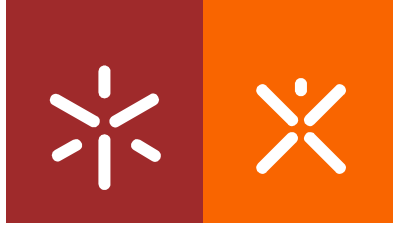


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Alexandre Pereira da Costa

**Jogos de improvisação como estratégia para a  
aquisição de competências técnicas e musicais  
na aprendizagem da percussão**

julho de 2016



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Alexandre Pereira da Costa

**Jogos de improvisação como estratégia para a  
aquisição de competências técnicas e musicais  
na aprendizagem da percussão**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Nuno Aroso**

julho de 2016

## Declaração

**Nome:** Paulo Alexandre Pereira da Costa

**Endereço eletrónico:** paulogspot@gmail.com

**Número do cartão do cidadão:** 102907777

**Título do Relatório:** Jogos de improvisação como estratégia para a aquisição de competências técnicas e musicais na aprendizagem da percussão

**Supervisor:** Professor Doutor Nuno Aroso

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino de Música

**Ano de conclusão:** 2016

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, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2016

---

(Paulo Alexandre Pereira da Costa)

## **Agradecimentos**

À minha família, especialmente à Marina por todo o apoio,

Ao professor supervisor Nuno Aroso,

Ao professor cooperante Paulo Oliveira.



**Título:** Jogos de improvisação como estratégia para a aquisição de competências técnicas e musicais na aprendizagem da percussão

## **Resumo**

Este relatório descreve o estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho realizado na Escola Artística Conservatório de Música do Porto e tem como tema “Jogos de improvisação como estratégia para a aquisição de competências técnicas e musicais na aprendizagem da percussão”. O estágio profissional contou com uma primeira fase de observação de aulas e com uma segunda fase de intervenção pedagógica. Para tal, e depois de revista a literatura sobre o assunto, elaborou-se um conjunto de jogos de improvisação que foram implementados em todos os contextos de estágio: aulas individuais de percussão e grupo de percussão. O objetivo foi introduzir a improvisação na sala de aula, como forma de os alunos adquirirem competências técnicas e musicais através de jogos de improvisação estruturados, conciliando-os com o programa definido para cada aluno, de uma forma lúdica e apelativa. Dos dados recolhidos conclui-se que a intervenção foi positiva, verificando-se uma boa reação aos jogos por parte dos alunos, que se traduziu em maior motivação e evolução. Embora os alunos tenham demonstrado evolução em alguns jogos, não foi possível constata-la em todos eles, uma vez que o tempo de intervenção pedagógica foi curto para o número de jogos aplicados. Para uma constatação mais eficaz da pertinência pedagógica deste projeto, sugere-se um estudo a longo prazo onde seja possível explorar cada um dos jogos durante mais tempo e daí observar outro tipo de resultados.

**Palavras-chave:** Improvisação, jogos de improvisação, criatividade, percussão, ensino de música.



**Title:** improvisation games as a strategy for the acquisition of technical and musical skills in the percussion learning.

## **Abstract**

This report describes the professional internship for the Masters in Music Education of the University of Minho held in *Escola Artística Conservatório de Música do Porto* (Artistic School Oporto Conservatory of Music) with the theme "improvisation games as a strategy for the acquisition of technical and musical skills in the percussion learning." The internship included a first phase of classroom observation and a second phase of pedagogical intervention. To this end, and after reviewing the literature on the subject, a set of improvisational games were produced, which have been implemented in every stage of the internship: Instrument individual classes (percussion) and chamber music (percussion group). The aim was to introduce improvisation in the classroom as a way for students to acquire technical and musical skills through structured improvisation games, combining them with the program set for each student, in a playful and appealing way. From the collected data, it is concluded that the intervention was positive, with a good reaction to the games by the students, which resulted in increased motivation and evolution. Although students have demonstrated an evolution in some games, it was not possible to see this in all of them, since the educational intervention time was too short for the number of applied games. For a more effective realization of the pedagogical relevance of this project, it is suggested a long-term study where one can explore each of the games longer and then observe another kind of results.

**Keywords:** Improvisation, improvisation games, creativity, percussion, music teaching.





## Índice

Declaração .....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de figuras.....	xi
Excertos Áudio.....	xiii
Introdução.....	1
<b>1. Improvisação.....</b>	<b>3</b>
1.1. Improvisação .....	3
1.2. Improvisação e composição (semelhanças e diferenças) .....	4
1.3. Breve história da improvisação .....	6
1.4. Perspectivas do ensino da improvisação .....	7
1.5. O Jogo .....	15
<b>2. Instrumentos de recolha de dados .....</b>	<b>17</b>
<b>3. Intervenção pedagógica.....</b>	<b>19</b>
3.1. Contextualização – escola e tipo de ensino.....	19
3.2. Caracterização dos contextos/alunos – relatórios da fase de observação.....	19
3.2.1. Contexto de instrumento.....	20
3.2.1.1. Aluno A.....	20
3.2.1.2. Aluno D .....	22
3.2.2. Contexto de Música de Câmara (Grupo de percussão).....	23
<b>4. Projeto de intervenção.....</b>	<b>25</b>
4.1. Objetivos .....	25
4.2. Planificações .....	29
4.2.1. Contexto individual.....	30
4.2.2. Contexto coletivo .....	34
4.3. Jogos de improvisação, desenvolvimento e análise.....	36
4.3.1. Jogo da imitação .....	36

4.3.2. Jogo da pergunta/resposta .....	38
4.3.3. Jogo da diferença .....	40
4.3.4. Jogos de desenvolvimento técnico e musical .....	43
4.3.4.1. Scale Accents .....	43
4.3.4.2. Zig-Zag.....	44
4.3.4.3. Rainbow Scales.....	46
4.3.4.4. Jogo da repetição .....	47
4.3.5. Jogos de improvisação em grupo .....	49
4.3.5.1. Jogo do ostinato .....	49
4.3.5.2. Name Game .....	50
4.3.5.3. Soundpainting.....	51
<b>5. Análise final da prática de ensino supervisionada .....</b>	<b>55</b>
5.1. Entrevista ao professor cooperante .....	55
5.2. Aluno A .....	56
5.3. Aluno D .....	58
5.4. Grupo de percussão .....	59
<b>6. Conclusão.....</b>	<b>61</b>
<b>7. Referências bibliográficas.....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>69</b>

## Índice de figuras

**Figura 1** - Tabela das características da improvisação e da composição de Michele Biasutti (2015, p.3)

**Figura 2** - Modelo do ensino/aprendizagem da improvisação de Kenny & Gellrich (2002, p.232)

**Figura 3** - Tabela da descrição de estratégias educativas dos cinco processos de improvisação de Michele Biasutti (2015, p. 9)

**Figura 4** Ilustração dos gestos Soundpainting usados na intervenção (Walter Thompson, 2009)



## Excertos Áudio (CD)

- Faixa 1** - Jogo da imitação (professor cria / aluno D imita - aula nº 1)
- Faixa 2** - Jogo da imitação (aluno A cria / professor imita - aula nº 3)
- Faixa 3** - Jogo da imitação (grupo de percussão - aula nº 2)
- Faixa 4** - Jogo da pergunta / resposta (professor pergunta / aluno D responde - aula nº 2)
- Faixa 5** - Jogo da pergunta / resposta (aluno A pergunta / professor responde - aula nº 4)
- Faixa 6** - Jogo da pergunta / resposta (grupo de percussão - aula nº 2)
- Faixa 7** - Jogo da diferença, dinâmica Forte/piano (aluno D - aula nº2)
- Faixa 8** - Jogo da diferença, dinâmica Forte/piano (Grupo de percussão, alunos B e C - aula nº4)
- Faixa 9** - Jogo da diferença, métrica binária/ternária (aluno D - aula nº3)
- Faixa 10** - Jogo da diferença, som curto/longo (aluno D - aula nº4)
- Faixa 11** - Jogo da diferença, som curto/longo (Grupo de percussão, alunos B e E - aula nº5)
- Faixa 12** - Scale accents (aluno A - aula nº1)
- Faixa 13** - Scale accents conjugado com o jogo da diferença, modo Maior/menor (aluno D - aula nº2)
- Faixa 14** - Zig-Zag (aluno A - aula nº3)
- Faixa 15** - Zig-Zag conjugado com o jogo da diferença, modo Maior/menor (aluno D - aula nº2)
- Faixa 16** - Rainbow scales (aluno D - aula nº3)
- Faixa 17** - Rainbow scales conjugado com o jogo da diferença, modo Maior/menor (aluno D - aula nº4)
- Faixa 18** - Jogo da repetição (mesmo ritmo/notas diferentes) (aluno D - aula nº4)
- Faixa 19** - Jogo da repetição (mesmas notas/ritmo diferente) (aluno D - aula nº4)
- Faixa 20** - Jogo da repetição (transposição) (aluno D - aula nº4)
- Faixa 21** - Jogo da repetição (sequência) (aluno D - aula nº4)
- Faixa 22** - Jogo do ostinato (Grupo de percussão, alunos B, C e E - aula nº4)
- Faixa 23** - Name Game (Grupo de percussão - aula nº7)
- Faixa 24** - Soundpainting (Grupo de percussão - aula nº6)



## Introdução

Este relatório de estágio é realizado no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, tem como tema *“Jogos de improvisação como estratégia para a aquisição de competências técnicas e musicais na aprendizagem da percussão”* e foi realizado com alunos da classe de percussão e do grupo de percussão da Escola Artística Conservatório de Música do Porto no ano letivo de 2015/2016.

Embora o uso pedagógico da improvisação seja fortemente defendido por inúmeros autores e pedagogos desde que se inicia a aprendizagem de um instrumento musical, este não é de todo implementado na maioria das salas de aula dos professores de música instrumental em Portugal, nem em grande parte dos programas de ensino instrumental clássico, exceto no ensino do Jazz onde é prática recorrente.

Sempre tive contacto com a improvisação, talvez pelo facto de ter começado a tocar um instrumento como autodidata. O ouvido era a minha única fonte de informação, pois não sabia ler música até ter começado a estudar uns anos mais tarde no conservatório. Julgo que este interesse pessoal pela improvisação provem daí, do gosto e fascínio pela música e do facto de ter começado a tocar com os “ouvidos” e não com os “olhos”, o que não acontece a uma grande parte dos estudantes de música espalhados pelos conservatórios do país. Diversos autores e pedagogos, como o caso de John Kratus (1991), David Elliott (1995), Edwin Gordon (2000, 2008), Christopher Azzara (2002, 2006), David Beckstead (2013), Chad West (2015), Lucy Green (2008) entre outros, defendem exatamente isso, aprender através da imitação, ou seja, tocar de “ouvido” nas fases iniciais da aprendizagem de um instrumento musical, assim como a introdução da improvisação. “Aprender de ouvido é fundamental para a musicalidade. Isto é o mais importante, e é possivelmente, a área mais incompreendida da educação musical” (Azzara, 2006, p. 2).<sup>1</sup>

Este projeto de intervenção teve como principal objetivo introduzir a improvisação na sala de aula, como forma de os alunos adquirirem competências técnicas e musicais através de jogos de improvisação estruturados. A ideia foi conciliar o programa definido para cada aluno com os jogos de improvisação de uma forma lúdica e apelativa.

---

<sup>1</sup> “Learning by ear is fundamental to musicianship. It is the most important, and possibly the most misunderstood area of music education.”



Segundo a experiência que tenho tido com os meus alunos, enquanto estes ainda não dominam tecnicamente os instrumentos e quando o foco de atenção está na leitura de uma partitura, o som, o gesto e a técnica saem prejudicados. Ao usar jogos de improvisação, sem recurso a partitura, procuro desenvolver nos alunos competências técnicas e musicais, envolvendo o ouvido com o som e o gesto, que para além de lhes desenvolver a criatividade permite dar significado musical e expressivo ao que tocam. Assim os alunos aprendem e adquirem uma série de aspetos estritamente ligados ao ato de fazer música, podendo desenvolver um sentido de estilo musical, de compreensão de uma progressão harmónica, de ritmo harmónico, de textura, de dinâmica, de fraseado, de forma, de ritmo, de articulação, etc. Foi com esta perspectiva que os jogos foram elaborados, a pensar no desenvolvimento de competências auditivas, musicais e técnicas nos alunos, através de tarefas simples para a qual se deva pensar e agir, improvisando. A principal intenção é ter um motivo para se improvisar, que é desencadeado pelos jogos.

O presente portefólio está dividido em seis partes, sendo a primeira a fundamentação teórica, onde se expõem temas como: a improvisação, as diferentes perspectivas do ensino da improvisação, as diferenças e semelhanças entre composição e improvisação, uma breve história da improvisação e o jogo na improvisação. A descrição dos instrumentos de recolha de dados para posterior análise é feita na segunda parte. Na terceira parte é apresentado o contexto e plano geral de intervenção, ou seja, a contextualização da escola e do tipo de ensino, seguindo-se de uma caracterização dos alunos e dos diferentes contextos onde foram observadas aulas. Na quarta parte é feita a descrição do projeto de intervenção, onde estão contemplados os objetivos do projeto, as planificações e a descrição dos jogos de improvisação implementados nas aulas, seguindo-se uma análise de dados para cada um deles. Por fim, na quinta parte é feita uma análise final e na sexta a conclusão ao trabalho.

# 1. Improvisação

## 1.1. Improvisação

*“A improvisação é uma forma de Invenção que representa o homem, as suas virtudes e as suas limitações, num jogo de transcendência vulgarmente chamado de liberdade (Aguiar 2012, p.320)”.*

Várias definições de improvisação são encontradas em dicionários e enciclopédias ao longo da história, focando-se em diferentes aspetos específicos (Azzara 2002; Aguiar 20012; Biasutti 2015). “De um modo geral, parecem diferenciar-se pela forma como perspectivam o *ponto de partida*, o *processo* ou o *produto final*. Cada abordagem equivalerá a responder respectivamente às perguntas: Como começa? Como se desenvolve? Qual o resultado? (Aguiar 2012, p.17)”

De todas essas diferentes perspectivas a “improvisação como uma arte da criação no decorrer da performance (Aguiar 2012, p. 23)” prece ser a que melhor se enquadra nos dias de hoje. Outra perspectiva que tem uma ligação direta com a pedagogia é a de Azzara (2002) que define improvisação como uma *manifestação do pensamento musical*, isto quer dizer que o indivíduo interiorizou um determinado vocabulário musical e é capaz de compreender e de expressar ideias musicais espontaneamente no momento da performance. Citando Azzara (2006), “na música a improvisação é análoga à conversação em linguagem, e assim como existe uma relação entre pensamento e linguagem, também existe uma relação entre pensamento musical e improvisação. A improvisação une-se com o pensamento musical para gerar significado (p.2).”<sup>2</sup>

Esta ideia de pensamento musical relaciona-nos com a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon (2000, 2008), com a capacidade de “audiar”, como sendo a capacidade de compreendermos na nossa mente a música que acabamos de ouvir, que lemos em notação, compomos ou improvisamos, ou em silêncio, quando o som não está ou nunca esteve presente na nossa mente. É a capacidade de prever o que nos é familiar e predizer o que não nos é. “Só audiamos realmente um som depois de o termos auditivamente percebido. (...) Pode-se audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música. (Gordon, 2000, p. 16).” “A audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem (Gordon 2008, p. 29).” “É através da audiação que os músicos conseguem dizer algo de novo musicalmente (improvisar) em

---

<sup>2</sup> Improvisation in music is analogous to conversation in language, and just as there is a relationship between thought and language, there is a relationship between musical thought and improvisation. Improvisation unites with musical thought to engender meaning.

vez de estarem continuamente a repetir-se a si próprios ou a repetir os outros (Gordon 2008, p. 34).”

A capacidade de “audiar” remete-nos para esta ideia central na aprendizagem da música e da improvisação, onde aprender música é similar a aprender uma linguagem. Devemos então olhar de perto para a forma como aprendemos a nossa língua nativa, por exemplo. Primeiro começamos por ouvir a linguagem desde o nascimento, onde somos envolvidos pelos seus sons. Absorvemo-los e ficamos aculturados pela linguagem. Depois tentamos vocalizar o que ouvimos, balbuciando. Mais tarde damos significado a esses sons com palavras, como nomes de coisas, de pessoas, desejos, sentimentos, etc, e depois começamos a juntar palavras e a formular pequenas frases. Logo começamos a pensar e a improvisar na linguagem. É a interação com outras pessoas que se torna fundamental para a aquisição duma linguagem. Só depois de vários anos a desenvolver esta habilidade de falar e pensar numa língua é que aprendemos a ler e a escrever (Azzara & Grunow, 2006).

Diversos autores e pedagogos, como o caso de David Elliott (1995), Edwin Gordon (2000, 2008), Christopher Azzara (2002, 2006), David Beckstead (2013), Chad West (2015), Lucy Green (2008) entre outros, defendem exatamente isso, aprender através da imitação, ou seja, tocar de “ouvido”, assim como a introdução da improvisação nas fases iniciais da aprendizagem de um instrumento musical. “Aprender de ouvido é fundamental para a musicalidade. Isto é o mais importante e é, possivelmente, a área mais incompreendida da educação musical” (Azzara, 2006, p. 2).<sup>3</sup>

Para estes autores o processo de aprendizagem musical e da capacidade de improvisar vem da capacidade de ouvir, de aprender música de ouvido e da aquisição de vocabulário musical. Por isso muitos educadores dizem-nos que a improvisação deve fazer parte da vida e da nossa educação.

Para melhor perceber as características da improvisação é-nos útil olharmos para as semelhanças e diferenças entre improvisação e composição.

## **1.2. Improvisação e composição (semelhanças e diferenças)**

A improvisação e a composição são duas formas diferentes de fazer música mas partilham e têm em comum muitas etapas da criação musical. O objetivo final destas duas formas de arte é sempre a comunicação musical através de sons, podendo o produto final ter efeitos semelhantes para o ouvinte (Aguar 2012; Biasutti 2015).

Exemplo desses processos de criação é o desenvolvimento de motivos onde a repetição, a

---

<sup>3</sup> “Learning by ear is fundamental to musicianship. It is the most important, and possibly the most misunderstood area of music education.”

imitação, a aumentação, a diminuição, a sequência, a transposição, etc, são ferramentas usadas por ambas. Podem partilhar também estruturas formais pré-definidas ou o uso de determinadas “linguagens” musicais.

Ao contrário da composição, que é desenvolvida antes da performance e envolve processos refletidos, a improvisação ocorre em simultâneo com a performance, quer seja coletivamente ou a solo, sendo um ato único e continuado, uma criação em tempo real. Essa é uma das grandes diferenças entre improvisação e composição, a execução. A composição por sua vez é um processo normalmente individual onde o compositor pode decidir e refazer o rumo da composição as vezes que quiser até chegar à conclusão da melhor opção, sendo um ato descontinuado, havendo a possibilidade de corrigir erros e introduzir melhoramentos. O improvisador não podendo voltar atrás nas suas decisões sofre as consequências das suas opções, é uma ação irreversível.

O uso da memória é outra diferença entre improvisação e composição, estando o improvisador limitado ao que conseguir memorizar no desenrolar da improvisação, o compositor por sua vez tem acesso à notação o que lhe permite ter uma “memória” sempre presente facilitando a tomada de decisões e a criação de música com um elevado grau de complexidade.

Outra diferença é o facto do improvisador ser sempre o instrumentista enquanto o compositor pode ou não ser o executante da sua criação, podendo este escrever música ao mais alto nível para um determinado instrumento sem saber tocar uma única nota nesse instrumento. O improvisador necessita sempre de um corpo e uma mente “apta e hábil” durante a performance, um controlo motor que lhe permita modelar e ajustar o seu discurso em tempo real de uma forma adaptável e interativa, por sua vez o compositor não é obrigado a estar envolvido na execução da sua obra. Quando há mais do que um músico numa improvisação o desenvolvimento musical depende da interação, da comunicação, da combinação de aspetos imprevisíveis e da variabilidade introduzida por cada músico, enquanto numa composição para grandes grupos ou orquestras cada parte pode ser controlada cuidadosamente pelo compositor.

A improvisação em grupo é sempre uma atividade social adaptável, pois para se criar uma peça de música improvisada é necessária colaboração, partilha, interação e comunicação entre os músicos para se tocar no momento, por sua vez o compositor pode tomar todas as decisões sozinho de uma forma flexível e fora do contexto da performance. Quando definida, uma composição é fixa e tem que ser respeitada pelo intérprete.

**TABLE 1 | Characteristics of improvisation and composition.**

Characteristic	Improvisation	Composition
Context	Public or private	Private
Individual/group	Individual or group	Individual or group (less frequent)
Development	Continuous, linear, real-time act, extemporaneous creation	Continuous or discontinuous act, mediated creation
Experimentation	Extemporaneous experimentation; it can provide suggestions to composition	Reasoned experimentation
Abilities	Performing and compositional	Compositional
Processes	Anticipation, use of repertoire, emotive communication, feedback, and flow	Planning, translating from the sound to graph, idea generation, organization and construction, revision
Reversibility	Irreversible action, it cannot be changed	Reversible action, it can be changed until the final draft
Revision	It cannot be reviewed, but only adjusted in real-time during the performance with the feedback	It can be reviewed and improved
Control	Control of individual variables but not of group variables	Overall control of the score and of the complexity of the compositional process
Feedback	Real-time feedback	Feedback without real-time pressure
Process dynamics	Interactive process. It has an adaptable nature, it allows you to answer to context variables, it can be adjusted instantly. Challenge between performers, taking risks	Fix product. The composition can be interpreted but it is not possible to change the notes of the score
Communication	The author has a direct communication with the audience. It is more authentic and real than composition	The author has a communication with the audience mediated by the performer(s) who interprets his/her ideas

**Figura 1** Tabela das características da improvisação e da composição de Michele Biasutti (2015, p.3).

### 1.3. Breve história da improvisação

A improvisação não é uma prática exclusiva do Jazz, ao qual é normalmente associada na nossa cultura. A improvisação sempre foi praticada em muitas culturas no mundo inteiro, especialmente em tradições onde a prática oral/aural é mais frequente. Exemplos disso são a Índia, Indonésia, Irão, Turquia, China, Coreia, Persia, África, etc, onde a improvisação faz parte dos procedimentos normais da performance, e da aprendizagem e ensino da música (Azzara 2002).

Na nossa cultura ocidental a música escrita tem sido considerada de melhor qualidade do que a música feita espontaneamente. Isto deve-se ao facto de se ter perdido o hábito de improvisar. Mas nem sempre foi assim, a improvisação prevaleceu através da história da música ocidental. O canto litúrgico desenvolveu-se através da improvisação, assim como o discant. A escola de órgão é outro exemplo que usa a improvisação tanto na sua prática como no ensino, métodos datados do século XVII contêm improvisação como forma de ensino.

No período Clássico a ornamentação e as cadências eram normalmente improvisadas pelos intérpretes, e compositores de diferentes épocas como Bach, Handel, Mozart, Beethoven, Chopin, Liszt, entre outros, eram famosos improvisadores no estilo das suas composições. Com o evoluir dos tempos e das técnicas de escrita, os compositores começaram a ser cada vez mais precisos nas indicações fornecidas na notação, e com o crescimento das publicações de partituras o ensino focou-se

cada vez mais na notação e a improvisação caiu em desuso na música erudita. A partir do século XX a improvisação voltou a estar presente na nossa cultura, principalmente através do Jazz e de alguns compositores que lhe dedicaram alguma atenção.

#### 1.4. Perspectivas do ensino da improvisação

O processo psicológico da improvisação musical é uma área de investigação complexa e pouco estudada. Dos estudos científicos existentes sobre o assunto foram desenvolvidos alguns modelos e teorias na tentativa de descrever os processos mentais implicados no ato da improvisação. A forma como se gera “material” novo, ou como se coordenam os processos ou como desenvolvemos a perícia no ato da improvisação são algumas das questões colocadas. Estes modelos destacaram a complexidade da improvisação como sendo considerada um ato multidimensional que envolve codificação sensorial e perceptiva, controlo motor, monitorização de desempenho e armazenamento de memória e recordação. Destacam-se, entre outros, os estudos de: “Johnson-Laird (1988; 1991), Nettl (1974; 1986; 1998), Pressing (1998; 2005), Blum (1998), Gordon (1998), Clarke (1988), Sloboda (2005; 2006), Kenny & Gellrich (2002) (Aguiar 2012, p. 32).” Com um melhor entendimento do processo criativo envolvido na improvisação, os professores podem melhorar a instrução e fornecer aos alunos ambientes propícios para a criatividade e improvisação (Azzara 2002; Aguiar 2012; Biasutti 2015).

Jeff Pressing (2005), John Kratus (1991), Kenny & Gellrich (2002), Michele Biasutti (2015), entre outros, são autores que através destes estudos criaram modelos pedagógicos de ensino da improvisação. Seguidamente farei uma breve descrição de alguns dos métodos e perspectivas do ensino da improvisação dos autores citados anteriormente.

O texto de Jeff Pressing (2005) *“Improvisation: Methods and Models”* explora os processos generativos da improvisação numa tentativa de criar um modelo sobre os processos da improvisação musical e a sua relação com a aquisição de competências para a improvisação. Diz-nos que qualquer teoria sobre improvisação tem que responder a três perguntas:

- *Como é que improvisamos?*
- *Como aprendemos competências de improvisação?*
- *Qual a origem do comportamento da improvisação?*

As características para o desenvolvimento de competências na improvisação sugeridas por Jeff Pressing são as seguintes: *eficiência, fluência, flexibilidade, capacidade de correção do erro*, e menos universal, *a expressividade*. Para além destas, encontra outras duas características que considera menos importantes: *a inventividade e a coerência*.

As mudanças cognitivas que permitem o desenvolvimento do comportamento da música improvisada são consideradas da seguinte forma:

- 1) *um aumento de memória no armazenamento de objetos, caracterização e processos em aspetos musicais, acústicos, motores e outros;*
- 2) *um aumento na acessibilidade deste armazenamento de memória devido à acumulação de relações redundantes entre seus constituintes e a agregação destes constituintes em conjuntos cognitivos maiores;*
- 3) *Um aumento refinado da receção e da atenção para a subtilidade e para a informação contextualmente revelante.*

O desenvolvimento e a acessibilidade da memória dos pontos 1) e 2) são presumivelmente centrais para qualquer processo de aprendizagem. Na linguagem deste modelo isto envolve a agregação dos constituintes da memória (objeto, caracterização, processo) em novos grupos cognitivos que podem ser acedidos autonomamente, assim como, o uso extensivo da redundância. O terceiro ponto pode ser elaborado da seguinte maneira: um aumento do processo de percepção permitirá a inclusão de uma maior e melhor seleção de informação nos procedimentos de decisão do improvisador. Este aumento de eficiência no uso da informação pode ser conseguido de duas formas, através da prática: pelo conhecimento de padrões de redundância na receção sensorial, reduzindo com isto a quantidade efetiva de informação; e por um aumento da concentração sobre a informação que é mais relevante para produzir uma improvisação de sucesso. O aumento subtil dessa informação leva ao desenvolvimento de competências designada de “alta-ordem”. A grande diferença entre ações fixas e ações improvisadas neste processo reside na natureza do foco de atenção usado nas duas situações. As competências da ação fixa evoluem para um foco de atenção mínimo, enquanto que a imprevisibilidade da improvisação procura que o foco de atenção se mantenha extenso.

Este modelo apresentado por Jeff Pressing (2005) carece de experimentação por parte do autor para confirmar as suas teorias. Os seguintes trabalhos baseiam-se neste e em outros modelos.

Kenny & Gellrich (2002) no trabalho *“Improvisation”* desenvolvem um estudo onde refletem sobre modelos psicológicos e as suas influências para estimular os processos da improvisação, os seus

benefícios, os seus constrangimentos e o seu papel na educação.

Estes autores sugerem duas aplicações pedagógicas, a *prática deliberada* e a *transcendência*, como forma de ensinar um aluno a ir para além do seu conhecimento, para um contexto fluido em que ele pode ser aplicado.

A prática deliberada tem como objetivo estimular a perícia de improvisar através do desenvolvimento intensivo e a interiorização de um conhecimento de base. Para tal os improvisadores primeiro precisam de controlar o “hardware” da improvisação: padrões, partes de melodias, progressões harmónicas, modelações, “voicings”, contraponto, e coordenação entre progressões harmónicas e padrões melódicos. Somente depois se pode desenvolver o “software” da improvisação: regras sistemáticas que assistem a construção de melodias, de frases, de longas ideias musicais, a usar motivos e a estabelecer relações entre diferentes partes da improvisação.

Estes dois estágios básicos para a aquisição de competências no estudo da improvisação, “hardware” e “software”, têm que ser praticados sistematicamente e separadamente, pois quanto mais desses dois estágios o improvisador adquirir mais rica será a sua linguagem musical. Assim que um músico assimile um novo “material” no seu conhecimento de base, deve pô-lo em prática assim que possível, requerendo cada aspeto musical da improvisação um tempo de trabalho diferente e atenção ao detalhe.

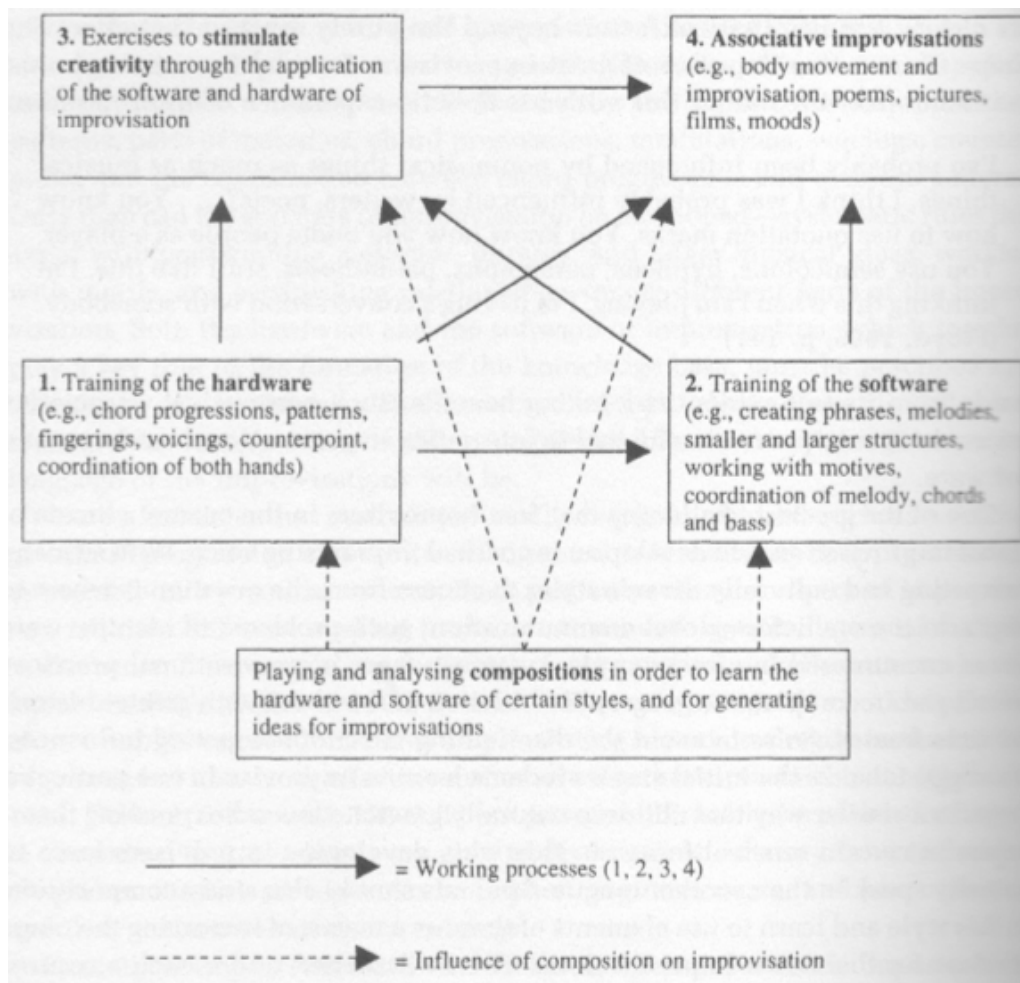
A transcendência pode ser entendida como um estado elevado de consciência, que vai além dos limites do conhecimento de base acumulado e que deve ser cultivada no desenvolvimento do improvisador.

Para a improvisação se manter espontânea é importante que se atualize e sofistique constantemente o conhecimento de base e que os improvisadores aprendam a transcender esse material.

Outras ferramentas úteis na integração do “hardware” e do “software” na improvisação anunciados por Kenny e Gellrich, são o correr riscos e a improvisação associativa. Correr riscos é outra forma de potenciar novas situações e de evitar respostas previsíveis no ato da improvisação, assim sendo, músicos também devem dedicar tempo de trabalho com exercícios e atividades que encorajem a criatividade e a tomada de riscos. A improvisação associativa, ou seja, a criação inspirada em outras fontes artísticas como a dança, a poesia, o cinema, a pintura ou a fotografia é outro aspeto que vale a pena explorar por afetarem e modelarem os impulsos criativos.

O esquema seguinte resume as diferentes etapas e processos do ensino e da aprendizagem da improvisação idealizado por Kenny e Gellrich.





**Figura 2** Modelo do ensino/aprendizagem da improvisação de Kenny & Gellrich (2002, p.232)

A simultaneidade das tarefas motoras e musicais no controlo da improvisação é um dos grandes desafios apontados pelos autores. Os investigadores sugerem a possibilidade do improvisador manter vários processos em simultâneo durante a performance que se vão desenrolando inconscientemente em segundo plano, permitindo a concentração em apenas um aspeto de cada vez. Devido a estas limitações o ensino da improvisação deve ser dividido em diferentes áreas, por sua vez desenvolvidas sistematicamente e em paralelo. Somente depois de dominado o controlo consciente de cada aspeto separadamente é que se pode controlar todos os aspetos simultaneamente e inconscientemente com a capacidade adicional de alternar entre eles.

A diferença entre improvisadores experientes e não experientes está em como estas estruturas se tornam sofisticadas, automatizadas e personalizadas.

A pesquisa desenvolvida por estes autores sugere uma abordagem da aprendizagem da improvisação integrada, combinando os melhores aspetos da prática deliberada com as práticas culturais estabelecidas, como correr riscos e a criatividade em grupo.

John Kratus (1991) no seu artigo *“Growing with improvisation”*, editado no Music Educators Journal, baseado em resultados de investigação sobre modelos teóricos de improvisação, e em estudos sobre o comportamento de crianças e adultos ao improvisar, propõe que a improvisação possa ser dividida em 7 níveis de comportamento musical que se desenvolvem sequencialmente, e que o papel do educador musical vá mudando à medida que os estudantes se movem de um nível de improvisação para outro.

A improvisação sendo uma atividade de múltiplos níveis, assente numa sequência de comportamentos diferentes cada vez mais sofisticados, a capacidade de um aluno improvisar é determinada pelo seu nível de conhecimento e pela sua destreza. A vantagem de considerar a improvisação desta maneira é a de permitir ao professor trabalhar com o aluno no seu nível de desenvolvimento apropriado e sugere uma sequência lógica de transmitir conhecimento e as habilidades necessárias para a improvisação ao mais alto nível, este método aplica-se a alunos de vários níveis, desde iniciantes a adultos. Segue-se uma descrição dos 7 níveis:

#### Nível 1: Exploração.

O papel do professor neste nível passa por deixar os alunos explorarem livremente uma variedade de fontes sonoras, alternando timbres e diferentes materiais, em atividade criativa, começando a descobrir combinações de sons que possam ser repetidos. Os alunos podem desta forma aprender a “audiar” através da repetição de padrões musicais que os encaminham para o nível 2.

#### Nível 2: Improvisação orientada para o processo.

Assim que o aluno comece a “audiar” padrões o resultado musical torna-se mais direto e padronizado e o aluno aprende a organizar os padrões em estruturas musicais maiores. As atividades e o papel do professor para este nível são iguais ao do nível anterior.

#### Nível 3: Produto. Improvisação orientada.

Neste nível o aluno deve ser consciente de certas restrições externas sobre a música, de grandes princípios estruturais. O professor passa a prover o aluno com certas restrições nas suas improvisações, tais como usar um determinado ritmo ou uma progressão harmónica. Assim os alunos começam a usar os padrões de uma forma mais coerente melhorando a execução. A improvisação em grupo neste nível já é possível.

#### Nível 4: Improvisação fluída.

A técnica de execução neste nível é mais relaxada e fluída, e o aluno já é capaz de manipular o instrumento com controlo. O foco de atenção do professor é no desenvolvimento técnico provendo o aluno de oportunidades de improvisar numa variedade de modos, métricas, tonalidades e tempos.

#### Nível 5: Improvisação estrutural.

Aqui o aluno já tem consciência da estrutura global da improvisação, desenvolvendo um repertório de estratégias para a moldar, quer sejam musicais ou não musicais. O professor passa a sugerir ou modelar diferentes meios de dar estrutura a uma improvisação. Nesta altura o aluno já é capaz de improvisar estilisticamente.

#### Nível 6: Improvisação estilística.

O aluno adquire características de um determinado estilo musical e ganha destreza em incorporá-las numa improvisação. Aqui o professor demonstra determinados clichés e convenções de diferentes estilos. Para muitos músicos a educação em improvisação termina neste nível, somente os mais proficientes podem avançar para o nível mais alto da improvisação.

#### Nível 7: Improvisação pessoal.

Este nível é alcançado por aqueles músicos que conseguem transcender estilos conhecidos e desenvolver um novo estilo. A originalidade por si só não é suficiente para alcançar este nível, mas estabelecer o próprio conjunto de regras e convenções é o esperado. O professor neste nível tem que ser encorajador e cúmplice da experimentação, mas não pode criar expectativas de como soará a improvisação, porque não há maneira de prever como será o novo estilo.

Para assistir os alunos no desenvolvimento da improvisação em avançar de um nível para outro o professor deve proporcionar-lhes oportunidades estruturadas de improvisar no nível próprio.

Segundo este autor o nível de desenvolvimento e a perspectiva do improvisador deve ser levada em conta na criatividade musical de crianças e iniciantes, pois estes têm uma perspectiva muito diferente da de um improvisador especialista. A improvisação pode e deve fazer parte da educação musical de todos os alunos desde a idade pré-escolar até à adulta.

*"Improvisation is a music skill that should be developed along with performing, listening, and analyzing because it*

*synthesizes all these áreas. Its practice, which can start at the earliest stages of music learning, encourages the exploration and discovery of music-making and gives the satisfaction of manipulating music elements without the restriction of the written page (M. Sanches in Kratus 1991, p. 9)."*<sup>4</sup>

Michele Biasutti (2015) considera o modelo de Kratus (1991) descrito anteriormente interessante, mas não aborda todos os aspetos específicos da improvisação musical. Diz-nos que através de um método de ensino orientado para o processo pode-se ajudar o aluno na aquisição de competências tais como a resolução de problemas e pensamento crítico, promovendo uma prática reflexiva sobre os processos envolvidos durante a improvisação. Esta abordagem de ensino é transversal e pode ser aplicada à pedagogia de diferentes instrumentos e géneros musicais. Focando-se no processo o professor pode concentrar-se no desenvolvimento das ações necessárias para a improvisação, sendo identificados os processos envolvidos para determinar as atividades educacionais relevantes. Esta forma de ensino requer uma maior carga de trabalho na fase de conceção, onde atividades específicas são definidas, do que em abordagens mais tradicionais. Desta forma o professor assume o papel de facilitador para aumentar a consciência dos alunos durante a improvisação em vez de lhes impor teorias e noções.

Baseada nesta perspetiva e em pesquisas cognitivas propõe o uso pedagógico das seguintes características: antecipação, uso de repertório, comunicação emotiva, "feedback" e fluidez.

### Antecipação

Caraterística apontada por Pressing (2005) e Kenny & Gellrich (2002), é a capacidade de prever, ou pensar à frente, eventos musicais, rítmicos, melódicos ou harmónicos, antes de os tocarmos. Isto é um aspeto fundamental na geração de ideias e afeta a qualidade da improvisação, ao influenciar o processo de decisão. Planear e decidir aspetos da performance na improvisação assim como cantar uma melodia antes de a tocar são atividades focadas na antecipação.

### Uso de repertório

Consiste no uso de padrões e fórmulas durante a improvisação, ou seja, repertório armazenado na memória de longo prazo, como figuras rítmicas ou melódicas anteriormente aprendidas (licks). Cantar solos que se ouvem em gravações e depois tocá-los no instrumento é uma forma de aprender

---

<sup>4</sup> A improvisação é uma competência musical que deve ser desenvolvida ao mesmo tempo que a performance, o ouvir e o analisar porque sintetiza todas estas áreas. A sua prática, que pode começar nos estágios mais iniciais da aprendizagem musical, encoraja a descoberta e exploração da produção musical e dá a satisfação da manipulação de elementos musicais sem a restrição da notação.

“licks”.

### Comunicação emotiva

Refere-se ao uso e indução de estados emocionais e afetivos durante a improvisação, num processo que permite a expressão de sentimentos interiores que conduzem à geração de ideias numa improvisação. Esta forma de improvisar pode ser conduzida pela linguagem e pelo uso de princípios estilísticos e sonoros, permitindo aos alunos dar mais importância à expressão musical do que às notas por si só.

### Feedback

Refere-se à habilidade de reagir em tempo real para sincronizar ou melhorar uma improvisação, que envolve uma monitorização do processo usado. Atividades educacionais como pergunta-resposta, baseadas em determinados parâmetros como ritmo, melodia, harmonia ou timbre, induz o diálogo musical, ou dar dicas verbalmente são os exercícios propostos que ajudam os alunos a reagir instantaneamente. O feedback em contexto de grupo pode ativar a tomada de riscos quando os músicos interagem. Os alunos devem estar cientes da importância do feedback e devem desenvolver competências para o usar da melhor maneira.

### Fluir

É um estado de espírito, que acontece quando se está completamente focado e envolvido numa atividade, numa experiência positiva que de alguma forma consideramos agradável. Isto pode encorajar e facilitar a improvisação com uma sensação de espontaneidade e fluidez. Usar estratégias que permitam aos alunos estarem absorvidos na performance e a reduzir a autoconsciência podem induzir este estado de fluidez.

*“(...) o aluno improvisará até onde o seu conhecimento e as suas competências lhe permitirem. Contudo, o papel do professor pode ser determinante na medida em que lhe cabe promover e fazer experienciar na sala de aula o máximo de experiências, quer sob a perspectiva da diversidade quer da qualidade (Aguar 2012, p.155).”*

**TABLE 2 | Descriptions and supporting educational strategies of the five improvisation processes.**

Process	Description	Supporting educational strategy
Anticipation	Thinking ahead about features and characteristics at the rhythmic, melodic, and harmonic levels corresponding to musical events	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defining the context and planning the improvisation</li> <li>- Practicing, including thinking aloud and describing the development of the improvisation</li> <li>- Singing to oneself the melody one is playing</li> </ul>
Use of repertoire	Using patterns such as licks or clichés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Learning by ear</li> <li>- Memorizing, singing, and playing the solos of various musical styles</li> <li>- Analysis of solos</li> <li>- Providing examples of strategies for using licks</li> <li>- Acquisition and application of principles for using licks</li> <li>- Reflective practice on the strategies used</li> </ul>
Emotive communication	Communicating emotions through improvisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvising based on specific feelings</li> <li>- Verbalizing the emotions conveyed during improvisation</li> <li>- Reflective practice on emotive communication</li> </ul>
Feedback	Making real-time changes to synchronize or improve an improvisation using monitoring processes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musical question and answers</li> <li>- Dialogs based on parameters such as rhythm, melody, harmony, and timbre</li> <li>- Providing improvisational cues through verbal communication</li> <li>- Providing improvisational cues that change abruptly and unexpectedly</li> <li>- Providing improvisational cues based on different sensorial modalities (visual, aural, kinesthetic,...)</li> <li>- Providing challenging and risk-taking musical interactions</li> </ul>
Flow	A state of mind of intense absorption during improvisation, including cognitive, affective, and physiological aspects; linked to optimal experience	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defining clear expectations and goals</li> <li>- Sharing goals and objectives with group members</li> <li>- Defining tasks that are within the participants' capacity to act</li> <li>- Providing appropriate levels of musical and technical challenges combined with existing skills</li> <li>- Making the task demanding when the activity becomes boring</li> <li>- Assessing progress by verifying the achievement of goals</li> <li>- Providing constructive feedback</li> <li>- Preventing interruptions</li> <li>- Stimulating motivation</li> <li>- Providing conditions for enjoyment</li> </ul>

**Figura 3** Tabela da descrição de estratégias educativas dos cinco processos de improvisação de Biasutti (2015, p. 9)

### 1.5. O Jogo

Outras formas de improvisação e experimentação foram desenvolvidas por artistas que procuravam novas bases criativas e um novo mundo musical. No século XX apareceram então conceitos como *Indeterminação*, *Aleatório*, *Experimentação*, *Happening* e *Obra Aberta*. O jogo também faz parte deste rol de conceitos por ser uma atividade ideal para explorar e provocar ideias, fornecendo regras e constrangimentos para o desenvolvimento da improvisação (Aguiar 2012). Neste sentido:

*“O jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos limites, chamados de regras, que são livremente consentidas e que o regulam no espaço e no tempo. (...) O jogo promove a sorte, a simulação, a vertigem e a tomada de decisões a fim de gerir recursos na busca de um objetivo. (...) Umberto Eco, Earle Brown, Christian Wolf, Morton Feldman, Karlheinz Stockhausen, La Monte Young, John Cage, Cornelius Cardew, Gavin Bryars Michael Nyman, John Zorn, Derek Bailey, Barry Guy, Peter Brötzmann, Anthony Braxton, George Lewis, John Stevens, Fred Frith, entre muitos outros, são nomes de artistas que introduziram deliberadamente o jogo na sua produção musical (Aguiar 2012, p.72 -73).”*

O jogo pode também ser uma poderosa ferramenta pedagógica, como nos volta a relatar António Augusto Aguiar (2012) “o jogo pode ser um excelente meio para dar a conhecer a improvisação às crianças como forma de explorar e adequar práticas na experimentação do som e na consequente compreensão e reflexão da performance musical (p.319).”

A psicologia tem estudado o jogo e o seu papel no desenvolvimento das crianças e da educação, autores como Piaget, Vygotsky ou Wallon, entre outros, deram contributos importantes nas suas diferentes visões sobre o assunto. Embora assentem em diferentes teorias, é consensual para estes autores que os jogos e as atividades lúdicas são de extrema importância para o desenvolvimento intelectual, social e moral, para além de lhe estimular a imaginação, ou seja, o desenvolvimento integral da criança. A aplicação do jogo na educação passa a ser mais um instrumento/ferramenta que pode ajudar no processo de obtenção de melhores resultados. É de grande importância o papel dos jogos neste contexto escolar pois desta forma a criança adquire e desenvolve várias competências, num ambiente que poderá ser atraente e prazeroso, ao mesmo tempo que promove a aprendizagem. Será importante então consciencializar os docentes dos benefícios do uso dos jogos como recurso pedagógico (Baranita, 2012).

*“O jogo é mais do que um fenómeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo o jogo significa alguma coisa. (Johan Huizinga 1944, p.5)”*

## 2. Instrumentos de recolha de dados

A investigação-ação foi a metodologia usada na recolha de informação e “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica (Coutinho et al., 2009, p. 360)”.

Esta metodologia de pesquisa visa, na sua prática, auxiliar o professor a fazer uma exploração refletiva, contribuindo para a resolução de problemas reais e para a planificação e introdução de alterações dessa mesma prática, promovendo a melhoria das práticas educativas (Coutinho et al., 2009).

Os instrumentos de recolha de informação passaram pela observação direta, pela realização de grelhas de observação e de entrevistas semi-estruturadas aos alunos que participaram na intervenção e, por fim, uma entrevista estruturada ao professor cooperador, com o intuito de obter algum retorno da intervenção para posterior análise.

Durante a fase de observação foram elaboradas grelhas de observação não participante (Anexo I) com o objetivo de se conseguir uma melhor visão e documentação do desenrolar das aulas assistidas, procurando a recolha de informações relevantes para uma melhor caracterização dos alunos, da metodologia de ensino do professor cooperante e para a elaboração e planificação da intervenção na fase seguinte do estágio.

Para a fase de intervenção foram realizadas antecipadamente grelhas de observação participante (Anexo II), onde no final ou decorrer de cada aula eram tiradas notas de campo com o objetivo de avaliar, identificar problemas, dificuldades, facilidades, etc, diagnosticadas aos alunos, assim como fazer um balanço da aula e da evolução nos mesmos.

Para as entrevistas foram realizados dois guiões distintos, um para o professor cooperante com resposta por escrito, e outro para os alunos contendo questões pré-definidas e dando espaço aos entrevistados de expressarem livremente as suas opiniões.

Todas as atividades de improvisação foram gravadas em áudio, com o consentimento de todos os intervenientes, para facilitar o posterior trabalho de análise de resultados.





### **3. Intervenção pedagógica**

#### **3.1. Contextualização – escola e tipo de ensino**

O projeto de intervenção pedagógica foi implementado na Escola Artística Conservatório de Música do Porto. Instituição fundada em 1917, que tem vindo desde essa data a ser um marco importante na educação musical do grande Porto e do País.

Desde 2008 o Conservatório de Música do Porto, e depois de ter ficado instalado em vários locais, mantém instalações na Praça Pedro Nunes, mais propriamente na área oeste da Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

O Conservatório de Música do Porto integra a rede pública das escolas do ensino especializado da música e tem como principal missão garantir uma formação integral de excelência na área da Música, orientada para o prosseguimento de estudos e entrada no mercado de trabalho. Esta escola tem como cursos, o Curso Básico de Música e os Cursos Secundários de Instrumento, Formação Musical e Canto. Esta oferta educativa complementa também o nível preparatório, destinado à faixa etária do 1º ciclo, ou seja, esta escola articula diversos níveis de ensino, desde o primeiro ciclo até ao final do ensino secundário. O Conservatório de Música do Porto tem mais de 1000 alunos matriculados desde o 1º ano do 1º ciclo, até ao 12º ano/8º grau em 3 regimes de frequência: integrado, supletivo e articulado.

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

O projeto de intervenção foi realizado em aulas de percussão a alunos do regime integrado nos dois contextos do estágio, aulas individuais e de música de câmara (grupo de percussão).

Para a fase de observação e intervenção, os alunos das aulas individuais foram escolhidos mediante a disponibilidade e conciliação de horário do professor cooperante. Estas aulas individuais foram ministradas a um aluno do 3º ciclo (7º ano de escolaridade), e a outro do secundário (11º ano de escolaridade). As aulas de música de câmara com o grupo de percussão do Conservatório realizaram-se de quinze em quinze dias e contaram com 4 alunos, dois do 3º ciclo (8º e 9º anos) e outros dois de secundário (11º ano).

De seguida irei descrever e caracterizar os alunos intervenientes nos contextos apresentados anteriormente com base nos registos efetuados na fase de observação.

### **3.2.1. Contexto de instrumento**

A fase de observação das aulas iniciou-se em Outubro de 2015 e consistiu na observação de aulas individuais de dois alunos de percussão lecionadas pelo professor cooperante Paulo Oliveira.

Foram elaboradas e preenchidas grelhas de observação de todas as aulas assistidas com vista a uma melhor caracterização e conhecimento dos alunos que participaram na intervenção, assim como à metodologia de ensino do professor cooperante.

#### **3.2.1.1. Aluno A**

A fase de observação deste aluno ocorreu entre meados de outubro de 2015 até meados de janeiro de 2016, passando-se depois à fase de intervenção, retomando-se a fase de observação no final de Fevereiro até ao fim do ano letivo.

Este aluno frequenta o 7º ano de escolaridade do 3º ciclo e tem 13 anos. Pela descrição do professor cooperante foi-me possível perceber que é um aluno com alguns problemas técnicos e que foi tendo um percurso um pouco irregular durante os anos que antecederam este ano letivo, tendo passado de ano sempre com positividade, nível 3. É um aluno que não estudava muito durante o decorrer das aulas, mas quando era “apertado” em situações de provas ou audições respondia um pouco melhor do que ao longo do período. Mantém algumas dificuldades que não têm vindo a ser superadas devido à falta de estudo regular, que é crucial para um bom desenvolvimento técnico e musical em cada um dos diferentes instrumentos de percussão.

Quando iniciei a fase de observação estava a trabalhar a peça de vibrafone “Mariposa” (Rimey-Meille), a peça de marimba “From the cradle” (B. Quartier), o estudo 20 (Ron Delp) de multipercussão as quais manteve durante todo o primeiro período. Nos timbales trabalhou os estudos nº10, 11 (R. Hochrainer) e na caixa os estudos 43, 45 e 46, 47 e 48 (M. Peters).

As aulas foram um pouco parecidas, começavam com um aquecimento no instrumento que se iniciaria a aula e depois passava-se a trabalhar o repertório descrito anteriormente.

O aluno manteve uma falta de trabalho durante todo o 1º período não demonstrando evolução ao longo das aulas. Normalmente não tinha as peças preparadas, não as estudava, e a aula era na realidade mais um momento de estudo do que uma aula. O professor tentava ajudá-lo o máximo que podia, dando-lhe estratégias de estudo e exercícios para superar as dificuldades que demonstrava, promovia sempre a autonomia do aluno, pedindo-lhe, por exemplo, que marcasse os “stickings”

quando estudasse antes de ir para a aula, que poderiam ser corrigidos pelo professor se não estivessem corretos. Por mais que o professor tentasse e lhe dissesse, o aluno nunca fazia o que lhe era pedido e reagia de forma passiva, não demonstrando muita preocupação pelo facto de não estar a evoluir ou a preparar convenientemente o reportório. Mantinha os mesmos problemas técnicos, rítmicos, de leitura de umas aulas para as outras, pois não estudava convenientemente para evoluir nem prestava a devida atenção às indicações que o professor lhe dava, pois na aula seguinte tudo estava na mesma. Por vezes saía da aula com uma peça relativamente orientada ou praticamente pronta, com não dava seguimento ao estudo durante a semana, era capaz de chegar à aula seguinte e não conseguir tocá-la convenientemente.

O aluno não se envolvia com a disciplina, mas quando o professor lhe perguntava se gostava de percussão e do reportório que tocava, respondia sempre afirmativamente, não demonstrando ter noção do trabalho necessário para se evoluir de forma “saudável” quando se estuda um instrumento musical.

O aluno não possui instrumentos de percussão em casa, sendo obrigado a estudar na escola, o que é um dos problemas comuns aos alunos de percussão, pois é necessário conciliar o seu horário com os de ocupação da sala para estudo. O professor cooperante tendo conhecimento deste facto e sabendo das dificuldades do aluno conseguiu marcar-lhe um horário de estudo semanal, que, aparentemente não usava muito.

O aluno teve um período claramente fraco a todos os níveis e uma prova no final do período que refletiu o trabalho que não foi feito ao longo do mesmo, tendo tido negativa, nível 2.

No segundo período o aluno manteve-se a estudar as peças de vibrafone e multipercussão do período anterior, pois não tinham sido trabalhadas convenientemente e ainda apresentava bastantes lacunas. Ele manteve estas peças até ao final do 2º período. Neste período começou a trabalhar a música de marimba “Yankee land” (Max Hoffman) na qual manteve um estudo irregular durante todo o período, não a conseguindo preparar convenientemente. Na caixa preparou alguns estudos terminando o período no nº58 (M. Peters). Nos timbales trabalhou três estudos terminando o período com o nº 14 (R. Hochrainer).

Entretanto, no início do 2º período comecei a fase de intervenção que mais à frente descreverei, retomando depois a observação até ao final do ano letivo.

Este período foi equivalente ao anterior, tanto no estudo que continuou a não ser o suficiente, como na envolvimento com a disciplina. Voltou a ter negativa no final do período, nível 2.

O 3º período foi muito semelhante aos anteriores em todos os níveis. O professor cooperador pensou num reportório de marimba para este período mais aliciante e dentro das capacidades do

aluno, dando-lhe o “Samba nº1” (A. Aranda) para o motivar um pouco, por ser uma peça alegre, rítmica e de um grau de dificuldade acessível para o aluno. Mais uma vez o aluno reagiu de forma passiva, não se envolvendo com a música nem com o estudo da mesma.

Entretanto a meio do período o aluno torceu o pulso na aula de educação física o que a impossibilitou de tocar durante duas aulas consecutivas, tendo o professor cooperante o cuidado de promover atividades que ele conseguisse fazer apenas com uma mão, na aula e no estudo individual.

O aluno revelou ao longo do ano letivo dificuldades técnicas, musicais, de leitura e interpretação de “texto” que não conseguiu ultrapassar, por não ter estudado de forma regular. A grande maioria das aulas foi de estudo acompanhado, sendo que apenas no final dos períodos é que o aluno se empenhava um pouco mais, mas não o suficiente para conseguir ter aproveitamento positivo, nem para resolver os problemas referidos que necessitavam de um estudo regular e eficaz.

### **3.2.1.2. Aluno D**

Para o aluno D a fase de observação iniciou-se na mesma data, em outubro de 2015, e foram feitos registos de até ao final do 2º período, tendo a fase de intervenção sido realizada no início do 3º período até ao início de maio, e a fase de observação retomada no início de maio até ao final do ano letivo.

Este aluno frequenta o 11º ano de escolaridade do secundário e tem 17 anos. Com a ajuda do professor cooperante foi possível perceber que é um aluno motivado e com bastante gosto pela disciplina, que estuda percussão desde novo e que pretende seguir carreira de músico tendo como objetivo entrar no ensino superior. É um aluno que conta com bastante apoio familiar, sendo o pai músico profissional e professor de música noutro instrumento diferente da percussão.

Quando iniciei a fase de observação o aluno estava a estudar o estudo nº11 de vibrafone (D. Friedman), o estudo nº5 de timbales (N. Woud), os solos nº3 e 4 de caixa (C. Wilcoxon), o “Etude em C major” (Musser) na marimba e a meio do período iniciou o estudo nº32 de multipercussão (A. Cirone).

As aulas normalmente iniciavam-se com a passagem e trabalho do repertório que o aluno estava a tocar, fazendo o professor alguns exercícios durante a passagem das peças, para algum melhoramento técnico ou musical, se assim fosse necessário. Por vezes iniciava-se com um aquecimento no instrumento com que se começaria a aula.

Este aluno foi um pouco instável na relação com o estudo durante este período, houve aulas que estavam muito bem preparadas e que se notou que estudou bastante, mas teve outras que

demonstrou não ter estudado praticamente nada. Até ao final do período o aluno conseguiu preparar algum reportório dos diferentes instrumentos e de diferentes autores, tendo terminado o período com o estudo nº1 de timbales (Lepak), o estudo nº13 de vibrafone (D. Friedman), a peça de marimba “Gitano II” (A. Gomez) e o solo tradicional de caixa “Three camps” em paradiddles.

O professor tentou sempre “puxar” pelo aluno a todos os níveis, de motivação, de técnica, musicalidade e autonomia, dando-lhe estratégias de estudo e exercícios com o objetivo de superar algumas dificuldades sentidas no decorrer das aulas.

No segundo período o aluno decidiu concorrer a um concurso de marimba que se irá realizar no final do ano letivo e por esse motivo o professor teve de ajustar o reportório a ser tocado nas aulas tendo em conta o do concurso. Manteve-se a estudar durante o período o estudo nº32 de multipercussão (A. Cirone), a peça “Inverno Porteño” (A. Piazzola) no vibrafone, a peça “Generalife” (E. Séjourné) de marimba e a suite nº2 de timbales (D. Mancini). Só na caixa é que viu mais reportório, terminando o período com o solo “Paradiddle Johnnie” (C. Wilcoxon). Este período foi mais focado em preparar este reportório, em comparação com o do período passado que foi mais variado.

O aluno revela qualidades como percussionista, mas manteve alguma inconsistência de estudo como no período passado. Um dos grandes problemas sentidos na fase de observação foi o facto de o aluno ter uma postura corporal um pouco marcada e tensa perante os instrumentos, principalmente na marimba que, por ser um instrumento grande e que necessita de uma maior movimentação por parte do intérprete, se nota mais esta característica natural do aluno. O professor foi-lhe alertando para este facto mas não se notaram melhoras significativas no decorrer dos 2 períodos. Por vezes a falta de envolvimento e atitude perante o reportório que estava a tocar também foi um problema verificado, e alertado pelo professor.

No 3º período iniciou-se a fase de intervenção.

### **3.2.2. Contexto de Música de Câmara (Grupo de percussão)**

Com o grupo de percussão a fase de observação começou em novembro e terminou em meados de janeiro e consistiu na observação de aulas coletivas lecionadas pelo professor cooperante Paulo Oliveira, tendo depois começado a fase de intervenção que durou até ao início de maio.

Foram elaboradas e preenchidas grelhas de observação de todas as aulas assistidas com vista a uma melhor caracterização e conhecimento dos alunos que participaram na intervenção, assim como à metodologia de ensino do professor cooperante.

Este grupo de percussão é composto por 4 alunos do regime integrado, dois do 3º ciclo: aluno B do 8º ano e aluno C do 9º ano, e dois do secundário: alunos D e E do 11º ano. Estas aulas fazem parte da bolsa de horas não letivas do professor cooperante e foram realizadas de 15 em 15 dias fora do horário letivo, ou marcadas consoante a disponibilidade dos intervenientes, não sendo os alunos avaliados por estas aulas. Devido ao facto das aulas serem espaçadas no tempo, foram observadas poucas aulas antes da fase de intervenção, não tendo sido a recolha de informação tão profunda nesta fase como a das aulas individuais.

Todos os participantes deste grupo são bons alunos, bastante empenhados, interessados e participantes assíduos das várias orquestras do Conservatório.

O reportório que o professor trabalhou com o grupo já estava definido quando comecei a fase de observação e constou das peças “Spain” (C. Corea) e “4/4 for Four” (A. Cirone), mantendo-se até ao final do ano letivo. No 3º período, e durante a fase de intervenção, foi introduzida a peça “Story” (John Cage) ao reportório que estavam a trabalhar.

Das observações feitas das aulas foram sentidas algumas dificuldades na interação e na audição entre os alunos, estando por vezes tão concentrados nas suas partes que não ouviam e interagiam com o que os colegas estavam a tocar. O facto de ainda não terem as suas partes totalmente aprendidas e de não conhecerem bem as dos outros foi outro fator que contribuiu para essa falta de interação, que é consequência natural da construção de reportório em grupo.

Outra dificuldade sentida foi o facto de se demorar mais tempo a “montar” o reportório, isto devido ao facto de as aulas serem espaçadas no tempo, já que os alunos por vezes esqueciam-se do que se tinha trabalhado ou falado na aula anterior.

## 4. Projeto de intervenção

No contexto das aulas de instrumento foram dadas 4 aulas individuais de 90 minutos a cada aluno, tendo a fase de intervenção começado no 2º período com o aluno A e no 3º período com o aluno D.

A fase de intervenção com o aluno A iniciou-se em meados de janeiro e terminou a meio de fevereiro, com o aluno D teve início na primeira aula do 3º período, em abril, e terminou no início de maio.

A fase de intervenção com o grupo de percussão iniciou-se a meio de janeiro e terminou no início de maio. Para este contexto de música de câmara lecionei 7 aulas de 90 minutos e em todas elas foram preenchidas grelhas de observação participante com o objetivo de retirar informação sobre o desenrolar das aulas.

No início da primeira aula destes dois contextos foi feita uma explicação sobre o objetivo da intervenção e sobre o que era pretendido com os jogos de improvisação. De seguida foi pedido aos alunos de ambos os contextos que fizessem uma pequena improvisação livre, individual e coletiva no caso de música de câmara, num instrumento de percussão à sua escolha antes de se iniciarem nos jogos de improvisação. O pedido desta improvisação livre na primeira aula teve como objetivo, para além de perceber as capacidades de improvisação em contexto individual ou de grupo antes da intervenção, fazer uma comparação com o mesmo pedido feito na última aula, de forma a perceber se houve alguma evolução na capacidade de improvisar no final da intervenção.

Para além destes contextos também fiz uma intervenção com alunos do 1º ciclo à qual chamei “Workshop Orquestra de Improvisação do 1º ciclo”. Esta intervenção foi realizada a meio de março, na interrupção letiva do 2º período, e foi aberta a todos os alunos de percussão do primeiro ciclo que quisessem participar. No Workshop foi trabalhada a linguagem gestual “Soundpainting”, contando com a participação de 8 alunos do 1º ciclo dos regimes integrado e supletivo, do 1º ao 4º ano e teve a duração de 60 minutos.

### 4.1. Objetivos

Normalmente quando se fala de improvisação a alunos de música a primeira reação é medo, esta ideia está bem expressa em trabalhos de Christopher Azzara (2006) e David Beckstead (2013). O desconforto vem por não saberem o que fazer. O não saber o que fazer advem da falta de contacto



com a improvisação, ou seja, da falta de pensar e agir sobre o assunto.

Um estudo recente dos neurologistas Charles Limb e Allen Braun sobre a atividade cerebral durante o ato de improvisar e o ato de tocar música escrita ou memorizada dá-nos um mapa neurológico muito preciso dessas duas distintas formas de tocar. David Beckstead (2013) no seu artigo *“Improvisation: Thinking and Playing Music”* publicado no *Music Educators Journal* relata-nos esta experiência, assim como nos dá uma interpretação muito clara sobre os resultados. Este estudo foi feito a um grupo de 6 músicos profissionais de Jazz, onde foi medida a atividade cerebral através de ressonância magnética de quatro ações musicais: tocar uma escala, improvisar uma melodia em colcheias nessa escala, tocar uma passagem musical previamente memorizada, e improvisar um solo na mesma estrutura harmónica da passagem memorizada. O objetivo era comparar a atividade cerebral durante o processo de tocar de memória, versus o processo de tocar espontaneamente, comparar um nível escalar simples com um nível de uma progressão harmónica mais complexo.

*“The results are fascinating on two fronts. First, there seemed to be no difference in terms of cognitive processing between a simple, quarter-note, scalar improvisation and the more rhythmically complex harmonic improvisation. Second, and on a much deeper level, it appears, despite the similarity of scalar and harmonic association in the tasks, that improvised or spontaneous playing seems to involve an entirely different area of the prefrontal cortex than does performing memorized or read passages. Furthermore, such spontaneous playing actually deactivates the areas associated with overlearned playing (lateral portions of the prefrontal cortex) and activates portions of the medial prefrontal cortex (MPFC). (...)*

*In short, it appears that we access the region of the brain associated with sequence, planning, and problema solving when we play memorized or read passages. During improvisation, we deactivate this region and switch to cognitive processing associated with meditation, daydreaming, and complex, long-term multitasking. In a cruder context, one might see this as right- and left-brain processing with the creative, right side being associated with improvisational tasks and the logical, sequencing left side associated with learned-passage playing and sight-reading (Beckstead, 2013, p.2-3).”<sup>5</sup>*

---

5 Os resultados são fascinantes em duas frentes. Primeiro, parece não ter havido diferenças em termos do processamento cognitivo entre uma simples improvisação escalar em colcheias e uma improvisação mais rítmica dentro de uma harmonia mais complexa. Segundo, e a um nível muito mais profundo, ao que parece, apesar da semelhança da associação escalar e harmónica das tarefas, tocar música improvisada ou espontânea parece envolver uma área totalmente diferente do córtex pré-frontal do que tocar passagens memorizadas ou lidas. Além disso, o tocar espontaneamente, na verdade, desativa as áreas associadas com tocar de memória (porções laterais do córtex pré-frontal) e ativa partes do córtex pré-frontal medial (MPFC). (...) Em suma, parece que temos acesso à região do cérebro associada com a sequência, planeamento e resolução de problemas quando tocamos de memória ou lemos passagens escritas. Durante a improvisação, nós desativamos esta região e mudamos para o processamento cognitivo associado com meditação, sonhar acordado, e multitarefas complexas a longo prazo. Num contexto mais cru, pode-se ver isso como processamento dos lados esquerdo e direito do cérebro, com o lado direito criativo sendo associados a tarefas de improvisação e o lado esquerdo lógico e sequencial, associado a passagens aprendidas e à leitura-à-primeira vista.

Os resultados deste estudo parecem clarificar a distinção de processamento cognitivo entre os dois atos, tocar música memorizada e improvisada, e a pouca diferença cognitiva entre tocar uma improvisação simples ou uma complexa. Isto leva-nos a tirar conclusões muito interessantes: se não existem diferenças cognitivas entre uma improvisação simples e uma complexa, então, como nos diz Beckstead (2013):

*"(...) we need not be reluctant to provide our students, even the older ones, with uncomplicated improvisational activities. If the goal is to engage students in activities that access and exercise the "creative" parts of the brain, then one need not come up with a complex task or worry about students' level of improvisational ability. Indeed, simplifying the tasks, at least initially, might well address what I think is perhaps the most common impediment to the exploration of improvisation in the classroom: the fear factor (p. 3)."*<sup>6</sup>

Um grande improvisador é uma pessoa que domina técnica e musicalmente o instrumento que toca, assim como o material e linguagem musical na qual se propõe improvisar. Não quero dizer com isto que todos os alunos tenham que se tornar grandes improvisadores, mas só o facto de se envolverem com atividades de improvisação estão em primeiro lugar a ativar uma zona cerebral muito específica, que não será ativada se não o fizerem, e em segundo a recolher os benefícios de a fazerem. *"Improvisation helps one develop a greater understanding of the relationship between music performed with and without a score (Biasutti, 2015, p.10)."*<sup>7</sup> *"As we increase our improvisation vocabulary, we deepen our musical thoughts and improve our musicianship (Azzara, 2006, p. 2)."*<sup>8</sup>

A minha proposta vai no sentido de que através dos jogos de improvisação os alunos tenham contacto com a improvisação na sala de aula e no seu estudo individual, assim como têm com a música escrita, com o repertório para o seu instrumento, com a técnica, com o tocar de ouvido, com a leitura e com questões musicais que estudam em casa e trabalham com o seu professor. A improvisação deve passar a ser mais um tópico entre todos os outros que os alunos devem trabalhar e desenvolver. Se o fizerem podem tornar-se músicos criativos e que adquirem compreensão e significado na música que se propõem trabalhar. "Constatamos que o ato da improvisação é único e insubstituível, pois não pode ser trocado por nenhuma outra atividade musical. Ao contrário, pode ela

---

<sup>6</sup> Não precisamos de ser relutantes em oferecer aos nossos alunos, mesmo os mais velhos, atividades de improvisação que não sejam complicadas. Se o objetivo é envolver os alunos em atividades que acessem e exercitem as partes criativas do cérebro, então não precisamos de vir com uma tarefa complexa ou de estarmos preocupados com as capacidades de improvisação dos alunos. Na verdade, simplificando as tarefas, pelo menos inicialmente, poderia muito bem resolver o que eu acho que é talvez o obstáculo mais comum para a exploração da improvisação na sala de aula: o fator medo.

<sup>7</sup> A improvisação ajuda-nos a desenvolver um maior entendimento das relações entre tocar música com e sem partitura.

<sup>8</sup> À medida que aumentamos o nosso vocabulário de improvisação, aprofundamos os nossos pensamentos musicais e melhoramos a nossa musicalidade.

contribuir muitíssimo para o desenvolvimento de quase todas as outras formas de comunicação musical (Aguiar, 2012, p. 319).”

Procuro com estas atividades ajudar a resolver problemas técnicos e musicais que eventualmente sejam detetados nos alunos, mas acima de tudo procuro criar hábitos de improvisação, pois como demonstrado são muito benéficos para quem o faz.

*“The opportunity to study improvisation both theoretically and practically should be considered mandatory when learning an instrument. Moreover, improvisation could be used to revitalize the relationship between music teaching and learning by offering alternative activities for skills development and a more conscious approach to learning (Biasutti, 2015, p.10).”<sup>9</sup>*

Este projeto de intervenção teve como principal objetivo introduzir a improvisação na sala de aula, como forma de os alunos adquirirem competências técnicas e musicais através de jogos de improvisação estruturados. A ideia foi conciliar o programa definido para cada aluno com os jogos de improvisação de uma forma lúdica e apelativa. As aulas foram divididas e planificadas de forma a ser trabalhado um terço do tempo com os jogos de improvisação e os restantes dois terços com o repertório para cada instrumento de percussão. Isto aplicou-se de igual forma nos dois contextos de estágio, nas aulas individuais e de música de câmara.

Os jogos são apresentados sem recurso a partitura para que os alunos se foquem auditivamente no som e na conseqüente produção do movimento (gesto), essencial para a percussão, de forma a facilitar a manipulação dos diferentes instrumentos de percussão. Desta forma os jogos funcionam como “gatilho” para o ato de improvisar desenvolvendo as ações necessárias para tal. Assim através de tarefas simples pode-se proporcionar aos alunos, no nível de conhecimentos deles, o desenvolvimento da audição interna, da fluidez da intenção musical, da reação ao erro em tempo real e da concentração numa envolvimento com o resultado musical final. Isto permite-lhes estimular a criatividade e dar significado musical e expressivo ao que tocam. Assim os alunos poderão aprender uma série de aspetos estritamente ligados ao ato de fazer música, como desenvolver um sentido de estilo musical, de compreensão de uma progressão harmónica, de ritmo harmónico, de textura, de dinâmica, de fraseado, de notação, de forma, de ritmo, de articulação, etc.

---

<sup>9</sup> A oportunidade de estudar improvisação na teoria e na prática devia de ser considerada obrigatória quando se aprende um instrumento. Além disso, a improvisação poderia ser usada para revitalizar a relação entre o ensino e a aprendizagem da música, oferecendo atividades alternativas para o desenvolvimento de habilidades e uma abordagem mais consciente de aprendizagem.

*“As we increase our improvisation vocabulary, we deepen our musical thoughts and improve our musicianship. This relationship is always in motion. As improvisation develops, musical thought (understanding) develops; as musical thought develops, musicianship develops; as musicianship develops, musical ideas are created and so on, providing the necessary ingredients for comprehension and creativity (Azzara 2006, p.2).”<sup>10</sup>*

## 4.2. Planificações

Para o projeto de intervenção foram planificadas antecipadamente todas as aulas. De seguida apresento somente uma planificação de aula por contexto, ou seja, no contexto de instrumento uma planificação por aluno e no de música de câmara uma também.

---

<sup>10</sup> À medida que aumentamos o nosso vocabulário de improvisação, aprofundamos os nossos pensamentos musicais e melhoramos a nossa musicalidade. Esta relação está sempre em movimento. Com o desenvolvimento da improvisação, o pensamento musical (entendimento) desenvolve-se; com o desenvolvimento do pensamento musical, a musicalidade desenvolve-se; com o desenvolvimento da musicalidade, ideias musicais são criadas e assim por diante, fornecendo os ingredientes necessários para a compreensão e criatividade.

#### 4.2.1. Contexto individual

Plano de Aula – 3º ciclo					
<b>Aula nº:</b> 1 / 2	<b>Aluno:</b> A (7ºano/3º grau)	<b>Data:</b> 18/01/2016	<b>Duração:</b> 90 minutos		
<p><b>Sumário:</b> Apresentação da intervenção. Improvisação livre em instrumento à escolha do aluno. Jogos de improvisação (imitação, pergunta/resposta, scale accents, zig-zag e da diferença). Execução da peça Mariposa (Rimey-Meille), do estudo nº 20 de multipercussão (Ron Delp) e estudos de caixa nº 48 e 49 (M. Peters).</p>					
<p><b>Objetivo da aula:</b> Compreender o objetivo da intervenção. Compreender e executar os diferentes jogos de improvisação. Compreender e executar as peças e estudos nos diferentes instrumentos de percussão.</p>					
Instrumento	Conteúdo	Objectivos Especifico	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Crítérios de Êxito	Minutagem
Instrumento à escolha do aluno	Apresentação da intervenção	Explicação dos objetivos da intervenção	Apresentação da intervenção	Compreensão das atividades propostas	10'
	Improvisação livre	Desenvolvimento da criatividade	O professor explica a atividade de improvisação a ser feita	Conseguir improvisar livremente num instrumento à escolha	2'
Vibrafone	Improvisação	Desenvolvimento da criatividade e da técnica	Improvisação melódica usando os jogos Zig-Zag e Scale Accents	Conseguir improvisar melodicamente.	10'
	Improvisação	Desenvolvimento da criatividade e da técnica	Improvisação melódica com o jogo da Diferença usando o Zig-Zag na escala de dó Maior e paralela menor	Conseguir improvisar melodicamente.	5'
	Passagem da peça Mariposa	Interpretação da peça	Execução da peça; Repetição de diferentes partes ou procedimentos que possam ser melhorados.	Conseguir tocar a música; Controlo da coordenação motora e do pedal.	20'

Multipercussão	Imitação rítmica	Desenvolvimento da capacidade de imitação rítmica	O professor executa um ritmo e o aluno imita. O aluno cria um ritmo e o professor imita.	Conseguir acompanhar a pulsação e imitar ritmicamente.	4'
	Improvisação / composição	Desenvolvimento da capacidade de improvisação e criação rítmica em esquema de pergunta / resposta.	O professor executa um ritmo (pergunta) e o aluno improvisa outro diferente (resposta). O aluno executa um ritmo (pergunta) e o professor improvisa outro diferente (resposta).	Conseguir acompanhar a pulsação e improvisar uma resposta rítmica. Conseguir acompanhar a pulsação e criar uma pergunta rítmica.	4'
	Passagem do estudo nº 20 de multipercussão	Interpretação do estudo	Execução do estudo; Repetição de diferentes partes ou procedimentos que possam ser melhorados.	Conseguir tocar o estudo	20'
Caixa	Passagem dos estudos 48 e 49	Interpretação dos estudos	Execução dos estudos; Repetição de diferentes partes ou procedimentos que possam ser melhorados.	Conseguir tocar os estudos; Desenvolver as técnicas referentes a cada estudo (duplas e subdivisões)	15'

**Plano de Aula – Secundário**

<b>Aula nº:</b> 3 / 4	<b>Aluno:</b> D (11ºano/7ºgrau)	<b>Data:</b> 11/04/2016	<b>Duração:</b> 90 minutos		
<b>Sumário:</b> Jogos de improvisação (imitação e pergunta/resposta) na multipercussão. Execução do estudo de multipercussão nº32 (A. Cirone). Jogos de improvisação na marimba (Scale accents, zig-zag e jogo da diferença). Execução da peça de marimba Roots (J. F. Léze). Execução do estudo de timbales nº45 (Kruger).					
<b>Objetivo da aula:</b> Compreender e executar os diferentes jogos de improvisação. Compreender e executar as peças e estudos nos diferentes instrumentos de percussão.					
<b>Instrumento</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>CrITÉrios de Êxito</b>	<b>Minutagem</b>
Multipercussão	Imitação / composição	Desenvolvimento da capacidade de imitação rÍtmica; Desenvolvimento da capacidade de composição rÍtmica.	Jogo da imitação; O professor executa um ritmo e o aluno imita; O aluno cria um ritmo e o professor imita.	Conseguir acompanhar a pulsação e imitar/criar rÍtmicamente.	5'
	Improvisação / composição	Desenvolvimento da capacidade de improvisação e composição rÍtmica em esquema de pergunta / resposta.	Jogo da pergunta/resposta O professor executa um ritmo (pergunta) e o aluno improvisa outro diferente (resposta). O aluno executa um ritmo (pergunta) e o professor improvisa outro diferente (resposta).	Conseguir acompanhar a pulsação e improvisar uma resposta rÍtmica. Conseguir acompanhar a pulsação e criar uma pergunta rÍtmica.	5'
	Passagem do estudo nº32	Interpretação do estudo	Execução dos estudo; Repetição de diferentes partes ou procedimentos que possam ser melhorados.	Conseguir tocar o estudo	20'
Marimba	Improvisação	Desenvolvimento da criatividade e da técnica	Improvisação melódica usando o jogo Zig-Zag.	Conseguir improvisar melodicamente.	5'
	Improvisação	Desenvolvimento da criatividade e da técnica	Improvisação melódica com o jogo da diferença Maior/menor usando o jogo	Conseguir improvisar melodicamente.	5'

			Zig-Zag.		
	Improvisação	Desenvolvimento da criatividade e da técnica	Improvisação melódica usando o jogo Scale Accents.	Conseguir improvisar melodicamente.	5'
	Improvisação	Desenvolvimento da criatividade e da técnica	Improvisação melódica com o jogo da diferença Maior/menor usando o Scale Accents.	Conseguir improvisar melodicamente.	5'
	Passagem da peça Roots (J. F. Léze)	Interpretação da peça	Execução da peça; Repetição de diferentes partes ou procedimentos que possam ser melhorados.	Conseguir tocar a música.	20'
Timbales	Passagem do estudo n° 45 (Kruger)	Interpretação do estudo	Execução do estudo; Repetição de diferentes partes ou procedimentos que possam ser melhorados.	Conseguir tocar a música.	20'



#### 4.2.2. Contexto coletivo

Plano de Aula - Grupo de percussão				
<b>Aula nº:</b> 1 / 2	<b>Alunos:</b> B (8ºano/4ºgrau), C (9ºano/5ºgrau), D e E (11ºano/7ºgrau)	<b>Data:</b> 25/01/2016	<b>Duração:</b> 90 minutos	
<b>Sumário:</b> Apresentação da intervenção. Improvisação livre individual em instrumento à escolha do aluno. Improvisação livre coletiva. 4/4 for four (Anthony Cirone). Spain (Chick Corea).				
<b>Objetivo da aula:</b> Compreender o objectivo da intervenção. Compreender e executar uma improvisação livre individual e coletiva. Compreender e executar as peças.				
Conteúdo	Objetivos Específico	Organização Metodológica/Descrição do Exercício	Crítérios de Êxito	Minutagem
Apresentação da intervenção	Explicação dos objetivos da intervenção	Apresentação da intervenção	Compreensão das atividades propostas	5'
Improvisação livre individual	Desenvolvimento da criatividade	O professor explica a atividade de improvisação a ser feita e os alunos improvisam individualmente num instrumento à escolha	Conseguir improvisar livremente num instrumento à escolha	20'
Improvisação livre em grupo	Desenvolvimento da criatividade, audição e interação	O professor explica a atividade de improvisação a ser feita e os alunos improvisam em grupo.	Conseguir improvisar coletivamente	5'
4/4 for four	Interpretação da peça	Execução da peça;  Repetição de diferentes partes ou procedimentos que possam ser melhorados.	Conseguir tocar a música	30'
Spain	Interpretação da peça	Execução da peça;  Repetição de diferentes partes ou procedimentos que possam ser melhorados.	Conseguir tocar a música	30'

Workshop – Orquestra de improvisação do 1ºciclo				
<b>Alunos:</b> 8 alunos de percussão do 1ºciclo (do 1º ao 4º ano)		<b>Data:</b> 22/03/2016	<b>Duração:</b> 60 minutos	
<b>Sumário:</b> Apresentação do Soundpainting. Improvisação coletiva usando o Soundpainting.				
<b>Objetivo da aula:</b> Compreender a linguagem gestual do Soundpainting. Executar improvisações coletivas sob direção do Soundpainting.				
Conteúdo	Objetivos Específico	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	CrITÉrios de Êxito	Minutagem
Apresentação do Soundpainting	Explicação do que é o Soundpainting	Descrição do que é o Soundpainting e dos seus gestos	Compreensão do Soundpainting	5'
Os diferentes gestos do Soundpainting	Explicação e execução de cada gesto/símbolo	O professor explica cada um dos gestos/símbolos a serem feitos, e os alunos improvisam coletivamente sob direção em cada um dos gestos num instrumento à escolha.	Compreensão dos gestos/símbolos do maestro e conseguir improvisar coletivamente sob direção em cada um dos gestos.	40'
Execução do Soundpainting	Desenvolvimento da criatividade, audição e interação	Execução do Soundpainting usando todos os gestos/símbolos aprendidos anteriormente.	Conseguir improvisar coletivamente sob direção.	15'

### 4.3. Jogos de improvisação, desenvolvimento e análise

De seguida descrevo cada um dos jogos de improvisação que usei no desenvolvimento do projeto de intervenção do estágio profissional, seguindo-se uma análise da prática para cada jogo em todos os contextos da intervenção em que ele foi aplicado.

Os dados para esta análise da intervenção foram recolhidos das grelhas de observação participante de todas as aulas dadas no decorrer da fase de intervenção.

No CD anexo a este relatório segue um excerto áudio exemplificativo de cada um dos jogos realizados nas aulas, encontrando-se a indicação da respetiva faixa à frente do título de cada jogo.

#### 4.3.1. Jogo da imitação (Faixa 1, 2, 3)

*“A imitação pressupõe uma ação entre a criança e um adulto. Não é uma atividade num só sentido em que o peso da responsabilidade recai sobre a criança. Para máximos resultados deve-se fomentar a interação. E, talvez mais importante, apesar de a imitação eventualmente não ser rigorosa, a criança poderá estar a aprender de forma muito positiva. (Gordon 2008, p. 101)”*

Este jogo divide-se em duas partes, em primeiro lugar o aluno imita padrões, rítmicos ou melódicos adaptados aos seus conhecimentos, que o professor toca dentro de uma pulsação estável. O objetivo é que o aluno imite o mais fiel possível o que o professor toca: ritmo, articulação, dinâmicas, etc.

Na segunda parte os papéis invertem-se, e o professor imita o que o aluno toca. Desta forma o aluno tem que criar/improvisar um ritmo ou uma melodia, que seja capaz de repetir se assim for solicitado, para que o professor imite o mais fiel possível também. Com este tipo de atividade pode-se perceber alguns conteúdos que o aluno já adquiriu e aqueles em que tem maior facilidade ou dificuldade.

*“A imitação permite às crianças começar a “decifrar o código” da cultura musical que as rodeia e, (...), são capazes de reconhecer e discriminar entre padrões tonais e padrões rítmicos quando tentam imitar. (Gordon 2008, p. 51)”*

Segundo Carlos Fino (2001, p.282) “as crianças imitam uma variedade de ações que vão para além dos limites das suas capacidades. Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais, em atividade coletiva, e sob a orientação de adultos.”

## Análise da intervenção

### Aluno A

Este jogo foi realizado em todas as aulas da intervenção mas em instrumentos diferentes, na primeira e na quarta aulas na multipercussão e na segunda e na terceira aulas nos timbales. De uma forma geral o aluno conseguiu imitar relativamente bem os ritmos tocados em praticamente todas as aulas, tendo demonstrado algumas capacidades auditivas e evolução ao longo das aulas, apesar de revelar alguma fragilidade em segurar a pulsação e de hesitar por nem sempre entender à primeira o que tinha de imitar. Por vezes, na parte final da atividade, quando eu complicava um pouco os ritmos demonstrava alguma insegurança e consequente dificuldade na imitação. Quando trocávamos de papéis e era ele a liderar conseguia criar ritmos coerentes com os que tínhamos feito anteriormente. Na terceira aula demonstrou-se um pouco desconcentrado e teve alguma dificuldade na imitação, especialmente quando alterava as dinâmicas. Quando trocamos os papéis esteve mais focado, criando frases de acordo com o que estávamos a trabalhar e usando diferentes dinâmicas.

### Aluno D

Este jogo foi realizado nas duas primeiras aulas em instrumentos diferentes, a primeira nos “timbales” e a segunda na “multipercussão”. O aluno não teve dificuldades no jogo, e revelou ter um bom “ouvido rítmico”, uma boa capacidade de imitação e de criação rítmica. Quando trocávamos de papéis, e era ele a liderar, criava ritmos interessantes dentro da métrica e rítmica que estávamos a trabalhar anteriormente.

### Grupo de percussão

Com o grupo de percussão fiz uma pequena adaptação ao jogo, a criação rítmica era feita por um aluno que liderava, assente numa pulsação estável 4 vezes consecutivas, e a imitação feita pelos restantes alunos. No final da 4ª vez trocava-se de aluno que passava a liderar criando numa nova sequência de ritmos durante 4 vezes para os outros imitarem. O jogo repetia-se de forma circular até todos terem liderado.

Este jogo foi feito na segunda e terceira aula. Na segunda aula por vezes quem criava o ritmo não era suficientemente claro na pulsação deixando os outros elementos com dúvidas, o que se refletia na clareza da imitação. Ocorreram algumas hesitações por parte de um ou outro aluno quando criavam

ritmos para serem imitados, o que tornou, nesses momentos, a imitação conjunta um pouco confusa. Quando tentavam complicar os ritmos estes nem sempre eram compreendidos e as imitações não eram precisas.

Na aula seguinte os alunos não tiveram grandes problemas na imitação, apesar de por vezes estas não serem precisas e terem algumas hesitações. Não estavam a ser coerentes na construção rítmica, nem a ser muito criativos, repetiam-se com pequenas variações relativamente ao que tinham feito antes. Faziam frases longas ou curtas demais que não davam a entender um compasso, o que dificultava uma imitação rigorosa. Quando se inverteu a ordem de quem criava para ser imitado, e depois de lhes ter alertado para esse facto, conseguiram estabilizar um compasso, a criação rítmica e a consequente imitação melhorou, sendo que aconteceram no entanto algumas hesitações.

De uma forma geral os alunos demonstraram boas capacidades auditivas conseguindo imitar e criar ritmos com alguma facilidade.

#### **4.3.2. Jogo da pergunta/resposta (Faixa 4, 5, 6)**

Durante a intervenção usei este jogo imediatamente a seguir ao jogo da imitação, para que os conteúdos musicais fossem equivalentes aos que se trabalharam anteriormente, mas desta vez com um intuito diferente.

Depois de passar algum tempo a imitar, agora o aluno entra em diálogo com o professor. A ideia é que o aluno improvise uma resposta musical a uma pergunta do professor, dentro de uma pulsação estável, esperando-se uma “resposta completa” que englobe motivos usados na pergunta.

Mais uma vez os papéis devem ser trocados e o professor passa a responder ao aluno que novamente tem que criar/improvisar uma pergunta.

*“Logo que a capacidade das crianças para imitar padrões se encontre desenvolvida, é decididamente altura de as encorajar a improvisar os seus próprios padrões, porque quanto mais cedo elas forem capazes de o fazer em resposta a um padrão dum adulto, tendo consciência de que não estão a imitar o padrão desse adulto, melhor preparadas estarão para se iniciarem na audição preparatória do tipo assimilação e, mais tarde, na audição propriamente dita. (Gordon 2008, p. 98-99).”*

## Análise da intervenção

### Aluno A

Este jogo foi feito em todas as aulas e em instrumentos diferentes como no jogo anterior. Na primeira aula o aluno fez o jogo na “multipercussão” e conseguiu fazer esta atividade sem dificuldades, mas nem sempre conseguiu responder de forma coerente. Quando foi ele a liderar, perguntando, demonstrou algumas dificuldades, pois não estava a conseguir segurar a pulsação e criava frases fora da métrica em que estávamos a trabalhar.

Na segunda aula usamos os timbales e o aluno demonstrou algumas dificuldades em segurar a pulsação e o compasso em que nos encontrávamos, não respondendo de forma “completa” como era esperado. Quando invertemos os papéis esteve bastante bem, criando “perguntas” coerentes com o que estávamos a trabalhar.

Na terceira aula o aluno conseguiu responder de forma adequada nos timbales mas com algumas hesitações, e nem sempre usou motivos da pergunta. Quando se trocaram os papéis, esteve bastante melhor, segurou a pulsação, não teve hesitações e criou frases mais interessantes que promoveram um bom diálogo.

Na quarta aula respondeu convincentemente e de forma clara às perguntas apresentadas na multipercussão. Quando trocamos os papéis esteve dentro da temática trabalhada e não teve problemas na criação de perguntas.

O aluno demonstrou evolução ao longo das aulas, sentindo-o muito mais à vontade e confortável na interação comigo nas últimas aulas, revelou maior facilidade em criar perguntas do que a responder.

### Aluno D

Este jogo foi realizado nas duas primeiras aulas, em instrumentos diferentes, a primeira nos timbales e a segunda na multipercussão. O aluno reagiu muito bem a este jogo nas duas aulas, respondendo de forma adequada e usando motivos da pergunta na resposta como era esperado, criaram-se diálogos interessantes entre os dois intervenientes. Quando trocados os papéis criou perguntas interessantes, com ritmos diversificados e usando diferentes dinâmicas que promoveram bons diálogos.

De uma forma geral este aluno demonstrou facilidade neste jogo.

### Grupo de percussão

Com o grupo de percussão fez-se o jogo de forma circular, em que um aluno criava um ritmo e o da sua direita respondia, o seguinte criava e o outro respondia, rodando desta forma por todos os alunos. Depois inverteu-se a ordem para que todos os alunos possam criar e responder.

Este jogo foi feito na segunda e terceira aula. De uma forma geral os alunos tiveram dificuldade na apresentação da ideia de pergunta e resposta na primeira aula em que foi feito o jogo, acima de tudo devido à falta de clareza rítmica e de pulsação. Numa segunda tentativa, e invertendo a ordem, escolheram a métrica ternária e estiveram um pouco melhor na apresentação de uma ideia de pergunta/resposta do que anteriormente, mas nem sempre foram suficientemente claros nas ideias apresentadas. Numa terceira e quarta volta ao jogo, e depois de eu ter exemplificado, a interação melhorou entre os alunos que começaram a ouvir melhor o que os outros faziam. A partir do momento em que a pulsação ficou clara e definida as perguntas e as respostas foram mais coerentes.

Na aula seguinte os alunos iniciaram bem o jogo, a pulsação estava estável e o diálogo a ser coerente. Apesar disso não foram muito criativos ao longo do jogo e perderam o foco inicial, querendo complicar um pouco os ritmos.

Neste jogo os alunos demonstraram boas capacidades auditivas conseguindo imitar e criar/responder ritmos sem problemas, sentiram-se no entanto alguns problemas na interação.

#### **4.3.3. Jogo da diferença**

A ideia deste jogo é aprender pelos opostos, ou seja, improvisar usando a dicotomia como tema ou motivo para uma criação musical. Os opostos podem ser métrica binária/ternária, Modo Maior/menor, dinâmica Forte/piano, som curto/longo, articulação Stacatto/legatto, etc. Interessa aqui estruturar os opostos com uma duração de tempo, e numa pulsação estável, que permita completar frases musicais num tema, e de seguida passar para o seu oposto, e vice versa.

“... é a diferença não a semelhança, que promove a continuidade da aprendizagem (Gordon 2008, p. 98)”.

NOTA: Na aplicação deste jogo apenas foram exploradas os opostos: dinâmica Forte/piano, métrica binária/ternária, modo Maior/menor e som curto/longo. O jogo da diferença Maior/menor foi usado em conjugação com os seguintes jogos de desenvolvimento técnico e musical: Scale Accents, Zig-Zag e

Rainbow Scales (estes jogos serão descritos no ponto 5.3.4.). A análise da intervenção deste jogo da diferença modo Maior/menor será feita na análise dos jogos apontados anteriormente para uma melhor compreensão de como foi feita a conjugação.

### Análise da intervenção

#### **Jogo da diferença, dinâmica Forte/piano**

##### Aluno D (Faixa 7)

Para este jogo, que foi feito na segunda aula, foi dado a escolher ao aluno o instrumento que queria tocar, e ele escolheu a caixa para fazer a improvisação. Começou por explorar alguns contrastes dinâmicos numa pulsação fixa, passando depois a explorar o rufo aberto e fechado numa sucessão de acelerandos e ritardandos em diferentes dinâmicas. Não foi uma improvisação particularmente interessante mas conseguiu dar a entender o pretendido, o contraste entre Forte e piano.

##### Grupo de percussão (Faixa 8)

Este jogo foi feito na quarta aula em diferentes duos. O primeiro contou com o aluno D na caixa e na choca e o aluno E nos timbales, exploraram as diferenças dinâmicas pretendidas para o jogo, mas nem sempre foram claros nas ideias apresentadas. A pulsação esteve instável, principalmente por parte do aluno D que por vezes não era claro. A ideia de solista e acompanhador esteve presente, um pouco por inerência do jogo, enquanto um estava a tocar piano o outro respondia forte, estes papéis inverteram-se ao longo da improvisação. Os alunos começaram a ouvir-se mais e melhor, houve alguns momentos de diálogo interessantes, mas podiam ter interagido mais.

Depois foi a vez dos outros alunos tocarem. O jogo contou com o aluno B nos bongos e woodblocks e o aluno C nos timbalões. Estiveram muito bem neste jogo, estavam a ouvir-se e interagiram bastante. Exploraram o contraste dinâmico pretendido de uma forma muito clara e precisa. Como aconteceu com os alunos anteriores a ideia de solista e acompanhador esteve presente, tendo alternado entre eles. Exploraram diferentes timbres nos instrumentos e conseguiram criar texturas interessantes. Sentiram-se algumas hesitações, mas foi uma boa improvisação.



## **Jogo da diferença, métrica Binária/ternária**

### Aluno D (Faixa 9)

Este jogo foi feito na terceira aula na multipercussão, o aluno não foi muito claro nas métricas que usou, como estava constantemente a tocar em diferentes tambores perdia-se a definição da métrica em que se encontrava. Isso foi-lhe explicado e pedi-lhe que voltasse a fazer uma nova improvisação onde fosse mais claro. A segunda improvisação foi muito melhor e mais clara nas mudanças, usou modelações métricas de uma forma interessante. O aluno esteve bastante bem desta vez.

## **Jogo da diferença, som curto/longo**

### Aluno D (Faixa 10)

Este jogo foi feito nos timbales na quarta aula. O aluno demonstrou facilidade, as diferenças propostas foram apresentadas de forma clara e precisa. Também explorou diferentes timbres do instrumento.

### Grupo de percussão (Faixa 11)

Este jogo foi feito na quinta aula em duo e contou com o aluno B e D. Os alunos fizeram uma boa improvisação, interagiram e tiveram um diálogo interessante com um carácter misterioso. Podiam contudo ter explorado mais e de forma mais direta a relação curto/longo, que ficou um pouco ambígua.

Depois foi a vez dos alunos C e E tocarem. Estes fizeram uma improvisação interessante, exploraram diferentes timbres dos instrumentos e interagiram bem. O aluno C teve mais dificuldades em dar a entender o contraste pretendido, não explorando muito as diferenças. O aluno E já explorou melhor o contraste longo/curto.

Por sua vez os alunos C e D fizeram uma improvisação desinteressante onde exploraram de forma aleatória pergunta/resposta. O aluno C conseguiu explorar melhor a diferença pedida usando “rufos” e “dead strokes” para salientar o contraste na marimba. O aluno D escolheu os bongos que são um instrumento de natureza staccato e praticamente não explorou a diferença pretendida.

A combinação seguinte de alunos foi B e E. Exploraram a diferença curto/longo de forma bastante interessante. Usaram pratos, que são instrumentos que permitem facilmente explorar essa

diferença. Interagiram e dialogaram bastante criando texturas interessantes. Foi uma boa improvisação onde a ideia do som curto e longo esteve presente constantemente.

#### **4.3.4. Jogos de desenvolvimento técnico e musical**

São jogos onde se aborda um problema técnico e/ou musical que o aluno possa, ou não, estar a enfrentar, e é pedida uma improvisação sobre essa temática em foco, com vista ao melhoramento técnico e/ou musical do aluno nesse ponto. Estes jogos também foram usados em conjugação com o jogo da diferença Maior/menor. De seguida descrevo os jogos de desenvolvimento técnico e musical usados nesta intervenção:

##### **4.3.4.1. Scale Accents (Faixa 12, 13)**

Jogo retirado do livro *“Improvisation Games for Classical Musicians”* do autor Jeffrey Agrell (2008, p.107). O objetivo é acrescentar acentuações ao tocar uma escala, improvisando diferentes padrões de acentuações. Pode-se começar como um exercício, tocando somente acentuações de 2 em 2 notas, de 3 em 3, de 4 em 4, etc. Ou combinar diferentes grupos de acentuações de forma irregular: 2+3, 3+2, 3+3+2, 2+2+3, etc. O objetivo final será sempre tocar uma escala improvisando as acentuações.

#### Análise da intervenção

##### Aluno A

Este jogo foi feito na primeira e na segunda aula na marimba. O aluno demonstrou alguma facilidade ao realizar os exercícios preparatórios com as acentuações de 2 em 2 notas e de 3 em 3 notas na primeira aula. Quando lhe foi pedido para fazer o jogo, fê-lo com relativa facilidade e de forma clara e musical.

Na segunda aula não se lembrava do que era pretendido fazer com o jogo pelo que voltei a explicar-lhe. Estivemos somente a fazer os exercícios preparatórios da aula anterior na escala maior e na homónima (paralela) menor. De seguida fizemos este jogo em conjugação com o jogo da diferença Maior/menor, onde se pediu ao aluno que mudasse da escala Maior para a homónima menor ao fazer o jogo Scale accents. O aluno conseguiu fazer o pretendido mas com bastantes hesitações, teve algumas dificuldades em passar para a paralela menor e as acentuações nem sempre foram

apresentadas de forma clara.

O aluno não demonstrou nenhum tipo de evolução no jogo entre as duas aulas.

#### Aluno D

Este jogo foi feito nas duas primeiras aulas na marimba. Na primeira aula o aluno fez o jogo sem problemas e de uma forma musical, mas nem sempre deu a entender a métrica ternária que escolheu para começar a improvisação, perdendo-se a ideia inicial. As acentuações estiveram destacadas e claras. De seguida fez-se este jogo em conjugação com o da diferença Maior/menor. O aluno não teve dificuldades em fazer a mudança de escala, mas não foi muito criativo, usou praticamente sempre o mesmo padrão de acentuações.

Na segunda aula o aluno conseguiu fazer bastante bem os exercícios preliminares deste jogo. Exploraram-se as diferentes combinações de acentuações 2 em 2, 3 em 3 e 2 + 3 na execução da escala. Esteve bastante bem quando fez o jogo, melhorou em relação à aula anterior e foi mais criativo nas acentuações apresentadas, não estando preso a um único ritmo de acentuações como aconteceu na aula anterior. Quando lhe foi pedido para fazer o jogo somente na escala paralela menor, foi um pouco mais disperso nas acentuações do que quando fez na escala maior, ficando esta escala com um carácter mais de exercício. Conjugando com o jogo da diferença Maior/menor o foco de atenção do aluno foi para a mudança de escala perdendo-se a definição e clareza das acentuações. Depois de ter sido chamado à atenção para esse facto, numa segunda tentativa, o aluno melhorou bastante e já conseguiu improvisar acentuações (com definição e clareza) mudando de escala de forma mais musical do que quando o fez só na escala menor.

No jogo Scale accents o aluno evoluiu bastante de uma aula para a outra, bem como no jogo da diferença Maior/menor usando o Scale accents, tendo conseguido criar acentuações com definição, clareza e de forma musical.

#### **4.3.4.2. Zig-Zag (Faixa 14, 15)**

Jogo retirado do livro *“Improvisation Games for Classical Musicians”* do autor Jeffrey Agrell (2008, p.215). O objetivo é escolher uma escala, começando onde se quiser na escala, num tempo confortável, e improvisar três (ou mais) notas por grau conjunto ascendentes (ou descendentes), usando durações confortáveis (semínimas, colcheias, etc), ou variando as durações e métrica. De seguida deve dar-se um salto de qualquer tamanho (3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, etc) e tocar três (ou mais) notas

descendentes (ou ascendentes) por grau conjunto.

As variações deste jogo passam por usar diferentes números de notas (ex. 2, 4, 5, 6, etc), variar as durações, as métricas, descendente/ascendente, usar diferentes intervalos em vez de tocar sempre por grau conjunto, etc.

### Análise da intervenção

#### Aluno A

Este jogo foi feito nas três primeiras aulas. Na primeira aula foi feito na marimba e o aluno demonstrou alguma facilidade na tarefa proposta tendo conseguido fazê-la sem problemas e de uma forma musical, resolvendo para a tónica no final da improvisação. Quando lhe foi pedido para acrescentar ritmo ao exercício ele perdeu o foco de atenção do que era pretendido fazer e prestou mais atenção ao ritmo do que ao objetivo da improvisação. Com o objetivo de fazer este jogo com o jogo da diferença pedi ao aluno para fazer primeiro o Zig-Zag na escala homónima menor, onde ele não demonstrou dificuldades. Ao conjugá-lo com o jogo da diferença Maior/menor demonstrou alguma tensão e dificuldade em fazer o exercício de forma musical e fluída. Nesta aula voltamos a fazer este jogo no vibrafone para tentar ajudá-lo com um problema técnico no uso do pedal, não estava a abafar de forma eficaz ficando o som constantemente misturado. Demonstrou alguma dificuldade no início em fazer a improvisação ficando o som constantemente misturado, mas passado algum tempo melhorou e conseguiu fazê-lo relativamente bem.

Na segunda aula voltou a fazê-lo na marimba mas não se lembrava bem do que era pretendido, depois de voltar a explicar-lhe o jogo ele conseguiu fazer a improvisação proposta sem grandes dificuldades.

Na terceira aula fez o jogo no vibrafone e conseguiu fazê-lo de uma forma bastante clara e musical, estando a trabalhar ao mesmo tempo o pedal.

O aluno demonstrou evolução neste jogo ao longo das aulas, principalmente no vibrafone onde melhorou de forma significativa o uso do pedal.

#### Aluno D

Este jogo foi feito nas duas primeiras aulas sendo na primeira no vibrafone e na segunda na marimba. Na primeira aula o aluno não teve problemas em fazer o jogo, soube construir e conduziu as frases melodicamente e usou bem o pedal do vibrafone. Quando fez o mesmo jogo na escala paralela

menor demonstrou algumas hesitações nas notas da escala, que influenciaram o uso do pedal, não sendo estas bem abafadas no início da atividade. No decorrer do jogo quando ficou mais à vontade na escala, o uso do pedal melhorou, mas continuou com alguma hesitações nas notas da escala. Quando conjugámos com o jogo da diferença Maior/menor o aluno demonstrou alguma dificuldade em mudar de escala dentro de uma quadratura. Numa segunda tentativa melhorou este aspeto, mas o foco de atenção estava na mudança de escala, sentindo-se que estava à procura das notas e perdendo-se a fluidez melódica.

Uma das características deste aluno ao tocar marimba é fixar-se num único sítio, como se ficasse “colado” ao chão ou, em contraponto, dar imensos passos quando tem que se deslocar para tocar o instrumento. Com o objetivo de ajudar o aluno na resolução deste problema, na segunda aula, propus-lhe que fizesse este jogo com um objetivo técnico extra, o de se movimentar por toda a marimba, dos extremos graves até aos agudos, com a preocupação de não dar muitos passos quando saltasse de uma extremidade do instrumento para a outra, fazendo-o apenas com um passo, um único gesto. Como este jogo implica fazer um salto de intervalo de qualquer tamanho a subir ou descer seria uma boa oportunidade de trabalhar este aspeto. O aluno conseguiu fazer o pretendido, teve no entanto algumas hesitações devido à preocupação de se movimentar de forma coerente pelo instrumento, e por vezes esquecia-se dando alguns passos. Depois pedi-lhe que fizesse o mesmo na escala paralela menor, esteve um pouco melhor por estar mais habituado à ideia de ter que se movimentar pelo instrumento da forma pedida. De seguida propus que fizesse este jogo em conjugação com o jogo da diferença Maior/menor, o aluno não teve problemas em fazer o pretendido, mas como tinha uma preocupação extra, a mudança de maior para menor, nem sempre conseguiu uma coerência melódica e nem sempre soube encaminhar algumas das ideias que apresentou.

No jogo Zig-Zag o aluno demonstrou facilidade quando o fazia numa só escala. Em conjugação com o jogo da diferença Maior/menor revelou alguma dificuldade principalmente a nível formal e de conhecimento e mudança para as escalas em vista. Notou-se, no entanto, uma pequena evolução da primeira para a segunda aula.

#### **4.3.4.3. Rainbow Scales (Faixa 16, 17)**

Jogo retirado do livro *“Improvisation Games for Classical Musicians”* do autor Jeffrey Agrell (2008, p.113). O objetivo é tocar uma escala em uma ou duas oitavas, somente para cima e para baixo, mas em vez de a tocar de forma “incolor” como usualmente se faz, acrescentar todo o tipo de

variações: acentuações, dinâmicas, articulação, mudar o valor das notas, acrescentar tempo, acrescentar pausas, etc. Resumindo, fazer música, tornar a escala o mais musical e interessante possível. Improvisar.

### Análise da intervenção

#### Aluno D

Este jogo foi feito na terceira aula na marimba, e na quarta somente em conjugação com o jogo da diferença Maior/menor no vibrafone. Na primeira aula que fez o jogo o aluno não apresentou problemas, mas não foi muito criativo na escolha dos ritmos, tocando muitas vezes a escala para cima e para baixo com interrupções. Também não foi muito claro na pulsação nem na métrica que usou, tendo algumas hesitações pelo caminho, simplesmente tocou de forma mais livre. Quando conjugou este jogo com o jogo da diferença Maior/menor já foi mais claro na pulsação e nas mudanças de Maior para menor, mas não variou muito nos ritmos, ficando praticamente a tocar colcheias o tempo todo. Mais para o final da improvisação fez uma interessante mudança de métrica de ternário para binário, onde já foi mais criativo na escolha dos ritmos até ao final da improvisação.

Na segunda aula o aluno fez uma improvisação pobre a nível rítmico, usou basicamente colcheias do início ao fim onde foi mudando de escala, parecia estar à procura das notas das escalas. Depois de lhe ter alertado sobre isso fez uma segunda improvisação que foi um pouco melhor, fez pausas, notas longas e ritmos diferentes, mas não foi muito interessante.

O aluno demonstrou alguma falta de criatividade ao fazer este jogo. Evoluiu muito pouco de uma aula para a outra, no jogo da diferença Maior/menor usando Rainbow scales, mas nada de muito significativo.

#### **4.3.4.4. Jogo da repetição**

Jogo onde repetir é a palavra chave. A ideia é explorar diferentes tipos de repetições usadas no desenvolvimento de motivos nas técnicas de composição, e improvisar com um dos seguintes temas em vista:

NOTA: Na primeira aula dos seguintes jogos primeiro foi ensinada uma canção tradicional (Long, long ago) com o objetivo de se fazerem os jogos com base nos motivos e progressão harmónica desta música. Na aula seguinte foi pedido ao aluno que fizesse o jogo de forma livre sem estar preso a uma

harmonia, que criasse um motivo e o desenvolvesse consoante o jogo em causa. Estes jogos foram realizados só com o aluno D, na terceira aula na marimba e na quarta no vibrafone.

### **Jogo da repetição (mesmo ritmo, notas diferentes)**

A ideia é o aluno criar um motivo e repetir o ritmo desse motivo alterando (improvisando) somente as notas. Este jogo pode ser feito numa escala, livremente ou numa progressão harmónica.

#### Análise da intervenção

##### Aluno D (Faixa 18)

Na terceira aula o aluno teve algumas dificuldades em se manter na progressão harmónica da canção durante a improvisação, conseguiu manter o mesmo ritmo, mas andava à procura das melhores notas para tocar. Pedi-lhe depois para tocar somente notas dos arpejos dos dois acordes da progressão harmónica da música. Começou por tocar bem, mas perdeu-se passado pouco tempo, não tendo sido claro nas mudanças.

Na aula seguinte o aluno teve mais facilidade em fazer o pretendido, explorou apenas dois ritmos diferentes baseados em síncopas.

### **Jogo da repetição (mesmas notas, ritmo diferente)**

A ideia é o aluno criar um motivo melódico e repetir sempre as mesmas notas variando o ritmo.

#### Análise da intervenção

##### Aluno D (Faixa 19)

Na primeira aula o aluno manteve as mesmas notas do motivo inicial da canção e conseguiu ir mudando o ritmo, mas não foi suficientemente claro na pulsação, o que o prejudicou na clareza e precisão rítmica.

Na segunda aula o aluno conseguiu fazer o jogo com relativa facilidade, variou ritmicamente, mas nem sempre deu a entender a pulsação.

### **Jogo da repetição (transposição)**

A ideia é o aluno criar um motivo e transpô-lo para outras tonalidades.

#### Análise da intervenção

##### Aluno D (Faixa 20)

O aluno teve algumas dificuldades em transpôr a música para outras tonalidades na primeira aula. Ficou com dúvidas quando começou a tocar noutra tonalidade, pois tinha acabado de aprender a música e ainda não a tinha totalmente memorizada. Quando tocou numa terceira tonalidade já teve mais facilidade.

Na aula seguinte quando fez o jogo de forma mais livre demonstrou alguma dificuldade, já que fez sempre o mesmo ritmo e teve algumas hesitações. O seu foco de atenção estava na transposição, mas nem sempre conseguia mudar de forma correta para outra tonalidade.

### **Jogo da repetição (sequência)**

A ideia é o aluno criar um motivo e repeti-lo em sequência diatônica ou com um determinado intervalo dentro de uma escala.

#### Análise da intervenção

##### Aluno D (Faixa 21)

Este jogo só foi feito na última aula. O aluno fez sempre o mesmo ritmo nesta improvisação, parecia o jogo da repetição mesmo ritmo, notas diferentes. Fez sempre a mesma sequência, ascendente ou descendente, apenas variou os intervalos ficando preso a uma única ideia. Não foi muito criativo e demonstrou alguma dificuldade.

#### **4.3.5. Jogos de improvisação em grupo**

##### **4.3.5.1. Jogo do ostinato (Faixa 22)**

Começa com um aluno que improvisa livremente até criar um ostinato, depois de estabilizar no



ostinato o próximo aluno entra com o mesmo procedimento. Depois entrarem todos os alunos, um de cada vez, e de estarem a tocar o seu ostinato, o primeiro volta a improvisar livremente até estabilizar noutro ostinato. Segue-se com este procedimento pelos restantes alunos as vezes que se entender.

O aluno que improvisa livremente até encontrar um ostinato para estabilizar pode ser considerado como solista, e os restantes alunos que estão num ostinato estável considerados como acompanhadores. Estes podem interagir com o solista, mas sem nunca perderem a ideia do ostinato em que se encontram.

### Análise da intervenção

#### Grupo de percussão

Este jogo foi feito na quarta e na quinta aula. Na primeira aula os alunos estiveram bem, conseguiram fazer o pretendido de uma forma clara. Aconteceram algumas hesitações na pulsação ou nos ritmos apresentados. Para o final da improvisação perderam a ideia de rotatividade que estava a acontecer no início.

Na aula seguinte a improvisação não foi muito interessante, todos os alunos demoraram muito tempo a estabilizar no ostinato e não estavam a interagir de forma coerente. Apenas deram uma “volta” ao jogo.

Não se sentiu evolução neste jogo.

#### **4.3.5.2. Name Game (Faixa 23)**

Jogo retirado do livro *“Improvisation Games for Classical Musicians”* do autor Jeffrey Agrell (2008, p.232). O grupo forma um círculo e um dos elementos começa por dizer o seu nome de forma rítmica e repetitivamente. Passadas algumas repetições a pessoa à sua direita cria um novo ritmo com o seu nome, partilhando a pulsação, dizendo-o por cima da pessoa que tinha começado. Quando der a volta ao círculo a primeira pessoa recomeça o jogo com um instrumento de percussão.

A variação que fiz do jogo passa por, depois de estarem todos a dizer os nomes, o primeiro elemento começar por tocar o ritmo do seu nome no corpo, continuando a dizê-lo em voz alta, seguindo-se a ordem de entradas que antecedeu esta passagem. Quando todos estiverem a tocar o ritmo do nome no corpo passam-no para um instrumento de percussão, deixando de dizer o nome em voz alta. Este é o ponto de partida para uma improvisação livre.

## Análise da intervenção

### Grupo de percussão

Este jogo foi feito na última aula. Os alunos começaram por dizer o nome de uma forma repetitiva e não rítmica, como era suposto, o que causou alguma confusão. Como consequência, a pulsação não foi muito clara e quando entrou a percussão corporal cada aluno estava a sentir o seu tempo de forma diferente, o que causou ainda mais confusão. Só quando começaram a tocar em instrumentos é que a pulsação estabilizou. Não foi uma improvisação particularmente interessante, porque, de uma forma geral os alunos não reagem a mudanças e mantinham-se a tocar para si, interagindo pouco, e não ouvindo os colegas. Este jogo precisava de mais tempo para ser explorado não tendo obtido resultados satisfatórios.

### **4.3.5.3. Soundpainting (Faixa 24)**

Linguagem gestual universal de composição em tempo real para artes performativas e visuais. Foi criada e desenvolvida pelo compositor Americano Walter Thompson (2009) para músicos, bailarinos, atores, poetas e artistas visuais, apoiando-se no conceito de improvisação estruturada onde o compositor/maestro (Soundpainter) indica o tipo de improvisação a ser executada. Atualmente existem mais de 750 gestos que estão organizados em categorias baseadas numa sintaxe – Quem, O quê, Como e Quando.

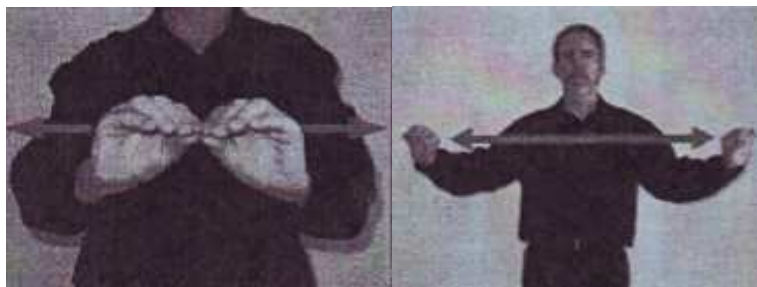
Nesta intervenção, dos quarenta e três sinais principais existentes, apenas usei os seguintes dez:

**Figura 4** Ilustração dos gestos Soundpainting usados na intervenção

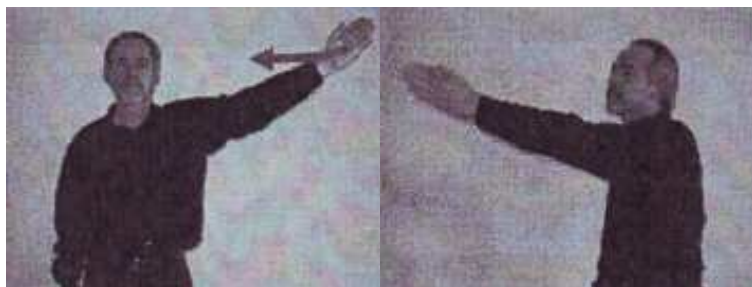
**Todo o grupo (sintaxe: Quem)**



**Nota longa (sintaxe: O quê)**



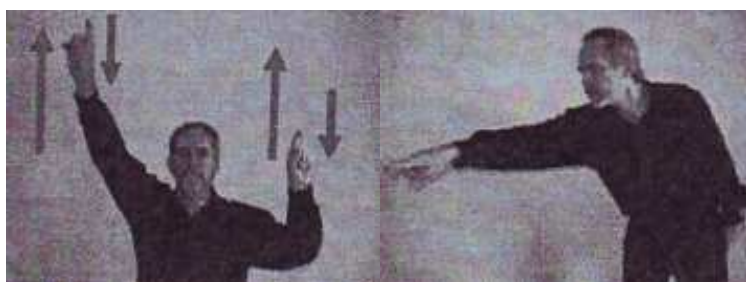
Scanning (sintaxe: O quê)



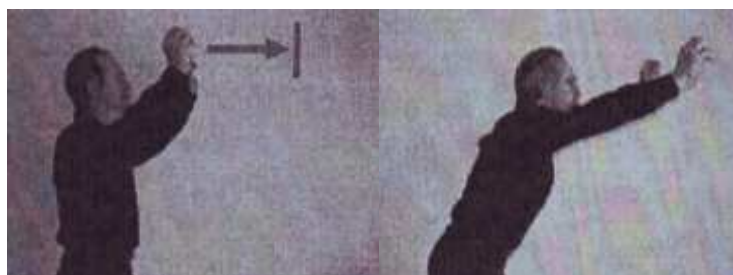
Pontilhismo (sintaxe: O quê)



Apontar (sintaxe: O quê)



Hit (sintaxe: O quê)



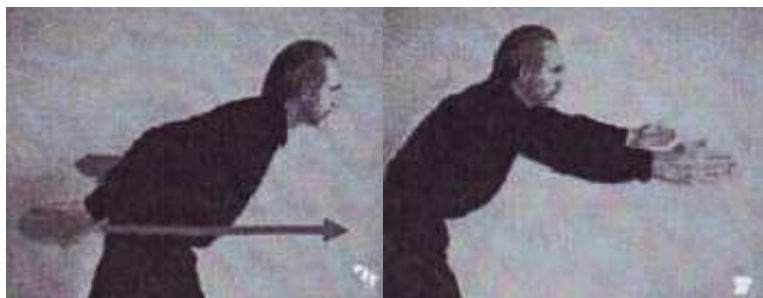
Continuar (sintaxe: O quê)



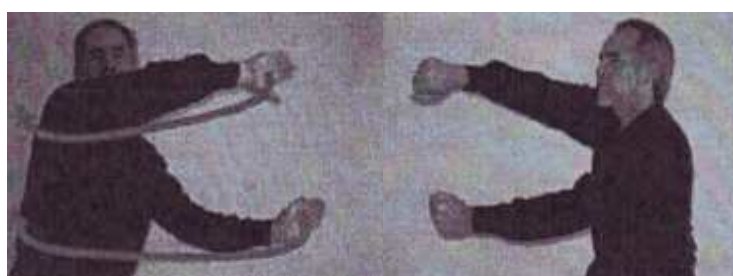
Volume (sintaxe: Como)



### Tocar (sintaxe: Quando)



### Parar (sintaxe: Quando)



### Análise da intervenção

#### Grupo de percussão

Este jogo foi feito na sexta aula e foram feitas quatro improvisações. Houve momentos bastante interessantes durante as improvisações, os alunos reagiram bem às mudanças de gesto e interagiram bastante. Aconteceram algumas hesitações que são naturais de acontecer por se tratar do primeiro contacto com esta forma de tocar em grupo sob direção, enquanto os alunos não estão totalmente familiarizados com a linguagem gestual. Sentiu-se evolução na interação e audição da primeira à quarta improvisação, à medida que os alunos ficavam mais familiarizados e à vontade com a direção e com os gestos, criando-se momentos muito interessantes ao longo das improvisações.

#### Workshop Orquestra de Improvisação do 1º ciclo

Por ter sido uma atividade única e separada do desenvolvimento da intervenção, faço de seguida um pequeno relatório de como decorreu a aula.

No início da aula foi feita a explicação de o que é o Soundpainting e logo de seguida a explicação

e experimentação dos diferentes gestos e comandos que usei nesta intervenção. Os gestos foram ensinados individualmente ou no seguimento de outros que já tinham sido ensinados no decorrer da aula. Os últimos 15 minutos da aula foram destinados a fazer pequenas improvisações que englobassem todos os gestos aprendidos anteriormente.

Os alunos compreenderam bem os gestos do Soundpainting e a planificação do workshop foi cumprida na íntegra. Como era a primeira vez que os alunos tinham contacto com este tipo de linguagem gestual, por vezes paravam de tocar quando se mudava de gesto, para perceberem o que seguiria ou quando me viam a dar um novo comando. Certamente que depois de estarem mais familiarizados com esta linguagem gestual isto deixaria de acontecer.

Alguns alunos, por vezes demonstravam dificuldades em perceber a pulsação daquilo que os colegas estavam a tocar e entravam fora do tempo, ou noutro tempo. Alguns também tinham dificuldade em manter o tempo ou a pulsação.

Acontecia por vezes um ou outro aluno estar tão concentrado no que estava a fazer, que não olhava para o maestro e não via o novo gesto que dava seguimento à música, isto porque são alunos que não estão habituados a tocar sob direcção.

De uma forma geral os alunos interagiram bastante bem uns com os outros e comigo, respondendo de forma positiva ao encadeamento musical que surgia durante as improvisações.

## 5. Análise final da prática de ensino supervisionada

Os dados para esta análise final da intervenção foram recolhidos das grelhas de observação participante, e das entrevistas realizadas aos alunos e ao professor cooperante. Também será feita aqui uma análise comparativa das improvisações livres que os alunos fizeram na primeira e última aula da intervenção nos dois contextos de estágio.

### 5.1. Entrevista ao professor cooperante

A entrevista realizada ao professor cooperante teve como objetivo obter algum retorno da intervenção e uma opinião pessoal sobre a improvisação. A entrevista foi feita um pouco antes do final do ano letivo, depois da fase de intervenção ter terminado.

O professor cooperante tem experiência de 20 anos a lecionar a disciplina de percussão, tendo passado por diversos Conservatórios do país. Foi um dos membros fundadores do Drumming – grupo de percussão e é percussionista da Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música.

De uma forma geral considero que o professor cooperante achou o projeto de intervenção pedagógica positivo. Embora nos diga que possa não se observar ou constatar melhorias imediatas em todos os alunos, o professor considera que a abordagem dos exercícios propostos e realizados reforçaram a atenção, a concentração e a criatividade. Sentiu o aluno D interessado e disponível nas abordagens da improvisação, observando um efeito positivo depois da intervenção. Em relação ao aluno A não conseguiu observar objetivamente qualquer diferença na sua relação com os instrumentos e/ou a disciplina, depois da intervenção. Considera contudo que os alunos estariam certamente mais à vontade se tivessem oportunidade de estarem em contextos semelhantes no futuro. Também acha que “uma vez ultrapassada a fase comum de “receio” de falhar na improvisação, estas atividades estimulam uma relação de observação, confiança e de identidade entre o aluno e o professor”.

Em relação à introdução da improvisação nos programas da disciplina de percussão, não lhe parece que seja necessária a elaboração de um capítulo destinado ao tema, uma vez que o trabalho de improvisação já está contemplado nos programas que aplica na escola, mas considera importante o reforço e aplicação “de exercícios e contextos de improvisação em conjunto com os restantes conteúdos adaptados a cada nível”. O professor usa a improvisação pontualmente na sua abordagem pedagógica.

## 5.2. Aluno A

As aulas nem sempre correram conforme o planejado, tendo havido alterações às planificações em todas elas. Um dos motivos foi a falta de estudo/interesse por parte do aluno, que basicamente usava a aula para ter estudo acompanhado, o que fazia com que se demorasse mais tempo do que o previsto em algumas das atividades planejadas, principalmente com o repertório que estava a estudar. Devido a estes fatores não foi possível fazer algumas das atividades propostas nas planificações. O aluno apresenta dificuldades técnicas em todos os instrumentos de percussão e em tudo o que toca, o que influencia a qualidade sonora na execução dos instrumentos. Por isso, com os jogos de improvisação procurei que ele se libertasse da partitura focando-se mais na qualidade do som, do gesto e na técnica, planejando atividades que fossem ao encontro das suas capacidades e com o intuito de o ajudar a superar as dificuldades.

De certa forma o aluno surpreendeu-me um pouco na primeira aula ao ter escolhido a marimba para fazer a improvisação, demonstrando algum sentido musical e melódico que me surpreendeu, pois, devido às dificuldades verificadas durante a fase de observação não esperava que escolhesse este instrumento mas antes um da família das peles. Eu estava um pouco reticente em relação ao seu desempenho nas atividades de improvisação, por ter percebido na fase de observação que não se envolvia com a disciplina nem com o repertório, o que, de alguma forma, também se verificou durante a intervenção.

Nesta primeira aula devido às dificuldades que apresentava ao fazer as duplas na caixa do estudo nº 48 (M. Peters), pedi ao aluno para fazer uma pequena improvisação, que não estava planeada, combinando duplas com outros ritmos do género dos do estudo que estava a tocar. O aluno não reagiu bem ao pedido, mostrando-se muito reticente em fazê-lo, talvez devido às dificuldades técnicas que apresenta nesta temática do instrumento. Acabou por fazer uma pequeníssima improvisação, que deu para perceber que tem uma técnica muito frágil, mas quando não está preso a uma partitura consegue ter melhores resultados sonoros, pois o foco de atenção está no som e no movimento, e não na leitura. Como também demonstrava dificuldades nas tercinas do estudo nº49 (M. Peters) de caixa, optei por fazer com ele uma imitação rítmica e uma improvisação com motivos deste estudo, em vez de uma passagem do estudo. Não houve qualquer tipo de evolução ao longo das aulas neste instrumento, o aluno manteve as mesmas dificuldades técnicas e de interpretação da escrita, não segura a pulsação e falta-lhe resistência física e precisão por não estudar o instrumento com regularidade.

Nos timbales o aluno demonstrou em todas as aulas dificuldades na afinação e na conceção

teórica para chegar à tonalidade da música pela armação de clave. Perdi algum tempo a esclarecer-lhe essas dúvidas, mas não surtiu efeito já que na aula seguinte continuavam. Como o aluno também demonstrou dificuldades no estudo nº13 (R. Hochrainer) de timbales, resolvi fazer com ele imitações rítmicas (que não estavam planeadas) nas duas aulas que trabalhámos o estudo, usando motivos desses compassos para ver se o ajudava a resolver as dificuldades que tinha. O aluno nem sempre imitou de forma precisa demonstrando dificuldades nas mudanças de métrica, melhorou ligeiramente na execução do estudo depois das imitações mas nada de muito significativo.

Uma das dificuldades verificadas foi o uso do pedal do vibrafone, uma vez que ele não tinha precisão em abafar as notas pretendidas. Durante a intervenção trabalhámos o jogo de improvisação Zig-Zag no vibrafone, usando o pedal, com o intuito de melhorar esta sua lacuna, tendo-se assistido aqui a uma evolução positiva na execução da peça depois de feito o jogo. Contudo não se sentiram melhoras a longo prazo porque o aluno não trabalhava nem a peça nem o jogo no seu estudo semanal.

Nas lâminas demonstrou bastantes dificuldades em tocar de ouvido e a transpôr para a marimba a música “Long, long ago”, assim como em identificar as funções harmónicas, não tendo mostrado qualquer tipo de evolução neste sentido ao longo da intervenção. O aluno também apresentou dificuldades em identificar a tonalidade, e muitas dificuldades na execução da peça de marimba “Yankee land” (Max Hoffman). Por este motivo o professor cooperador sugeriu duas atividades que não estavam planeadas: (1) Improvisação com o motivo rítmico da peça “Yankee land”, que o aluno conseguiu fazer bem, mas demonstrando algumas hesitações, e (2) a escala de sol maior com o motivo rítmico da mesma peça, que conseguiu fazer sem problemas embora tenha hesitado um pouco.

Na multipercussão revelou muitas dificuldades de interpretação e leitura do estudo nº 20 (Ron Delp), para além das dificuldades técnicas, de segurança e divisão da pulsação, não tendo demonstrado qualquer tipo de evolução na execução do estudo. Um dos grandes problemas deste aluno é que não assimila aquilo que adquire ou aprende por não estudar com a regularidade necessária.

Comparando as improvisações que o aluno fez na primeira aula com a da última sentiu-se uma pequena evolução a nível rítmico e de fraseado, mas seria necessário mais tempo de intervenção com este tipo de atividades para realmente constatar outro tipo de resultados.

Da entrevista realizada no final da intervenção retira-se a informação de que nunca tinha improvisado, antes desta experiência, e que considera que a mesma o ajudou, sentindo melhorias depois das aulas, a nível técnico e de motivação. O aluno referiu também que passou a incluir a improvisação no seu estudo e que considera importante a introdução deste tipo de atividades de forma



mais regular nas aulas.

### 5.3. Aluno D

Todas as aulas correram bastante bem e conforme as planificações, o aluno demonstrou evolução no repertório que estava a estudar, assim como nos jogos de improvisação. Somente na marimba é que não demonstrou uma evolução significativa no estudo da peça “Roots” (J. F. Lézé), revelando alguma falta de autonomia no estudo da mesma, precisando da ajuda do professor em elementos que já deveria dominar. Continuando na marimba, o Aluno conseguiu tirar bem de ouvido a melodia da canção tradicional “Long, long ago”, mas revelou algumas dificuldades na identificação das funções tonais da música. Também revelou algumas dificuldades nos jogos da repetição (transposição, mesmo ritmo/notas diferentes e mesmas notas/ritmos diferentes) dentro da progressão harmónica desta canção. Quando estes jogos foram feitos de forma mais livre, somente numa escala, teve mais de facilidade tendo sido as improvisações um pouco mais interessantes nos jogos da repetição (mesmo ritmo/notas diferentes e mesmas notas/ritmos diferentes). Nos jogos da repetição (sequência e transposição) não revelou qualquer evolução quando feitos desta forma mais livre.

Na caixa, embora o aluno tenha uma boa técnica, revelou alguma fragilidade na leitura e no domínio técnico de alguns rudimentos ao longo das aulas.

Este aluno demonstrou bastante interesse e entusiasmo no decorrer da intervenção, e à medida que lhe eram apresentados os diferentes jogos de improvisação. De uma forma geral, revelou uma maior facilidade rítmica do que melódica nas tarefas de improvisação que lhe foram propostas.

Comparando as improvisações que fez na primeira e na última aula sentiu-se uma evolução na forma como usou os motivos, as dinâmicas, a clareza dos ritmos, as combinações das diferentes métricas e de diferentes timbres e as durações de som, tendo sido a última improvisação mais elaborada em todos estes sentidos. Também se notou uma preocupação do aluno em tentar usar conceitos que aprendeu com os jogos durante a intervenção.

Da informação retirada da entrevista final feita ao aluno, este considerou a intervenção muito produtiva, uma vez que lhe mostrou um caminho que não conhecia, nunca tinha improvisado antes, e isso deu-lhe uma motivação extra. Passou a introduzir algumas destas atividades no seu estudo, e sentiu melhorias principalmente a nível técnico. Considera importante a introdução deste tipo de atividades no curso Básico de música, mas para alunos mais avançados, a partir do secundário, acha que deveria funcionar como workshop ou masterclass.

#### 5.4. Grupo de percussão

Sentiu-se uma evolução significativa da primeira à última aula nos alunos do grupo, já que passaram a ouvir-se e a interagir mais e melhor. Reagiram muito bem a todos os jogos de improvisação, demonstrando mais facilidades nuns do que noutros.

Como os alunos não tinham o hábito de improvisarem em grupo, e para os ajudar nas dificuldades sentidas na fase de observação, em ouvir, reagir e interagir com os colegas, pedi-lhes na segunda e terceira aula para fazer improvisações livres em grupo, com o objetivo de os alunos interagirem sem nenhum tipo de restrição ou comando e para começarem a prestar atenção ao caráter musical e expressivo que surgiria no desenrolar das improvisações. Apenas pedi que entrasse um aluno de cada vez para que pudessem ouvir a evolução da improvisação, esperando a melhor altura para entrarem, e assim poderem dar o seu contributo da melhor forma. Com a ânsia de começar a tocar, os alunos por vezes não ouviam os colegas e não interagiam nem reagiam ao que os outros faziam, ficando a tocar para si mesmos. No decorrer das aulas os alunos demonstraram evolução, começando a interagir melhor e a terem a paciência de esperar pela melhor altura para entrarem, e darem o contributo para este tipo de improvisação.

Os alunos demonstraram uma boa evolução na execução do repertório que estavam a trabalhar ao longo das aulas, ficando este cada vez mais sólido e bem preparado.

De uma forma geral, a performance dos alunos nos jogos de improvisação e na execução do repertório, foi melhorando no decorrer das aulas, os alunos começaram a ouvir-se e a interagir cada vez mais e melhor. Sem dúvida que os jogos de improvisação os ajudaram.

Comparando as improvisações que fizeram na primeira e última aula da intervenção sentiu-se uma melhoria na qualidade das improvisações, assim como na interação, reação e audição dos alunos em grupo. A nível individual os alunos também demonstraram uma boa evolução da primeira para a última aula. Tentaram aplicar alguns conceitos que aprenderam no decorrer das aulas e foram sentidas melhoras na criatividade, tanto a nível individual como em contexto de grupo.



## 6. Conclusão

O presente relatório de estágio analisa os resultados obtidos na intervenção pedagógica, numa tentativa de perceber a pertinência do tema e a sua conseqüente aplicação no terreno. Os autores lidos e citados nesta investigação alertam para a importância de dar oportunidades a todos os alunos de fazer música espontaneamente, apontando os benefícios da aquisição de competências pela improvisação. Através da revisão da literatura sobre o assunto e da pesquisa de diferentes métodos de ensino da improvisação apresento uma perspectiva pedagógica idealizada no jogo e na sua concretização prática, fundindo duas formas diferentes de ensinar: uma através de repertório específico para cada instrumento de percussão, e outra através da improvisação.

Este projeto de intervenção foi para mim uma ótima oportunidade de aplicar esta área de interesse pessoal, que é a improvisação, que por sua vez é defendida por vários autores como essencial para o desenvolvimento musical, mas que, pelo seu caráter exploratório nem sempre é implementada nas salas de aula do ensino de música instrumental.

Na forma de ensino mais tradicional a improvisação não consta dos programas da maioria dos instrumentos, exceto no jazz, e se os professores não tiverem abertura para incentivar os alunos a improvisar, isto faz com que eles cada vez mais se “agarrem” às partituras, muitas vezes deixando-lhes lacunas irreversíveis a outros níveis pelo facto de por vezes só ser mostrada a via da leitura. A minha proposta foi afastar um pouco as partituras para que os alunos tocassem com os ouvidos e não com os olhos, numa sintonia de som e gesto, procurando uma auscultação íntima ao universo musical interior de cada aluno. Não estou com esta ideia a rejeitar as partituras por completo, mas um bom balanço entre as duas formas de tocar poderão tornar uma educação nesta área mais diversificada e plena.

Julgo que esta tentativa de introdução de jogos de improvisação na sala de aula e a sua exploração em sintonia com o programa que os alunos têm que cumprir foi bem conseguida. Um terço do tempo da aula foi dedicado à improvisação e os restantes dois terços à lecionação do programa. Isto foi feito em todos os contextos onde ocorreu a intervenção: 3º ciclo, secundário e música de câmara. No decorrer da intervenção fui procurando diferentes formas de abordar o tema proposto tendo em conta a resposta dos alunos, conciliando-o com o programa na procura do tal balanço descrito anteriormente. Isto nem sempre foi fácil, pois os alunos não estavam somente numa aula de improvisação e eu não podia monopolizar por completo o material a ser lecionado para a improvisação, uma vez que os alunos tinham um programa a cumprir. Acho que consegui fazê-lo da melhor maneira,

tanto nas aulas individuais como nas de grupo de percussão. Nas aulas individuais com o aluno A do 3º ciclo esta gestão foi mais difícil. As planificações que fiz não foram cumpridas à risca devido à falta de estudo do aluno, não nas atividades de improvisação que poderiam não requerer grande estudo em casa, mas nas peças e estudos do programa previsto. A aula era na realidade o grande momento de estudo desse aluno, e devido às dificuldades que apresentava perdia-se muito tempo a tentar ajudar a superá-las e a dar-lhe estratégias de estudo individual. Por este motivo não me foi possível aplicar todos os jogos previstos nas planificações a este aluno.

Procurei sempre adaptar os materiais e conteúdos dos jogos de improvisação para o nível dos alunos, especialmente para o aluno do 3º ciclo, que devido ao seu historial de dificuldades e falta de estudo reportados nas aulas que assisti antes da intervenção, foram pensados para o ajudar, procurando conteúdos que estaria a trabalhar nas peças e estudos, e dando-lhe um reforço de motivação.

Pude constatar que todos os alunos reagiram bem aos jogos de improvisação, uns com mais facilidade do que outros, mas de uma forma geral julgo que obtive resultados satisfatórios com todos eles, excepto com o aluno A que não demonstrou grande evolução, de uma forma geral mostrou-se passivo ao longo da intervenção. No grupo de percussão a evolução dos alunos foi um pouco mais notória, principalmente no que respeita à interação, à reação e audição entre os elementos do grupo, e por terem tido um período de intervenção mais longo, onde foi possível outro tipo de análise.

Devido ao curto período da intervenção e à gestão do tempo na sala de aula entre o programa para cada aluno e os jogos de improvisação não foi possível dar a continuidade desejada a todos os jogos no decorrer da intervenção. Aliás, alguns deles só foram feitos uma única vez pelos alunos, pelo que não deu para perceber nenhum tipo de evolução no jogo e se este potenciou algum tipo de evolução técnica ou musical no aluno. Apenas foi possível constatar a reação do aluno ao jogo e se este demonstrou algum tipo de facilidade ou dificuldade ao fazê-lo. Isto aconteceu em todos os contextos da intervenção.

Todos os alunos se mostraram motivados e interessados nos jogos de improvisação, principalmente os do grupo de percussão que, depois da última aula da intervenção, manifestaram interesse em continuar a ter aulas deste tipo, demonstrando descontentamento pela fase de intervenção terem terminado. Como nos diz Aguiar (2012) “a improvisação em grupo desenvolve princípios básicos de *respeito, diálogo, cooperação e colaboração*, conceitos que, entre muitos outros, potenciam a nossa relação com a música (p.315)”. Foi um pouco essa relação com este tipo de princípios que senti que de alguma forma potenciaram o interesse nos alunos do grupo. Para além de

cada aluno ter a sua própria “voz” e poder dar o seu contributo no desenvolvimento de cada jogo.

Os jogos foram pensados e criados focando-se no processo de facilitar o ato da improvisação e de forma a abranger e desenvolver uma série de competências musicais, auditivas e técnicas nos alunos. A capacidade de imitar, a capacidade de responder e perguntar (dialogar), a capacidade de desenvolver a técnica em diferentes instrumentos, assim como a musicalidade, a criatividade, a expressividade e a interação foram temas que abrangiram ao construir os jogos, num diálogo direto com a composição, fonte inspiradora de alguns deles. Todos os jogos foram criados por mim, depois de uma revisão à literatura e aos diferentes conceitos do ensino da improvisação, exceto os que retirei dos livros “*Improvisation games for classical musicians*” (Agrell, 2008) e “*Soundpainting: the art of live composition*” (Thompson, 2009). Estes jogos podem ser adaptados a qualquer nível de ensino, especialmente à fase de iniciação ao instrumento, com o objetivo de ajudar os alunos a adquirirem competências técnicas e musicais de uma forma lúdica e apelativa, criando hábitos de improvisação que são essenciais para promover uma “visão alargada” ao estudar um instrumento.

O período de intervenção foi curto, mas suficiente para perceber a reação e evolução dos alunos nestas atividades, a curto prazo. Falta aqui perceber se a aquisição de competências técnicas e musicais propostas no tema desta intervenção potenciariam a aprendizagem do aluno a longo prazo. A revisão da literatura sobre o assunto aponta-nos para o sentido do sim. António Aguiar (2012) deixa-nos a sua visão, “o contacto com a improvisação ao longo de toda a formação e desenvolvimento musical, contribuirá certamente para o desenvolvimento de melhores músicos, melhores compositores, instrumentistas mais competentes e improvisadores mais criativos (p. 319-320)”. Uma investigação deste género necessitaria de contornos diferentes (eventualmente comparativos) e de uma intervenção mais prolongada para realmente se constatar os resultados aqui apresentados e a aplicação pedagógica desta proposta.

Espero que este trabalho seja um bom contributo para desmistificar o uso da improvisação na sala de aula.



## 7. Referências bibliográficas

Abeles, H. F., & Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1995). *Foundations of Music Education. Second Edition*. New York: Schirmer Books.

Agrell, J. (2008). *Improvisation games for classical musicians*. G.I.A. Publications, Inc.

Aguiar, A. (2012). *Forma e Memória na Improvisação*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Azzara, C. D. (2002). Improvisation. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 171-187). New York: Oxford.

Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2006). *Developing Musicianship through Improvisation* Chicago: G.I.A. Publications, Inc.

Azzara, C. D. (2006). *Improvisation and the Symphony Orchestra: Providing Inspiration and Meaning*. The Orchestra Musician Forum. Consultado em Maio de 2016 através de <http://www.polyphonic.org/article/improvisation-and-the-symphony-orchestra-providing-inspiration-and-meaning/>

Azzara, C. D. (2008). Improvisation and Choral Musicianship. In M. Holt & J. Jordan (Eds.), *"The school choral program: Philosophy, planning, organizing, and teaching."* Chicago: G.I.A. Publications, Inc.

Azzara, C. D. (2011). TEDxRochester. Consultado em Fevereiro de 2016 através de <https://www.youtube.com/watch?v=e4LIKG035Eg>

Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.



- Beckstead, D. (2013). Improvisation: Thinking and Playing. *Music Educators Journal*, 99, Número 3.
- Basutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Front. Psychol.* 6:614.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura* (pp. 355-374). Braga: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Elliott, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: University press.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista portuguesa de Educação*, 14(1), pp. 273-291. Universidade do Minho
- Gonçalves, S. (2013). *A improvisação aplicada como estratégia pedagógica no estudo da guitarra*. Relatório de estágio de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões* (M. F. Albuquerque, trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2008). [*Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*] (3ª ed.). (V. Gaspar, trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Inglaterra: Ashgate.
- Huizinga, J. (1944). [*Homo Ludens*]. (João Paulo Monteiro, trad.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Kenny, B. J., & Gellrich, M. (2002). Improvisation. In R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 117 - 134). Oxford: University press.

Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35.

Martinho, C. (2014). *O potencial pedagógico da improvisação (jazz) no processo ensino/aprendizagem da trompete*. Relatório de estágio de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Niknafs, N. (2013). Free Improvisation: What it is, and why we should apply it in our general music classrooms. *General music today*, vol. 27, número 1.

Pressing, J. (2005). Improvisation: Methods and Models. In J. Sloboda (Ed.), *Generative process in music: the psychology of composition, performance, and improvisation*. (pp. 129-178). Oxford: Oxford University Press. (Obra original publicada em 1988)

Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Second edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Sousa, T. (2014). *Desenvolvimento da gramática tonal na aula de guitarra clássica através da improvisação*. Relatório de estágio de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Thomas, C. (2015). Jazz improvisational approach to classical music. *The Horn Call: Journal of the international Horn Society* (pp.27-29).

Thompson, W. (2009). *Soundpainting: the art of live composition*. (Ed.) Walter Thompson, vol. 1.

West, C. (2015). Developing internal musicianship in beginning band by teaching the “Big 5”. *Music Educators Journal*, 101, Número 3.



**ANEXOS**

Anexo I – Grelha de observação não participante

<b>Data:</b> 16/11/2015	<b>Hora:</b> 10h10 - 11h40	<b>Duração:</b> 90'	
<b>Aluno:</b> A	<b>Ano:</b> 7º ano / 3º Grau	<b>Aula assistida:</b> 5	
<b>Professor observado:</b> Paulo Oliveira		<b>Professor observador:</b> Paulo Costa	
<b>Instrumento</b>	<b>Conteúdo:</b> Estudo 20 (Ron Delp) [Parte da aula dada por mim]		
Multipercussão		<b>Observação</b>	<b>Comentário</b>
	Parte inicial	Passagem do estudo	O aluno veio ler à primeira vista. Apresenta dificuldades em manter a pulsação e a subdivisão do estudo. Confunde frequentemente figuras rítmicas, não reconhece figuras iguais que já tinha estudado em estudos anteriores e em estudos que está a trabalhar noutro instrumento.
	Desenvolvimento		
	Parte final		
<b>Instrumento</b>	<b>Conteúdo:</b> Mariposa (Rimey- Meille) [Parte da aula dada por mim]		
Vibrafone		<b>Observação</b>	<b>Comentário</b>
	Parte inicial	Passagem da peça	O aluno não consegue coordenar o ostinato da mão esquerda com a melodia da mão direita. Fiz com o aluno exercícios de coordenação das 2 mãos, o ostinato da peça com a esquerda e com a direita ritmos diferentes, primeiro semínimas, depois colcheias e finalmente colcheias a contratempo para o ajudar na coordenação motora. Depois pedi ao aluno que improvisa-se uma melodia com a mão direita. O aluno reage bem ao pedido mas demonstra alguma dificuldade e insegurança na tarefa.
	Desenvolvimento		
	Parte final		
<b>Instrumento</b>	<b>Conteúdo:</b> Estudo 11 (Hochrainer)		
Timbales		<b>Observação</b>	<b>Comentário</b>
	Parte inicial	Passagem do estudo	O aluno continua a apresentar dificuldades na pulsação e na subdivisão do estudo. O professor faz com ele alguns exercícios para o ajudar a resolver este problema.
	Desenvolvimento		
	Parte final		
<b>Instrumento</b>	<b>Conteúdo:</b> From the cradle (B. Quartier)		
Caixa		<b>Observação</b>	<b>Comentário</b>
	Parte inicial	Passagem da peça	O aluno continua a cometer os mesmos erros que nas aulas anteriores, demonstra que não estudou nada,

	Desenvolvimento	não houve melhoras. O professor faz alguns exercícios com ele com o intuito de melhorar as diferentes partes da música.
	Parte final	

**Outras observações:** O aluno não estudou. Esta aula foi de estudo acompanhado. Os problemas reportados em aulas anteriores mantêm-se e não há nenhuma evolução.

Anexo II – Grelha de observação participante

<b>Aluno:</b> D	<b>Data:</b> 04/04/2016	<b>Aula:</b> 1/2			<b>Duração:</b> 90'
		<b>NE</b>	<b>AE</b>	<b>BE</b>	<b>Observação</b>
Compreende as tarefas propostas				X	
Demonstra interesse e empenho na realização das tarefas				X	
Ativo e participante				X	
Demonstra capacidade de iniciativa				X	
Identifica problemas e necessidades de aprendizagem				X	
Revela sentido de responsabilidade e autonomia				X	
<b>Avaliação da atividade por instrumento</b>					
<b>Instrumento</b>	<b>Atividade</b>	<b>Observação</b>			
Instrumento à escolha do aluno	Improvisação livre	O aluno optou por fazer uma improvisação no “set” de multipercussão que estava montado para o estudo que iria apresentar na aula. Foi uma improvisação com momentos interessantes e métricas variadas, binária, ternária e mista. Fez algumas dinâmicas, que poderia ter explorado mais, mas sobretudo explorou duas texturas distintas que foi alternando no decorrer da improvisação, dando uma sensação de forma.			
	Estudo n° 32 (Cirone)	O aluno não tinha o estudo muito bem preparado. Estivemos a trabalhar somente o andamento Andante, pois não estava suficientemente sólido.			
Timbales	Jogo da imitação	O aluno conseguiu imitar sem problemas o material apresentado, demonstrou pequenas hesitações quando introduzi dinâmicas. Quando trocamos os papéis criou ritmos interessantes e dentro do que estávamos a trabalhar anteriormente.			
	Jogo da pergunta/resposta	O aluno reagiu muito bem a este jogo, respondendo de forma adequada e usando motivos da pergunta como era esperado, criando-se um diálogo interessante entre os dois intervenientes. Quando trocamos os papéis criou perguntas interessantes, com ritmos diversificados e usando diferentes dinâmicas que promoveram um bom diálogo.			
Caixa	Stickers II, opus 8 (W. Putnam)	O aluno revelou fragilidade na leitura e no domínio técnico de alguns rudimentos deste estudo.			
Vibrafone	Zig-Zag	O aluno não teve problemas em fazer o jogo na escala de Fá maior, soube construir e conduziu as frases melodicamente. Também usou bem o pedal do vibrafone.			
	Jogo da diferença	Quando fez o mesmo jogo na escala paralela menor (Fá menor) demonstrou algumas hesitações nas notas da escala que influenciaram o uso do			

	Maior/menor usando Zig-Zag	pedal, não sendo as notas bem abafadas no início da atividade. No decorrer do jogo quando ficou mais à vontade na escala, o uso do pedal melhorou mas continuou com algumas hesitações nas notas da escala. O aluno demonstrou alguma dificuldade em mudar de escala dentro de uma quadratura ao fazer o jogo da diferença. Numa segunda tentativa melhorou este aspecto mas o foco de atenção estava na mudança de escala, sentindo-se que estava à procura das notas e perdendo-se a fluidez melódica.
	Estudo nº15 (Friedman)	O aluno tinha o estudo bem trabalhado, no entanto estivemos a ver pormenores de pedal, “stikings” e dinâmicas.
Marimba	Scale accents	O aluno fez o jogo sem problemas e de uma forma musical. Nem sempre deu a entender a métrica ternária que escolheu para começar a improvisação, perdendo-se a ideia inicial. As acentuações estiveram destacadas e claras.
	Jogo da diferença Maior/menor usando Scale accents	O aluno não teve dificuldades em fazer a mudança de escala neste jogo, mas não foi muito criativo, usou praticamente sempre o mesmo padrão de acentuações.

**Observações gerais:** A planificação da aula foi cumprida, houve somente uma pequena alteração na ordem das atividades planeadas.

Como o aluno escolheu a multipercussão para fazer a improvisação livre no início da aula, aproveitou-se que já se encontrava no instrumento e estivemos a trabalhar o estudo de multipercussão que tinha para trabalho de casa antes de começarmos com os jogos de improvisação planeados.



### **Anexo III – Guião de entrevista estruturada ao professor cooperante (por escrito):**

#### **Sentiu algum tipo de melhorias nos alunos que participaram nesta intervenção? Quais ou de que género?**

Senti algum efeito positivo no aluno do 11ºano, estando este mais disponível e interessado nas várias abordagens da improvisação.

Já no aluno do 7ºano, não consegui observar objetivamente qualquer diferença na sua relação com os instrumentos e/ou a disciplina.

Naturalmente sabemos que a abordagem e exercícios propostos e realizados com os alunos no projeto de intervenção reforçaram a atenção, concentração e criatividade, podendo não se observar ou constatar melhorias imediatas em todos. Haja pois a esperança de se revelarem futuramente ou os auxiliarem em contextos semelhantes no futuro, com os quais estarão certamente mais à vontade.

#### **Acharia importante introduzir a improvisação nos programas da disciplina?**

Acho útil o trabalho de improvisação com os alunos, daí estar já contemplado nos programas que aplicamos na nossa escola.

Não creio ser necessário elaborar um “capítulo” de Improvisação nos Programas da disciplina, mas sim reforçar a aplicação de exercícios e contextos de improvisação em conjunto com os restantes conteúdos adaptados a cada nível.

#### **Como docente da disciplina de percussão costuma abordar a improvisação nas suas aulas?**

Pontualmente. Assumo a não abordagem da improvisação de forma regular, principalmente na fase intermédia da formação. Nesta fase de decisão/afirmação dos alunos, associando a dificuldade de acesso aos instrumentos para estudo individual, deparo-me com a necessidade objetiva de reforçar o acompanhamento em aula nos conteúdos mais imperativos e exigentes, limitando por isso a abordagem de itens igualmente úteis.

#### **Acha que relação aluno/professor pode ser beneficiada com este tipo de atividades?**

Sim. Uma vez ultrapassada a fase comum de “receio” de falhar na improvisação, estas atividades estimulam uma relação de observação, confiança e de identidade entre o aluno e o professor.

#### **Anexo IV** – Guião de entrevista semi-estruturada aos alunos – contexto de instrumento

Já tinhas improvisado alguma vez antes desta intervenção?

E o que é que achaste desta intervenção? Destas atividades?

Dos jogos todos que estivemos a fazer houve algum que tivesses gostado mais, ou menos?

Achas que estas atividades de improvisação te ajudaram? Em quê?

Sentiste alguma dificuldade? De que tipo?

Depois desta intervenção começaste a usar improvisação no teu estudo diário?

Sentiste alguma melhoria depois e durante a intervenção?

Achas importante introduzir este tipo de atividades de improvisação de forma regular nas aulas de instrumento? Porquê?

O que é que consideras importante conhecer ou saber para se ser um improvisador?

Há alguma coisa que gostasses de acrescentar a esta entrevista?

