.1.1. Contexto individual

Planificação de Aula

2º Grau (Instrumento Trompete)

| Aula nº 1 | Aluno: Y (12 anos) | Data: 4 de abril de 2014 | Duração da aula – 50 min. | |
|---|---|---|----------------------------------|--|
| Sumário: Apresentação da intervenção. Exercícios práticos sobre a tonalidade de Fá maior. Execução da peça <i>A Loja do Mestre André</i> através de partitura e de exercícios auditivos. | | | | |
| Recursos: Peça <i>A Loja do Mestre André</i> . Estante. Piano. Instrumento. | | Objetivos: Compreender o objetivo da intervenção. Compreender e executar a escala de Fá Maior. Compreender e interpretar o peça <i>A Loja do Mestre André</i> . | | |
| Parte da Aula | Conteúdo | Metodologias | Duração | Crítérios de Avaliação |
| Parte Inicial | Apresentação da Intervenção | Explicação da intervenção a realizar, quais os seus objetivos e qual o papel do aluno na intervenção. | 10 min. | - Comportamento - Atitude - Aquisição de Conhecimentos |
| Desenvolvimento | Exercícios práticos sobre a tonalidade de Fá maior | Tocar com o aluno a escala de Fá Maior, em vários ritmos, explicando ao aluno que é a tonalidade da peça que vamos trabalhar em seguida. Questionar o aluno acerca de tons próximos e dos respectivos acordes. | 20 min. | - Aplicação de Conhecimentos (Performance) - Auto-Avaliação - Pontualidade e Assiduidade. |
| Parte Final | Execução da peça <i>A Loja do Mestre André</i> através de partitura e de exercícios auditivos | Tocar para o aluno a peça e pedir-lhe para tocar de ouvido, sem partitura, por pequenas frases (4 compassos). Em seguida pedir-lhe para tocar tudo e no final apresentar-lhe a partitura. Por último, tocar com o acompanhamento de piano e pedir ao aluno para identificar auditivamente os acordes do acompanhamento. | 20 min. | |

Planificação de Aula

2º Grau (Instrumento Trompete)

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|----------------------------------|
| Aula nº 5 | | Aluno: Y (12 anos) | Data: 23 de maio de 2014 | | Duração da aula – 50 min. |
| Sumário: Ensaio com piano e play along do tema <i>A Bela e o Monstro</i> . Exercícios e técnicas de improvisação. | | | | | |
| Recursos: <i>The Beauty and the Beast</i> (A. Menken) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics), Estante. Instrumento. Piano. Aparelhagem. | | | Objetivos: Conseguir compreender e interpretar o tema <i>A Bela e o Monstro</i> , com os 8 compassos de improvisação. Conseguir compreender e executar os exercícios propostos. | | |
| Parte da Aula | Conteúdo | Metodologias | Duração | Crterios de Avaliação | |
| Parte Inicial | Pequeno aquecimento com Fá e Sol Maior. Revisão do tema <i>A Bela e o Monstro</i> | Tocar com o aluno a escala de Fá e de Sol Maior. Tocar com o aluno o tema <i>A Bela e o Monstro</i> do inicio ao fim. | 15 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento - Atitude - Aquisição de - Conhecimentos - Aplicação de - Conhecimentos (Performance) - Auto-Avaliação - Pontualidade e - Assiduidade | |
| Desenvolvimento | Trabalhar e relembrar os conceitos aprendidos nas ultimas aulas | Tocar com o aluno o tema <i>A Bela e o Monstro</i> , parando quando acontecem erros, corrigindo-os em seguida. Relembrar sempre ao aluno os conceitos de articulação e de estilo aprendidos nas ultimas aulas. | 15 min. | | |
| Parte Final | Praticar os 8 compassos de improvisação. Exercícios e técnicas de improvisação. | Tocar com o aluno os 8 compassos de improvisação, relembrando conceitos de ritmo e de harmonia aprendidos nas aulas anteriores. Ensinar ao aluno técnicas e exercicios de improvisação (motivos rítmicos, tónicas, terceiras, dominantes, notas comuns, etc.) Exercícios. | 20 min. | | |

Planificação de Aula

2º Grau (Instrumento Trompete)

| | | | |
|---|--|--|----------------------------------|
| Aula nº 8 | Aluno: Y (12 anos) | Data: 13 de junho de 2014 | Duração da aula – 50 min. |
| <p>Sumário: Ensaio Geral. Revisão de conceitos de improvisação e linguagem de Jazz. Revisão do tema <i>Who's afraid of the Big Bad Wolf?</i> (articulações de Jazz) sem improvisação. Revisão do tema <i>A Bela e o Monstro</i> com improvisação de 8 compassos.</p> | | | |
| <p>Recursos: <i>The Beauty and the Beast</i> (A. Menken) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics), <i>Who's Afraid of the Big Bad Wolf?</i> (Frank Churchill) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics). Estante. Instrumento. Piano. Aparelhagem.</p> | | <p>Objetivos: Conseguir executar o tema <i>Who's afraid of the Big Bad Wolf?</i> com as articulações de Jazz. Conseguir compreender e executar o tema <i>A Bela e o Monstro</i> com improvisação.</p> | |
| Parte da Aula | Conteúdo | Metodologias | Duração |
| Parte Inicial | Aquecimento. Revisão de conceitos de linguagem de Jazz. | Pequeno aquecimento com escalas. Tocar com o aluno o tema <i>Who's afraid of the Big Bad Wolf?</i> , revendo conceitos de linguagem de Jazz (ritmo, articulação, ornamentação, etc.). | 15 min. |
| Desenvolvimento | Revisão do tema <i>A Bela e o Monstro</i> com improvisação de 8 compassos. | Tocar com o aluno o tema <i>A Bela e o Monstro</i> do início ao fim, revendo conceitos e técnicas de improvisação nos compassos destinados a esse efeito. | 20 min. |
| Parte Final | Ensaio Geral para a apresentação pública. | Pedir ao aluno para tocar o tema <i>A Bela e o Monstro</i> do início ao fim com acompanhamento de piano e em seguida com o play along. Fazer, se necessário, pequenas correções ou comentários ao aluno. | 15 min. |
| | | Critérios de Avaliação | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento - Atitude - Aquisição de - Conhecimentos - Aplicação de - Conhecimentos - (Performance) - Auto-Avaliação - Pontualidade e - Assiduidade | |

Planificação de Aula

6º Grau (Instrumento Trompete)

| | | | |
|---|--|--|----------------------------------|
| Aula nº 1 | Aluno: X (16 anos) | Data: 4 de abril de 2014 | Duração da aula – 50 min. |
| Sumário: Apresentação da Intervenção. Introdução à improvisação. Escala pentatônica. Tema <i>A Bela e o Monstro</i> . Improvisação de 8 compassos. | | | |
| Recursos: <i>The Beauty and the Beast</i> (A. Menken) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics). Estante. Piano. Aparelhagem. Instrumento. | Objetivos: Compreender o objetivo da intervenção. Compreender e executar a escala pentatônica. Compreender e interpretar o tema <i>A Bela e o Monstro</i> e os 8 compassos de improvisação. | | |
| Parte da Aula | Conteúdo | Metodologias | Duração |
| Parte Inicial | Apresentação da Intervenção | Explicação da intervenção a realizar, quais os seus objetivos e qual o papel do aluno na intervenção. | 10 min. |
| Desenvolvimento | Introdução ao conceito de improvisação. Introdução ao estilo Jazz. Escala pentatônica. | Explicação segundo vários autores do conceito de improvisação. Introdução do estilo Jazz, abordando conceitos da linguagem de Jazz (escala pentatônica, articulação). | 20 min. |
| Parte Final | Execução do tema <i>A Bela e o Monstro</i> com improvisação. | Com partitura, tocar o tema do início ao fim. Em seguida, explicar ao aluno a cifras simples (G,B,D,C) e pedir-lhe para tocar a tônica, terceira e quinta do acorde na parte de improvisação. No final, tocar toda a peça, incentivando a criatividade do aluno, assente nos padrões introduzidos. | 20 min. |
| | | Critérios de Avaliação | |
| | | - Comportamento - Atitude - Aquisição de Conhecimentos - Aplicação de Conhecimentos (Performance) - Auto-Avaliação - Pontualidade e Assiduidade | |

Planificação de Aula

6º Grau (Instrumento Trompete)

| Aula nº 5 | Aluno: X (16 anos) | Data: 23 de maio de 2014 | Duração da aula – 50 min. | |
|--|---|--|----------------------------------|--|
| <p>Sumário: Revisão do Tema <i>A Bela e o Monstro</i> com Improvisação de 8 compassos. Revisão do tema <i>Baby Elephant Walk</i> e das diferentes articulações utilizadas no Jazz. Revisão do tema <i>Who's Afraid of the Big Bad Wolf?</i>. Introdução ao tema <i>Cruella de Vil</i>.</p> | | | | |
| <p>Recursos: <i>The Beauty and the Beast</i> (A. Menken) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics); <i>Baby Elephant Walk</i> (H. Mancini) – Jazz Play Along vol. 45 (Jazz at the Movies); <i>Who's Afraid of the Big Bad Wolf?</i> (Frank Churchill) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics); <i>Cruella de Vil</i> (Mel Leven) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics); Piano. Estante. Aparelhagem. Instrumento.</p> | | <p>Objectivos: Compreender e interpretar o tema <i>A Bela e o Monstro</i> e os 8 compassos de improvisação. Compreender e interpretar o tema <i>Baby Elephant Walk</i> com os diferentes tipos de articulação. Compreender e interpretar o tema <i>Who's Afraid of the Big Bad Wolf?</i>. Compreender e interpretar o tema <i>Cruella de Vil</i>.</p> | | |
| Parte da Aula | Conteúdo | Metodologias | Duração | Crterios de Avaliação |
| Parte Inicial | Revisão dos Temas <i>A Bela e o Monstro</i> , <i>Baby Elephant Walk</i> e <i>Who's Afraid of the Big Bad Wolf</i> . | Pedir ao aluno para tocar os temas com acompanhamento de piano. Pedir ao aluno para improvisar, revendo os conceitos aprendidos nas últimas aulas. | 15 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento - Atitude - Aquisição de Conhecimentos - Aplicação de Conhecimentos (Performance) - Auto-Avaliação - Pontualidade e Assiduidade |
| Desenvolvimento | Introdução ao tema <i>Cruella de Vil</i> | Tocar com o aluno o tema <i>Cruella de Vil</i> , relembrando os conceitos de articulação aprendidos nas peças e nas aulas anteriores. | 15 min. | |
| Parte Final | Desenvolvimento da improvisação no tema <i>Cruella de Vil</i> . | Tocar com o aluno a parte de improvisação, revendo conceitos harmônicos e relacionando a improvisação com o resto do tema. Trabalhar a improvisação com recurso a técnicas de improvisação. | 20 min. | |

Planificação de Aula

6º Grau (Instrumento Trompete)

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|--|--|
| Aula nº 8 | | Aluno: X (16 anos) | Data: 13 de junho de 2014 | Duração da aula – 50 min. | |
| Sumário: Revisão do Tema <i>A Bela e o Monstro</i> . Revisão do tema <i>Baby Elephant Walk</i> . Revisão do tema <i>Who's Afraid of the Big Bad Wolf?</i> . Revisão do Tema <i>Cruella De Vil</i> . Ensaio Geral. | | | | | |
| Recursos: <i>The Beauty and the Beast</i> (A. Menken) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics); <i>Baby Elephant Walk</i> (H. Mancini) – Jazz Play Along vol. 45 (Jazz at the Movies); <i>Who's Afraid of the Big Bad Wolf?</i> (Frank Churchill) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics). <i>Cruella de Vil</i> (Mel Leven) – Jazz Play Along vol. 10 (Disney Classics); Piano. Estante. Aparelhagem. Instrumento. | | Objectivos: Compreender e interpretar o tema <i>A Bela e o Monstro</i> . Compreender e interpretar o tema <i>Baby Elephant Walk</i> . Compreender e interpretar o tema <i>Who's Afraid of the Big Bad Wolf?</i> . Compreender e interpretar o tema <i>Cruella de Vil</i> . Conseguir compreender e executar em todos os temas uma improvisação. | | | |
| Parte da Aula | Conteúdo | Metodologias | Duração | Crítérios de Avaliação | |
| Parte Inicial | Revisão de todos os Temas só com acompanhamento de piano (harmonia). | Pedir ao aluno para tocar todos os temas do início ao fim com acompanhamento de piano (focado pelo professor), revendo a improvisação e os conceitos aprendidos | 15 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento - Atitude - Aquisição de Conhecimentos - Aplicação de Conhecimentos (Performance) - Auto-Avaliação - Pontualidade e Assiduidade | |
| Desenvolvimento | Estudo e desenvolvimento da improvisação nos diferentes temas | Trabalhar com o aluno as partes de improvisação nos diferentes temas, harmonicamente e com recurso a técnicas de improvisação. | 20 min. | | |
| Parte Final | Ensaio geral, com acompanhamento, de todos os temas aprendidos. | Pedir ao aluno para tocar com acompanhamento “Play along” todos os temas trabalhados ao longo da intervenção. | 15 min. | | |

3.4.1.2. Contexto colectivo

Planificação de Aula

Orquestra de Sopros (3º a 8º Grau)

| | | | |
|---|---|---|-----------------------------------|
| Aula nº 1 e 2 | Alunos: 12 a 18 anos | Data: 28 de abril de 2014 | Duração da aula – 100 min. |
| Sumário: Ensaio da obra <i>Music for a Solemnity</i> de Jan de Haan. | | | |
| Recursos: <i>Music for a Solemnity</i> – Jan de Haan; Estantes; Instrumentos (orq. De sopros), cadelras, percussão, estrados, piano. | | Objetivos: Conseguir executar a obra <i>Music for a Solemnity</i> de Jan de Haan, conseguindo desenvolver conceitos rítmicos, melódicos, harmónicos e de afinação e equilíbrio entre naipes. | |
| Parte da Aula | Conteúdo | Metodologias | Duração |
| Parte Inicial | Apresentação do Professor. Afinação. Leitura da Obra. Explicação da obra | Explicação da intervenção a realizar, quais o seu objectivo e qual o papel dos alunos na intervenção. Afinação individual de todos os instrumentos. Pequena explicação da obra (carácter, estilo, contexto) | 30 min. |
| Desenvolvimento | Ensaio da obra do início até ao cc. 145, tutti e por naipes. | Ensalhar a obra por partes, pedindo aos alunos para ter cuidado com o equilíbrio dinâmico entre naipes. Trabalho individual e por naipes de afinação e correcção de passagens técnicas. | 40 min. |
| Parte Final | Ensaio da obra do cc. 145 até ao final, tutti e por naipes. Passagem na obra do início até ao fim. | Ensalhar a obra por partes, pedindo aos alunos para ter cuidado com o equilíbrio dinâmico entre naipes. Trabalho individual e por naipes de afinação e correcção de passagens técnicas. Por fim, passar a obra do início ao fim, revendo todos os conceitos trabalhados ao longo da obra. | 30 min. |
| | | Crterios de Avaliação | |
| | | - Comportamento - Atitude - Aquisição de Conhecimentos - Aplicação de Conhecimentos (Performance) - Auto-Avaliação - Pontualidade e Assiduidade | |

3.4.2. Análise da prática (metodologias)

3.4.2.1. Orquestra de sopros

A fase de intervenção nas aulas colectivas iniciou-se em meados de abril de 2014, e consistiu na leccionação de duas aulas semanais de orquestra de sopros, até então ministradas pelo professor orientador cooperante Filipe Silva. Em todas as aulas leccionadas foram preenchidas grelhas de observação participante (cf. 2.2.2., p. 29), que foram em seguida analisadas e sintetizadas em pequenos textos, para proceder à análise da prática.

No contexto de Orquestra de Sopros (música de câmara), foram ministradas por mim 5 aulas, que por motivos descritos no ponto 3.2.1. (p. 32) não se centraram na temática por mim proposta – Improvisação Jazz. Assim, foram seguidas as planificações, repertório e orientações do professor orientador cooperante.

Depois de uma análise ao programa delineado pelo professor orientador cooperante desde o início do ano, e por sugestão do mesmo, foi decidido que a obra trabalhada por mim com os alunos seria a obra *Music for a Solemnity* do compositor holandês Jan de Haan. As aulas ocorriam às segundas feiras e foram agrupadas duas a duas, cada uma com 50 minutos, o que perfazia um total de 100 minutos por sessão.

Todas as 5 aulas por mim leccionadas foram planificadas seguindo as orientações e sugestões do professor orientador cooperante, tendo em vista um concerto a realizar em maio. Apesar disso, foi-me dada toda a liberdade para interpretar a obra ao meu gosto, assim como autoridade para manter a ordem e a disciplina na sala de aula. Para além disso, devo salientar que o professor orientador cooperante interveio sempre que achou necessário, dando sugestões e conselhos, o que em muito enriqueceu toda a minha experiência enquanto docente neste tipo de disciplina.

As primeiras duas aulas (realizadas na primeira sessão) correram conforme a planificação descrita no ponto 3.4.1.2. (p. 47). Na fase de observação tinham sido identificados alguns problemas de comportamento e algumas dificuldades a nível de afinação, concentração e ritmo, que foram considerados na elaboração das planificações. Na primeira aula foi feita uma pequena apresentação da intervenção, dizendo aos alunos quem eu era, qual o meu papel e o objectivo da minha intervenção nesta disciplina, assim como qual o papel dos alunos e os seus deveres e obrigações. Em seguida foi feita a afinação de toda a orquestra. Para a afinação utilizei uma forma diferente de realizar esta tarefa. Na fase de observação foi notório que a afinação era uma dificuldade para a maioria dos alunos, que

não conseguiam afinar correctamente sem a ajuda do professor ou de um afinador electrónico. Assim, pedi aos alunos que afinassem sem ajuda de um afinador electrónico, mas sim um por um, primeiro o chefe de naipe afinava pelo oboé e em seguida dava a nota para cada um dos membros do seu naipe, que afinavam por ele. Apesar de ser um processo mais demorado, esta prática obrigou os alunos a terem mais cuidado com a afinação e a pensarem nesse aspecto, contribuindo para uma melhor afinação de toda a orquestra e para um desenvolvimento do sentido de afinação de cada aluno.

Em seguida foi feita uma pequena apresentação geral da obra, explicando que foi composta utilizando temas do compositor Jonh Williams, procurando criar uma obra festiva, de carácter solene, como o próprio nome indica. Foi feita uma exposição dos principais temas presentes na obra (Música para os jogos olímpicos, fanfarra olímpica, banda sonora do filme E. T., etc.) explicando aos alunos que a obra assenta principalmente nos instrumentos de metal, nas variações dinâmicas e no carácter solene para o qual foi escrita.

Na segunda parte da aula, depois de uma leitura do início ao fim da obra, começou o ensaio por partes. Foram usadas várias formas de ensaio, por naipes, só madeiras, só metais, mais lentamente, individualmente, etc., conforme os problemas iam surgindo. Para além dos problemas naturais neste tipo de ensaio (passagens técnicas erradas, erros de tonalidade, erros rítmicos, etc.), foram também feitas correcções e aconselhamento em questões de fraseado, procurando que os alunos estejam mais atentos ao que se passa à sua volta, ouvindo mais os outros naipes, procurando resolver um dos problemas encontrados na fase de observação. Em termos musicais procurei criar uma interpretação rica, com variações de tempo e de dinâmica, e sem erros, procurando corrigir todos os erros de percurso que iam aparecendo.

Em questões de comportamento optei por não dar muito espaço aos alunos, procurando sempre prender a atenção de todos, sem criar momentos mortos, ou deixando algum naipe sem tocar durante muito tempo. Sempre que um aluno tinha um comportamento menos adequado era chamado à atenção, e tive bastante atenção ao aspecto da concentração, pedindo aos alunos para estarem sempre atentos e para ouvirem os colegas quando não estavam a tocar. Insisti também para que todos os alunos tivessem um lápis na estante, para escreverem pequenas anotações que eu ia dando, e para guardarem os telemóveis, de forma a maximizar a assimilação dos detalhes musicais e evitar distrações. Ao longo do ensaio, e sempre que me pareceu adequado, fui dando elogios aos naipes ou aos alunos que demonstravam qualidade e empenho, procurando dar um reforço positivo, aumentando assim o gosto e a motivação para a obra e para a disciplina.

Na parte final da aula foi novamente feita uma passagem da obra do início ao fim, com o objectivo de verificar se os conceitos trabalhados tinham sido assimilados pelos alunos. Apesar de em alguns naipes ainda haveram correcções para fazer, foi notória a melhoria em relação à primeira leitura da obra no início da aula, tendo sido interpretada a obra do início ao fim sem erros graves e com alguns pormenores de grande qualidade. Por fim, foi pedido aos alunos que na próxima sessão mantivessem o mesmo nível de concentração e o mesmo empenho, e que melhorassem no aspecto da pontualidade, que na primeira aula não correu tão bem.

A segunda sessão, ocorrida uma semana depois da primeira, foi bastante semelhante à sessão anterior. Foi utilizada a mesma rotina, afinação por naipes e individual, e em seguida uma revisão do carácter da obra. Em seguida iniciou-se o ensaio por partes, procurando melhorar os aspectos e conceitos aprendidos na aula anterior. Insisti bastante com os alunos para não tolerarem o erro causado por distração ou por falta de concentração. Foi feito também um trabalho mais detalhado, por naipes e/ou individualmente, das frases mais problemáticas, especialmente no naipe de percussão, que demonstrava alguma dificuldade em manter a pulsação.

Em termos de comportamento foi notória uma melhoria, logo pela pontualidade demonstrada pelos alunos no início da aula. A maioria dos alunos compareceu na aula com lápis, conforme tinha sido por mim pedido, e, na generalidade, mostraram melhores níveis de concentração e de empenho.

A terceira e última sessão ocorreu na terceira semana da intervenção, e funcionou como um ensaio geral para o concerto. Esta terceira sessão foi diferente das outras pois só demorou o tempo de uma aula (50 min.), porque o restante tempo era necessário para o professor orientador cooperante trabalhar com os alunos as restantes obras a apresentar no concerto. Assim, a aula foi planeada de forma a incutir nos alunos uma responsabilidade maior, criando uma atmosfera de concerto, procurando aumentar os níveis de concentração e minimizando o erro.

A aula seguiu a estrutura das aulas anteriores, pedindo aos alunos para serem mais rápidos na fase de afinação. Em seguida foi dito aos alunos que deveriam tocar a obra, nesta aula, como se fosse concerto, procurando não errar e estando sempre atentos. Depois de uma passagem da obra do início ao fim, foram feitas correcções, maioritariamente por naipes, dos erros que ocorreram ao longo da execução. No fim dessas correcções, foi feita uma nova passagem da obra do início ao fim. Apesar de ainda existirem alguns pequenos erros, quer pela dificuldade técnica quer pela falta de concentração, esta última leitura foi bastante positiva, demonstrando algumas melhorias da parte dos alunos, principalmente em termos de concentração e de afinação.

A intervenção neste contexto terminou com um concerto realizado em Ribeirão – Trofa, em que várias obras foram interpretadas, sendo uma delas a obra *Music for a Solemnity*, por mim dirigida neste concerto. Apesar de inicialmente ter sido requerida apenas uma apresentação pública, foi pedido que houvesse mais dois concertos, realizados na Igreja do Bom Jesus de Braga, e outro, já em Julho, na Abertura da Feira do Livro de Barcelos, onde participei, como maestro e como instrumentista.

3.4.2.2. Aluno Y

No contexto da disciplina de instrumento foram ministradas por mim 8 aulas ao aluno Y. As primeiras aulas foram planificadas tendo em conta os seguintes aspectos: relatórios da fase de observação, dificuldades demonstradas e técnicas de improvisação. Foi também considerada a opinião do professor orientador cooperante e do supervisor, que contribuíram com alguns conselhos para a elaboração das planificações.

A fase de intervenção começou em meados de abril, mais especificamente na última aula do 2º período, por sugestão do professor orientador cooperante, visto que nesta aula os alunos já não estão preocupados com provas, sendo normalmente uma aula mais relaxada.

A primeira aula correu conforme a planificação apresentada no ponto 3.4.1.1. (p.40). Foi feita uma pequena explicação ao aluno acerca da intervenção a realizar, quais os seus objectivos e qual o papel do aluno ao longo da prática. Em seguida foi feito um pequeno aquecimento sobre a tonalidade de Fá Maior, que seria numa fase posterior da aula a tonalidade da peça a trabalhar. Em seguida foi trabalhada a obra *A loja do Mestre André* sem partitura, procurando que o aluno conseguisse tocar a obra de ouvido, por imitação do professor. Para além disso, foi também pedido ao aluno que tentasse identificar auditivamente os acordes do acompanhamento do piano, funções tonais, quais as tónicas, terceiras e dominantes de cada acorde e foram feitos alguns exercícios práticos em que o aluno tinha de tocar as diferentes funções em cada acorde, de ouvido. Por fim, foi apresentada ao aluno a partitura, onde o aluno foi capaz de reconhecer visualmente o que já conhecia auditivamente, sendo feitos por último alguns exercícios de improvisação em que se deu alguma liberdade ao aluno para tentar improvisar sobre as notas do acordes do acompanhamento do piano, tocado pelo professor.

Nesta primeira aula não foi feito nenhum exercício nem nenhuma introdução à linguagem Jazz, visto que o objectivo era avaliar melhor a capacidade do aluno de audiar, e para isso, vários autores defendem que se deve começar com uma melodia que os alunos conheçam mas que nunca tenham

tocado, como foi o caso da *Loja do Mestre André*, cuja partitura foi escrita para os propósitos desta intervenção.

A segunda aula iniciou-se com uma revisão da peça *A Loja do Mestre André* e dos primeiros conceitos de melodia/harmonia e de improvisação. Depois de tocar a peça com acompanhamento de piano, com partitura, do início ao fim, foi pedido ao aluno para realizar alguns exercícios de improvisação, centrados nas notas do acompanhamento. Na fase final da aula foi apresentado ao aluno a peça *A Bela e o Monstro*, já em estilo de Jazz, com uma pequena improvisação de 8 compassos, nesta primeira aula tocados pelo professor. O aluno levou como trabalho de casa o estudo da peça, mas apenas a parte com notação musical, sem estudar ainda a parte para improvisação, que seria explicada na aula seguinte.

A terceira e quarta aula foram bastante parecidas, tendo sido planeadas em função das dificuldades observadas nas duas primeiras aulas. Foi tida em conta a timidez do aluno, procurando que as aulas seguintes fossem mais divertidas e utilizando sempre elogios e reforços positivos para o aluno não se sentir frustrado ou intimidado pelo erro. Assim, as duas aulas foram centradas na leitura do tema *A Bela e o Monstro*, tema original do filme da Disney com o mesmo nome, mas numa versão Jazz encontrada no livro *Jazz play along - Disney Classics*. Este tema foi escolhido pela sua facilidade, quer da melodia escrita em notação, quer pela parte cifrada para improvisar, e por ser um tema conhecido do universo infantil. A abordagem ao trecho com improvisação, foi feita, numa primeira fase, com a explicação das cifras, a sua tradução para português (G-Sol; B-Si; C-Dó; D-Ré) e alguns exercícios práticos, em que o aluno tentava tocar, no sítio certo, as diferentes notas dos acordes por cima do acompanhamento do piano. Foi também explicado ao aluno um pouco melhor o que é o estilo Jazz, as diferenças entre Jazz e música clássica, o seu carácter mais livre, a maior tolerância ao erro, etc.

Na quinta aula foi proposto ao aluno o objectivo de conseguir tocar todo o tema como se fosse um concerto, com as partes escritas em notação e com a improvisação, primeiro com acompanhamento de piano e em seguida com o CD play along. Depois de um pequeno aquecimento, revisão da peça e correcção de alguns erros, foram feitos alguns exercícios de improvisação, procurando que o aluno conseguisse criar uma improvisação orientada, evocando motivos rítmicos presentes no resto do tema e utilizando as escalas ou notas dos acordes em cada cifra, no momento certo.

A sexta e sétima aula consistiram, essencialmente, na consolidação do tema *A Bela e o Monstro* e na introdução à linguagem Jazz. Este estilo de música distingue-se dos outros estilos

musicais por diversos fatores (melodia, modulações, harmonizações, efeitos, ornamentação, etc.), mas, tecnicamente, é na articulação que se sente mais a diferença, e é também neste aspecto que é mais fácil começar a introduzir ao aluno as diferenças com a música erudita. Para esse efeito, foi utilizado o tema *Who's afraid of the big bad Wolf?* do livro *Jazz play along – Disney Classics*, por ser um tema em que as diferentes articulações estão escritas nas partes com notação, o que permite ao aluno identificar o que tem de fazer e onde tem que fazer. Neste tema não foi trabalhada nenhuma parte de improvisação, visto que as cifras utilizadas eram demasiado complexas para um aluno deste nível. Para a execução das diferentes articulações, foi dada uma pequena explicação ao aluno das diferentes articulações encontradas, sendo feitos em seguida alguns exercícios específicos de articulação, em escalas, e em seguida com a melodia, lentamente, até o aluno conseguir tocar correctamente as diferentes articulações. Para além do objectivo óbvio de conseguir que o aluno execute bem as diferentes articulações, outro objectivo era que o aluno transportasse essas articulações para outras peças de Jazz, e preferencialmente nas improvisações, de forma a enriquecer e consolidar a sua performance no estilo Jazz.

A oitava e última aula serviu como um ensaio geral para a audição pública. Iniciou-se a aula com um pequeno aquecimento, seguida de uma revisão de alguns conceitos e práticas de improvisação. Em seguida foi feita uma revisão do tema *A Bela e o Monstro* com acompanhamento de piano e com o CD play along. Por fim, foi feita uma revisão das diferentes articulações encontradas na linguagem Jazz, com o tema *Who's afraid of the big bad Wolf?*, e uma nova revisão do tema *a Bela e o Monstro*.

O aluno apresentou na audição pública o tema *A Bela e o Monstro*, que correu bastante bem, sem nenhum ponto negativo de relevância a apontar. Na audição pública foi também preenchida uma grelha de observação não participante, procurando obter informações relevantes para a posterior análise de resultados.

3.4.2.3. Aluno X

No contexto da disciplina de instrumento foram ministradas por mim 8 aulas ao aluno X. As primeiras aulas foram planificadas tendo em conta os seguintes aspectos: relatórios da fase de observação, dificuldades demonstradas e técnicas de improvisação. Foi também considerada a opinião do professor orientador cooperante e do supervisor, que contribuíram com alguns conselhos para a elaboração das planificações.

A fase de intervenção começou em meados de abril, mais especificamente na última aula do 2º período, por sugestão do professor orientador cooperante, visto que nesta aula os alunos já não estão preocupados com provas, sendo normalmente uma aula mais relaxada.

A primeira aula correu conforme a planificação apresentada no ponto 3.4.1.1. (p. 40), embora tenha havido um pequeno atraso por parte do aluno. Na parte inicial da aula foi feita uma pequena explicação da intervenção a realizar, quais os seus objectivos e qual o papel do aluno ao longo da intervenção. Em seguida foi feito um pequeno aquecimento e a introdução à escala pentatónica, escala já conhecida do aluno e muitas vezes utilizada na improvisação e linguagem do Jazz. Por último, foi introduzido o tema *A Bela e o Monstro*, com partitura, já em estilo de Jazz, com uma pequena improvisação de 8 compassos, na primeira abordagem tocados pelo professor. O resto da aula foi centrada na leitura do tema *A Bela e o Monstro*, tema original do filme da Disney com o mesmo nome, mas numa versão Jazz encontrada no livro *Jazz play along - Disney Classics*. Este tema foi escolhido por causa da improvisação de 8 compassos, que servem como um excelente exercício de iniciação da improvisação, e pela facilidade técnica que apresenta. Quanto à parte improvisada, foi feita uma explicação das cifras, a sua tradução para português (G-Sol; B-Si; C-Dó; D-Ré) e alguns exercícios práticos, em que o aluno tentava tocar, no sítio certo, as diferentes notas dos acordes por cima do acompanhamento do piano. Foi também explicado ao aluno um pouco melhor o que é o estilo Jazz, as diferenças entre Jazz e música clássica, o seu carácter mais livre, a maior tolerância ao erro, etc.

Embora tenha sido utilizada a mesma peça e a mesma abordagem que no aluno Y, foi evidente que o aluno X demonstrava um conhecimento prévio de conceitos de harmonia, improvisação e de teoria musical, assim como alguns conhecimentos de Jazz, fazendo com que a aula avançasse mais rapidamente. Isto acontece, obviamente, por se tratar de um aluno consideravelmente mais velho, com mais experiência e conhecimento musical.

Na segunda aula foi feito um pequeno aquecimento com escalas pentatónicas e de Blues, seguidas de uma revisão do tema *A Bela e o Monstro*. Foram introduzidas algumas técnicas de improvisação, trabalhadas em exercícios específicos, tentando que o aluno conseguisse perceber auditivamente os conteúdos do acompanhamento do piano, e enriquecendo a performance, quer acrescentando ornamentação às partes escritas com notação, quer com técnicas de improvisação nos 8 compassos para esse efeito, evocando motivos rítmicos e melódicos do resto da peça, ornamentando, vagueando pelas notas dos acordes, criando tensão, etc.

A terceira aula foi bastante parecida com a segunda. Depois de um pequeno aquecimento fez-se uma revisão do tema *A Bela e o Monstro*, e em seguida introduziu-se o tema *Baby Elephant Walk* do

livro Jazz play along – Jazz at the Movies. Este tema foi escolhido pela sua simplicidade, tendo uma grande parte do tema notação escrita, com uma improvisação baseada em acordes bastante simples (G,B,C,D). Ao mesmo tempo, inclui um ritmo mais vivo (Funk), mais divertido, e inclui alguns efeitos característicos da trompete na linguagem Jazz como os *glissandos*, *shakes* e a utilização de um *plunger*, assim como uma dificuldade técnica maior, mais adequada ao aluno X, que não seria possível com o aluno Y. Ao longo do resto da aula foram trabalhados os aspectos de articulação e ornamentação presentes neste tema, com acompanhamento de piano e com o CD play along.

Na quarta aula, depois de um pequeno aquecimento, fez-se um apanhado geral dos conceitos aprendidos nas aulas anteriores e em seguida trabalhou-se os temas *A Bela e o Monstro* e o tema *Baby Elephant Walk*, procurando enriquecer as improvisações com exercícios, e explorando os efeitos e diferentes articulações presentes nos dois temas. Foi também introduzido o tema *Who's afraid of the Big Bad Wolf* do livro Jazz play along – Disney Classics, que, à semelhança do aluno Y, foi introduzido com o objectivo de trabalhar as diferentes articulações encontradas na linguagem Jazz, apesar de não ser trabalhada a parte para improvisação, devido à sua dificuldade harmónica.

A quinta aula serviu como uma orientação para o resto da intervenção, pois no final desta aula todos os temas seriam dados a conhecer ao aluno, permitindo assim escolher com antecedência os temas a apresentar na audição pública, com a segurança de ainda restarem algumas aulas para os trabalhar ao pormenor. Nesta aula foi feita uma revisão do temas trabalhados nas aulas anteriores (*A Bela e o Monstro* e *Baby elephant Walk*), assim como os conceitos de linguagem de Jazz trabalhados em exercícios e no tema *Who's afraid of the Big Bad Wolf*. Na parte final da aula foi introduzido o tema *Cruella de Vil* do livro Jazz play along – Disney Classics.

A sexta e sétima aula foram bastante semelhantes. Depois de ficar delineado, no início da sexta aula, que o programa a apresentar na audição seriam os temas *Baby Elephant Walk* e *Cruella de Vil*, procedeu-se a uma revisão do vários conceitos aprendidos nas aulas anteriores: articulação, ornamentação, harmonia, melodia, técnicas de improvisação e linguagem Jazz – todos relacionados com o conceito de audição. Foram feitos ao longo destas duas aulas vários exercícios, por imitação, com acompanhamento de piano e com acompanhamento play along, procurando consolidar a performance do aluno, quer em termos de linguagem Jazz, quer em termos de segurança e execução nas partes improvisadas.

A oitava e última aula seguiu os moldes de um ensaio geral, onde se procurou tocar os temas do início ao fim, sem interrupções, com acompanhamento de piano e com acompanhamento play along. No final da performance, quando necessário, foram feitas algumas correcções e

aconselhamentos, mas na grande maioria das interpretações o resultado foi bastante satisfatório, quer da parte do aluno, quer da parte do professor.

O aluno apresentou na audição pública dois temas (*Cruella de Vil* e *Baby Elephant Walk*), que correram bastante bem, sem percalços. Na audição pública foi também preenchida uma grelha de observação não participante, procurando obter informações relevantes para a posterior análise de resultados.

O aluno X não teve um ano lectivo normal, visto que passou o 1º e 2º períodos com problemas de embocadura e com grandes dificuldades causadas pelo tratamento da acne. No entanto, é de realçar o empenho, o interesse e a dedicação demonstrados, quer pela disciplina de instrumento, quer pela intervenção por mim realizada, em que o aluno participou com grande motivação, mostrando-se sempre disponível, realizando todos os exercícios propostos e demonstrando um grande nível enquanto instrumentista, o que em muito contribuiu para o sucesso da intervenção e da audição final.

3.4.3. Técnicas e estratégias de improvisação utilizadas

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foram utilizadas diversas técnicas de improvisação, com o objectivo de facilitar e agilizar a aprendizagem e conseqüente evolução dos alunos.

Na fase de investigação teórica, foram encontradas diversas técnicas de improvisação, que continham uma preocupação pedagógica, sugerindo actividades e exercícios (*cf.* 1.4., p. 21) que tem como objectivo o desenvolvimento da improvisação e conseqüente melhoria da capacidade de audiar (*cf.* 1.1., p. 3).

As técnicas de improvisação encontradas foram diversas. A grande maioria das sugestões aborda a improvisação num sentido global, sem especificar em que contexto podem ser realizadas (orquestra, música de câmara, individual), em que estilo musical (Jazz, Clássico, Bossa Nova, etc.) ou em que instrumento. Assim, foi necessário proceder a uma análise dos exercícios, procurando entender quais os que se adequariam ao contexto em que a Prática de Ensino Supervisionada se iria realizar.

Este estágio profissional teve como objectivo principal a averiguação do potencial da improvisação Jazz no processo ensino/aprendizagem da trompete (*cf.* 1.5., p. 26). Os exercícios e técnicas de improvisação utilizados na PES foram escolhidos pela sua compatibilidade com a temática deste estágio profissional. As técnicas mais abordadas foram as que utilizavam o estilo Jazz e que

estavam pensadas para instrumentos de sopro, nomeadamente a trompete (Shih e Gekker, *cf.* 1.4., p. 21). Foram também utilizadas técnicas e exercícios que procuravam o desenvolvimento de competências relacionadas com o conceito de audição (*cf.* 1.1., p. 3), nomeadamente as sugestões que envolviam imitação, improvisação por tríades e funções tonais e transposição (Purcell, Marques e Stanciu, *cf.* 1.4., p. 21).

Apesar do planeamento e da filtragem dos exercícios a utilizar, pode considerar-se que a grande maioria das técnicas e exercícios propostos foram utilizados. Durante a prática foram inclusive criados exercícios, como a entoação em diferentes sílabas, a criação de letras para as melodias e improvisações com recurso a efeitos específicos da trompete (shakes e glissandos) e com a utilização de diferentes surdinas e plunger.

3.4.4. Materiais didáticos: Improvisação na sala de aula

Para a realização da intervenção foram utilizados vários materiais didáticos, alguns já existentes e outros elaborados para esta intervenção especificamente.

Jazz Play-Along “Disney Classics” (vol. 10) – Livro com vários temas conhecidos do universo Disney (Ex: Bela e o Monstro, Cruella de Vil, etc.) em versão Jazz, com partes individuais cifradas, percorrendo alguns dos estilos presentes na linguagem Jazz (Blues, Funk, Ballad, Swing). O livro contém partes instrumentais individuais de solistas (em Dó) e também para instrumentos transpositores (em Sib e Mib) como é o caso da Trompete. Vem acompanhado de um CD com Samples completos (com solista) e com Samples Play-Along (sem solista) que permitem aos alunos ouvir uma versão (com improvisação) e em seguida tocar *por cima* do play-along, as vezes que quiserem.

Jazz Play-Along “Jazz at the Movies” – À semelhança do livro anterior, contém vários temas conhecidos do cinema (Ex: O Feiticeiro de Oz, Hatari, etc.) em versão Jazz, com partes individuais cifradas, percorrendo alguns dos estilos presentes na linguagem Jazz (Blues, Funk, Ballad, Swing). O livro contém partes instrumentais individuais de solistas (em Dó) e também para instrumentos transpositores (em Sib e Mib) como é o caso da Trompete. Vem acompanhado de um CD com Samples completos (com solista) e com Samples Play-Along (sem solista) que permitem aos alunos

ouvir uma versão (com improvisação) e em seguida tocar *por cima* do play-along, as vezes que quiserem.

A Loja do Mestre André (Tradicional, arr: Carlos Martinho) (Anexo I) – arranjo da minha autoria, para trompete e acompanhamento de piano, baseada na melodia tradicional com o mesmo nome, mas simplificada, quer melodicamente, quer harmonicamente. A criação desta partitura nasce da necessidade de ter algum material auditivamente conhecido pelo aluno Y (12 anos) que nunca tivesse sido tocado por ele, procurando perceber auditivamente o ritmo, a melodia, e por fim a harmonia (tónica, dominante e subdominante), que serviram como introdução a alguns conceitos explorados nesta intervenção. Através da música popular, que está presente no universo cultural do aluno, quer em casa, na comunidade, na escola, etc., conseguimos desbloquear o aluno da partitura, procurando desenvolver o processo audição-performance, como defendem vários autores (*cf.* 1.1., p. 3).

4. Análise final da Prática de Ensino Supervisionada

Tendo concluído o período de aplicação da intervenção, em meados de junho, foi feita a recolha dos dados obtidos ao longo da intervenção, com o objetivo de fazer uma análise final dos resultados da Prática de Ensino Supervisionada. Os dados foram recolhidos das grelhas de observação participante (ao longo de todas as aulas por mim leccionadas), da grelha de observação não participante (preenchida no momento da audição final) (*cf.* 2.2.1., p. 28) e das entrevistas realizadas aos alunos e ao professor orientador cooperante. Todos os dados foram recolhidos e compilados em quadros de análise (Anexo VI, VII e VIII), que fundamentaram esta análise final da Prática de Ensino Supervisionada.

Na fase de observação constatou-se, nos dois contextos, que a maioria dos alunos apresentavam dificuldades a nível rítmico e auditivo (melódico e harmónico), independentemente do grau em que se encontravam. No contexto de orquestra a dificuldade mais notória era a afinação. A generalidade dos alunos apenas conseguia afinar com a ajuda de um afinador electrónico, revelando grandes dificuldades ao afinar por outro colega (oboé, por exemplo) ou pelo naipe (afinação harmónica, por relatividade de intervalos). As dificuldades rítmicas foram também evidentes, demonstradas principalmente na contagem de tempos de espera, ou de ligação das frases pelos diferentes napes, etc. Apesar de desde cedo se tornar evidente que a intervenção não poderia ser feita neste contexto, por motivos já explicados em pontos anteriores, foi interessante observar as dificuldades apresentadas pelos alunos de orquestra, que espelham algumas das dificuldades sentidas pela maioria dos alunos que frequentam a área vocacional.

No contexto de instrumento, as mesmas dificuldades foram sentidas: dificuldade em afinar com o piano, dificuldade em imitar auditivamente os exercícios propostos pelo professor, dificuldade nas contagens de tempos de espera, com o piano, falta de criatividade quando esta era necessária (musicalidade, propostas de exercícios), etc.

As várias dificuldades apresentadas nos dois contextos estão directamente relacionadas com o conceito de audição (*cf.* 1.1., p. 3) . A improvisação Jazz, temática central da minha intervenção, revelou-se logo como uma prática adequada para trabalhar a capacidade de audiar dos alunos, assim como a sua capacidade criativa, por um lado resolvendo gralhas de aprendizagem criadas pela pedagogia tradicional, e por outro apresentando aos alunos um estilo musical frequentemente excluído dos programas (*cf.* 1.2., p. 7), podendo assim aumentar também a sua motivação, cultura musical e versatilidade na execução.

A segunda fase do estágio (PES) iniciou-se em meados de abril e consistiu na aplicação da intervenção. É de realçar a excelente reação da parte dos alunos, que sempre se mostraram disponíveis e bastante receptivos aos exercícios propostos, assim como a colaboração do professor orientador cooperante, que foi excelente.

Depois de uma pequena apresentação geral da intervenção aos alunos, iniciou-se a intervenção em contexto de aula, seguindo as planificações previamente elaboradas. As planificações da Prática de Ensino Supervisionada foram elaboradas com o objectivo de ajudar a resolver as principais dificuldades demonstradas pelos alunos na fase de observação, recorrendo para isso a técnicas de improvisação musical dentro do estilo Jazz.

4.1. Entrevista ao professor orientador cooperante

A entrevista realizada ao professor orientador cooperante teve como objectivo a recolha de dados que permitissem uma melhor compreensão dos resultados da prática de ensino supervisionada. No final da audição pública, que concluiu a intervenção, foi realizada a entrevista, que depois de analisada, permitiu a recolha de dados (anexo VIII).

O professor orientador cooperante tem uma experiência pedagógica de excelência. Para além de mais de vinte anos de docência de trompete no ensino vocacional, conta no seu currículo com dois livros editados, um com exercícios práticos de trompete e outro com um estudo pormenorizado acerca da embocadura do trompetista e da sua aplicação em contexto de aula. Para além disso, desenvolveu uma carreira como intérprete de grande valor artístico, orientando ao longo dos anos vários MasterClass's, participações em várias orquestras nacionais, como membro e como solista, e desenvolvendo ainda uma carreira paralela como maestro e compositor.

No geral, a opinião do professor orientador cooperante acerca desta intervenção foi bastante positiva. O professor considerou que a temática abordada desenvolvia nos alunos competências essenciais a qualquer músico, assim como o contacto com um estilo musical (Jazz) que fará parte da carreira dos alunos.

Após a intervenção, o professor orientador cooperante revelou que considera importante a inclusão de práticas de improvisação nos programas das escolas, que, na opinião do professor, estão ultrapassados. Para além disso, o professor salientou que os alunos aderiram com grande entusiasmo e motivação às práticas propostas, e que sentiu mudanças positivas na forma como os alunos abordam a música.

O professor salientou também que apesar de as práticas de improvisação serem bastante benéficas para os alunos, é difícil encontrar tempo para as trabalhar no dia-a-dia nas escolas, uma vez que o programa imposto não inclui obras que o permitam, ficando demasiados centrados no repertório clássico, indo ao encontro dos programas exigidos nos concursos, provas de orquestra e pré-requisitos das Universidades. No entanto, o professor realça que se tem que ter tempo para incluir na sua prática quotidiana exercícios de transposição e de excertos orquestrais, também deveriam arranjar tempo para incluir práticas regulares de improvisação (Anexo VIII).

No final da intervenção, o professor orientador cooperante revelou ter gostado da experiência, acreditando que a inclusão da improvisação Jazz traz grandes vantagens ao processo ensino/aprendizagem da trompete.

4.2. Aluno Y

No início da prática, que decorreu em meados de abril, o aluno Y demonstrava as mesmas dificuldades observadas na fase anterior da intervenção: dificuldades de afinação, principalmente com o acompanhamento de piano, ao longo das obras, quer fosse por variações de afinação, ou por notas que são desafinadas devido à natureza do instrumento, que necessitam de ser corrigidas; dificuldade na junção com o acompanhamento de piano, quer a níveis rítmicos (dificuldade em contar tempos e compassos de espera, falha nas entradas) quer a níveis auditivos (melódicos e harmónicos, não conseguindo reconhecer progressões harmónicas ou cadências); falta de criatividade e de confiança para arriscar; falta de versatilidade na execução (sempre o mesmo som, mesma articulação, mesmas variações de dinâmicas, não pensando em aspectos como estilo, época, carácter, etc., tornando a sua interpretação mais pobre e monótona) (*cf.* Anexo VI, aula nº 1 e 2).

As aulas com o aluno Y foram elaboradas e planificadas tendo especial atenção a algumas destas dificuldades, procurando ajudar o aluno a superá-las. Ao longo da prática, as melhorias foram notórias; aos poucos, o aluno conseguiu perceber auditivamente o acompanhamento do piano, conseguindo direccionar as suas improvisações de acordo com a progressão harmónica e com as cadências do acompanhamento; o aluno revelou também melhorias a nível de afinação, conseguindo perceber se estava ou não desafinado, procurando corrigir esse aspecto; as melhorias a nível de ritmo foram também notórias, uma vez que o aluno conseguiu articular com o acompanhamento de piano os diferentes andamentos (*cf.* Anexo VI, aulas 3 a 8); houve um aumento da motivação com a utilização de um estilo de música diferente, onde o aluno revelou que achava as aulas “diferentes e divertidas”,

como demonstram a maioria dos comentários positivos por parte do aluno ao longo de toda a intervenção (*cf.* Anexo VI, comentários do aluno, aulas 1 a 8); o aluno superou também alguma da timidez demonstrada anteriormente, assim como a dificuldade criativa que tinha, conseguindo improvisar quando lhe era pedido, sem vergonha, arriscando improvisações mais ousadas e incluindo elementos novos.

Na fase final da intervenção foram selecionados, um conjunto de temas a apresentar na audição final, que foram nas últimas aulas ensaiados com piano e com os play-alongs. Nesta altura da intervenção foi notória a evolução do aluno em termos auditivos e criativos (*cf.* Anexo VI, aula 8). Nos ensaios para a audição foi apenas necessário fazer algumas anotações, para retirar um pouco do stress ao aluno, ou algumas correcções, quando as improvisações se afastavam demasiado da base harmónica.

A intervenção terminou numa audição pública, em que o aluno apresentou dois temas, em estilo Jazz, com improvisação. Na minha perspectiva, a audição foi bastante positiva. O aluno conseguiu demonstrar conhecimentos de linguagem Jazz, assim como improvisações bem conseguidas, demonstrando claramente um reconhecimento auditivo da harmonia, executando bem as cadências, assim como uma improvisação orientada bem conseguida, evocando motivos de todo o tema e uma linguagem Jazz bem presente, quer em articulação, quer melodicamente (*cf.* Anexo VI, audição).

Na entrevista (*cf.* Anexo VI, entrevista) o aluno Y realçou que se sentiu mais relaxado após as aulas, que gostou de tocar os temas e que se sentiu mais à vontade, não sentindo a pressão que normalmente sente quando toca música erudita numa audição. O aluno gostou também de improvisar, embora tenha sentido algumas dificuldades criativas, que foram melhorando ao longo da intervenção.

4.3. Aluno X

A fase prática da intervenção com o aluno X iniciou-se em meados de abril. Apesar de o aluno ter superado algumas das limitações técnicas demonstradas na fase de observação (*cf.* 3.2.2.2., p. 36), constatou-se que as dificuldades a nível musical continuavam as mesmas: falta de criatividade e espontaneidade; timidez; pouco conhecimento e cultura musical; interpretações descaracterizadas e aborrecidas; dificuldades de reconhecimento auditivo (melódico e harmónico); dificuldades de junção com o acompanhamento de piano, quer a nível rítmico, quer de identificação de forma, de cadência e de encadeamento harmónico (*cf.* Anexo VII, aulas 1 e 2).

As aulas com o aluno X foram elaboradas e planificadas tendo especial atenção a algumas destas dificuldades, procurando ajudar o aluno a superá-las. Algumas melhorias foram identificadas ao longo da prática: houve um grande aumento de confiança e perda de timidez, logo na primeira aula, onde o aluno revelou grande vontade de improvisar, não tendo vergonha ou medo de arriscar; melhorias auditivas e de percepção do acompanhamento de piano, conseguindo reconhecer auditivamente a progressão harmónica e a tensão/distensão criadas pelas diferentes cadências ou modulações; graças a uma capacidade técnica mais evoluída, em comparação ao aluno Y, foi capaz de enriquecer as suas improvisações com efeitos e elementos técnicos mais elaborados, revelando uma maior capacidade criativa e vontade de arriscar; melhorias a nível de afinação, onde o aluno demonstrou ser capaz de reconhecer auditivamente que função tonal estava a tocar, ajustando quando necessário a afinação (altura das terceiras, por exemplo) (cf. Anexo VII, aulas 3 a 8).

Foram selecionados, na fase final da intervenção, dois temas a apresentar pelo aluno na audição pública, que foram ensaiados com piano e com os acompanhamentos play-along. Ao longo desta fase final, foi notória a evolução do aluno, principalmente a nível auditivo e criativo. O aluno foi capaz de se desprender da partitura, conseguindo tocar de memória, e conseguiu criar improvisações ricas, que aliavam a sua capacidade técnica mais avançada a um conjunto de frases e evocações melódicas de motivos presentes em outras partes dos temas. Para além destes fatores, houve um aumento da confiança, demonstrado numa postura corporal mais descontraída em palco, assim como um conhecimento do estilo Jazz, tentando evocar diferentes articulações e fraseados característicos deste estilo musical. Os últimos ensaios ocorreram sem erros graves, culminando numa audição excelente, com uma demonstração musical tecnicamente rica e musicalmente interessante (cf. Anexo VII, aula 8 e audição).

Na entrevista (cf. Anexo VII, entrevista), o aluno X revelou que gostou bastante da intervenção e que a mudança de estilo musical fez com que a motivação para o estudo de instrumento aumentasse. A aprendizagem da linguagem Jazz foi também um vantagem para o aluno pois aumentou a versatilidade na execução, aprendendo um novo estilo musical, que poderá servir-lhe no futuro, a nível profissional.

5. Conclusão

O *Relatório de Estágio* aqui apresentado analisa os resultados obtidos ao longo da intervenção concretizada no ano lectivo de 2013/14, realizada com 2 alunos do ensino vocacional do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, que pretendia averiguar o potencial pedagógico da improvisação Jazz no processo ensino/aprendizagem da Trompete.

Na fase de observação constatou-se que a maioria dos alunos apresentavam dificuldades a nível rítmico e auditivo, independentemente do grau em que se encontravam. No contexto de orquestra a dificuldade mais notória era a nível de afinação e de ritmo. Apesar de desde cedo se tornar evidente que a intervenção não poderia ser feita neste contexto, por motivos já explicados em pontos anteriores, foi interessante observar as dificuldades apresentadas pelos alunos neste contexto, que espelham as dificuldades sentidas pela maioria dos alunos que frequentam a área vocacional da música.

No contexto de instrumento, as mesmas dificuldades foram sentidas: dificuldade em afinar com o piano, dificuldade em imitar auditivamente os exercícios propostos pelo professor, dificuldade nas contagens de tempos de espera, com o piano, falta de criatividade quando esta era necessária (musicalidade, propostas de exercícios) e dificuldade no reconhecimento auditivo de cadências e formas musicais.

As várias dificuldades apresentadas nos dois contextos estão directamente relacionadas com o conceito de audição (*cf.* 1.1., p. 3) A improvisação Jazz, temática central deste *Relatório de Estágio*, revelou-se logo como uma prática adequada para trabalhar a capacidade de audiar dos alunos, por um lado, resolvendo gralhas de aprendizagem criadas pela pedagogia tradicional (*cf.* 1.2., p. 7), e por outro, apresentando aos alunos um estilo musical frequentemente excluído dos programas, podendo assim aumentar também a sua motivação, cultura musical e versatilidade na execução.

É de realçar a excelente reacção da parte dos alunos, que sempre se mostraram disponíveis e bastante receptivos aos exercícios propostos, assim como a colaboração do professor orientador cooperante.

As aulas consistiram, resumidamente, na consolidação de competências necessárias para a improvisação. Foram introduzidas várias técnicas de improvisação (*cf.* 3.4.3., p. 57) sugeridas por vários autores especializados na área (*cf.* 1.4., p. 21). Foram também introduzidos temas específicos para a articulação Jazz, onde se procurou desenvolver diferentes articulações, desenvolvendo a linguagem Jazz e enriquecendo as improvisações que os alunos iam fazendo. Por último, foram realizados exercícios auditivos, onde se procurou que os alunos conseguissem identificar e executar,

por cima da harmonia, as várias notas de cada cifra (tônica, terceira, dominante e sétimas), e a invocação de motivos rítmicos presentes nos temas para as improvisações. Todas estas competências, aliadas a um incentivo à criatividade, respeitando os padrões de Jazz, ajudaram à consolidação e enriquecimento das improvisações feitas pelos alunos.

As estratégias desenvolvidas, fundamentadas na literatura existente e, posteriormente, adaptadas ao estilo de aprendizagem de cada aluno e à obra musical selecionada, revelaram resultados muito positivos nos três casos estudados.

Na análise da entrevista final, realizada após a intervenção, e às grelhas de observação participante e não participante, foi notório que ambos os alunos revelaram melhorias, principalmente a nível auditivo (melódico e harmónico) e a nível da motivação.

No final da PES, o aluno Y conseguiu demonstrar conhecimentos de linguagem Jazz, assim como improvisações bem conseguidas, demonstrando claramente um reconhecimento auditivo da harmonia, executando bem as cadências, assim como uma improvisação orientada bem conseguida, evocando motivos de todo o tema e uma linguagem Jazz bem presente, quer em articulação, quer melodicamente.

O aluno Y realçou que se sentiu mais relaxado após as aulas, que gostou de tocar os temas e que se sentiu mais à vontade, não sentindo a pressão que normalmente sente quando toca música erudita numa audição. O aluno gostou também de improvisar, embora tenha sentido algumas dificuldades criativas que foram melhorando ao longo da intervenção.

No aluno X, foi notória a evolução, principalmente, a nível auditivo e criativo. O aluno foi capaz de se desprender da partitura, conseguindo tocar de memória, e conseguiu criar improvisações ricas, que aliavam a sua capacidade técnica mais avançada a um conjunto de frases e evocações melódicas de motivos presentes em outras partes dos temas. Para além destes fatores, houve um aumento da confiança, demonstrado numa postura corporal mais descontraída em palco, assim como um conhecimento do estilo Jazz, tentando evocar diferentes articulações e fraseados característicos deste estilo musical. Os últimos ensaios ocorreram sem erros graves, culminando numa audição excelente, com uma demonstração musical tecnicamente rica e musicalmente interessante.

O aluno X revelou que gostou bastante da intervenção e que a mudança de estilo musical fez com que a motivação para o estudo de instrumento aumentasse. A aprendizagem da linguagem Jazz foi também um vantagem para o aluno, pois aumentou a versatilidade na execução, aprendendo um novo estilo musical que poderá servir-lhe no futuro a nível profissional.

A opinião do professor orientador cooperante acerca desta intervenção foi bastante positiva, considerando que a temática abordada desenvolvia nos alunos competências essenciais a qualquer músico, assim como a importância do contacto com um estilo musical diferente.

Concluindo, os resultados obtidos neste projecto de investigação são bastante positivos. Os benefícios que a improvisação Jazz traz para a aprendizagem de qualquer instrumento são reconhecidos e fundamentados por vários autores de renome, há vários anos. Os alunos participantes neste *Estágio Profissional* beneficiaram das práticas de improvisação Jazz implementadas, na medida em que a maioria das dificuldades identificadas na fase de observação foram melhorando ao longo da *Prática de Ensino Supervisionada*. Para além disso, foram sentidas melhorias na motivação para o estudo do instrumento, melhorias na perda de timidez, e aumento da criatividade, onde os alunos não só conseguiram improvisar, como tomaram a iniciativa de aprender mais temas e de criar os seus próprios exercícios.

Em suma, a inclusão da improvisação Jazz na sala de aula poderá trazer grandes benefícios, revelando um grande potencial pedagógico na melhoria do processo ensino/aprendizagem da trompete, aperfeiçoando a capacidade de audiar, aumentando a motivação para o estudo do instrumento, expandindo a criatividade, melhorando a performance musical, reduzindo a timidez e a ansiedade na execução e desenvolvendo nos alunos competências essenciais para a compreensão da música num sentido global.

6. Referências

“*Improvisation*,” in Grove’s Dictionary of Music and Musicians, 5th edition, ed. by E. Blom. (New York: St. Martin’s Press, 1954), 2: 991;

“Organum” in Encyclopedia Britannica. 17 de Abril de 2014.
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/432228/organum>.

“Origins of Jazz” in Excerpts discussion for one of eleven features of Jazz, examined to answer the question What Is European & What is African?. 23 de Março de 2014.
<http://www.prenhall.com/divisions/hss/app/gridley/origins.html>.

AZZARA, Christopher D. (1999) “*An Aural Approach to Improvisation*”, Music Educations Journal 86, no.3 September 1999, 22.

BARENBOIM, Daniel (2009). *Está tudo ligado – O Poder da Música*. Lisboa. Editorial Bizâncio

BOFFI, Guido (2014). *Os Caminhos do Jazz*. Lisboa. Edições 70, Lda.

CHATEAU, Jean (1956), “Os grandes pedagogos”. Trad. de Maria Emília F. Moura. Lisboa. Livros do Brasil.

COUTINHO, Clara. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2a Ed.). Coimbra: Almedina;

DUARTE, José (2009). *História do Jazz. Lisboa – Portugal*. Sextante Editora, Lda.

FERNANDES, Arménio Martins. (2006). *Projeto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências.

GEKKER, Chris (2008). *Notes on Practising*. <http://www.trumpetmaster.com/vb/f131/notes-practicing-chris-gekker-21333.html&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=PpFKVN3GE4fYap7vgoAN&ved=0CBMQFjAA&usg=AFQjCNGG NVIjlht1-hC8iexNTbbWNiTIxg> acedido a 4 de Março de 2014.

GORDON, Edwin E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa. Serviço de Educação - Fundação Calouste Gulbenkian.

GREEN, Lucy (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Cornwall, Great Britain. Ashgate Publishing Limited.

LEVIN, R. (13 de fevereiro de 2014). *Improvisação. Npr's Performance Today*. Retirado de <http://www.npr.org/programs/specials/milestones/991124.motm.improv.html>

MARQUES, Nuno Miguel da Silva (2012). *A Improvisação nos Graus Intermédios do Ensino Vocacional*. Departamento de Comunicação e Artes. Universidade de Aveiro.

MOREIRA, Lídia Maria Lopes (2010). *O Recurso a Processos Criativos na Aprendizagem do Violoncelo*. Departamento de Comunicações e Arte. Universidade de Aveiro.

PARRA, José M. (2011). *Piano e funcionalidade: proposta para um modelo generativo*. Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro.

Projecto Educativo. 2008. Braga. Escola Secundária Artística, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga , 2008.

PURCELL, Simon (2006). *On Practice: A Guide to Practicing for Jazz Musicians*. <http://simonpurcell.com/practicing/on-practice-a-guide-to-practicing-for-jazz-musicians/on-practicing-v7-2/> acedido a 22 de Fevereiro de 2014.

RIBEIRO, Fabio Manzione (2012). *Música em diálogo: talas da música hindustânica na bateria de Jazz*. Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro.

RIBEIRO, Fernando Manuel Carvalho (2012a). *Embocadura do Trompetista*, 1a Edição março de 2012, Lisboa, Ava Musical Editions.

RIBEIRO, Fernando Manuel Carvalho (2012b). *Exercícios Práticos para Trompete*, 1a Edição março de 2012, Lisboa, Ava Musical Editions.

ROHRS, Hermann (2000). *Maria Montessori (1870-1952)*. Paris. UNESCO: International Bureau of Education. Vol. XXIV

SHIH, Yi-Ju(2012) *“Teaching Jazz Improvisation to Middle School Recorder Learners – A Beginning Curriculum”*, Taipei, Taiwan; Fu Jen Catholic University.

STANCIU, Valeriu (2010). *A Improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical – Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música*. Departamento de Comunicação e Artes. Universidade de Aveiro.

STANLEY, John (2006). *Classical Music – The Great Composers and Their Masterworks*. Lisboa. Editorial Estampa, Lda.

SWANWICK, Keith. (1996). *“A Basis for Music Education”*. London. Routledge.

TAYLOR, Mark (2010). *Jazz Play-Along “Jazz at the Movies”*. Milwaukee, E.U.A. Hal-Leonard Corporation.

TAYLOR, Mark & ROBERTS, Jim (2009). *__Jazz Play-Along “Disney Classics” (vol. 10)*. Milwaukee, E.U.A. Hal- Leonard Corporation.