



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Margarida Leite de Faria

**A improvisação na otimização da
aprendizagem do saxofone no ensino
especializado da música**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Margarida Leite de Faria

**A improvisação na otimização da
aprendizagem do saxofone no ensino
especializado da música**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino da Música

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Ângelo Martingo

outubro de 2016

AGRADECIMENTOS

*Dedicado a todos os profissionais da educação que deliberadamente
refletem sobre a sua ação.*

RESUMO

A improvisação na otimização da aprendizagem do saxofone no ensino especializado da música

O presente Relatório de Estágio decorre do projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Música pela Universidade do Minho, implementado no ano letivo 2015/2016 na Escola Profissional Artística do Vale do Ave no Grupo Disciplinar M18 (Saxofone) e no Grupo Disciplinar M32 (Música de Câmara). A intervenção pedagógica teve como objetivo otimizar o ensino/aprendizagem do Saxofone através de práticas de improvisação. Para o efeito, foram exploradas no âmbito do Instrumento práticas improvisatórias nos domínios do ritmo, melodia, e harmonia, desenhados para o estímulo da criatividade no estudo autónomo. No âmbito da Música de Câmara, foram desenhadas e implementadas as atividades *Relógio Musical*, em que se explorou a correspondência entre as 12 horas e os 12 sons; *Qual o meu número de telemóvel?*, em que se promoveu a improvisação a partir da correspondência entre sons e os dígitos de números de telefone; e *O Bingo vai à Escola*, em que se implementaram práticas musicais a partir do jogo. A *Plataforma Edmodo* e a elaboração do *Livro de Bolso*, repositório e manual das atividades improvisação, foram também desenvolvidas com vista a propiciar a autonomia individual no estudo diário do aluno. Os dados recolhidos através dos questionários e das gravações das aulas, permitiram concluir que a improvisação constituiu uma estratégia metodológica útil no desenvolvimento da autonomia, criatividade, e consciência crítica dos alunos na sua prática de estudo individual.

Palavras-chave: Improvisação, ensino especializado, saxofone, audição.

ABSTRACT

Improvisation on optimizing the saxophone learning in specialized music teaching

The present internship report stems from the intervention project developed under the Master's Degree in Music Teaching at the University of Minho implemented in the academic year 2015/2016 at the Vocational Artistic School of Vale do Ave in the Disciplinary Group M18 (Saxophone) and disciplinary Group M32 (Chamber Music). The pedagogical intervention had as objective to optimize the teaching/learning for the saxophone through improvisation practices. For this purpose, improvisational practices in the areas of rhythm, melody, and harmony were designed within the scope of the Instrument, designed to stimulate creativity in autonomous study. In the scope of Chamber Music, the activities Musical Clock were designed and implemented, in which the correspondence between 12 hours and 12 sounds was explored. What is my mobile phone number, in which improvisation was promoted from the correspondence between sounds and the digits of telephone numbers; Bingo goes to School, in which musical practices have been implemented since the game. The *Edmodo Platform* and the preparation of the Pocket Book, repository and manual of the improvisation activities, were also developed with a view to promoting individual autonomy in the daily study of the student. The data collected through questionnaires and class recordings allowed us to conclude that improvisation was a useful methodological strategy in the development of autonomy, creativity, and critical awareness of students in their individual study practice.

Key words: Improvisation, specialized teaching, saxophone, audiation.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	xi
ANEXOS	xii

Introdução	1
-------------------------	----------

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Panorâmica histórica da improvisação na música	5
1.1. Improvisação: conceito e definição	5
1.2. A tradição erudita e o <i>jazz</i>	8
Capítulo 2. A improvisação na otimização e evolução da performance musical	15
2.1. Práticas de improvisação como complemento da aprendizagem musical	15

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 3. Caracterização do contexto de estágio	27
3.1. Caracterização da instituição	27
3.2. Caracterização geral dos alunos	30
Capítulo 4. Metodologia de investigação	33
4.1. A investigação-ação como metodologia de investigação	33
4.1.1. O paradigma da implementação – <i>flipped classroom</i>	34
4.1.2. O contributo da plataforma <i>Edmodo</i>	35
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	36
4.2.1. Inquéritos por questionários	37
4.2.2. Grelhas de observação	38

4.2.3. Gravações audiovisuais	39
4.2.4. Entrevista aos docentes - professores cooperantes	39
Capítulo 5. Intervenção pedagógica	41
5.1. Delineamento do projeto de intervenção pedagógica	41
5.2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica: relatório descritivo das aulas	42
5.3. Descrição das atividades na valência de saxofone	45
5.3.1. Descrição das atividades do aluno A	45
5.3.2. Descrição das atividades do aluno B	49
5.3.3. Descrição das atividades do aluno C	51
5.4. Revisão bibliográfica sobre improvisação nas aulas de instrumento	54
5.5. Descrição das atividades na valência de orquestra de sopros (<i>Orquestra Artavinhos</i>)	56
5.5.1. Descrição da atividade: <i>Relógio musical</i>	56
5.5.2. Descrição da atividade: <i>Qual o meu número de telemóvel?</i>	59
5.5.3. Descrição da atividade: <i>O bingo vai à escola</i>	61
5.5.4. Descrição da atividade: <i>Conta-me uma história improvisada</i> ..	63
5.6. Manual de apoio – <i>Guia de Introdução à Improvisação</i>	64
Capítulo 6. Avaliação da intervenção	67
6.1. Análise dos questionários	67
6.1.1. Demonstração dos resultados – questionário pré-intervenção	67
6.1.2. Análise dos questionários de pré e pós-intervenção	68
6.2. Observação na plataforma <i>Edmodo</i>	74
6.3. Análise das gravações audiovisuais	77
6.4. Análise às transcrições das entrevistas	78
6.5. Discussão dos resultados	81
Considerações finais	83
Limitações do projeto e recomendações futuras	89
Referências bibliográficas	91
Legislação	97
Outras fontes	97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese interpretativa - Taxonomia de Bloom na improvisação musical	23
Tabela 2. Grelha de observação – valência de saxofone	38
Tabela 3. Grelha de observação – valência de orquestra de sopros	38
Tabela 4. Grelha demonstrativa das gravações audiovisuais	39
Tabela 5. Atividades realizadas na valência de saxofone	43
Tabela 6. Atividades realizadas na valência de orquestra de sopros ...	44
Tabela 7. Descrição das atividades na orquestra de sopros	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Três domínios de aprendizagem	20
Figura 2. Taxonomia de Bloom (1956)	21
Figura 3. Taxonomia de Bloom (2001)	22
Figura 4. Chanson et Passepied – atividade de improvisação	47
Figura 5. Cantilène et Danse – atividade de improvisação	51
Figura 6. Jacques Ibert – atividade de improvisação	53
Figura 7. Jacques Ibert – cadência	54
Figura 8. Relógio Musical – atividade de improvisação	57
Figura 9. Escalas 12 Tons – atividade de improvisação	58
Figura 10. Números de Telemóvel – atividade de improvisação ...	60
Figura 11. Cartão de Bingo – atividade de improvisação	61
Figura 12. Tabela dos Intervalos – atividade de improvisação	61
Figura 13. Dados 12 Tons – atividade de improvisação	62
Figura 14. Forma Original de Blues – atividade de improvisação ..	63
Figura 15. Análise dos resultados do questionário 1	67
Figura 16. Questão 1, questionário 1	68
Figura 17. Questão 1, questionário 2	68

Figura 18.	Questão 2, questionário 1	69
Figura 19.	Questão 4, questionário 2	69
Figura 20.	Questão 3, questionário 1	70
Figura 21.	Questão 6, questionário 2	70
Figura 22.	Questão 4, questionário 1	70
Figura 23.	Questão 8, questionário 2	71
Figura 24.	Registo efetuado na plataforma Edmodo	75
Figura 25.	Demonstração das pastas – Edmodo	75
Figura 26.	Áudios do Guia de Introdução à Improvisação	76
Figura 27.	Atividade de orquestra – Edmodo	76
Figura 28.	Auxílio nas atividades em saxofone – Edmodo	76
Figura 29.	Auxílio nas atividades do projeto – Edmodo	76

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Demonstração do Funcionamento da plataforma Edmodo	101
Anexo 2. Comunicado aos Encarregados de Educação	105
Anexo 3. Questionário 1 - Pré – Intervenção	106
Anexo 4. Questionário 2 - Pós – Intervenção	109
Anexo 5. Resultados do Questionário 1 - Pré – Intervenção	113
Anexo 6. Resultados do Questionário 2 - Pós – Intervenção	115
Anexo 7. Guião de Entrevista	117
Anexo 8. TPC <i>Aluno A</i> – Improvisação	119
Anexo 9. Planificação do <i>Aluno A</i>	120
Anexo 10. Planificação do <i>Aluno B</i>	121
Anexo 11. TPC <i>Aluno B</i> – Improvisação	122
Anexo 12. Planificação do <i>Aluno C</i>	123
Anexo 13. TPC <i>Aluno C</i> – Improvisação	124

Anexo 14.	<i>As Escalas – Atividade de Improvisação</i>	125
Anexo 15.	<i>Ficha Informativa – Atividade de Improvisação</i>	126
Anexo 16.	Transcrição Completa das Entrevistas	127
Anexo 17.	<i>Guia de Introdução à Improvisação Para Todos os Instrumentos (livro de bolso)</i>	131

Introdução

O presente Relatório de Estágio reporta a intervenção pedagógica desenvolvida no ano letivo 2015/2016 na Escola Profissional Artística do Vale do Ave no Grupo Disciplinar M18 (Saxofone) e no Grupo Disciplinar M32 (Música de Câmara), que teve como objetivo otimizar a aprendizagem do instrumento através da improvisação.

A motivação para o tema, prendeu-se principalmente com o facto de existir investigação escassa nesta área. Com efeito, autores como Aebersold (2000), Hickey (2002), Brockmann (2009) e Berkowitz (2010), entre outros, têm-se debruçado em investigações na área da improvisação musical, contribuindo com artigos teóricos ou exercícios práticos no caso de Aebersold, que com um trabalho bastante organizado e categorizado, conta já com mais de cem livros para iniciantes à improvisação em diversos estilos musicais.

O presente Relatório está estruturado em duas partes. Na primeira parte estabelece-se o enquadramento teórico, e na segunda parte é relatada a intervenção pedagógica. No âmbito do enquadramento teórico, apresenta-se no Capítulo 1 uma contextualização histórica da improvisação em música, incluindo a definição de improvisação e a tradição desta prática na música erudita e no jazz. O Capítulo 2 tem incidência sobre a improvisação na aprendizagem do instrumento, na perspetiva do ensino e da aprendizagem. Na segunda parte, é caracterizado no Capítulo 3 o contexto de estágio e os alunos participantes. O Capítulo 4 incide sobre a metodologia de investigação utilizada e no Capítulo 5 são descritas as atividades levadas a cabo na intervenção pedagógica. No Capítulo 6 é feita a análise e avaliação da intervenção. Finalmente são apresentadas as Considerações Finais referentes ao processo de formação, assim como as melhorias concretizadas nos alunos. São também abordadas as Limitações do Projeto e as Recomendações Futuras.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo1. Panorâmica histórica da improvisação na música

Este capítulo visa um enquadramento teórico da improvisação musical, no que se refere à definição do conceito e à tradição da prática improvisatória na música erudita e no jazz, designadamente, em Portugal.

1.1. Improvisação: conceito e definição

O termo *improvisação* apresenta conotações diversas. Os autores Bruno Nettl et al (2001), definem improvisação como “a criação de uma obra musical, ou a forma final de uma obra musical, durante a sua realização. Pode envolver a composição do trabalho imediato, por seus artistas, ou a elaboração ou adaptação de uma estrutura existente, ou qualquer coisa entre os dois”.¹

Em Parncutt e McPherson (2002), o termo improvisação é descrito com uma maior abrangência e complexidade, incorporando uma multiplicidade de sentidos, comportamentos e práticas, sendo que as decisões criativas são produzidas dentro de padrões musicais em tempo real da performance; referem a excelência que é a improvisação na arte da performance, afirmando que tal processo exige não só uma preparação árdua de experiências formais musicais e extra musicais, bem como um suporte sofisticado de habilidades ecléticas.

Berkowitz (2010) partilha a mesma opinião, afirmando que a competência da improvisação abarca um dos mais altos níveis da realização musical, devendo o improvisador ser capaz de dominar a linguagem musical de tal forma, chegando ao ponto de a poder inverter e reinventar espontaneamente; refere mesmo tal processo como o clímax da

¹ “The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed. It may involve the work's immediate composition by its performers, or the elaboration or adjustment of an existing framework, or anything in between.” (Nettl, B. et al., 2001)

criatividade humana, sugerindo que a base cognitiva que lhe é inerente é ainda nos dias de hoje mal compreendida.

Pelo referido, a improvisação parece, nos dias de hoje ainda, algo alheio às práticas pedagógicas do mundo ocidental. Demonstra-se como um fenómeno um tanto estranho e descartado por muitos docentes da área da música erudita, que por sua vez não fomentam atividades dos vários géneros musicais como por exemplo uma simples audição.

“A improvisação musical é para muitos no mundo ocidental, uma atividade envolta em mistério. A maioria dos ouvintes estão familiarizados com alguns géneros de música em que a improvisação tem um lugar comum, como o rock e outros estilos populares, jazz, ou talvez música “étnica”, isto é, compostas ou improvisadas músicas “tradicionais” que saem fora dos típicos cânones ocidentais. Portanto os ouvintes estão cientes de que muitos músicos podem, e rotineiramente fazem, produzem novas expressões musicais em tempo real.”²

(Hallam, Cross & Thaut, 2016, p.667)

No *Harvard Dictionary of Music*, improvisação é definida como “arte de executar a música de forma espontânea, sem o auxílio do manuscrito, esboços, ou de memória.”³ Tirro (1974), faz uma observação em relação à definição do dicionário *Harvard*, referindo que pode poderá ser um tanto enganadora:

“Embora a memória não seja usada para lembrar em detalhes a composição notada uma vez aprendida, durante o desempenho, a memória é usada para lembrar os detalhes do estilo em que o improvisador está realizado; e será demonstrado o que a memória recorda, consciente ou

² “Musical improvisation is, to many in the Western world, an activity shrouded in mystery. Most listeners are familiar with some genres of music in which improvisation is a commonplace, such as rock and other popular styles, jazz, or perhaps ‘ethnic’ musics – that is to say, composed or improvised ‘traditional’ musics falling outside the typical Western canons. Therefore listeners are aware that many musicians can, and routinely do, produce novel musical utterances in real time.” (Hallam, Cross & Thaut, 2016, p.667)

³ “The art of performing music spontaneously, without the aid of manuscript, sketches, or memory.” (Apel, 1969)

inconscientemente, eventos musicais, padrões, e combinações de som que se tornaram uma parte da maneira pessoal de se improvisar.”⁴

(Tirro, 1974, p. 287)

Hickey (2002), entende que improvisar é o produto final de uma interiorização do vocabulário musical, e expressão espontânea de tal interiorização no ato da performance.

Opondo-se profundamente ao conceito de que apenas alguns músicos possuem tais habilidades, Platzer define a improvisação como a “capacidade que certos músicos possuem de poder integrar-se num determinado sistema musical, mantendo a estrutura essencial do trecho (...) a improvisação, que se trabalha como qualquer outra técnica musical, é tudo menos fácil e natural” (Platzer, 2012, p.108).

O autor Dan Haerle contrapõe Platzer afirmando que esta “capacidade” deve ser trabalhada e evoluída em todos os músicos profissionais, tendo em conta um primeiro estudo sobre a teoria, que quando compreendida se fará transportar para a prática. Desta forma, e segundo o autor Dan Haerle, a prática só fará sentido se houver uma antecipada compreensão analítica dos termos básicos musicais como as escalas e os acordes, para uma livre consciência no processo de improvisação.

Segundo Dan Haerle,

“Improvisação é uma forma especial de comunicação dentro do mundo da música. Para se ser capaz de expressar o “eu” fluidamente, o... músico deve ter uma boa base de gramática, vocabulário e estruturas da linguagem. Isto representa que ele deve ter um completo conhecimento sobre a construção de acordes e escalas e um conhecimento prático de

⁴ “The art of performing music as an immediate reproduction of simultaneous mental processes, that is, without the aid of manuscript, sketches, or memory, is somewhat misleading, for although memory is not used to recall in detail a once-learned, notated composition for a present-time performance, memory is used to recall the details of the style in which the improviser is performing; and it will be demonstrated that memory recalls, consciously or sub-consciously, musical events, patterns, and sound combinations that have become a part of the improviser's musical self.” (Tirro, 1974, p.287)

sua aplicação como recursos que estão disponíveis para servir a sua expressão.”⁵, (Haerle, 1980, p.2).

Solomon (1986, p.226) refere que, “improvisação envolve a tomada de decisões que afetam a composição musical durante a performance. O ideal fundamental da improvisação é a descoberta e invenção de música original espontaneamente, enquanto é executada, sem preconcebida formulação, partitura ou conteúdo (...)”.⁶

De um certo modo, Dan Haerle, sumaria a teoria e motivação para a prática deste projeto. É necessário que coexistam mentalmente estruturas de conhecimento, mais ainda, que o músico esteja consciente dessas estruturas e recursos, pois se assim for, poderá ir além no processo de aquisição de novos recursos, complementando-os. A aplicação de tais recursos e estratégias conscientes em diversas circunstância musicais, colmatará intrinsecamente com o processo de improvisação. Para improvisar, o indivíduo deverá ter uma base consistente e consciente de todo o vocabulário e processo musical existente.

1.2. A tradição erudita e o jazz

A improvisação tem uma longa e rica tradição na história da música ocidental. Apenas recentemente tais práticas têm sido separadas dos contextos eruditos. Como refere Moore (1962, p. 62):

⁵ “Improvisation is a specialized form of communication within the world of music. To be able to express himself fluently, the... musician must have a good grasp of the grammar, vocabulary and structures of this language. This simply means that he must have a thorough understanding of the constructions of chords and scales and a ready knowledge of their applications as resources which are available to serve his expression.” (Haerle, 1980, p.2)

⁶ “Improvisation involves making decisions affecting the composition of music during its performance. The fundamental ideal of improvisation is the Discovery and invention of original music spontaneously, while performing it, without preconceived formulation, scoring, or content...” (Solomon, 1986, p.226)

“músicos historiadores hoje em dia, concordam que as normas que regem a arte da performance na música, e especialmente aqueles que desaprovam improvisação, são um fenômeno relativamente recente.”⁷

Segundo Ferand (1961), eminente estudioso nesta área, escassamente se tem evidenciado o uso da improvisação na performance, embora em toda a história da música tenha havido manifestações sucessivas deste processo. Ferand (1961), afirma a existência em registros de práticas de improvisação em toda a história da música, da época medieval ao século XIX, comprovando a importância que esta teve em cada uma das épocas musicais, afirmando ainda que a improvisação era claramente uma ferramenta indispensável e inerente na habilidade técnica e musical dos músicos profissionais da altura.

Nicole Brockmann (2009, p.4) também evidencia a importância e existência da improvisação nas diferentes épocas da história da música, referindo: “a improvisação fez parte da música erudita ocidental desde o início da música escrita no período medieval.”⁸

No Renascimento, a prática de improvisação ganhou popularidade pouco a pouco, dentro da música secular e da música sacra com a junção e combinação dos vários estilos vocais e instrumentais. Na passagem para o Barroco, a improvisação torna-se particularmente importante e existente em quase todas as práticas musicais. No que refere à música escrita, a criação de variações ornamentais de um tema é frequentemente usada como técnica de composição especialmente na *chaconne* e *passacaglia*. A ornamentação neste período da história da música era pois um recurso frequentemente utilizado, até mesmo porque algumas das obras escritas na época não passavam de meros “esquemas”, sobre os quais os músicos devessem elaborar as suas próprias ornamentações e embelezamentos no

⁷ “Music historians today agree that modern notions governing the performance of art music, and specifically those disallowing improvisation, are a relatively recent phenomenon.” (Moore, 1992, p.62)

⁸ “Improvisation has been a part of Western music since the beginning of written music in the medieval period.” (Brockmann, 2009, p.4)

tema (Gonçalves, 2013). A improvisação era também necessária para a execução de baixo cifrado, escrita para tecla que se viria a desenvolver nesta época, usada por compositores como J.S. Bach, Antonio Vivaldi, Claudio Monteverdi, George Phillip Telemann, George Frederick Haendel e Arcangelo Corelli.

Michael Geib (2013, p.6) afirma que, “a improvisação desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento e execução da música barroca”, e que um fator importante deste período, terá sido o início da transição de música maioritariamente vocal para instrumental. É deveras significativa, pois futuramente o uso da improvisação viria a ter lugar com os músicos instrumentistas. Deste modo, na época barroca, a prática improvisatória revelava-se conscientemente executada por parte dos músicos. Nesse sentido, mesmo tendo um sistema de notação sólido, a partitura era apenas um ponto de partida (Stanciu, 2010).

Já no Classicismo, a improvisação era executada nomeadamente em concertos para instrumentos solistas e orquestra, em partes da obra designadas por *cadenzas*, (Brockmann, 2009). Compositores como W.A. Mozart eram reconhecidos como improvisadores ágeis e criativos. De acordo com Brockmann (2009, p.4):

“Bach, Haendel, Mozart e Beethoven eram todos conhecidos pelas suas habilidades enquanto improvisadores, e os contos narrados sobre estes e outros legendários compositores com tais habilidades, certamente ajudaram a adotar a nossa sociedade moderna inquieta sobre este assunto”.

A utilização cada vez mais recorrente à partitura, inibe pouco a pouco a capacidade de improvisação dos intérpretes, e progressivamente os compositores, passaram a escrever de uma forma meticulosa as suas próprias cadências, reduzindo o espaço para a criatividade do instrumentista.

No período Romântico, compositores como Liszt, Brahms e Hummel usavam ainda a improvisação em suas obras, outros como Schumann e Chopin contribuíam já para uma tendência, onde escreviam cada detalhe específico, para uma performance exata e expressiva da obra (Geib, 2013). Compositores como Carl Czerny, mantinham ainda as tradições sobre as práticas de improvisação deixadas pelos períodos precedentes. Czerny fez um estudo sobre o conceito de improvisação intitulado, *A Systematic Introduction to Improvisation on the Pianoforte: op 200* em 1829, tendo sido traduzido posteriormente por Alice L. Mitchell (Geib, 2013).

Mesmo assim tais tendências históricas pareciam viver agora uma brusca mudança, quer na mentalidade dos compositores quer na dos intérpretes, que de uma certa forma necessitavam de uma certa precisão e informação na partitura para assim interpretar a obra. Como refere Stanciu (2013, p.8): “em consequência a composição e a performance musical afastaram-se progressivamente uma da outra, criando um desequilíbrio ao nível da concretização e cristalização do acto criativo”.

Este processo atinge o auge no século XX com o serialismo integral, no qual, de acordo com Menuhim e Davis (1979, p.166): “por fim, pouco sobrava para a imaginação do executante e a relação escravizada com a nota editada tornou-se excessivamente aprisionadora”. Schoenberg (1984, p.59) fez uma reflexão no que diz respeito ao conceito de notação musical, da improvisação *versus* composição, referindo “compor é uma forma lenta de improvisar, muitas vezes não se pode escrever rápido o suficiente para acompanhar o fluxo de ideias”.⁹ Contudo, compositores do século XX como Boulez e Stockhausen, permanecem em suas obras com secções direcionadas à criatividade e improvisação do intérprete.

O desaparecimento da prática de improvisação na música erudita, tem sido alvo de inúmeros estudos que à partida ainda não conseguiram

⁹ “Composing is a slowed-down improvisation; often one cannot write fast enough to keep up with the stream of ideas.” (Schoenberg, 1984, p.59)

concluir com exatidão este fenómeno. Moore (1992, p.63) refere que: “Está claro que apenas nos últimos cento e cinquenta anos as atitudes direcionadas à improvisação na performance de música erudita ocidental, mudaram drasticamente.”¹⁰

Brockmann (2009, p.3) realça que, erradamente, a improvisação é entendida como domínio do jazz:

“Uma outra objeção que muitos músicos clássicos levantam sobre improvisação é sobre a técnica de execução, improvisação parece pertencer firmemente ao reino do jazz. Contudo, foi apenas no último século, ou dois últimos séculos que a improvisação se desvaneceu da arena do erudito, devido a mudanças nas tendências de composição e práticas de execução.”¹¹

No domínio do jazz, em todo o caso, a improvisação reapareceu no século XX com uma outra abordagem estilística e musical, tornando-se, de acordo com Brockmann, (2009, p.4): “uma poderosa expressão de liberdade e uma identidade individual bem como uma habilidade técnica”.¹²

Nesse contexto as tradições são já americanas assentadas em temas populares nacionais com progressões harmónicas que habitualmente se adaptam a alguns dos diferentes *jazz standards*¹³. Este género musical denominado como *jazz americano*, poderia no seu aparecimento ser realizado em grupo ou individualmente (Stanciu, 2013).

A difusão do jazz na Europa teve início em 1917, com a chegada das bandas militares americanas a França, o repertório incluía polirritmias

¹⁰ “ It is clear that only in the past hundred and fifty years attitudes towards improvisation in Western classical performance have changed drastically.” (Moore, 1992, p.63)

¹¹ “Another objection many classical musicians raise regarding improvisation is that as a performance technique, improvisation seems to belong firmly to the realm of jazz. Yet it is only within the last century or two that improvisation has faded from the classical arena due to changing trends in composition and performance practice.” (Brockmann, 2009, p.3)

¹² “Improvisation (...) became a powerful expression of freedom and individual identity as well as technical skill.” (Brockmann, 2009, p.4)

¹³ “*Jazz standard*, refere-se aos mais importantes temas no repertório de jazz. Os temas ficam standards quando se tornam populares entre músicos e ouvintes.” (Urban Dictionary, 2015)

acentuadas bem como temas de *Ragtime*¹⁴ (Guimarães, 2013). No período posterior à primeira guerra mundial, foram vários os palcos para espetáculos de jazz nomeadamente com o saxofonista Sidney Bechet e o trompetista Arthur Briggs na cidade de Paris. Houve desta forma, uma enorme afluência por parte de vários artistas norte americanos por toda a europa que difundiram este género musical nos anos 50 e 60.

Alguns artistas desta época permaneceram em território europeu, por melhores condições de trabalho e por uma excelente recepção do jazz pelo público francês, (Guimarães, 2013). Nomeadamente, como recorda Guimarães (2013, p.81), os saxofonistas Dexter Gordon e Don Byas ou o pianista Bud Powell.

Segundo o Tiberian (2005), o jazz é conotado por excelência como um género criativo, onde a reprodução de temas do passado não será de todo o objetivo desta arte, mas sim uma arte coletiva que se baseia na criação. Desse modo a criação e a improvisação estão intrinsecamente unidas, constituindo o que se poderá chamar o “DNA” do jazz.

Refere Tiberian (2005, p.74):

“O jazz é uma das poucas artes onde a decisão pertence um único indivíduo. Em consequência, a capacidade de comunicação do indivíduo e a sua maneira de ser, enquadrada numa sociedade, só podem determinar atitudes organizadas e disciplinadas, resultado da interação com os que o rodeiam (...) o jazz sem moralidade tem poucas oportunidades de êxito”

Em Portugal, de acordo com Guimarães (2013, p.40), o legado na improvisação é escasso ou até mesmo quase nulo: “particularmente nas práticas musicais com componente de improvisação, devido à escassez de dados e porque os registos não coincidem exatamente com a execução de música ao vivo, afigura-se problemático definir quais dessas práticas incluíam, efetivamente, improvisação”. Porém alguns exemplos se poderão

¹⁴ “Um estilo de música popular, principalmente norte americana que floresceu cerca de 1896 a 1918. A sua principal característica é o ritmo irregular e sincopado.” (Grove Music Online, 2001)

encontrar essencialmente registados na área do jazz (Roxo, 2009). Será de todo relevante referir que desde os anos 20, existiam já em Lisboa espaços culturais noturnos destinados a práticas musicais jazzísticas, impulsionando desta forma uma abordagem musical “americanizada” que albergavam *jazz bands* residentes direcionadas para repertório de dança. Estilos de dança como o *tango*, *foxtrot*¹⁵ e o *charleston* eram integrados nesses espetáculos noturnos dançantes, de onde nasce o conceito de jazz na época, música para *jazz band*, incluindo na sua formação um novo instrumento, a bateria (Roxo, 2009).

Consequência de um discurso musical dito por muitos “ecclético” e por outros ainda pouco entendido, a aceitação da linguagem jazzística e a sua consequente importância cultural norte-americana, perpetuam um imenso leque de oportunidades naquela que foi vista como a projeção de uma imagem política do regime para o exterior, (Guimarães, 2013).

Foram realizados diversos eventos públicos relacionados com a prática de música improvisada já nos anos 70, maioritariamente em Lisboa. No entanto outras iniciativas como a organização de festivais, realizava-se pela rede de conhecimentos pessoais e afinidades individuais, nomeadamente no Porto, em Sintra e Vila Real em Trás-os-Montes (Guimarães, 2013). Em 1976 foi realizado o II Encontro Nacional de Jazz no Porto na Faculdade de Economia. Outro festival realizado, datado desta época foi em Sintra, a partir de uma iniciativa de Rui Neves, tentando constituir uma alternativa ao que tanto criticava por ser demasiado *mainstream*, o festival do Cascais Jazz, (Guimarães, 2013). No que refere a registos fonográficos com a prática de improvisação, destacar o primeiro LP editado em 1976 pelo saxofonista Rão Kyao, “a gravação deste LP constituiu-se como uma das primeiras edições de divulgação de música improvisada concebida por portugueses” (Guimarães, 2013, p.85).

¹⁵ “Dança social Americana do século XX. É originária do Verão de 1914 pelo dançarino Vaudeville e pelo comediante Harry Fox.” (Grove Music Online, 2013)

Capítulo2. A improvisação na otimização e evolução da performance musical

Este capítulo visa um enquadramento teórico sobre a importância da implementação das práticas de improvisação dentro da sala de aula, em contexto individual ou coletivo. É feita uma analogia, dentro da literatura existente, de textos e recursos que fomentem a importância de uma iniciação à improvisação em estados precoces da aprendizagem. Nomeadamente, no campo da metacognição, os processos metacognitivos do docente e discente, a reestruturação de saber e compreender e o levantamento da taxonomia de Bloom num contexto musical.

2.1. Práticas de improvisação como complemento da aprendizagem musical

Segundo Brockmann (2009), a aprendizagem e escrita original na linguagem tem paralelo com a aprendizagem da música, designadamente, na criação musical. Com efeito, e acordo com Brockmann (2009, p.1): “se nós nunca escrevemos para nós próprios, mas apenas lemos trabalhos de outros, o nosso entendimento sobre a linguagem será limitado ao que nós conseguimos observar nesses trabalhos”.¹⁶ Deveríamos nesse sentido fomentar uma área para a criação de música original, como o fazemos com a nossa linguagem para comunicarmos todos os dias, referindo Brockmann (2009, p.1) “esta parte da nossa musculatura criativa é geralmente subdesenvolvida”.¹⁷

¹⁶ “If we never wrote for ourselves, but only read the works of others, our understanding of language would be limited to what we could observe in those works.” (Brockmann, 2009, p.1)

¹⁷ “This part of our creative musculature is generally underdeveloped.” (Brockmann, 2009, p.1)

Promover a auto-percepção e avaliação constantes dentro da sala de aula poderá fomentar aspectos importantes em aprendizagens teóricas e práticas, estimulando a criatividade e o exercício crítico. Nesta perspectiva, Fonseca (2007, p.69) evidencia, a importância do estado de vigília, contribuindo para um estado de permanente consciência sobre os atos: “a consciência constitui a actividade mais característica da pessoa humana, pois é a partir do seu fluir, alimentado pelo curso do pensamento, que se organiza todo o nosso conhecimento”. De acordo Chalmers (1997), a prática consciente surge quando funções físicas, bem como a habilidade de discriminar, categorizar e analisar estão presentes.

Muitas das tarefas que realizamos automaticamente, são primeiramente realizadas de forma controlada e consciente, somente com o tempo se tornam automáticas em consequência da prática. Sternberg (2008) mostra que geralmente são as tarefas mais fáceis e conhecidas as que são automatizadas, sendo que os processos controlados comandam tarefas mais difíceis e relativamente novas, ainda que, com prática suficiente, as tarefas muito complexas possam ser automatizadas, como o caso da leitura. Para Sternberg (2008), os processos automáticos não envolvem de todo o controle consciente, ou seja, ocorrem fora do controle da consciência. Estes processos exigem pouco ou nenhum esforço, ou até mesmo qualquer intenção.

Tornar consciente um processo adquirido mecanicamente através da estratégia de memorização de informação, torna-se nos dias de hoje, a meu ver, uma das mais importantes metas pedagógicas a incrementar no ensino vocacional da música. Por outro lado esse ciclo torna-se eficaz no armazenamento de informação. Como refere Feinstein (2011, p.175): “a aprendizagem mecânica e a repetição são adequadas aos factos que precisam de ser automatizados, como as tabuadas da multiplicação”.

Uma maior versatilidade em estratégias de ensino no processo de armazenamento de memória dos alunos, será resultante a um maior

número de sucesso escolar a longo prazo, pois quantas mais formas estiverem ao alcance dos alunos para armazenamento de memórias, mais formas terão os discentes de as reconstruir. Com efeito, de acordo com Feinstein (2011, p.175): “Através do recurso a imagens – a associação de imagens ou símbolos mentais a um novo vocabulário – por exemplo, dá origem a ganhos 35 por cento superiores aos adquiridos com a memorização mecânica”.

A atividade imaginativa, considerada por autores como Fonseca (2007) é vista como a capacidade de elaborar imagens mentalmente, sendo que a sua riqueza dependerá da relação que o indivíduo estabelece com a realidade e o ambiente onde se encontra. Segundo Fonseca (2007), a imaginação percorre três vias mentais, as da memória (imaginação ideológica), as do pensamento (imaginação lógico-construtiva) e as vias da fantasia (imaginação criadora).

Um dos primeiros autores a contribuir com pesquisas sobre os fatores intervenientes da imaginação criadora foi Théodule Ribot (1900) que em *Ensaio sobre a Imaginação Criadora* definiu os três tipos de fatores intervenientes que caracterizam a imaginação – o fator de natureza intelectual, o de natureza emocional e o de natureza inconsciente. Estes tipos de fatores ou vias fundem-se entre si, confundindo-se e emergem sobre princípio organizador da unidade criativa, ao que se designa também por ideal (Fonseca, 2007).

Nesta simbiose de contextos e práticas a adotar, no que refere à implementação de práticas de improvisação nas aulas de instrumento ou coletivas, promovendo a consciencialização contínua do discente a cada prática realizada, será relevante contextualizar o termo de metacognição. Propõe, o estudo em questão, uma necessidade em compreender o que está a ser aprendido de uma forma mais consciente e autónoma.

O conceito de metacognição aparece pela primeira vez nos Estados Unidos na década de setenta, tendo sido definido por John Flavell, como o

conhecimento que cada pessoa tem sobre os seus próprios processos cognitivos e habilidade de os controlar, monitorizando, organizando, modificando-os na sequência de realização de objetivos concretos. Escreve Flavell (1976, p.232): “a metacognição refere-se aos conhecimentos do sujeito relativos aos seus próprios processos e produtos cognitivos (...) remete também para o controlo activo, a regulação e a orquestração desses processos”.

Este conceito está paralelamente igualado à noção de “tomada de consciência” referenciada por Piaget (1977). Segundo Piaget (1977), a tomada de consciência permite efetuar a passagem do estágio de “ter êxito” para o da “compreensão”, nomeadamente no que diz respeito à reutilização de competências adquiridas em diferentes contextos de aprendizagem, ou seja à sua transferibilidade.

A metacognição deve compreender-se segundo Grangeat (1999, p.19), em concordância com o que a tradição filosófica denomina por consciência, “esta abordagem filosófica permite-nos perceber uma aposta fundamental da utilização da metacognição para a aprendizagem”.

O termo cognição, segundo o seu fundador, J. Flavell, poderá ser analisado numa abordagem generalizada em que a metacognição “é a cognição sobre a cognição”, designando por sua vez a atividade de conhecimento e não conhecimentos compreendidos por essa atividade (Grangeat, 1999).

A análise, o planeamento e a opção de escolha sobre a forma de memorização da sequência numérica tem o nome de metacognição. Tal processo poderá ser definido como o pensamento sobre o pensamento, “as estratégias metacognitivas assentam no planeamento, monitoramento e avaliação de aprendizagens.” (Hallam, Cross & Thaut, 2016, p. 456).

No que concerne às primeiras pesquisas elaboradas sobre metacognição, despertando a capacidade do desenvolvimento no domínio e transferibilidade de conhecimentos, estudos recentes norte americanos e

canadianos, revelam que a metacognição poderá desempenhar um papel fulcral no sucesso escolar (Grangeat, 1999, p.95).

A metacognição funcionará em contexto prático como um instrumento de análise que proporcionará uma maior reflexão individual contribuindo para um maior sucesso em tarefas a desempenhar que ajudarão no processo de improvisação. Como refere Grangeat, (1999, p.63): “é compreendendo como se faz o que se sabe fazer que se aprende a fazer coisas novas”.

A aposta na implementação e utilização de metacognição como complemento de aprendizagens dos alunos é um tanto desafiadora para o docente, que terá deste modo um papel importantíssimo no que concerne à ajuda e monitorização do aluno em aspetos como a construção da sua identidade cultural dentro da escola, Grangeat (1999).

Sendo a metacognição, uma proposta de abertura aos estados de consciência e abrangência das valências no ensino-aprendizagem, remete o seguinte estudo para uma necessidade e complementação nos recursos pedagógicos a utilizar.

Para uma facilitação ao docente, sobre os processos de planificação, estruturação de metas de aprendizagem e explanação dos objetivos propostos, é de realçar o trabalho proposto pelo pedagogo e psicólogo Benjamim Bloom. Resultante de um trabalho multidisciplinar de várias universidades americanas, Bloom liderou uma equipe que se propôs rever e categorizar as várias etapas do ensino académico, categorizando cada fase da aprendizagem.

A *Taxonomia de Bloom*, ou *Taxonomia dos Objetivos Educacionais*, refere-se a uma estrutura organizada sob uma hierarquia de objetivos educacionais. Em 1948, resultante de vários estudos e investigações elaborados em universidades norte americanas, um grupo de educadores assume a tarefa de classificação das metas e objetivos educacionais, das quais a mais famosa e mundialmente utilizada liderada por Benjamim Bloom, (Bloom et

al (1956). O estudo propunha três domínios de classificação sobre a aprendizagem; o domínio cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

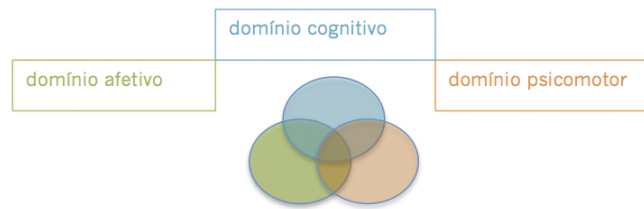


Figura 1 – Três domínios de aprendizagem

Destaca-se no domínio cognitivo o âmbito do *saber*, incluindo objetivos vinculados à memória, ao desenvolvimento da reconhecimento e à capacidade da habilidade do intelecto. O domínio afetivo compreende aspetos relacionados com a *emoção, sentimentos e o grau de aceitação ou rejeição*. Descreve nuances de foro motivacional, capacitando desse modo o desenvolvimento do interesse de apreciações e ajustamentos adequados à prática. O nível psicomotor, este engloba aspetos como *destrezas motoras relacionadas com a ação do indivíduo, à coordenação e manipulação dos objetivos*. De referir que não se chegou a definir uma taxonomia para este domínio (Ferraz & Belhot, 2010).

Numa análise bidimensional sobre os três domínios poderá concluir-se que os níveis cognitivo e psicomotor, implicam a capacidade do aluno fazer a tarefa *poder*, sendo que o domínio afetivo implica a resposta que este dá ao nível das questões de valor e de atitudes, *querer fazer*.

Abordando a taxonomia para o domínio cognitivo, a única implementada em sua totalidade, Bloom *et al* (1956) definiram seis categorias de classificação, sendo que cada nível é mais avançado e complexo que o anterior, baseando-se assim no princípio de complexidade crescente. Na figura 2, seguidamente apresentada, são resumidos os seis patamares de evolução da aprendizagem segundo (Bloom, et al, 1956).

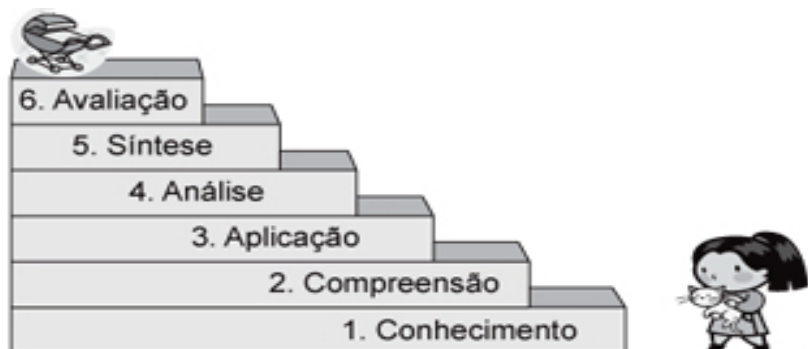


Figura 2 – Taxonomia de Bloom (1956)

A cada nível da figura 2 acima apresentada corresponde um processo cognitivo, sendo que estes transcorrem desde os níveis mais simples aos mais complexos. Pressupõe-se desta forma uma meticulosa superação dos níveis mais simples, para assim garantir a possibilidade de obtenção de níveis como a síntese e avaliação.

Nesse contexto, cabe aos docentes uma prévia organização e esquematização de conteúdos a abordar, muitas das vezes o modo implícito apresentado aos discentes dificulta de antemão esse processo de aprendizagem, “a definição clara e estruturada dos objetivos instrucionais, considerando a aquisição de conhecimento e de competências adequadas ao perfil profissional a ser formado direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura” (Ferraz & Belhot, 2010, p.422).

Bloom *et al* (1956) evidenciam duas vantagens da taxonomia para o contexto educacional, a saber: (1) o suporte para o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação e sua utilização em estratégias diferenciadas, no que facilitará a avaliação e estimulação do desempenho dos alunos nos diferentes níveis de aquisição de conhecimento e (2), a estimulação dos

educadores no que diz respeito ao auxílio dos discentes de forma estruturada e consciente, na aquisição de competências específicas, com tal percepção recorrente sobre a necessidade do domínio de habilidades mais simples numa primeira fase, os fatos, posteriormente nas mais complexas, os conceitos.

Em 2001 Anderson, *et al*, publicam um relatório de revisão, em *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives*. A figura abaixo apresentada ilustra essa revisão.

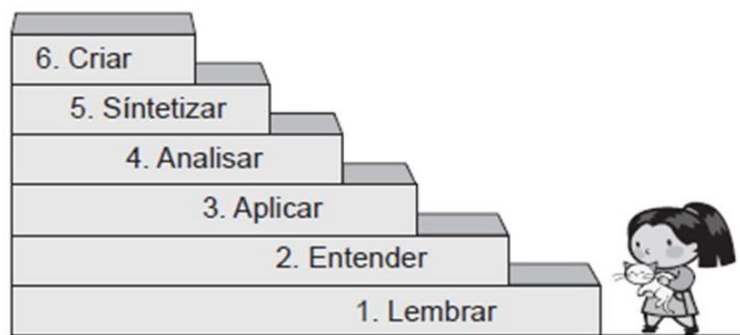


Figura 3 – Taxonomia de Bloom (2001)

Em concordância com a figura 3, a proposta para uma educação musical e instrumental mais criativa, com recurso às práticas de improvisação poderá ser uniforme à taxonomia de Bloom. Os conceitos categorizados em cada etapa da taxonomia, poderão ser complementados às várias etapas de aprendizagem na área da música, partindo dos pressupostos básicos concebidos pela mesma: *lembrar - entender - aplicar - analisar - sintetizar - criar*.

Seguidamente, é demonstrado na tabela 1, um exemplo criado pela autora, em concordância com a taxonomia de Bloom, que poderá funcionar como uma mais valia para o ensino-aprendizagem musical, nomeadamente em contexto de iniciação à improvisação.

Tabela 1 – Síntese interpretativa – Taxonomia de Bloom na improvisação musical

Categoria	Interpretação da categoria na performance musical
Lembrar	<i>Recuperação de conhecimento relevante da memória de longo termo.</i> Identificar o vocabulário musical.
Entender	<i>Construção de significados através de diferentes tipos de situações.</i> Compreender a construção de escalas e acordes.
Aplicar	<i>Utilização de processos conhecidos para execução ou implementação.</i> Utilizar e aplicar no instrumento.
Analisar	<i>Decomposição das partes constituintes e determinação das relações entre as partes e o todo.</i> Organizar a estrutura do conhecimento. Identificar e diferenciar requisitos individualmente e como um todo.
Sintetizar	<i>Realização de julgamentos baseados em critérios e padrões.</i> Verificar e criticar práticas não familiares. Encontrar exercícios que se adaptem às exigências.
Criar	<i>Junção de elementos que formem um todo coerente e funcional.</i> Planear e produzir decisões referentes à autonomia do estudo e da performance, à improvisação.

Pode verificar-se, na avaliação à tabela 1, que de fato, teorias de aprendizagem que funcionam noutros contextos, poderão ser utilizáveis e recriadas num contexto musical.

Esta abordagem não só desperta o interesse dos alunos, como também uma maior organização sobre a ordem de trabalhos por parte do docente.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo3. Caracterização do contexto de estágio

Este capítulo visa um enquadramento institucional da intervenção pedagógica, nomeadamente a caracterização geral dos intervenientes no projeto.

3.1. Caracterização da instituição

O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada foi realizado na *Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE)*. É uma escola profissional que ministra o ensino da música em Portugal e alberga alunos desde o 7º ano de escolaridade ao 12º ano. A instituição está situada em Santo Tirso tendo também um polo em Famalicão onde terá decorrido o Estágio Profissional. A ARTAVE está associada ao CCM (Centro de Cultura Musical) – Conservatório Regional, possui Paralelismo Pedagógico desde 1988 e Autonomia Pedagógica desde 1989.

Apesar de serem escolas com diferentes ramos de ensino de música (profissional e vocacional), trabalham de uma forma conjunta, partilhando o projeto educativo e a direção pedagógica. Esta união advém de um projeto inicial que pretende encaminhar alunos que reúnem condições para prosseguir estudos musicais. Alicerçado em protocolos com as escolas primárias e parcerias municipais, deste modo, a função é também social, permitindo assim a crianças mais carenciadas da zona ingressarem no ensino articulado da música no CCM, posteriormente na ARTAVE no ensino profissional.

O *Estágio Profissional*, apresentado pela ARTAVE tem como objetivo uma evolução prática e dinâmica ajustada à profissão artística:

A tríade curricular: área sociocultural, área artística/científica e área técnica/instrumental continha o gérmen que possibilitou um desenvolvimento curricular progressivamente ajustada às circunstâncias.¹⁸

A ARTAVE oferece dois cursos criados pela Portaria nº 714/90, de 21 de agosto, que visa a criação dos Cursos Básicos e Cursos de Instrumentista de Sopro/Corda. Deste modo resultam seis turmas desde o 7º ano de escolaridade ao 12º. O Curso Básico (7º, 8º e 9º) é equivalente ao nível II profissional, estando dividido por área artística, sendo que; o Curso Básico de Instrumentista de Cordas (BIC) e o Curso Básico de Instrumentista de Sopros (BIS).

A escola dispõe de um conjunto de atividades enriquecedoras funcionando como parte integrante do currículo dos alunos tais como: audições de instrumento, audições de música de câmara (disciplina presente no Curso de Instrumentista), e concertos de orquestra.

De referenciar a ação conjunta da ARTAVE com o CCM em atividades para o desenvolvimento musical e social proporcionadas a alunos e famílias. São exemplos os *Estágios Conjuntos*, a realizar no final de cada trimestre, *Estágio de Natal, Páscoa e Verão*. São estágios que se inserem nas disciplinas de Classe de Conjunto do CCM e Prática de Conjunto da ARTAVE. De salientar outra atividade conjunta, a preparação dos *Concertos Didáticos*.

Esta atividade destina-se a alunos finalistas do 4º ano de escolaridade das escolas dos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão. Com o objetivo de despertar o interesse musical, é incentivado aos alunos o ingresso no CCM ou na ARTAVE. São palco de espetáculo as *Orquestras Artavinhos do 7º e 8º anos*.

¹⁸ http://artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogica.html acedido a 17 de fevereiro de 2016.

Apesar da sua juventude, a Artave revela-se como um modelo de sucesso no ensino da música em Portugal. As novas turmas a abrir no próximo ano lectivo irão dar continuidade e aprofundar os objectivos a que a ARTAVE se propôs aquando da sua fundação: proporcionar uma formação humana e geral sólida (formação sociocultural) e uma formação específica profunda (formação artística e técnica). Desde o ingresso na Escola os novos alunos são integrados num ambiente que privilegia a aprendizagem e as atividades em grupo, ajustando-se paralelamente o acompanhamento individual dos trabalhos, de forma a desenvolver as capacidades e o talento de cada um.¹⁹

A existência dos *Cursos Abertos*, destinados a alunos que pretendem ingressar na ARTAVE no 7º e 10º ano proporcionam uma maior vantagem a nível de convivência entre futuro professor/aluno, o que sugere uma maior clareza na distinção entre os possíveis novos alunos a ingressar na escola.

No que diz respeito ao alunos do CMM, são os respetivos professores de instrumento a encaminharem os alunos que reúnam melhores condições para prosseguirem os estudos profissionais de música na escola ARTAVE.

O contributo anual do *Curso Internacional de Técnica e Aperfeiçoamento Instrumental*, proporciona a alunos internos e externos ou como ouvintes, uma primazia atual de instrumentistas de renome. Experiências que levam a cabo a possibilidade de troca de ideias pedagógicas entre professores e instrumentistas convidados, que impulsiona uma versátil evolução prática e técnica em cada instrumento. Este curso contribui ainda para o alargamento no leque de possibilidades de estudos universitárias aos alunos da ARTAVE uma vez tendo já contactado professores estrangeiros através deste curso.

O Curso realiza-se anualmente no final do primeiro semestre, iniciando-se com um concerto de abertura, na qual são participantes alguns dos professores convidados sendo acompanhados pela Orquestra ARTAVE ou como solistas.

¹⁹ http://www.artave.pt/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html acessado a 17 de fevereiro de 2016.

3.2. Caracterização geral dos alunos

1. Aluno A

O aluno A frequenta o 3º grau. Ainda na fase de observação, o aluno mostra-se bastante empenhado e muito ativo referente às atividades propostas pelo professor dentro da sala de aula. Refere-se a um aluno bastante inteligente e perspicaz, contudo precisa de assimilar primeiro para executar, ou seja, uma vantagem do aluno. Necessita quase sempre de perguntar o “porquê?” antes de fazer qualquer atividade e assimilar a resposta. Posteriormente executa o que tem a executar para a aula, mas quando sai da sala vai e reflete sobre a resposta dada.

Porém, foram presenciadas algumas dificuldades a nível técnico, o que acaba por abater por vezes essa grande motivação demonstrada pelo aluno. Por ser ainda muito jovem, denota-se uma certa inconsciência em relação às respostas dadas ou tocadas. De referenciar por exemplo, uma passagem experienciada ainda em Novembro, onde foi requerido ao aluno que executasse uma escala menor, na qual estava a ter bastantes dificuldades. O aluno mostrou-se bastante convicto na resposta que dera ao professor, porém essa abordagem estava totalmente errada e segundo o professor já tinha abordado esse assunto inúmeras vezes mas sempre com insucesso.

Poderei concluir uma certa imaturidade, revelada pelo aluno, fator de idade e impulsividade nas respostas, como também um certo desleixo, por ser uma situação sucessiva e repetitiva onde o aluno não demonstra interesse.

2. Aluno B

O aluno B frequenta o 5º grau. Desde cedo, o aluno B, revelou muitas dificuldades a nível sonoro, de projeção do som e de embocadura. Esses aspetos têm vindo a comprometer uma postura confortável na execução das obras propostas. É um aluno bastante estudioso com um enfoque no seu estudo sobre a técnica do instrumento, comprometendo por vezes o lado musical e emocional que as obras exigem.

Recentemente numa aula de preparação para o recital, o aluno demonstrou uma insegurança tal, por se tratar de uma obra a solo, que exigia uma maior preparação sonora. Era notável o tremendo estudo técnico, mas a incompreensão musical e a perspetiva sonora não estavam equilibradas.

Porém, de referir que se trata de um aluno ambicioso no que toca a questões de descobertas de diferentes abordagens, como o caso de atividades na improvisação.

3. Aluno C

O aluno C frequenta o 7º grau. É notável o desempenho e motivação deste aluno, para além de ter um grande carisma relativamente ao saxofone, é um aluno bastante empenhado e meticulosamente estudioso, o que proporciona resultados que são visíveis a nível técnico e sonoro.

Numa primeira fase mostrou-se um pouco relutante no que refere às atividades de teor criativo e improvisacional, com o tempo e experiência, numa atividade em particular penso que essa perspetiva inicial se desvaneceu. Foi proposto ao aluno que escrevesse a sua própria cadência numa obra executada, atividade que fomentou o lado criativo do aluno passando para o papel e executado posteriormente.

Pondero que quando se está como um aspirante a um nível “alto de performance” (tecnicista e sonoro) com uma dificuldade enorme de obras propostas e executadas pelo instrumentista, por vezes, atividades básicas

como as propostas por este projeto, são conotadas com um sentido errado, por quem ainda não vivenciou uma abrangente visão musical, mas que talvez um dia também lhe seja útil.

4. Orquestra de Sopros

A Orquestra de Sopros é formada por 15 alunos do 7º ano de escolaridade, 3º grau académico musical. Trata-se de uma classe bastante unida e comunicativa.

Ainda na fase de observação, foram anotados apontamentos de carácter musical, bem como a afinação da orquestra em geral. Por se tratar de uma orquestra tão jovem, por vezes torna-se um desafio para o professor manter a afinação e o timbre estáveis durante toda a obra executada. As aulas, com duração de 90 minutos, tiveram lugar no final do dia.

Capítulo4. Metodologia de investigação

O presente capítulo apresenta as linhas orientadoras da implementação do projeto, bem como os instrumentos utilizados para a recolha dos dados, nomeadamente os inquéritos por questionário, as grelhas de observação, as gravações audiovisuais e as entrevistas aos docentes.

4.1. A investigação-ação como metodologia de investigação

Esta pesquisa numa metodologia reflexiva de investigação-ação de carácter exploratório e participativo dos intervenientes. A investigação-ação por si só, pressupõe uma ação reflexiva e dinâmica de cada docente, destacando a constante reavaliação da mesma partindo para novos caminhos pedagógicos. Fundamentado por autores como Cohen e Manion (1994), a investigação-ação configura uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada pela necessidade de resolução de problemas atuais existentes na educação. De acordo com os autores, existem características fundamentais desta metodologia que poderão ser de teor participativo, prático, cíclico, crítico ou auto-avaliativo.

De acordo com Cohen e Manion (1994), o projeto de uma investigação-ação deverá desenvolver-se através das seguintes etapas: (1) Identificar, avaliar e formular uma problemática; (2) Discutir e negociar numa fase preliminar entre todas as partes envolvidas; (3) Existência de revisão bibliográfica no enfoque de pontos distintos em outros estudos existentes; (4) Possível redefinição ou modificação do problema inicial; (5) Escolha dos procedimentos da investigação, como amostras, recursos e instrumentos para a recolha dos dados; (6) Escolha dos procedimentos da avaliação do projeto em questão; (7) Implementação do projeto e recolha

dos dados e; (8) Interpretação e discussão dos dados obtidos; conclusões e avaliação global do projeto.

Consequência de um vasto e rápido avanço tecnológico das últimas décadas, a sala de aula sofreu transformações tanto a nível dos recursos, como comportamental dos alunos atuais. O excesso de informação e o escasso tempo para o desempenho de cada atividade vem revolucionar psicologicamente e socialmente o conceito de Escola. Com efeito, os docentes atuais terão de acompanhar esta mutação, na tentativa de alcançar cada vez mais a atenção e motivação dos seus alunos. A sala de aula não é mais estática, onde permanentemente o professor passa informação e o aluno ouve, prosseguindo com o trabalho de casa. Esta nova visão cria um desafio inevitável aos docentes de todas as áreas de lecionação. No que refere às práticas pedagógicas no ensino da música, vem o conceito *flipped classroom* inovar as práticas pedagógicas nas várias vertentes musicais.

Como o próprio nome refere, uma “sala de aula ao contrário” ou seja; não teremos mais um professor a falar continuamente mas sim um mentor e monitor das várias tarefas a desempenhar por cada aluno. O aluno passa a ser responsável por pesquisar e investigar informação fornecida pelo professor, e aproveitará a sala de aula como um espaço pro ativo e de sinergia de ideias com recurso para dúvidas ao professor que lidera todas as tarefas desempenhadas na sala de aula.

4.1.1. O paradigma da implementação – *flipped classroom*

Kathleen Fulton (2012) lista uma série de vantagens no que concerne à adoção do conceito *flipped classroom*: (1) os alunos têm uma evolução consoante o seu próprio ritmo; (2) os trabalhos de casa efetuados na aula, conferem ao docente uma maior visão sobre as dificuldades dos alunos e seus estilos de aprendizagem inerentes; (3) os professores podem mais

facilmente adaptar ou modificar o currículo apresentando-o aos alunos; (4) o tempo de aula pode ser aproveitado com mais efetividade e criatividade; (5) os professores que usaram o método referem o aumento do nível de aprendizagem dos alunos aliado a um maior interesse e de compromisso por parte dos mesmos; (6) a aprendizagem teórica suporta novas perspectivas e abordagens; (7) o uso da tecnologia é flexível e apropriado para o século XXI.

Pelo referido sobre *flipped classroom*, vem a *plataforma Edmodo* criar a oportunidade a nível de recursos para pôr em prática este conceito de "sala ao contrário".

Esta plataforma didática promove ao professor e seus alunos um conjunto de atividades e monitorização das mesmas dentro e fora da sala de aula. A biblioteca digital, com armazenamento ilimitado proporciona também um excelente recurso, onde serão os alunos a ir buscar informação aproveitando a sala de aula para exercer atividades.

4.1.2. O contributo da plataforma *Edmodo*

As novas tecnologias revelam-se, hoje em dia, uma ferramenta importante na ação dos docentes, (cf. descrição da plataforma no anexo 1).

Nesta seção pretendo realçar a importância do uso da plataforma Edmodo em contexto de aula dentro e fora da escola, demonstrando as potencialidades oferecidas como um complemento da aprendizagem.

A utilização adequada em conformidade com as propostas pedagógicas irá proporcionar uma aprendizagem muito mais desafiadora tanto para o docente como para o discente, tornando-a autorreguladora e autónoma na sua evolução, proporcionando atividades desafiadoras e criativas.

Como refere Perrenoud (2009), será de salientar que o uso da tecnologia como complemento pedagógico exige ao docente uma análise e reflexão

crítica, assumindo desse modo uma ação que fomente a construção do conhecimento do discente, incorporando desta forma em sua prática uma abordagem reflexiva e aberta a novos conceitos, novas formas de ensinar.

Uma boa definição da plataforma Edmodo é a analogia com o *facebook*, um *facebook* didático especificamente criado para os docentes e alunos. Possui uma série de atividades disponíveis como o gerenciamento de tarefas, testes, questionários, possibilidade de mensagens no mural dos alunos, calendário escolar das atividades propostas, uma biblioteca digital e um perfil para os pais. Terá de ser feito um registo prévio por parte de cada aluno com um código gerenciado por turma ou classe de alunos.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O presente projeto contemplou como instrumentos de avaliação e análise inquéritos, grelhas de observação, e gravações audiovisuais.

Numa perspetiva quantitativa foi elaborado um inquérito através de dois questionários. Foi realizado o questionário pré-intervenção na fase de observação, e, na fase final, um questionário pós-intervenção. Estes instrumentos de recolha resultaram numa análise quantitativa por serem de carácter fechado, de respostas fechadas.

Numa perspetiva qualitativa, foram também realizadas entrevistas aos professores cooperantes no final da intervenção pedagógica com vista a aferir as vantagens e contributos do projeto implementado, dando ênfase a sugestões e considerações futuras pelos mesmos. Posteriormente foi feita uma análise de teor qualitativo por se tratarem de respostas de carácter aberto.

Foram também instrumentos de recolha de dados as gravações audiovisuais semanalmente utilizadas no decorrer da intervenção pedagógica. Com o intuito de uma análise pormenorizada dos conteúdos trabalhados em cada aula, esta técnica, contribuiu para uma maior

abrangência e clareza na observação da evolução de cada aluno, facilitando a posterior análise e enfoque dos dados obtidos.

As grelhas de observação, quer na fase de observação, quer na fase de intervenção e pós-intervenção serviram para registrar os processos de cada aluno.

Foi expressamente elaborado um comunicado aos encarregados de educação a fim de autorizar tal procedimento com os discentes (cf. anexo 2).

No ponto seguinte serão analisados os inquéritos feitos por dois questionários, o questionário de pré-intervenção e o questionário de pós-intervenção.

4.2.1. Inquéritos por questionários

Foi elaborado um inquérito com duas fases de avaliação, através de dois questionários realizados pelos alunos intervenientes neste projeto. A primeira fase de avaliação (diagnóstica) refere-se à data antes da intervenção do projeto, sendo que a segunda avaliação remete para a data posterior à intervenção.

O primeiro questionário, o *Questionário 1 – Pré-Intervenção* (cf. anexo 3), teve como intuito uma definição clara de ideais relevantes ao projeto, questões como; “Achas necessário saber para improvisar?” ou “Qual o alfabeto musical, quantos sons existem?”. Na tentativa de uma realização prática e efetivada de atividades necessárias, as respostas a este questionário tiveram um grande peso, na decisão e rumo do projeto implementado.

O *Questionário 2 – Pós-Intervenção* (cf. anexo 4), inclui questões de tipo quantitativo e qualitativo, para desta forma avaliar e analisar opiniões, sugestões, dificuldades ou vantagens sentidas no decorrer do projeto. Os resultados dos questionários foram expressamente analisados e transcritos

para tabelas em formato *Excel*, promovendo assim uma maior facilidade na leitura e maior compreensão nos resultados obtidos.

Os resultados do *Questionário 1 – Pré-Intervenção* constam no anexo 5 e os resultados do *Questionário 2 – Pós-Intervenção* no anexo 6.

4.2.2. Grelhas de observação

As grelhas de observação para avaliação da prática pedagógica desempenhada foram concebidas com o intuito de esquematizar a evolução individual de cada aluno relativamente ao projeto implementado, ilustrando-se nas tabelas 2 e 3, o conjunto de critérios de avaliação sobre as atividades propostas e realizadas nas diferentes valências de implementação, saxofone e orquestra de sopros.

Tabela 2 – Grelha de observação – valência de saxofone

Aula x	Assimilação	Desempenho	Motivação	Desconstrução	Criação
Aluno A					
Aluno B					
Aluno C					

Tabela 3 – Grelha de observação – valência de orquestra de sopros

	Assimilação	Desempenho	Motivação	Desconstrução	Criação
Aula 1					
Aula 2					
Aula 3					
Aula 4					

4.2.3. Gravações audiovisuais

Para uma maior precisão sobre os resultados da intervenção, foi feita uma gravação integral de cada aula leccionada durante o projeto implementado no decorrer do estágio. Com o intuito de avaliar a evolução semanal das atividades propostas aos alunos, as aulas gravadas foram minuciosamente analisadas.

Os resultados serão apresentados no Capítulo 6, onde será feita a análise e observação dos resultados obtidos. Para esse processo foi criada uma tabela, com o intuito de demonstrar o percurso evolutivo de cada aula gravada.

Tabela 4 – Grelha demonstrativa das gravações audiovisuais

Aula x	Parte Inicial	Parte Fundamental	Parte Final	Comentários
Aula 1				
Aula 2				
Aula 3				
Aula 4				

Como mencionado anteriormente, para a implementação desta técnica de recolha de dados, procedeu-se à elaboração de um comunicado enviado a todos o encarregados de educação.

4.2.4. Entrevista aos docentes – professores cooperantes

As entrevistas realizadas procuraram avaliar preliminarmente o projeto implementado. A temática das entrevistas assentou em questões como; a pertinência do estudo em questão; a atribuição de significado pessoal e social à improvisação; as vantagens do projeto implementado; as possibilidades futuras de implementação; as alterações e/ou sugestões ao

projeto implementado; a articulação com o projeto nas práticas pedagógicas desempenhadas pelos docentes; a promoção de mudanças dentro da sala de aula, nomeadamente na possível aplicação futura de estratégias no que refere a um estudo complementado com atividades criativas.

Para tal efeito, foi aplicada uma entrevista semiestruturada (cf. anexo 7), como forma de compreensão do ponto de vista dos participantes.

Capítulo5. Intervenção pedagógica

Este capítulo descreve a implementação do projeto, nomeadamente o delineamento do mesmo, o desenvolvimento da intervenção pedagógica e o relatório descritivo das aulas, bem como a descrição de todas as atividades exercidas durante a implementação.

5.1. Delineamento do projeto de intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica teve como objetivos (1) Estudar o contributo da improvisação no desenvolvimento técnico do saxofone; (2) Fomentar uma abrangente compreensão tonal do saxofone; (3) Tornar os alunos do ensino vocacional da música conscientes e autónomos incrementando o nível de motivação e; (4) Desenvolver métodos de estudo eficazes contribuindo com um guia de introdução à improvisação.

Foi concebido um método, guia de introdução à improvisação, fundamentado no conceito *Jazz Handbook* de Aebersold (2002), que funcionou como estratégia para uma maior percepção dos conceitos teóricos e concepção de elementos a aplicar na improvisação em qualquer estilo musical.

O processo de interiorização de conceitos e o papel da imitação, funcionaram como estratégias que terão sido adotadas em contexto prático. Foi também elaborada uma estratégia de organização para a avaliação posterior sobre as atividades propostas em concordância com Bloom, utilizando como base de gráfico e análise a *Taxonomia de Bloom* (1956).

A avaliação da intervenção foi concebida em conjunto com a amostra dos dados obtidos através dos registos audiovisuais, dos dois inquéritos

através de um questionário de pré-intervenção e um questionário de pós-intervenção fornecido os alunos e pelas entrevistas realizadas aos docentes. Esta avaliação coletiva e aberta sobre os resultados obtidos funcionou como uma avaliação eficaz sobre as atividades propostas e o seu sucesso para uma utilidade futura. A avaliação foi feita concomitantemente através de uma plataforma implementada com os alunos, *Edmodo*, que facilitou o cumprimento de tarefas executadas em contexto fora de aula.

Em cada atividade realizada foi esperado que o aluno adquirisse e evoluísse as seguintes competências; a consciência sobre a prática desempenhada no ato da performance; a constante reavaliação dos processos mentais de raciocínio lógico e estrutural dos conteúdos; e o contínuo apelo à criatividade.

Essas competências foram vivenciadas em atividades como: o domínio sobre o vocabulário musical; o relacionamento de números a notas musicais; o aperfeiçoamento do treino auditivo – desenvolvimento de *audiação*; o trabalho sobre a transcrição e transposição momentânea; a coordenação entre a articulação, o ritmo e o fraseado; o enfoque no processo de raciocínio lógico; a análise de conteúdos estilísticos musicais diversos; a criatividade espontânea; o desenvolvimento de um plano evolutivo e autónomo individual.

5.2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica: relatório descritivo das aulas

Foram realizadas atividades coincidentes com os dois grupos de leção. Respetivamente o grupo M18 – na disciplina de saxofone e o grupo M32 – na disciplina de orquestra de sopros. Sendo este projeto direcionado para a intervenção pedagógica no primeiro grupo mencionado, não deixaram de ser planificadas e realizadas atividades coletivamente na

disciplina de orquestra de sopros. Serão enunciadas seguidamente as atividades propostas na valência de saxofone, tendo sido divididas em três partes da aula.

No que refere à primeira parte da aula de instrumento, referenciar as escalas, arpejos e os seus derivados, na parte fundamental da aula os estudos e as obras previamente planificadas e propostas no programa curricular da disciplina, na última parte da aula, um trabalho, executado exclusivamente pelo aluno, escrito ou prático relativo ao projeto, como refere a tabela abaixo apresentada.

Tabela 5 – Atividades realizadas na valência de saxofone

Parte da Aula Saxofone/M18	Atividade	Objectivos Específico	Minutagem 50
Inicial	Executar as diferentes escalas e arpejos com formas e ritmos desafiando os padrões atualmente propostos pelas escolas.	Promover o raciocínio prático e técnico no instrumento.	8'
Fundamental	Promover de forma prática uma improvisação em diferentes estilos e abordagens temáticas, no programa proposto pelo currículo. Improvisação escrita sobre um estudo ou obra trabalhada, proposta pelo currículo.	improvisar sobre frases do estudo; alteração do ritmo ou melodia improvisar sobre uma melodia da obra; alteração do ritmo ou melodia	30'
Final e Avaliação	Solicitar ao aluno um trabalho escrito de improvisação sobre uma obra ou estudo a trabalhar.	melhorar a compreensão do processo de improvisação; afirmação de conhecimentos	7'

Seria de salientar a importância da plataforma Edmodo no que refere à utilização de áudios e outros recursos que facilitaram aos alunos a

execução destas atividades fora da sala de aula. Como complemento na motivação e autonomia da prática, o aluno teve oportunidade de, em qualquer lugar, realizar atividades criativas.

No que refere à valência de orquestra de sopros, são de evidenciar atividades propostas nas diferentes planificações das aulas, como demonstrado abaixo na tabela 6.

Tabela 6 – Atividades realizadas na valência de orquestra de sopros

Atividades orquestra de sopros/M32	Desenvolvimento da atividade/ recursos
“Relógio musical”	Viso com esta atividade promover de forma lúdica aos alunos de orquestra, com idades entre os doze e treze anos, aspetos importantes que compõe a completa e versátil performance de um instrumento musical. A noção exata do vocabulário musical e as suas derivações tonais. A atividade realizou-se apenas com um relógio elaborado pela professora estagiária e os instrumentos dos alunos.
“Números de telemóvel”	Esta atividade é uma ação que promove o raciocínio lógico e matemático em concordância com a música. Entender a relação dos números com as notas musicais é um dos objetivos essenciais desta atividade, não deixando de referenciar funções latentes e implícitas como as da transposição momentânea ao relacionar números a notas musicais.
“O bingo vai à escola”	Sugiro com esta atividade uma participação meramente auditiva dos alunos. Um ênfase em exercícios de treino auditivo e de <i>audição</i> , onde os alunos são membros ativos dos exercícios, aliado a uma saudável competição construtiva que alimenta a motivação e a atenção sobre as tarefas desempenhadas.
“Conta-me uma história improvisada”	Destaco esta atividade como sendo o culminar de todas as atividades realizadas. Realço a importância da mesma no que concerne a uma avaliação na pertinência deste projeto realizado. Foi proposto aos alunos, que improvisassem sobre imagens de animação que refletiam diferentes ambientes, o que proporcionou a capacidade de improvisação aliada ao desempenho performativo na expressão e transmissão musical de emoções.

5.3. Descrição das atividades na valência de saxofone

5.3.1. Descrição das atividades do aluno A

A primeira aula de instrumento com a implementação deste projeto decorreu a 10 de março às 14.30h, no horário habitual da aula, com o *Aluno A*. Após vários contactos ainda na fase de pré-observação, o aluno encontrava-se já nesta fase bastante relaxado na presença da professora estagiária bem como a utilização das gravações de vídeo. Como já foi mencionado no Capítulo 3, trata-se do aluno de saxofone do 3º grau de instrumento.

Na fase inicial da aula e como aquecimento ao instrumento, o aluno tocou a escala de *Sib M* e o respetivo arpejo por escolha própria. Revelou uma certa dificuldade sonora logo na primeira nota, visto ser a mais grave do instrumento. Pelo sucedido a primeira parte da aula foi conduzida por essa dificuldade revelada pelo aluno. Tratando-se de uma instabilidade sonora considerada normal nos alunos desta idade, existe por isso um maior enfoque por parte dos docentes nestes aspetos técnicos do instrumento. Outro aspeto que evidenciou ainda mais instabilidade foi o aspeto rítmico. O aluno tocou a escala paralisando sempre na nota si bemol. Foi pedido ao aluno que executasse novamente a escala, mas desta vez que visualizasse mentalmente cada nota e que tocasse a escala pensando em semínimas por exemplo, para assim alcançar uma estabilidade mental rítmica e por sua vez sonora. Na segunda vez de execução da escala, o aluno mostrou-se mais confiante, evidenciando os aspetos sonoros e rítmicos muito mais estáveis.

Com o intuito de uma maior consciencialização do que o aluno já faz à algum tempo, a escala de si bemol maior, foi então solicitado que tocasse

a escala mas desta vez em “V”²⁰, ao qual o aluno mostrou grande motivação e empenho na sua performance.

Nesta altura e tendo já em mãos um aluno muito mais consciente da sua prática, foi pedido que desempenhasse a sua performance, mas com uma linha orientadora e sonora mais livre e não tão estancada a cada nota executada, pelo que se apresentou bastante bem.

Um os primeiros exercícios fora do comum pedido ao aluno foi a sucessão de 3 notas diatónicas pela escala; *Sib Dó Ré, Dó Ré Mib*, etc. O aluno mostrou-se confuso perante o exercício, e tocou mi em vez de mib, o que demonstra ainda uma certa falta de consciência sobre a tonalidade, numa altura em que já tinha tocado a escala pelo menos quatro vezes nesta aula. O que sucedeu com o *Aluno A* foi algo que já fazia parte do quotidiano do aluno, porém apresentado de uma maneira diferente que causou alguma instabilidade e confusão numa primeira abordagem. Tratou-se de uma atividade que, na minha perspectiva, desenvolve o raciocínio lógico e promove a construção de um vocabulário consciente e autónomo para a prática de improvisação.

Seguidamente o aluno executou a escala cromática e foi novamente pedido que interpretasse a escala mas com uma articulação que o situasse mentalmente no que estava a fazer. A articulação de três em três notas, o que não é muito comum.

No estudo executado, foram mencionadas algumas correções de teor técnico com vista a ajudar a execução do estudo. A utilização do metrónomo foi um recurso para o melhoramento da estabilidade rítmica. No que diz respeito à obra em questão proposta para as atividades de improvisação, foi pedido ao aluno que executasse numa primeira fase a

²⁰ “V” – Conceito criado pela autora com vista a proporcionar aos alunos uma maior consciência sobre a prática. Ou seja; a escala normalmente executada (ascendente e descendente – “A”), a escala proposta em “V” (descendente e ascendente).

parte inicial da obra *Chanson et Passepied*, de cor, ao qual o aluno revelou imensas dificuldades.

É nesta parte da aula que a questão sobre o que será improvisação surge por parte da professora estagiária. O aluno revela uma personalidade bastante criativa na sua resposta afirmando: “Estar a tocar uma peça de cor e esquecer de uma parte e tocar outra parte.” A professora faz uma analogia às conversas com amigos e família afirmando: “Basicamente improvisamos em tudo o que dizemos em conversas com os amigos na escola ou em casa e na música o processo é o mesmo. Improvisamos musicalmente através do nosso instrumento.”

Foi pedido ao aluno que olhe para a primeira frase da obra e a execute de maneira diferente, ao que se demonstra bastante relutante e sem sentido de execução. Foi dada seguidamente uma breve explicação de improvisação fazendo alusão à importância da consciência da tonalidade em questão. Mesmo assim o aluno ficou estático. Foi então apresentada a mesma partitura, mas com algumas notas *pivot* promovendo desta forma estrutura e liberdade ao aluno na execução da improvisação.

Figura 4 – Chanson et Passepied – atividade de improvisação

Tendo-se perguntado ao aluno qual o sentimento em relação à execução, este refere “é estranho”. Um outro conceito abordado pela professora estagiária ao aluno foi a analogia entre frases e palavras, referindo que este visualizasse as ligaduras do excerto como sendo frases e que as notas são palavras. “Vais agora experimentar dizer as tuas frases utilizando como base da obra apenas as notas a vermelho”. Com o intuito de ajudar, a estagiária tocou as notas *pivot* como *baixo contínuo* para auxiliar o aluno na estrutura. O aluno revelou alguma dificuldade, tocando muitas vezes a nota sol no seu improviso em vez da nota sol#.

Para executar o improviso na parte assinalada a cor de laranja, seria esperado que o aluno tocasse a escala de mi maior pois estamos perante uma modulação. O aluno referiu que nunca tocou a escala e a estagiária esclareceu que realmente está a tocar a escala mas sem saber. Exemplificou então, mencionando que o que difere da cor azul para a cor de laranja é uma nota, o ré#. Foi solicitado que não pensasse nas escalas, mas sim nesta pequena alteração, o resultado foi muito positivo.

A estagiária deu uma série de indicações para facilitar o processo de improvisação estruturada do aluno, referindo aspetos como alteração do ritmo mantendo a melodia, alteração da melodia mantendo o ritmo, a ênfase apenas das notas *pivot*, etc. O aluno opta por fazer a atividade de, o mesmo ritmo com outras notas pela seção inteira demonstrada na figura 4.

Estabeleceu-se um diálogo na última parte da aula entre a estagiária e o aluno, respeitando as frases da obra e numa primeira fase do exercício o aluno revela imensos problemas em manter o ritmo original, sendo que posteriormente quando já estava com o enfoque mental no ritmo das frases toca notas completamente fora da tonalidade.

Foi pedido dado ao aluno um trabalho de casa que promovesse uma consciencialização e reflexão do que foi trabalhado, passando para o papel

como solo escrito, apenas com o recurso às notas *pivot* da obra (cf. anexo 8). Foi elaborada uma gravação de áudio com o intuito de o aluno estudar em casa e criar atividades de improvisação dentro da obra com o auxílio de um áudio. O áudio encontra-se na plataforma Edmodo para facilitar ao aluno um trabalho mais completo a nível melódico e harmónico. No anexo 9 é delineada a planificação de aula deste aluno.

5.3.2. Descrição das atividades do aluno B

O *Aluno B* teve a primeira aula a 10 de março. A aula teve uma estrutura equivalente à aula do *Aluno A* (cf. planificação no anexo 10). Na parte inicial, foi pedido ao aluno que executasse uma escala diretamente na forma “V” (forma inversa; descendente e ascendente) e o aluno, por sua opção fez a escala de *Fá M*. Foi pedido que executasse posteriormente as terceiras da escala (ex. Dó M – dó-mi-ré-fá-mi-sol..) em tercinas, processo que criou no aluno uma certa incerteza, revelando este algumas dificuldades neste exercício, fazendo confusão com as notas da tonalidade pelo simples fato da alteração do ritmo. O aluno informou que não tinha noção de que estava a tocar em tercinas. Posteriormente foi pedido que tocasse as terceiras, mas em colcheias acentuando sempre a segunda colcheia de cada duas. O aluno revelou dificuldade em manter as acentuações, confundindo por vezes e acentuando a primeira colcheia. Foi posteriormente executado o arpejo e as suas inversões, desafiando mais uma vez a questão rítmica e de acentuação.

Foi depois trabalhado um estudo sendo que questões de teor melódico e de fraseado foram mencionadas pela estagiária com vista a facilitar o processo de interpretação.

Por se tratar de um aluno um pouco mais velho que o *Aluno A*, o *Aluno B*, com quinze anos de idade, e do 5º grau de instrumento, possibilitava uma abordagem diferente e mais avançada nas atividades propostas e

sugestões dadas. Foi então perguntado ao aluno se estava satisfeito com a sua performance no estudo executado, tendo o aluno porém mostrado incerteza e falta de autonomia afirmando que não sabia. Numa última execução do estudo o aluno estava já mais confiante e motivado sendo que não transmitia já a ansiedade do início. Por fim e no que toca à velocidade do estudo o aluno mostrou desde cedo uma boa técnica, embora com alguma tensão muscular desnecessária.

No que se refere à improvisação, o aluno mostrou um desconhecimento total, sentindo um grande desconforto numa primeira fase da abordagem.

Como base de actividade, foi proposta a obra *Cantilène et Danse*, sendo que o primeiro exercício de improvisação consistiu num diálogo musical entre a estagiária e o aluno, dentro da tonalidade da obra. Passado o momento de estranheza por parte do aluno e de percepção de que tudo é possível quando se improvisa dentro de uma tonalidade não havendo notas erradas, a busca pelo sentido do que se toca ganhou mais consciência no discente.

Seguidamente foi entregue ao aluno o excerto da obra devidamente analisado harmonicamente para assim se poder proceder aos vários exercícios dentro de uma improvisação estruturada e consciente.

SAXOPHONE ALTO

Andantino cantabile (♩ = 88)

In peu plus
nimé

Cédez Revenez au M.t précédent

do

librement

Lent

Figura 5 – Cantilène et Danse – atividade de improvisação

Foi neste sentido, explicado ao aluno o exercício de improvisação tendo em atenção as frases propostas pela peça e as respetivas modulações.

Foi dado a este aluno um trabalho de casa (cf. anexo 11), similar ao trabalho proposto ao *Aluno A*.

Posteriormente foi elaborada uma gravação de áudio pelas mesmas necessidades e objetivos a alcançar. O áudio encontra-se na plataforma Edmodo para uma eficaz e permanente utilização por parte dos alunos.

5.3.3. Descrição das atividades do aluno C

No que refere ao *Aluno C*, na primeira aula da implementação do projeto (cf. planificação no anexo 12), o aluno mostrou-se bastante relaxado e confiante da sua prática. Após uma breve conversa sobre os modos gregorianos, sobre os quais o aluno se mostrou bastante confuso e distante, foi-lhe pedido que executasse o exercício de acordes arpejados de sétima, diatónicos da escala de *Dó M*. Foi então colocado um desafio sobre

o exercício: tocar os mesmos acordes mas alternadamente, um ascendente outro descendente e assim sucessivamente, exemplo: dó mi sol si, dó lá fá ré, mi sol si ré, mi dó lá fá, etc. O aluno mostrou alguma incerteza e dificuldade, mesmo sendo um bom aluno, e do 7º grau de instrumento. Optou-se por facilitar o exercício fazendo com que o aluno tocasse novamente todos os acordes ascendentes para produzir mais facilmente e eficazmente uma conscientização do exercício pretendido. Seguidamente o aluno executou todos os acordes descendentes, o que dificultou um pouco mais a sua performance. Foi questionado ao aluno o grau de dificuldade deste exercício de 1 a 10, sendo que o 10 seria o mais difícil, ao que o aluno respondeu 8.

Destacou-se a importância na execução deste tipo de exercícios como um “abrir de horizontes” sobre as possibilidades mentais e técnicas, tendo sido indicado ao aluno que aplicasse este exercício nos 12 tons. Foi desta forma dito ao aluno, como dica para o seu estudo diário e individual de aquecimento, que implementasse este tipo de exercícios que fomentam o raciocínio e por sua vez melhoram a técnica instrumental desafiando novos padrões rítmicos e melódicos. Foi assegurado por último e fazendo um apelo à criatividade do aluno, que ele mesmo promovesse os seus próprios exercícios de aquecimento no seu estudo diariamente.

Questionado o aluno sobre o que pensava ser a improvisação, respondeu que realmente vê uma ligação com a matemática pela consciência constante e necessária dos intervalos, confrontando-se com a ideia de que são também padrões que existem no improvisador, já pré estabelecidos.

O aluno interpretou o estudo proposto, um estudo lento sendo que por sua vez a performance se revelou um tanto tensa devido a problemas de emissão de ar. O trabalho no estudo baseou-se então em questões de emissão de ar.

Na obra proposta, de Jacques Ibert, *Concertino da Câmara*, previamente analisada e pensada para exercícios de improvisação, foi pedido ao aluno

que executasse num excerto da obra apenas as notas *pivot* assinaladas a vermelho, no ritmo correto da obra.



Figura 6 – Jacques Ibert – atividade de improvisação

Nesta fase o aluno revela algumas dificuldades na execução do exercício mesmo estando num nível técnico quase perfeito da obra. Pretendia-se com este exercício que um maior enfoque em notas-chave da obra para posteriormente proceder aos exercícios de improvisação, como por exemplo, fixar um motivo e desenvolvê-lo dentro dos motivos que são compostos pela notas *pivot*.

Na fase final da aula, foi trabalhada a cadência com o intuito de elaborar um exercício para casa, foi dado ao aluno a parte da cadência com anotações a cores, para uma maior clareza da sua estrutura e percepção dos motivos existentes.

A cadência foi brevemente analisada com o aluno no que diz respeito aos motivos e seus desenvolvimentos para desta forma criar no discente uma maior consciencialização do que esta a tocar ao invés de apenas tocar de memória sem sentido de estrutura.

Na figura 7 abaixo mencionada, está representado o que foi mostrado ao aluno.



Figura 7 – Jacques Ibert – cadência

Foi fornecido também ao *Aluno C*, um trabalho de casa (cf. anexo 13) sobre a estrutura desta cadência, mantendo as notas *pivot*, requerendo ao aluno que escrevesse a sua própria cadência.

5.4. Revisão bibliográfica sobre improvisação nas aulas de instrumento

Para a estruturação das atividades implementadas na valência de saxofone, foi especificamente tratada e recolhida uma revisão de literatura deste instrumento, com efeito, foram pesquisados vários métodos e diferentes abordagens, com vista a proporcionar ao aluno um contínuo desafio a nível técnico do instrumento.

De entre os quais, referir aqueles que contribuíram de maneira evidente para a melhor estrutura das atividades a nível técnico, bem como uma completa noção tonal do instrumento:

- H.Klosé (1877) *Méthode Complète pour tous les Saxofones*;

- A. Russo (1953) *Método Completo de Saxofone*;
- Rubank (1934-1957) *Method for Saxofone*;
- P. DeVille (1908) *Universal Method for Saxofone*;
- A. Mayeur (1896) *New and Grand Method for Saxofone*;
- H. Lindeman (1934) *Henry Lindeman Method*;
- R. Druet (1963) *L'Ecole Française du Saxofone*

Para a elaboração das atividades de teor criativo, foram recolhidas informações de alguns métodos de improvisação para o instrumento de saxofone, entre os quais:

- Joseph Viola (1986) *The Technique of the Saxophone*, vol.1 *Scale Studies*
- Joseph Viola (1986) *The Technique of the Saxophone*, vol.2 *Chord Studies*
- Joseph Viola (1986) *The Technique of the Saxophone*, vol.3 *Rhythm Studies*
- Jerry Bergonzi (1994) *Inside Improvisation Series*, vol.1 *Melodic Structures*
- Jerry Bergonzi (1994) *Inside Improvisation Series*, vol.2 *Pentatonics*
- Jerry Bergonzi (1994) *Inside Improvisation Series*, vol.4 *Melodic Rhythms*
- Jerry Bergonzi (1994) *Inside Improvisation Series*, vol.5 *Intervallic Melodies*
- Aebersold (1992) *How to Play Jazz and Improvise*

5.5. Descrição das atividades na valência de orquestra de sopros (Orquestra Artavinhos)

Tabela 7 – Descrição das atividades na orquestra de sopros

Atividades Orq. Sopros/M32	Desenvolvimento da atividade/ recursos
“relógio musical”	Viso com esta atividade promover de forma lúdica aos alunos de orquestra, com idades entre os doze e treze anos, aspetos importantes que compõe a completa e versátil performance de um instrumento musical. A noção exata do vocabulário musical e as suas derivações tonais. A atividade realizou-se apenas com um relógio elaborado pela professora estagiária e os instrumentos dos alunos.
“qual o meu números de telemóvel?”	Esta atividade é uma ação que promove o raciocínio lógico e matemático em concordância com a música. Entender a relação dos números com as notas musicais é um dos objetivos essenciais desta atividade, não deixando de referenciar funções latentes e implícitas como as da transposição momentânea ao relacionar números a notas musicais.
“o bingo vai à escola”	Sugiro com esta atividade uma participação meramente auditiva dos alunos. Um ênfase em exercícios de treino auditivo e de <i>audiação</i> , onde os alunos são membros ativos dos exercícios, aliado a uma saudável competição construtiva que alimenta a motivação e a atenção sobre as tarefas desempenhadas.
“contas-me uma história improvisada?”	Destaco esta atividade como sendo o culminar de todas as atividades realizadas. Realço a importância da mesma no que concerne a uma avaliação na pertinência deste projeto realizado. Foi proposto aos alunos, que improvisassem sobre imagens de animação que refletiam diferentes ambientes, o que proporcionou a capacidade de improvisação aliada ao desempenho performativo na expressão e transmissão musical de emoções.

5.5.1. Descrição da atividade: *Relógio musical*

Pretendeu-se com esta atividade um enfoque em conceitos teóricos que complementam e desenvolvam a destreza na prática, bem como as atividades de improvisação.

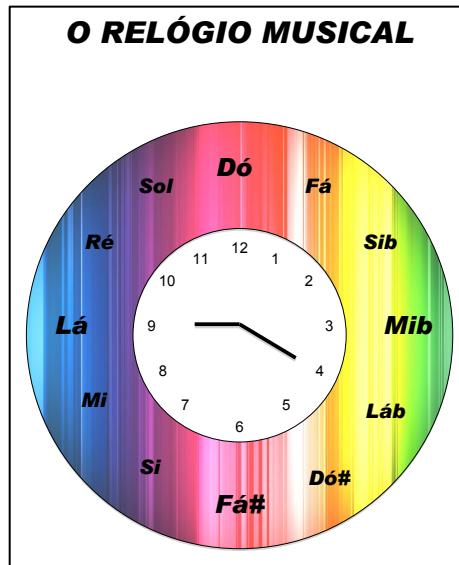


Figura 8 – Relógio Musical – atividade de improvisação

Através da figura 8, é possível constatar a imensidão de exercícios possíveis para uma prática instrumental consciente. Um dos fatores a destacar que sofrerá uma grande evolução é a transposição imediata e mental necessária em quase todos os exercícios propostos.

Foi fornecido a cada aluno, esta figura em formato A5 no final da aula, com o intuito de continuarem individualmente o trabalho proposto com esta aula. Na primeira parte da aula foi perguntado aos alunos o que pensavam que seria improvisar, surgiram algumas respostas como: “Criar uma música no momento.”, “Tocar para substituir outra que nos esquecemos no momento.” Foi então cantada uma pequena melodia aos alunos com o intuito de lhes explicar que poderiam improvisar sobre a melodia dada. Foi então questionado o que seria realmente necessário para a prática de improvisação, ao qual se obteve respostas como; “Cabeça!” e “Experiência!” Foi depois referido aos alunos que para se improvisar teremos de estar plenamente conscientes do vocabulário musical existente, pelo que na perspectiva deles as notas musicais existentes eram ainda 7 e não 12.

Seguidamente o *Relógio Musical* foi apresentado e com ele uma série de atividades que promovessem esta consciencialização e autonomia de improvisação foram propostas. Primeiramente, perguntou-se qual a sequência existente neste relógio, tendo sido demonstradas algumas facilidades em memorizar armações de escalas com este relógio, pelo que no sentido dos ponteiros do relógio existia a ordem dos sustenidos e no sentido oposto aos ponteiros do relógio a ordem dos bemóis.

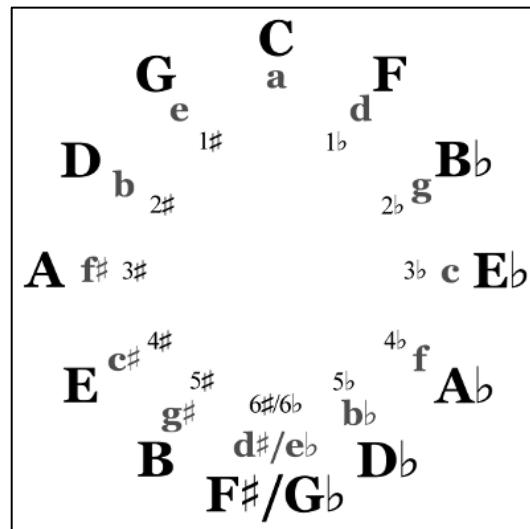


Figura 9 – Escalas 12 Tons – atividade de improvisação

Uma das atividades propostas foi a analogia com as horas e os 12 sons musicais, em que era pedido aos alunos que tocassem um motivo dentro da tonalidade daquela hora específica. Por estarem sentados em forma de círculo, foi proposto seguidamente que cada um tocava a nota representante a cada hora, pelo que gerou alguma confusão no início pela falta de concentração dos alunos.

Seguidamente foi criado um desafio, já não pensávamos apenas em horas, por exemplo: 2h, 12h, 18h, mas sim em meias horas também, ou seja; 14.30 = sib/fá#, 17.05h = si/sol (cada ponteiro remete para uma tonalidade, ex. ponteiro horas 14h=sib, ponteiro minutos 30m = fá#). Foi então criada a atividade em que todos tocavam como baixo contínuo em 4

tempos cada ponteiro e um aluno solista improvisava uma melodia dentro dessa tonalidade.

Por fim, foi criada uma pequena frase melódica com o intuito de ser transposta pelo ciclo das quartas, este exercício foi executado em conjunto e tonalidades como *lab*, *fá#* e *dó#* foram retiradas visto os alunos ainda não terem aprendido as escalas.

No final da aula foi fornecido a cada aluno uma ficha para preenchimento em casa sobre as escalas, com o intuito de avaliar as dificuldades ou facilidades sentidas individualmente em cada tonalidade (cf. anexo 14).

5.5.2. Descrição da atividade: Qual o meu número de telemóvel?

O decorrer desta aula foi tida como um teste em conjunto, elaborado por etapas, interrompendo-se por fases, para dar lugar a uma explicação, uma espécie de *learning by doing* (cf. ficha no anexo 15).

Seguidamente foi pronunciado aos alunos um número de telemóvel, questionando-os desta forma o que possivelmente fariam com isso na atividade musical.

Foi respetivamente explicada a atividade onde foi citado número a número de telemóvel, sendo que os alunos tocavam os respetivos números na tonalidade de *Dó M*, exemplo: 91653827 – ré,dó,lá,sol,mi,dó,ré,si. (ou seja; o número 1 em *Dó M* é a nota dó, o nr.2 ou 9 a nota ré, o nr.6 a nota lá). O desafio criado para esta atividade foi a execução instrumental dos números de telemóvel dos alunos nas várias tonalidades possíveis.

Posteriormente este conceito foi abrangido à escala cromática, onde o número 1 em dó seria dó e o número #1 em dó seria dó#, o número 1 em sol seria sol e o número b3 em sol seria sib.

Alguma confusão foi evidenciada pelos alunos em aspetos como, o 3 em dó sendo a nota mi, porém o 3 em ré não sendo a nota fá mas sim fá#.

Foi dada uma breve explicação aos alunos de como aplicarem este conceito para facilitarem a execução das escalas menores, escalas onde mostraram uma maior dificuldade. Desta forma, para a escala menor harmónica aplicavam a mnemónica de 1-2-b3-4-5-b6-7 e para a melódica a 1-2-b3-4-5-6-7-8-b7-b6-5-4-b3-2-1, sendo que a escala menor natural seria igual à escala menor melódica no estado descendente.

A partir desta fase da aula recorreu-se ao auxílio da ficha auxiliar, onde os alunos faziam o primeiro exercício e parando sequencialmente para discussão dos resultados, aprimorando o conhecimento e o raciocínio lógico, continuando com a elaboração dos seguintes exercícios da ficha. Em cada exercício da ficha proposta, estava presente uma seção de avaliação da dificuldade sentida no exercício elaborado.

No final da aula procedeu-se a uma breve improvisação individual de cada aluno, tendo como base o seu número de telemóvel, numa tonalidade à escolha. Foi entregue na parte final da aula e com o intuito de promover este trabalho em casa, um cartão em formato A5, como na figura 10 abaixo mencionada.

APLICAR NOS 12 TONS!!

(Escala Maior)
1 2 3 4 5 6 7

(Triade Maior)
1 3 5

(Acorde de 7ª Maior)
1 3 5 7

1 5 6 3 4 7 2
3 6 2 5 7 4 1
2 6 4 1 3 7 5

CRIEM AS VOSSAS FRASES NUMÉRICAS!!
SOL M
Sib M
RE M

12 TONS!!

fica aqui o meu contacto para qualquer dúvida e/ou sugestão;

9 1 5 2 6 8 4 6 4

BOM TRABALHO!

Figura 10 – Números de Telemóvel – atividade de improvisação

5.5.3. Descrição da atividade: *O bingo vai à escola*

Na parte inicial desta aula foi entregue a cada aluno um género de cartão de bingo, como apresentado na figura 11.



Figura 11 – Cartão de Bingo – atividade de improvisação

Procedeu-se a um teste diagnóstico com vista a ter em conta um ponto de partida para a aula a desempenhar. Os alunos revelaram algumas dificuldades auditivas, confundindo por vezes intervalos ascendentes maiores e descendentes menores.

Com vista a garantir uma maior facilidade na acuidade auditiva, foi elaborada uma tabela e entregue a cada aluno, em formato A5, para o preenchimento individual, como mencionada na figura 12.

	Ascendentes	Descendentes	
2 ^a m	PANTERA COR DE ROSA	JOY TO THE WORLD	2 ^a m
2 ^a M	PARABÉNS A VOCÊ		2 ^a M
3 ^o m		O BALÃO DO JOÃO	3 ^o m
3 ^a M			3 ^a M
4 ^a P	AS POMBINHAS DA CATRINA		4 ^a P
4 ^a A/5 ^a D			4 ^a A/5 ^a D
5 ^a P	BRILHA BRILHA ESTRELINHA		5 ^a P
6 ^a m			6 ^a m
6 ^a M			6 ^a M
7 ^a m			7 ^a m
7 ^a M			7 ^a M
8 ^o	VAI NEVAR		8 ^o

Figura 12 – Tabela dos Intervalos – atividade de improvisação

Tendo em conta uma melodia previamente conhecida para cada intervalo, o processo de identificação de intervalos tornou-se mais facilitado, criando uma conexão entre o que os alunos apreciam musicalmente no seu quotidiano e o que necessitam para a realização de um teste de formação musical oral ou auditivo.

Seguidamente ao processo de consciencialização e de percepção dos intervalos de algumas músicas conhecidas, procedeu-se novamente a um outro “jogo de bingo”, este por sua vez já mais confiante e com melhores resultados. A própria motivação dos alunos era já maior.

No decorrer desta aula recorreu-se a dados (cf. figura 13), com vista a criar nos alunos uma maior concentração – dois alunos atiravam os dados e entoavam o intervalo que saía, desenvolvendo assim o sentido mental e estruturado dos sons, a *audiação*.

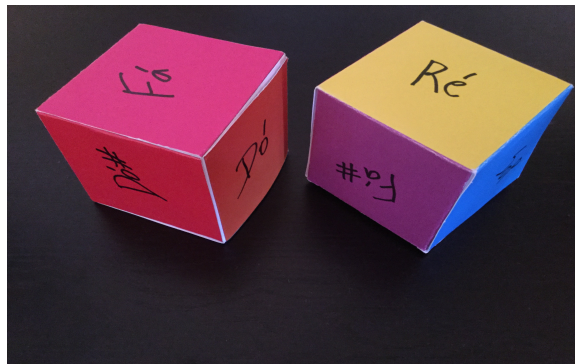


Figura 13 – Dados 12 Tons – atividade de improvisação

A segunda atividade proposta com os dados colidiu com o facto de os alunos cantarem a música inerente ao que aparecia nos dados, ou seja: no primeiro dado a nota ré, no segundo dado a nota dó = *Parabéns a Você*.

Por fim, um pequeno improviso coletivo sobre as notas que saíam nos dados, criando assim alguns motivos melódicos de improvisação úteis.

5.5.4. Descrição da atividade: *Conta-me uma história improvisada*

Esta aula teve como base a sequência da *Forma Blues* (forma blues retrata um conjunto de acordes dominantes, numa estrutura de 12 compassos, como ilustrado na figura 14). Os alunos mostraram-se desde início bastante motivados em relação ao estilo implementado. Como recurso desta aula foi utilizada uma coluna para sustentar os improvisos criados pelos alunos, promovendo desta forma um ambiente mais propício ao *Blues*.

Foi mostrada a escala utilizada no *Blues*, 1-b3-4-#4-5-b7 ou seja; a escala de blues para um Blues em Fá – fá(1)-lab(b3)-sib(4)-si(#4)-dó(5)-mib(b7) e uma série de exercícios foram criados acima desta base harmónica com as notas desta escala.

The image shows a handwritten musical score on a piece of paper. At the top left, the word 'Instr.' is circled in blue. The title 'BLUES IN FÁ' is written in large, bold, black letters and underlined twice. Below the title, there is a 12-measure structure represented by vertical bar lines. The notes are: Measure 1: Fá; Measure 2: SPb; Measure 3: Dó; Measure 4: SPb; Measure 5: Fá; Measure 6: Fá; Measure 7: Fá; Measure 8: Fá; Measure 9: Fá; Measure 10: Fá; Measure 11: Fá; Measure 12: Fá. Below the structure, the blues scale is written: '→ Escala de Blues: Fá lab Sib Si Dó Tib Fá' with the following intervals in parentheses below: (1) (b3) (4) (#4) (5) (b7).

Figura 14 – Forma Original de Blues – atividade de improvisação

Foi também apresentada a mesma ilustração para os restantes instrumentos transpostos, instrumentos em sib, em mib e em fá.

Um dos exercícios propostos coincidiu com a execução da escala em modo ascendente e em modo descendente com diferentes ritmos sendo

que no intervalo entre a execução dos alunos tinha lugar um improviso pela professora estagiária.

Seguidamente foi criado um *background* básico pela estrutura de *Blues*, onde os alunos o tocavam em conjunto, dando lugar a uma série de improvisos.

5.6. Manual de apoio - Guia de Introdução à Improvisação

Com o intuito de fornecer mais recursos, numa área ainda um tanto desconhecida para os alunos envolvidos neste projeto, foi pensado desde o início da delineação do mesmo, a estruturação e elaboração de um manual de apoio, que proporcionasse aos intervenientes uma maior percepção do estudo em causa, dentro e fora da sala de aula. Para tal, foi concebido um livro de bolso, *Guia de Introdução à Improvisação* (cf. anexo 16), que está dividido em dois capítulos.

O capítulo 1, *A Teoria*, relata os aspetos teóricos e o capítulo 2, *A Prática*, demonstra os aspetos na prática. São expressados neste livro de bolso, aspetos trabalhados no decorrer da implementação do projeto, bem como os exercícios executados com a atividade do "relógio musical", a atividade dos números com a música, fazendo também referência à progressão *Blues*.

Toda a estrutura do livro foi elaborada com o complemento do recurso digital, *plataforma Edmodo*, nomeadamente no que refere aos áudios para acompanhamento dos exercícios propostos e material de apoio disponível na plataforma, para futuras consultas.

Na *Atividade 1*, deste manual, é proposta a execução das doze escalas maiores com o auxílio do áudio. Neste exercício os alunos poderão trabalhar em simultâneo, aspetos como o *legatto*, o *stacatto* e as diferentes articulações possíveis, nomeadamente criadas pelos próprios alunos. Este

exercício proporciona uma excelente noção de tonalidades, que têm de ser imediatas no raciocínio do aluno.

Na *Atividade II*, é feita uma abordagem rítmica às escalas, ou seja; utilizando a mesma célula rítmica os alunos executarão todas as escalas maiores, depois disso, os próprios os alunos criarão as suas próprias células rítmicas para este exercício, sendo que poderão dificultar o processo, omitindo algumas notas, o que resultará num *motivo melódico*. É proposto aos alunos numa fase mais avançada do seu estudo, a criação do seu motivo melódico, que será aplicável aos doze tons.

É referenciado, na *Atividade III*, o termo *Jam Session*, que considero de elevada importância num estágio de aprendizagem inicial de improvisação. A execução em grupo, as ideias ouvidas e partilhadas proporcionam ao indivíduo em aprendizagem, uma maior amplitude no seu "armazenamento mental de ideias", que depois serão ditas pela sua própria voz, através do instrumento. De destacar a tremenda importância sobre o contributo da *plataforma Edmodo* nesta atividade, no que refere ao armazenamento dos "temas" e dos áudios.

Toda a concepção deste livro de bolso, foi baseada no trabalho proposto por Aebersold (2000) em *Jazz Handbook*, onde em poucas páginas, Aebersold, relata toda a teoria jazz relevante e a informação necessária para o início da prática de improvisação.

Capítulo6. Avaliação da intervenção

Este capítulo apresenta uma série de evidências fornecidas pelos dados adquiridos ao longo do processo. É feita uma análise a todos os dados obtidos a partir dos diferentes instrumentos de recolha utilizados.

6.1. Análise dos questionários

6.1.1. Demonstração dos resultados – questionário pré-intervenção

O questionário de Pré-Intervenção como referido anteriormente no Capítulo 5, teve como intuito identificar a compreensão de cada aluno no que refere à improvisação. Foi neste caso estruturado em duas seções, sendo que a primeira avaliou as facilidades e /ou problemas, como o caso de alguns conteúdos teóricos necessários à improvisação e a segunda num campo mais pessoal levando o aluno a refletir, complementando diferentes áreas presentes e futuras.

Serão demonstrados na figura 15, a seguir representada, os resultados ao *Questionário 1 (pré – intervenção)*.

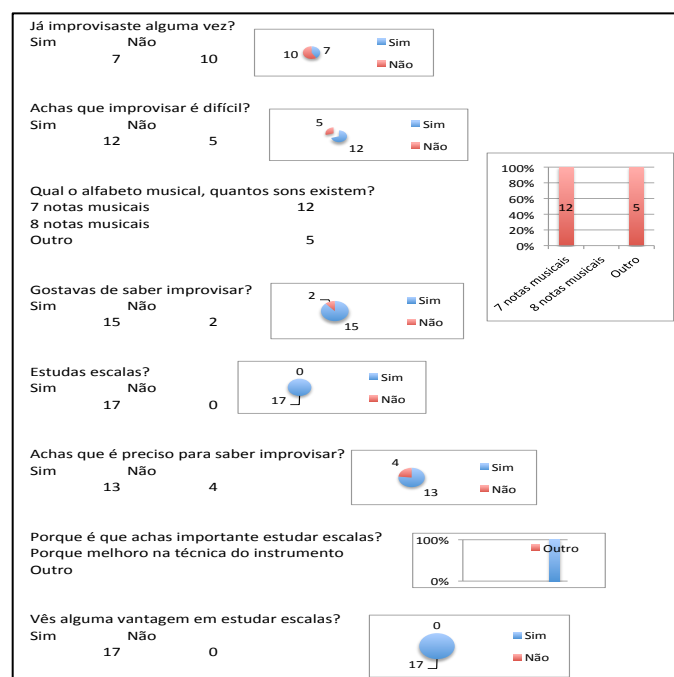


Figura 15 – Análise dos resultados do questionário 1

Como conclusão à figura anteriormente demonstrada, é possível verificar que a maior parte dos alunos envolvidos no projeto, não tinha anteriormente uma ideia consistente do que seria improvisação. Um dos elementos que melhor traduz esse facto são as respostas à questão *número 3*, em que grande parte dos alunos referiu a existência de apenas *7 notas musicais*.

6.1.2. Análise dos questionários de pré e pós-intervenção

Nesta seção é feita uma análise e síntese dos resultados obtidos, fazendo uma comparação com o Questionário de pré-intervenção e o de pós-intervenção. Este procedimento facilita a visualização, tendo como referência os dados adquiridos anteriormente à implementação do projeto.

Os resultados são apresentados abaixo, agrupados por gráficos de comparação respetivamente às questões apresentadas no *Questionário 1* e no *Questionário 2*. Os dados obtidos referem-se aos dezassete alunos envolvidos no projeto, não fazendo distinção entre as duas valências nesta seção da análise.

Questão 1 (Questionário 1) e Questão 1 (Questionário 2):

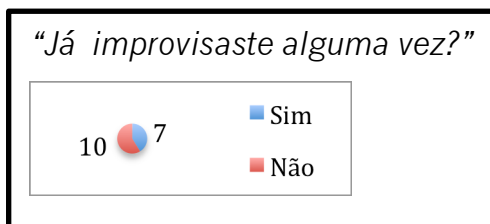


Figura 16 – Questão 1, questionário 1

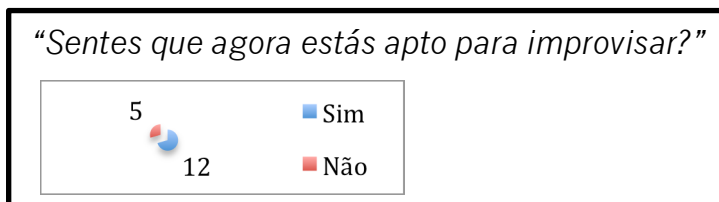


Figura 17 – Questão 1, questionário 2

Segundo os gráficos acima representados, no que refere aos resultados das primeiras questões dos dois questionários, é possível verificar uma enorme diferença dos alunos que assimilaram as linhas orientadoras deste projeto, tendo dessa forma contribuído este, para o êxito dos alunos no que refere às práticas de improvisação.

Questão 2 (Questionário 1) e Questão 4 (Questionário 2):

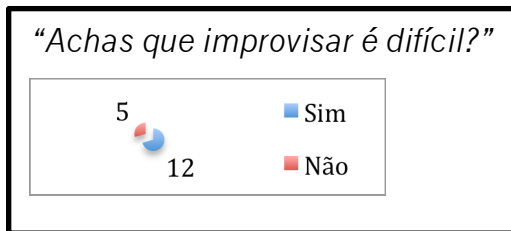


Figura 18 – Questão 2, questionário 1

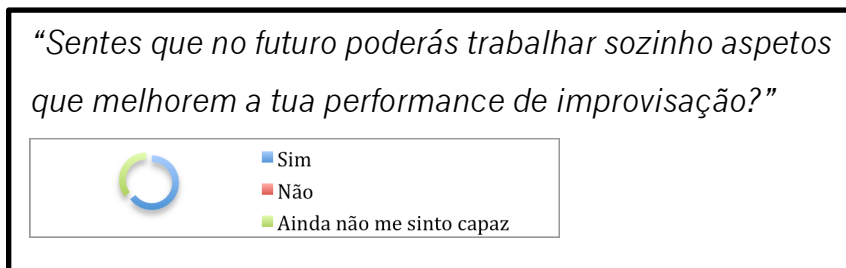


Figura 19 – Questão 4, questionário 2

No que refere à comparação das questões 2 e 4 dos questionários, é possível concluir de que os alunos possuem uma noção diferente e mais clara no que refere à improvisação.

Tendo contribuído também, este projeto para uma maior autonomia e consciência analítica nos alunos para o seu estudo individual diário.

Questão 3 (Questionário 1) e Questão 6 (Questionário 2) :

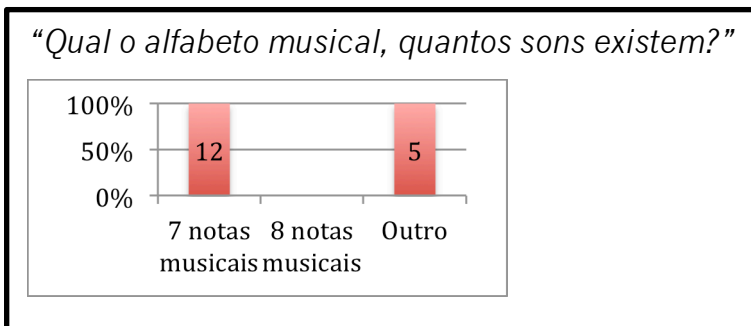


Figura 20 – Questão 3, questionário 1

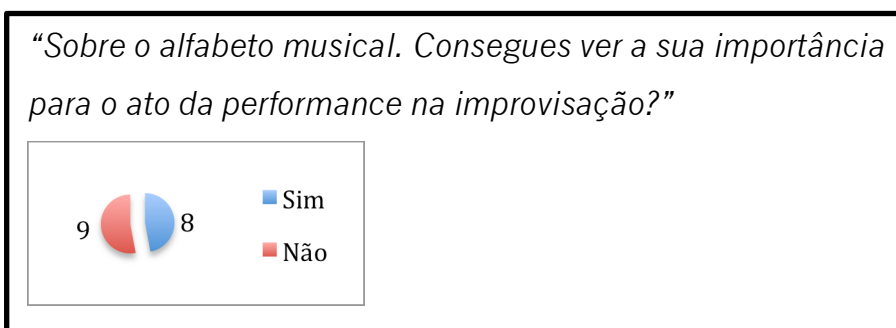


Figura 21 – Questão 6, questionário 2

No que refere às respostas da questão 3 do *questionário 1*, é notória uma tremenda falta de noção referenciada pelos alunos no que concerne aos termos básicos de notação musical.

A resposta 6 do *questionário 2*, evidencia por grande parte dos alunos uma certa dificuldade ainda, em assimilar a teoria para a prática, tendo muitos deles respondido que não conseguem ver qual a vantagem de dominar o alfabeto musical.

Seria necessário um maior tempo de aplicação destes conceitos novos para que o individuo pudesse facilitar o processo de interiorização e aplicação.

Questão 4 (Questionário 1) e Questão 8 (Questionário 2) :

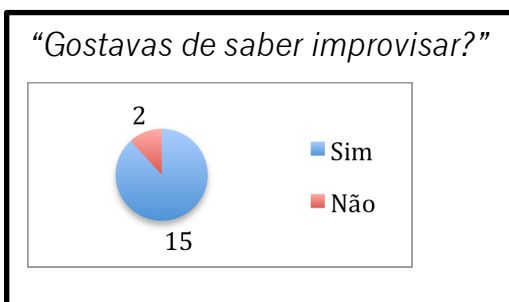


Figura 22 – Questão 4, questionário 1

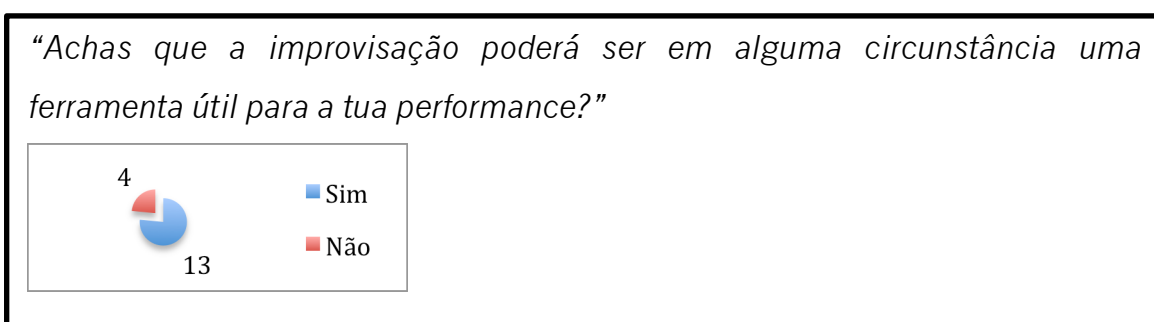


Figura 23 – Questão 8, questionário 2

É notório, de acordo com as respostas à questão 4 do *questionário 1*, pela maioria dos alunos, uma vontade e motivação em aprender conceitos e práticas de improvisação, sendo que no final da implementação, grande parte dos alunos evidenciou a improvisação como sendo uma ferramenta útil para o seu futuro, como referido no gráfico da questão 8 do *questionário 2*.

Considerando que a relevância da improvisação para o desenvolvimento técnico e aprendizagem no saxofone está no centro dos objetivos deste projeto, seria de salientar algumas respostas dos alunos ao *Questionário 2*, (questão 17 – “Faz um breve comentário sobre a experiência neste projeto. Que vantagens e/ou soluções proporcionou para a evolução da tua aprendizagem musical?”), onde se inclui observações como:

- *“Este projeto ajudou muito nas escalas menores a improvisar mas seria preciso mais tempo para mim saber tudo certo.”*
- *“Eu acho que as vantagens deste projeto é que ao improvisar praticamos mais raciocínio mental”*
- *“Ajudou em formação musical e no instrumento.”*
- *“Ajudou a conhecer melhor o meu instrumento e conseguir tocar escalas com mais facilidade.”*
- *“Foi muito divertido todas estas aulas aprendemos coisas novas e divertidas.”*
- *“Eu aprendi melhor como obter as escalas menores sem buscar as suas relativas maiores.”*
- *“Este projeto ajudou-me a aperfeiçoar técnicas de instrumento e ajudou um bocado na formação musical.”*
- *“Ajudou-me a aperfeiçoar as técnicas de instrumento.”*
- *“Gostei muito de todas as atividades, pois ensinavam-nos sempre alguma coisa.”*
- *“Evolui na formação musical, na aprendizagem do instrumento e nas escalas.”*
- *“As vantagens foram a minha concentração nas escalas e descobrir os intervalos com canções.”*
- *“Facilitou + as escalas menores e maiores, os sustenidos e bemóis e também improvisar músicas.”*
- *“Ajudou-me imenso, tanto como no raciocínio a nível musical assim como no instrumento.”*
- *“ Gostei muito desta experiência. Acho que agora as nossas provas técnicas e os teste de formação musical e auditiva vão correr melhor por causa deste projeto.”*

Conclui-se, com as respostas à questão 17 do Questionário 2, que o presente projeto facilitou o processo de raciocínio lógico sobre a

performance, a ajuda na compreensão dos termos básicos musicais, melhorias ao nível da concentração para o estudo diário e melhorias no conhecimento técnico do instrumento.

No que refere a um melhor entendimento sobre os termos técnicos básicos musicais, a construção de escalas menores e o entendimento sobre as tonalidades, algumas reflexões dos alunos são apresentadas em resposta às questões 2 e 3 do *Questionário 2* - "Achas que este projeto facilitou o processo de raciocínio mental para a performance do instrumento?" "Se respondeste sim à questão anterior indica as vantagens."

São apresentadas de seguida algumas reflexões dos alunos, designadamente:

- *"Para uma prova técnica por causa das escalas menores. Para a identificação de intervalos em alguns testes."*
- *"Porque comecei a conhecer melhor o instrumento."*
- *"Aprendi como improvisar. Aprendi melhor as escalas maiores e menores. Aprendi melhor sustenidos e bemóis."*
- *"Este processo facilitou muito porque agora já sei improvisar e também o meu raciocínio agora é mais rápido nas escalas."*
- *"Facilitar a descobrir a armação de clave das escalas menores, qual é o intervalo."*
- *"Memorizar músicas. Conhecer melhor o instrumento."*
- *"Acho que quando nos ensinou aqueles truques das escalas menores nos ajudou bastante. Acho que também ajudou muito a aula dos "blues", fora a improvisação."*
- *"Porque ajudou-nos em mais aspetos musicais, desde a teoria à prática (escalas)."*
- *"As vantagens é que conseguimos buscar as escalas menores sem a relativa maior."*
- *"Maneiras novas de pensar mais rápidas de pensar nas escalas."*

- *“Facilitou a transação de escalas maiores para menores.”*
- *“Facilitou por exemplo é mais fácil fazer as coisas com a mente e mais rápido.”*

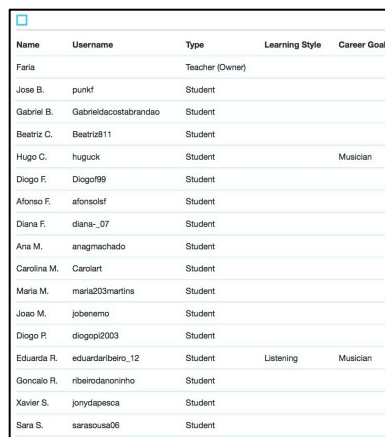
Considerando a pertinência da improvisação, na performance individual de cada aluno, foram obtidas observações nas respostas às questões 8 e 9 do *Questionário 2*, *“Achas que a improvisação poderá ser em alguma circunstância uma ferramenta útil para a tua performance?”* *“Se respondeste sim à questão anterior, explica porquê.”*, como as que se transcrevem:

- *“Se por exemplo se eu me enganar com uma peça posso improvisar.”*
- *“Sim pois há estilos de música em que se improvisa.”*
- *“Por exemplo se estivermos numa audição e falharmos se improvisarmos até parece que não nos enganamos.”*
- *“Sim, porque improvisação é tocar o que não está no papel.”*
- *“Sim, pois um dia que nós tenhamos uma solo e precisemos de improvisar, será mais fácil.”*
- *“Sim, porque é bom sabermos inventar e ajuda muito e melhora a aprendizagem.”*
- *“Sim, porque na minha vida vai ser muito útil improvisar.”*

A meu ver, grande parte das soluções apresentadas com este projeto, no que refere ao auxílio da evolução técnica do instrumento, na capacidade de interiorização de conceitos musicais previamente adquiridos, no desempenho do processo de raciocínio mental de conceitos teóricos à aplicação no campo da improvisação, a ação desempenhada foi bastante produtiva e positiva no parecer dos intervenientes.

6.2. Observação na plataforma Edmodo

No que refere à *Plataforma Edmodo*, verificou-se que este instrumento permitiu uma maior eficácia nas tarefas propostas ao longo do estágio. Todos os alunos fizeram um registo na plataforma ainda na fase de pré-observação, criando o seu perfil para desta forma ter acesso a todas utilidades que esta proporciona, como se mostra a seguir na figura 24.



Name	Username	Type	Learning Style	Career Goal
Faria		Teacher (Owner)		
Jose B.	punkf	Student		
Gabriel B.	Gabrielacostabrandao	Student		
Beatriz C.	Beatriz811	Student		
Hugo C.	huguck	Student		Musician
Diogo F.	Diogo99	Student		
Afonso F.	afonsoief	Student		
Diana F.	diane_07	Student		
Ana M.	anagmachado	Student		
Carolina M.	Caroliart	Student		
Maria M.	maria203martins	Student		
Joao M.	jobenemo	Student		
Diogo P.	dlogopi2003	Student		
Eduarda R.	eduardaribeiro_12	Student	Listening	Musician
Goncalo R.	ribeirodanoninho	Student		
Xavier S.	jonydapeca	Student		
Sara S.	sarasousa06	Student		

Figura 24 – Registo efetuado na plataforma Edmodo

Por ser uma plataforma bastante completa, tornou-se no decorrer deste projeto um recurso bastante útil na comunicação entre os alunos em aspetos relativos ao projeto, funcionando também como uma “mochila virtual individual”, oferecendo uma biblioteca digital com armazenamento ilimitado de ficheiros de áudio e documentos digitais.

Funcionou igualmente como complemento digital ao livro concebido neste projeto, intitulado *Guia de Introdução à Improvisação Para Todos os Instrumentos*. A plataforma permitiu um local de armazenamento onde foi possível a organização de uma pasta com referencia ao livro. Os alunos poderão desta forma praticar estas atividades propostas pelo guia com o auxílio dos *play-a-long* em qualquer lugar precisando apenas do guia e do telemóvel.



Figura 25 – Demonstração das pastas – Edmodo

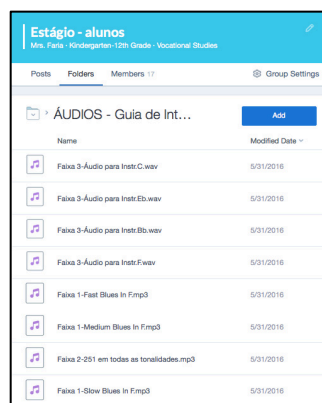


Figura 26 – Áudios do Guia de Introdução à Improvisação

Estão apresentadas nas próximas ilustrações algumas comunicações entre a professora estagiária e os alunos intervenientes neste projeto, nomeadamente perguntas de teor pedagógico, questionários didáticos e material disponível de suporte para o estudo individual diário.



Figura 27 – Atividade orquestra - Edmodo

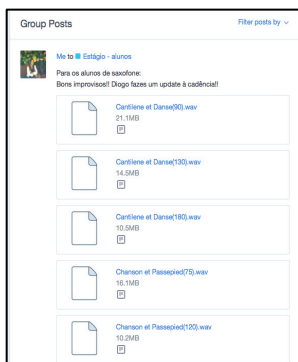


Figura 28 – Auxílio nas atividades em saxofone - Edmodo



Figura 29 – Auxílio nas atividades do projeto - Edmodo

6.3. Análise das gravações audiovisuais

A análise às gravações audiovisuais realizou-se a par da elaboração do relatório descritivo das atividades realizadas. Com base nas tabelas elaboradas (cf. tabela 4), foi possível uma maior percepção de momentos chave que se evidenciaram ao longo da implementação do projeto.

O *Aluno A* mostrou ao longo do processo um comportamento muito motivado em relação às atividades propostas, sendo que muitas dificuldades foram sentidas no início. Foi um aluno que revelou imensas melhorias a nível técnico na concepção das próprias escalas e na abordagem harmónica. No que refere à prática de improvisação este aluno na fase final do estágio encontrava-se já muito mais confiante e autónomo na sua prática.

O *Aluno B* revelou-se bastante aberto às ideias impostas sendo que, por outro lado, tinha um comportamento menos intuitivo do que o *Aluno A*. Neste aspeto, a idade poderá ter alguma importância, visto tratar-se de um aluno já com outra maturidade. Contudo, apresentou por fim um trabalho bastante estruturado no que concerne à improvisação sendo que talvez esse aspeto de estranheza tivesse diminuído na última fase de implementação.

Por último, o *Aluno C* mostrou-se desde a fase inicial bastante relaxado relativamente aos novos conceitos introduzidos, necessitando por vezes de esquecer um pouco a sua linha de pensamento para dar lugar ao que estava a ser apresentado no momento. No entanto, este aluno revelou-se bastante empenhado no que concerne às atividades propostas no projeto, culminando com o trabalho de escrita de uma cadência, sentindo-se por sua vez posteriormente, muito mais à vontade na execução musical sem recurso à partitura.

Relativamente às atividades propostas para a disciplina de Orquestra de Sopros, os alunos revelaram desde o início, uma elevada motivação e

sentimento de felicidade no que refere à implementação das novas atividades e conceitos desafiadores como o caso da improvisação. A turma demonstrou ser bastante equilibrada no que concerne à partilha de opiniões entre colegas e à cooperação constante na resolução de problemas ocasionais.

6.4. Análise às transcrições das entrevistas

Nesta seção é feita uma comparação aos resultados entre as duas entrevistas realizadas aos docentes envolvidos no projeto, respectivamente o professor cooperante da área de Instrumento (M18) e o professor cooperante da área de Música de Câmara (M32), cujas transcrições se encontram no anexo 17.

Relativamente à primeira pergunta colocada – *“Quão pertinente considerou a realização deste projeto na sua classe?”*, a resposta de ambos foi bastante positiva e enriquecedora profissionalmente. O professor de M32 afirmou: *“Achei muito importante. Muito importante esta nova visão da música (...) trouxe aos alunos uma nova forma de ver a música e alargou bastante os horizontes deles mesmos.”* Nos motivos da conclusão a esta questão, questão 2, *“Refira por favor os motivos de tal conclusão.”*, o professor evidencia grande satisfação afirmando: *“Foi super pertinente a sua prestação aqui.”* Já o professor de M18 julga que as atividades propostas desenvolveram os aspetos técnicos no instrumento, declarando: *“... com algumas inovações que usaste nas próprias escalas, tocando escalas de forma diferente começando em graus diferentes, isso faz com que eles tenham outra desenvoltura e se desliguem de começar numa nota e acabar na mesma (...) ou seja abrindo horizontes par outras formas de tocar dentro da tonalidade (...) o principal é eles terem consciência do que está a acontecer na música, analisarem mais.”*

Na questão 3, solicitou-se aos docentes que avaliassem se os objetivos propostos foram alcançados, sendo que o professor M32 afirma com muito

agrado: *“Sim, sim foram muito alcançados. E até diria que chegou a um ponto mesmo de um ensino diferente (...) criou-se uma nova perspectiva em relação à própria formação musical dentro dos alunos em que tornou certos aspetos que provavelmente no mundo clássico se transmitem de uma forma e desta vez foram transmitidos de outra em que facilitou muito mais o ensino de eles próprios e o poder de eles absorverem tudo o que lhes foi dito. Portanto, acho simplesmente bestial tudo o que foi feito aqui a nível de objetivos, foram todos alcançados.”* O professor de M18 realça um ponto importante na sua resposta, mencionando que este projeto terá maior eficácia em alunos mais jovens, referindo: *“Foram e curiosamente consegui ver mais isso no mais pequeno, os outros parecem que já estão um pouco reticentes e já põe mais entraves. (...) Já estão nos catorze quinze anos (...) parece que têm medo de falhar, mais medo de falhar. O miúdo mais pequeno, tem doze anos atira-se e tenta e anda à procura e pode errar mas não tem medo e acaba por ultrapassar, acaba por, hoje por acaso achei que ele conseguiu fazer coisas interessantes e até ia atrás do que fazias e quase que repetia igual.”* Outra ideia interessante que o professor notou ao longo da implementação do projeto tem a ver com a ênfase da partitura e um certo distanciamento auditivo nos alunos mais velhos, afirmando: *“Por acaso isso acho que foi mais notório nele, nos mais novos do que nos mais velhos, acho que se notou que ele utiliza mais o ouvido.”*

No que refere à *questão 4*, em que se interrogava os docentes de qual a vantagem mais notória da implementação deste projeto, mais uma vez o professor M18 deu uma resposta mais tecnicista no que refere a resultados objetivos afirmando: *“Basicamente tem a ver com isso, da questão deles usarem mais a audição. (...) Ou seja, essa percepção do que é que estava a acontecer à volta disso é bom agora com o áudio, quando ele tiver que tocar com piano vai estar mais atento com certeza. Isso acho que é a principal vantagem.”* O professor M32 demonstrou uma visão muito mais ampla, afirmando: *“O que eu vejo nessa pergunta é que houve uma nova atitude da*

parte deles, um novo gosto, prazer em querer explorar outro mundo, um desafio. Porque eles como nós também se cansam e às vezes é preciso um pouco de ar fresco, uma certa autonomia dentro de conteúdos que já os tinham (...) todos eles estão com a mente muito aberta e adoraram este projeto.”

Na *questão 5*, sobre a possibilidade de implementação deste conceito na instituição, ambos têm respostas similares. O professor M32 afirma: “... diria que era mesmo bastante pertinente este novo rumo da música para as crianças e eu acho que é a idade ideal para se implementar isto (...) portanto acho que é mesmo muito interessante e deveria ser implementado em todas as escolas.” O professor M18 declara: “... eu acho que faz sentido uma cadeira que existisse (...) utilizando improvisação muito importante era eles perceberem como já se improvisou no barroco como já se improvisou no romântico, no clássico as cadências, fazer as suas próprias cadências, (...) então acho que enriquecia as próprias obras que eles tocam. “

Nas *questões 7 e 8*, em que se perguntara aos docentes se a articulação com este projeto alterou ou despertou de algum modo diferentes práticas pedagógicas e se as promoverão futuramente, ambos demonstram uma atitude muito reflexiva, tomando consciência de novos aspectos que este projeto trouxe. O professor M32 afirma: “*Sim, sim. Eu sou uma pessoa, como professor sempre de mente muito aberta em relação aos meus próprios alunos individualmente trombone (..) Eu já as promovo, mas se calhar posso é tentar reforçar um bocadinho mais.*” O professor M18 declara: “*Tomei consciência que por vezes os alunos nem sempre têm a certeza do que está a acontecer para além da partitura deles, da parte deles. Ou seja, tomei consciência que por vezes temos dar um pouco mais de importância ao trabalho harmónico, ou seja, neste aspecto a aula com piano é muito importante.*”

É de destacar a importância da última pergunta do questionário onde é pedido aos docentes que façam um breve comentário ou reflexão à entrevista e a ao projeto. O professor M18 assegura: “*É sempre bom eles fazerem coisas diferentes. É sempre bom para eles abrirem os horizontes. No*

geral foi tudo bem conseguido e é sempre bom ver projetos e ideias criativas para o instrumento para a música e para o saxofone em particular.” Já o professor M32 afirma com muito agrado: “O único comentário que tenho relativamente a essa pergunta é que foi um prazer ter a professora Ana aqui e estamos sempre com a porta aberta para novas ideias, porque todos aprendemos com isso e quando aprendemos acho que sendo este o objetivo de todos nós para com os alunos acho que é a parte mais importante. Portanto queria agradecer à professora Ana o trabalho e todo o projeto que implementou aqui dentro da ARTAVE.”

6.5. Discussão dos resultados

Feita a análise aos dois questionários realizados, é notória uma mudança na consciência de cada aluno no que concerne à improvisação.

A implementação deste projeto foi uma via facilitadora, tornando os aspetos técnicos mais evidentes, facultando ao discente uma maior agilidade no processo de raciocínio.

Para além disso, as entrevistas realizadas aos docentes envolvidos evidenciaram uma abertura para futuras realizações deste tipo de atividades em aulas de instrumento e em várias formações de música de câmara existentes nas escolas e em particular na instituição ARTAVE.

Em suma, toda as técnicas de recolha dos dados revelaram-se ao longo do processo, fulcrais para as conclusões retiradas nas diferentes perspetivas. Os alunos mostraram com agrado a intervenção neste projeto avaliando as vantagens e as suas melhorias individuais e coletivas musicais.

Por fim, seria de referir que todos os envolvidos neste projeto consideraram importante a realização da intervenção pedagógica, apelando a uma mudança progressiva dentro da sala de aula no ensino da música português.

Considerações finais

Considerando os objetivos propostos pelo projeto; (1) Estudar o contributo da improvisação no desenvolvimento técnico do saxofone; (2) Fomentar uma abrangente compreensão tonal do saxofone; (3) Tornar os alunos do ensino vocacional da música conscientes e autónomos incrementando o nível de motivação e; (4) Desenvolver métodos de estudo eficazes contribuindo com um guia de introdução à improvisação, foram estruturadas aulas e atividades nas duas valências de implementação, com vista a alcançar os objetivos anteriormente referidos.

Foram implementadas as seguintes atividades na valência de saxofone:

- a. Atividade Inicial – Executar as diferentes escalas e arpejos com formas e ritmos desafiando os padrões atualmente propostos pelas escolas. Promover o raciocínio prático e técnico no instrumento.
- b. Atividade Fundamental – Promover de forma prática uma improvisação em diferentes estilos e abordagens temáticas, no programa proposto pelo currículo. Contribuir com uma improvisação escrita sobre um estudo ou obra trabalhada, proposta pelo currículo.
- c. Atividade Final / Avaliação – Solicitar ao aluno um trabalho escrito de improvisação sobre uma obra ou estudo a trabalhar.

Foram implementadas as seguintes atividades na valência de orquestra de sopros:

- a) Atividade I – “Relógio Musical” – Viso com esta atividade promover de forma lúdica aos alunos de orquestra, com idades entre os doze e treze anos, aspetos importantes que compõe a completa e versátil performance de um instrumento musical. A noção exata do vocabulário musical e as suas derivações tonais. A atividade realizou-se apenas com um relógio elaborado pela professora estagiária e os instrumentos dos alunos.

- b) Atividade II – “Números de Telemóvel” – Esta atividade é uma ação que promove o raciocínio lógico e matemático em concordância com a música. Entender a relação dos números com as notas musicais é um dos objetivos essenciais desta atividade, não deixando de referenciar funções latentes e implícitas como as da transposição momentânea ao relacionar números a notas musicais.
- c) Atividade III – “O Bingo vai à Escola!” – Sugiro com esta atividade uma participação meramente auditiva dos alunos. Um ênfase em exercícios de treino auditivo e de *audiação*, onde os alunos são membros ativos dos exercícios, aliado a uma saudável competição construtiva que alimenta a motivação e a atenção sobre as tarefas desempenhadas.
- d) Atividade IV – “Contas-me uma História Improvisada?” – Destaco esta atividade como sendo o culminar de todas as atividades realizadas. Realço a importância da mesma no que concerne a uma avaliação na pertinência deste projeto realizado. Foi proposto aos alunos, que improvisassem sobre imagens de animação que refletiam diferentes ambientes, o que proporcionou a capacidade de improvisação aliada ao desempenho performativo na expressão e transmissão musical de emoções.

Relembrando os resultados obtidos pelo conjunto de instrumentos para a recolha da amostra, no que refere aos três alunos envolvidos na valência de saxofone, foi resultante o seguinte:

O *aluno A* mostrou ao longo do processo um comportamento muito motivado em relação às atividades propostas, sendo que muitas dificuldades foram sentidas no início. No que refere à prática de improvisação este aluno na fase final do estágio encontrava-se já muito mais confiante e autónomo na sua prática.

O *aluno B* revelou-se bastante aberto às ideias impostas sendo que, por outro lado, tinha um comportamento menos intuitivo do que o *Aluno A*. Apresentou por fim um trabalho bastante estruturado no que concerne à improvisação sendo que talvez esse aspeto de estranheza tivesse diminuído na última fase de implementação.

O *aluno C* mostrou-se desde a fase inicial bastante relaxado relativamente aos novos conceitos introduzidos, necessitando por vezes de esquecer um pouco a sua linha de pensamento para dar lugar ao que estava a ser apresentado no momento. No entanto, este aluno revelou-se bastante empenhado no que concerne às atividades propostas no projeto, culminando com o trabalho de escrita de uma cadência, sentindo-se por sua vez posteriormente, muito mais à vontade na execução musical sem recurso à partitura.

No que refere aos resultados obtidos na valência de orquestra de sopros, demonstra-se o seguinte:

Os alunos revelaram desde o início, uma elevada motivação e sentimento de felicidade no que refere à implementação das novas atividades e conceitos desafiadores como o caso da improvisação. A turma demonstrou ser bastante equilibrada no que concerne à partilha de opiniões entre colegas e à cooperação constante na resolução de problemas ocasionais.

No que refere ao primeiro objetivo proposto por este projeto, *estudar o contributo da improvisação no desenvolvimento técnico do saxofone*, vem a questão catorze do *questionário 2*; "*Concluis que a experiência da improvisação trouxe novos desafios que facilitaram a evolução técnica do teu instrumento?*", demonstrar o resultado obtido de sucesso e alcance do objetivo proposto, onde treze alunos em dezassete reponderam que sim.

Relativamente ao segundo objetivo declarado por este projeto, *fomentar uma abrangente compreensão tonal do saxofone*, concluem as respostas à questão dois do *questionário 2*; "*Achas que este projeto facilitou o processo de raciocínio mental para a performance do instrumento?*", explicitar que

realmente houve uma alteração na compreensão e assimilação dos conteúdos propostos, facilitando um raciocínio mais lógico dos termos básicos musicais aos alunos, onde dezasseis dos intervenientes responderam afirmativamente a esta questão.

Mencionando o terceiro objetivo, *tornar os alunos do ensino vocacional da música conscientes e autónomos incrementando o nível de motivação*, o resultado à questão quatro do *questionário 2*; "*Sentes que no futuro poderás trabalhar sozinho aspetos que melhorem a tua performance de improvisação?*" evidencia que de fato não só ao nível da concentração e consciência mas também vem a prática de improvisação auxiliar na autonomia do estudo individual de cada aluno, ao qual onze dos inquiridos responderam já terem adquirido autonomia, pelo que seis dos alunos mencionaram ainda não estarem capazes.

Comprovando o quarto e último objetivo proposto por este projeto, *desenvolver métodos de estudo eficazes contribuindo com um guia de introdução à improvisação*, foi referido no capítulo 5.5 toda a descrição e estrutura do guia elaborado especificamente para os alunos envolvidos neste projeto, como complemento, foi estruturada na *plataforma Edmodo*, uma sala de aula virtual com recursos e atividades disponíveis para os alunos

Pelo exposto e como referencia conclusiva a todo o trabalho realizado ao longo do estágio, proponho uma leitura ao livro de bolso, *Guia de Improvisação para Todos os Instrumentos*, elaborado pela autora ao longo de todo o processo de implementação, consultar (Anexo 23).

Com o intuito de dar continuidade às atividades propostas por este projeto, fomentando ainda mais a criatividade dos alunos fora da escola, foi fornecido a cada interveniente um exemplar deste livro de bolso.

Como balanço final da intervenção pedagógica, considero que este projeto foi importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes proporcionou novas perspetivas de aprendizagens, levando os discentes a

refletir sobre as suas práticas, direcionando-as para um ensino construtivista de aprendizagens significativas para os mesmos.

Considero ser de primordial importância, num estudo diário do instrumento, a motivação e o “sentido de busca” em qualquer etapa de aprendizagem, onde as novas técnicas são descobertas pelo aluno, fomentando um maior entendimento sobre a prática de improvisação.

Deste modo será necessário e urgente nos dias de hoje, impulsionar este conceito no estudo individual dos nossos alunos, pois só desta forma se tornarão capazes e autónomos da sua prática.

Limitações do projeto e recomendações futuras

No que refere às limitações do projeto implementado, de referir o escasso tempo para a intervenção do mesmo na tentativa de realizar todas as atividades propostas.

Recomendo uma maior preparação logística por parte de todos os intervenientes do projeto, pelo que se torna muito complicado refazer atividades que já tenham sido implementadas, categorizadas e avaliadas.

Fica a sugestão de ser divulgada uma melhor informação sobre o estágio e estagiário para os professores cooperantes, pelo que por vezes, estes careciam de informação institucional, abrandando deste modo todo o processo de implementação do projeto.

Recordar a interdisciplinaridade no estágio e possibilidades transversais, pelo que, no que concerne à implementação deste projeto, por se tratar de uma abordagem tanto teórica como prática, a coordenação de conteúdos e matérias trabalhadas, torna-se num indispensável fator de ligação e coordenação entre docentes e estagiários.

Contudo a recepção na instituição Artave foi, de um modo geral muito positiva para a implementação deste projeto, tendo acarretado consigo muitas vantagens para todos os intervenientes.

Referências bibliográficas

- Aebersold, J. (1992). *How to Play Jazz and Improvise*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz Inc.
- Aebersold, J. (2002). *Jazz Handbook*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz Inc.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ªEd. Lisboa: LeYa.
- Anderson, L., et al (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Apel, W. (1969). *Harvard Dictionary of Music, Series I: Diaries*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Berkowitz, A. (2010). *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. New York: Oxford University Press.
- Biggs, J. (1985). *The Role of Metalearning in Study Processes*. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3).
- Bloom, B. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Vol.1*. New York: David McKay.
- Brockmann, N. (2009). *From Sight to Sound: Improvisational Games for Classical Musicians*. Indiana: Indiana University Press.
- Caspurro, H. (2007). *Audição e Audição: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*. *Revista da APEM*, no. 127.
- Chalmers, D. (1997). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. New York: Oxford University Press.

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Colwell, R. & Richardson, C. (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press.
- Conklin, J., et al. (2005). Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. *Educational Horizons*, vol. 83, no.3, pp. 153-159.
- Cruz, C. (1995). *Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon: Uma Abordagem Comparativa*. *Revista de Educação Musical*, pp. 4-9.
- Czerny, C. & Mitchell, A. (1983). *A Systematic Introduction to Improvisation on the Piano Forte: Opus 200*. New York: Longman.
- Damáσιο, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e Debates.
- Demo, P. (2000). *Pesquisa e Construção do Conhecimento: Metodologia Científica no Caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Feinstein, S. (2011). *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferand, E. (1961). *Improvisation in nine centuries of western music: An anthology with a historical introduction*. A. Volk Verlag.
- Ferraz, A., & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod., São Carlos*, 17(2), 421-431.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence*, 12, 231-235.

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, vol.34, no. 10, p. 906.
- Fonseca, A. (2007). *A Psicologia da Criatividade*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Geib, M. (2013). *Teaching Improvisation to orchestral double bass players: significance and methodology*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Florida, Departamento de Música.
- Gonçalves, S. (2013). *A improvisação aplicada como estratégia pedagógica no estudo da guitarra*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música apresentado à Universidade do Minho, Departamento de Música.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grangeat, M. (1999). *A Metacognição. Um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora.
- Guimarães, M. (2013). *Prática e Receção da Música Improvisada em Portugal: 1960 a 1980*. Dissertação de Mestrado em Ciências Musicais variante de Etnomusicologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Haerle, D. (1980). *The Jazz Language: A Theory Text for Jazz Composition and Improvisation*. Miami: Warner Brothers.
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (2016). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, pp.456-667.
- Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theatre and dance,” in *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Ed R. Colwell and C. Richardson. Oxford: Oxford University Press, pp. 398–415.

- Kingscott, J., & Durrant, C. (2010). Keyboard Improvisation: A Phenomenological Study. *International Journal of Music Education*, vol. 28 n2, p.127.
- Kodály, Z. (1953). Who is a good musician? In Bónis Ference (ed), *The Selected Writings*, Budapest Corvina Press, 1974.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación – Acción*. Barcelona: Graó.
- Marques, N. (2012). *A Improvisação nos Graus Intermédios do Ensino Vocacional*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Matthay, T. (1913). *Musical Interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Boston, MA: Boston Music.
- Menuhin, Y., & Davis, C. (1979). *The Music of Man*. London: Methuen Publishing.
- Moore, R. (1992). The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, vol. 23, no.1, pp. 61-84.
- Moraes, M. (1997). *O paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papyrus.
- Moran, J., et al (2009). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papyrus.
- Parncutt, R. & McPherson, G. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (1997). *La Pédagogie Différenciée*. Paris: ESF.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J., Blamchet, A., & de Souza, E. (1977). *A Tomada de Consciência*. São Paulo: EDUSP.
- Platzer, F. (2012). *Compêndio de Música*. Lisboa: Ed. 70.
- Rodrigues, H. & Johnson, C. (2007). *Investigação em Psicologia da Música. Estudos Críticos*. Lisboa: Edições Colibri, Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa, pp9-37.
- Rossatto, M. (2012). *Plataforma Edmodo no Ensino da Arte: dinamizando a aprendizagem colaborativa*. Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, pp. 11.
- Roxo, P. (2009). *Modernidade, Transgressão Sexual e Percepções de Negritude na Recepção do Jazz em Portugal nas Décadas de 1920 e 1930 in Arte e Eros – Actas do 3ºCiclo de Conferências de Ciências de Arte*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes de Lisboa da Universidade de Lisboa / Instituto Francisco de Holanda.
- Sarath, E. (1996). A New Look at Improvisation. *Journal of Music Theory*, vol.40, no.1, pp. 1-38.
- Searle, J. (1998). *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Paz e Terra.
- Schoenberg, A. (1984). Style and Idea: selected writings of Arnold Schoenberg, ed. Leonard Stein, trans. Leo Black (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1984), p.59.
- Sloboda, J. (1988). *Generative Processes in Music*. New York: Oxford University Press.

Solomon, L. (1986). Improvisation II. *Perspectives of New Music*, vol.24 no.2, p. 226.

Stanciu, V. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical – Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Stein, L. (1975). *Style and Idea: Selected Writings of Arnold Schoenberg*. Berkeley: University of California Press.

Sternberg, R. (2008). *Psicologia Cognitiva*. 4ªEd. Porto Alegre: Artmed.

Tiberian, M. (2005). *Tehnica improvizației în muzica de jazz: curs practic*. Editura Universității Naționale de Muzică.

Tirro, F. (1974). Constructive Elements in Jazz Improvisation. *Journal of the American Musicological Society*, vol.27, no.2, pp. 285-305.

Yussen, S. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. *Metacognition, cognition, and human performance*, vol.1, pp. 253-283.

Willems, E. (1970). *Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pró-Música.

Willems, E. (1990). As Diferentes Consciências na Educação Musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, vol.66, pp.22-27.

Legislação

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro – Cria as Escolas Profissionais.

Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março – Regulamenta as Escolas Profissionais.

Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro – Consolida a organização das Escolas Profissionais.

Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto de 2012

Portaria nº 714/90, de 21 de agosto – Cria vários cursos a funcionar na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, nomeadamente: Curso Básico de Instrumentista de Sopro, Cursos de Instrumentista de Cordas, Curso Básico de Dança e Curso de instrumentista de Cordas.

Outras fontes

Artave (2010). *Inovação Pedagógica*. Consultado em 2 de Novembro de 2015, através de http://artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogica.html

Centro de Cultura Musical/Escola Profissional Artística do Vale do Ave – Projeto Educativo

Gordon (2011). Music Learning Theory Practical Applications, Part 4. Consultado em 10 de Dezembro de 2015, através de <https://www.youtube.com/watch?v=cl1fq6rtehQ>

Improviso (2016). Teoria da Aprendizagem Musical. Música Instrumental. Consultado em 15 de Janeiro de 2016, através de <http://escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon.html>

Lometa (1999). Benjamim Bloom. Consultado em 10 de Janeiro de 2016, através de <http://everything2.com/title/Benjamin+Bloom>

Nettl, B. et al. (2001). Oxford Index, Grove Music Online, *Improvisation*. Consultado em 10 de janeiro de 2016 através de <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/gmo/9781561592630.article.13738>

Oxford Index, Grove Music Online (2001). *Ragtime*. Consultado em 2 de janeiro de 2016 através de <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/gmo/9781561592630.article.22825>

Oxford Index, Grove Music Online (2013). *Foxtrot*. Consultado em 5 de Janeiro de 2016 através de <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/gmo/9781561592630.article.A2219055?rskey=XAqJ66&result=4>

Público (2014). *Improvisação musical envolve áreas cerebrais que processam estrutura das frases faladas*. Consultado em 10 de Dezembro de 2015 através de <https://www.publico.pt/ciencia/noticia/a-improvisacao-musical-envolve-as-mesmas-areas-cerebrais-que-a-interpretacao-da-estrutura-linguistica-das-frases-faladas-1626041>

Urban Dictionary, *Jazz Standard*, Consultado em 10 de Novembro de 2015 através de <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=Jazz+standard>

ANEXOS

Anexo 1

Demonstração do Funcionamento da Plataforma Edmodo



Figura 1 – Layout da Plataforma Edmodo. Fonte: <http://www.edmodo.com/home>

Apresentação da Plataforma Edmodo

- Fácil acesso;
- Interface intuitivo;
- Ambiente fechado aos membros;
- Participação dos alunos a convite do professor;
- Comunicações arquivadas;
- Desenvolvimento de um espaço virtual;
- Comunicação compartilhada entre alunos e professor;
- Possibilidade de comunicação por mensagens *online chat*;
- Permite a elaboração de tarefas e atividades;

Recursos disponíveis na Plataforma Edmodo

- Biblioteca Digital: de ilimitado armazenamento disponível aos alunos e professores;

- Pastas: (biblioteca) armazenamento ilimitado de documentos, imagens e vídeos acessíveis aos alunos – os alunos têm a possibilidade de criar as suas próprias mochilas, ou seja, condensar o material necessário para um determinado semestre; (ver figura 2)

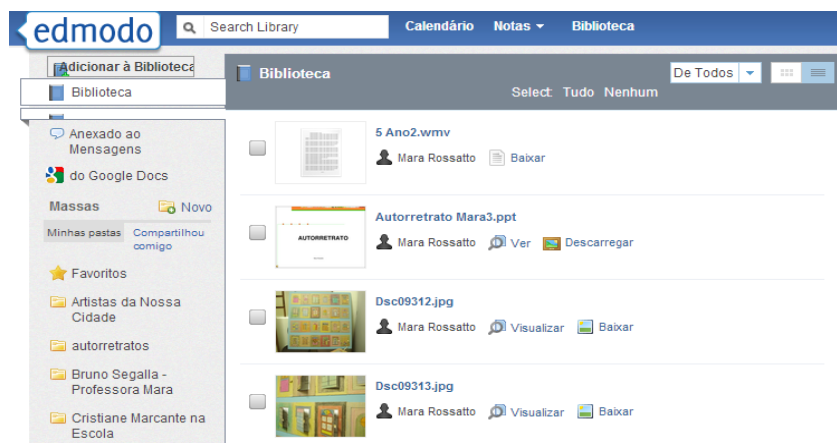


Figura 2 – Biblioteca. Fonte: <http://www.edmodo.com/home#/library/>

- Alerta: Permite criar avisos;
- Enquete: Permite criar questões com 2 ou mais respostas;
- Tarefa: Descreve a atividade proposta para o grupo;
- Quiz: Permite criar testes online dentro da plataforma de questões abertas ou fechadas; (ver figura 3)



Figura 3 - Anotações: Alerta: Enquete, Tarefa e Quiz. Fonte: <http://www.edmodo.com/home#/>

- Calendário: Determina datas importantes como a entrega de trabalhos ou tarefas; (ver figura 4)

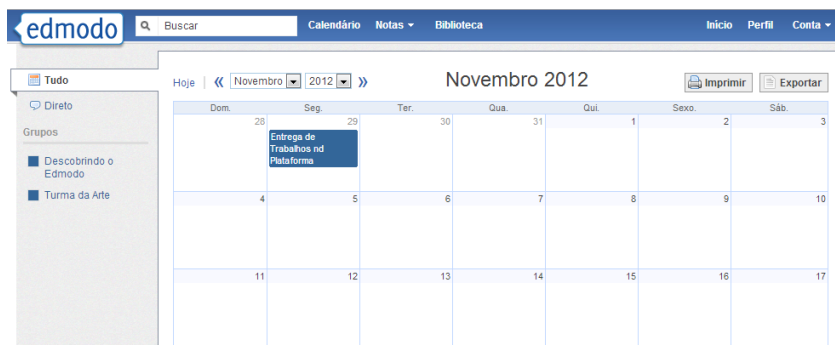


Figura 4 – Calendário. Fonte: <http://www.edmodo.com/home>

- Ferramenta Google Docs: Integrada recentemente ao Edmodo, sincroniza armazenando da biblioteca Google Docs com o da plataforma; disponível para a conta do professor e do aluno; (ver figura 5)

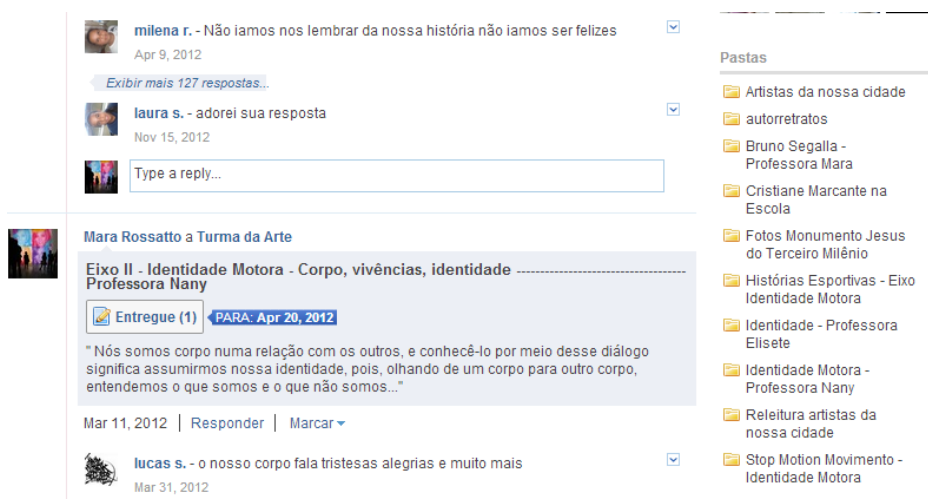
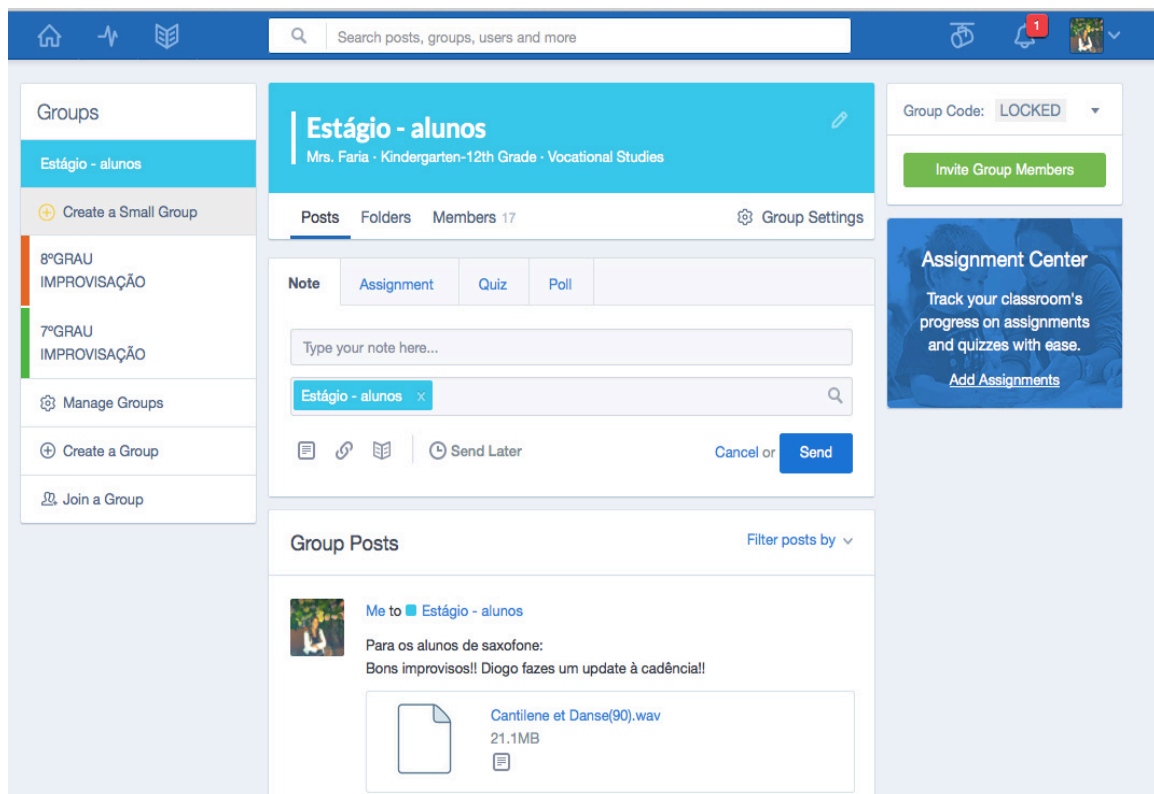


Figura 5 – Armazenamento: Fonte: <http://www.edmodo.com/home#/>

Registo na Plataforma Edmodo

Para a utilização da plataforma, o aluno deverá receber por email um convite com o código do grupo (da disciplina) para assim fazer o seu registo com essa senha. Existe para cada grupo um código exclusivo de acesso. Tendo acesso ao perfil, o aluno deverá criar o seu nome e senha, após a inclusão poderá configurar o seu perfil, adicionando uma fotografia. Após o registo e ingresso no grupo, o aluno terá acesso às atividades.

Registos Atuais de Utilização na Plataforma Edmodo



The screenshot displays the Edmodo interface for a group named "Estágio - alunos". The top navigation bar includes a search bar and icons for home, notifications, and profile. The left sidebar shows a list of groups, including "Estágio - alunos" and "8ºGRAU IMPROVISACÃO". The main content area features a header for the group, a search bar, and a "Note" creation form with tabs for "Note", "Assignment", "Quiz", and "Poll". Below the form is a "Group Posts" section with a post from "Me to Estágio - alunos" containing a message and an audio file named "Cantilene et Danse(90).wav". The right sidebar includes a "Group Code" dropdown set to "LOCKED" and an "Invite Group Members" button.

Anexo 2



Comunicado aos Encarregados de Educação

Exmo. Encarregado de Educação

No decorrer do presente ano letivo (2015/2016) será levado a cabo na Escola Profissional Artística do Vale do Ave - Artave, o Estágio do Ensino Especializado do Saxofone pela professora Ana Faria. Este estágio desenvolve-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho do Instituto de Educação.

Tendo como objetivo elaborar um relatório de estágio e uma investigação inerente ao mesmo, gostaria de poder contar com a sua colaboração e a do seu educando. Serão aplicadas metodologias tais como entrevistas, questionários, inquéritos e gravações.

Agradeço desde já o seu contributo e disponibilidade.

(Prof. Ana Faria)

(A Direção Pedagógica – Artave)

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a colaboração do meu educando no Estágio do Ensino Especializado, realizado pela professora Ana Faria, integrado no mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho.

O/A Encarregado/a de Educação

Anexo 3

Questionário

Pré-Intervenção

1. Já improvisaste alguma vez?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Experimentei

2. Gostavas de saber improvisar?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

3. Achas que é preciso saber para improvisar?

Mark only one oval.

- Sim
- Um pouco
- Não
- Não sei

4. Achas que improvisar é difícil?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

5. Qual é o alfabeto musical, quantos sons existem?

Mark only one oval.

- 7 notas musicais
- 8 notas musicais
- Outro

6. Estudas escalas?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Raramente

7. Porque é que achas importante estudar escalas?

Mark only one oval.

- Porque o professor diz para estudar
- Porque melhora na técnica no instrumento
- Porque tenho que as tocar nas provas de instrumento
- Porque é essencial na evolução da performance

8. Vês alguma vantagem em estudar escalas?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Um pouco

9. Gostas de formação musical?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Às vezes

10. Relacionas aquilo que estudas no instrumento com as músicas que ouves na rádio?

Mark only one oval.

- Bastante
- Nada
- Um pouco

11. Costumas tocar no instrumento as tuas músicas preferidas?

Mark only one oval.

- Bastantes vezes
- Às vezes
- Não sei como
- Não tem interesse
- Não

12. Que estilo de música gostas mais de ouvir?

Mark only one oval.

- Clássico (apenas do meu instrumento)
- Clássico
- Pop/Rock
- Jazz/Blues
- Outro

13. Como te vês na área da música daqui a 20 anos?

Mark only one oval.

- Como solista (instrumentista)
- Como músico de um grupo/ensemble
- Como professor
- Outro (na área do clássico)
- Outro (em diversas áreas musicais)

Anexo 4

Questionário 2

Pós-Intervenção

1. **Sentes que agora estás apto para improvisar?**

Mark only one oval.

Sim

Não

2. **Achas que este projeto facilitou o processo de raciocínio mental para a performance do instrumento?**

Mark only one oval.

Sim

Não

3. **Se respondeste sim à questão anterior indica as vantagens.**

.....

.....

.....

.....

.....

4. **Sentes que no futuro poderás trabalhar sozinho aspetos que melhorem a tua performance de improvisação?**

Mark only one oval.

Sim

Não

Ainda não me sinto capaz

5. **Concordas com esta frase?: "processo mental ágil = conforto e à vontade na improvisação."**

Mark only one oval.

Sim

Não

6. **Sobre o alfabeto musical. Consegues ver a sua importância para o ato da performance da improvisação?**

Mark only one oval.

Sim

Não

7. **Se respondeste sim à questão anterior, explica porquê.**

.....
.....
.....
.....
.....

8. **Achas que a improvisação poderá ser em alguma circunstância uma ferramenta útil para a tua performance?**

Mark only one oval.

Sim

Não

9. **Se respondeste sim à questão anterior, explica porquê.**

.....
.....
.....
.....
.....

10. **Sobre a formação musical. Consegues relacioná-la como um complemento teórico importante à evolução técnica do teu instrumento?**

Mark only one oval.

Sim

Não

11. Se respondeste sim à questão anterior, explica porquê, o que mudou?

.....
.....
.....
.....
.....

12. Sentes agora que para improvisar temos de estar plenamente conscientes sobre o alfabeto para o poder expressar como quisermos, improvisando?

Mark only one oval.

- Sim estou consciente.
- Não, não compreendo.

13. Se respondeste sim à questão anterior, explica o que sentiste de diferente, o que melhorou ou foi facilitado para a técnica do teu instrumento.

.....
.....
.....
.....
.....

14. Concluis que a experiência da improvisação trouxe novos desafios que facilitaram a evolução técnica do teu instrumento?

Mark only one oval.

- Sim, concordo.
- Não, não houve diferenças.

15. Se tivesses ou quisesses frequentar outra vez este projeto, melhoravas algum aspeto ou modificavas alguma ideia implementada?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não frequentava outra vez

16. Se respondeste sim à questão anterior, explica o que mudavas/melhoravas e porquê.

.....

.....

.....

.....

.....

17. Faz um breve comentário sobre a experiência neste projeto. Que vantagens e/ou soluções proporcionou para a evolução da tua aprendizagem musical?

.....

.....

.....

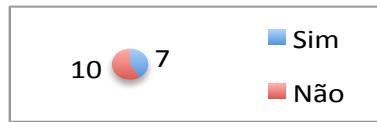
.....

.....

Anexo 5

Já improvisaste alguma vez?

Sim	Não	
	7	10



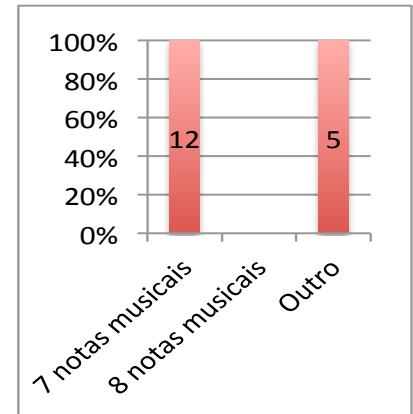
Achas que improvisar é difícil?

Sim	Não	
	12	5



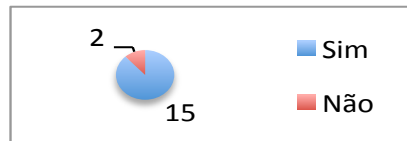
Qual o alfabeto musical, quantos sons existem?

7 notas musicais	12
8 notas musicais	
Outro	5



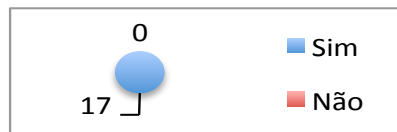
Gostavas de saber improvisar?

Sim	Não	
	15	2



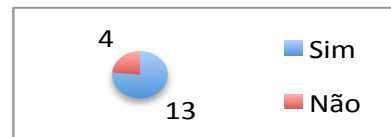
Estudas escalas?

Sim	Não	
	17	0



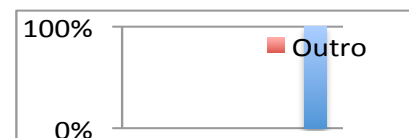
Achas que é preciso para saber improvisar?

Sim	Não	
	13	4



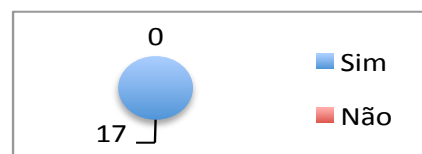
Porque é que achas importante estudar escalas?

Porque melhora na técnica do instrumento	
Outro	



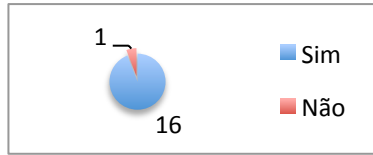
Vês alguma vantagem em estudar escalas?

Sim	Não	
	17	0



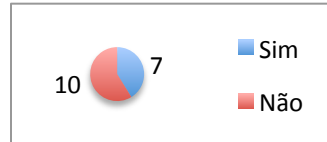
Gostas de formação musical?

Sim	Não	
16	1	



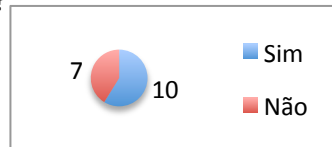
Consegues relacionar o que estudas no instr. Com as músicas que ouves na rádio?

Sim	Não	
7	10	



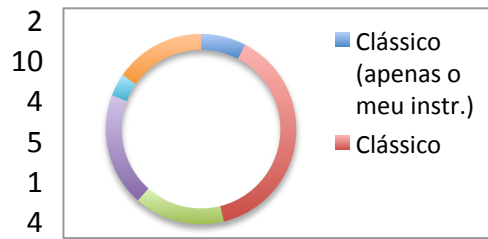
Costumas tocar no instr. As tuas músicas preferidas?

Sim	Não	
10	7	



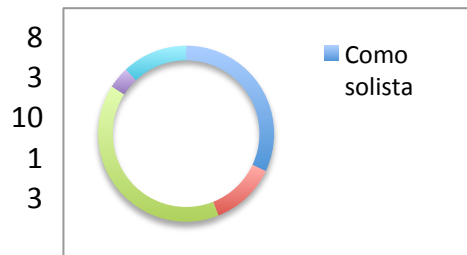
Que estilo de música gostas mais de ouvir?

Clássico (apenas o meu instr.)
 Clássico
 Pop/Rock
 Jazz/Blues
 Country
 Outro



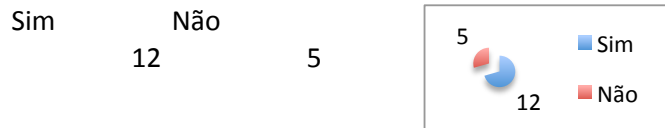
Como te vês na área da música daqui a 20 anos?

Como solista
 Como músico de um grupo/ensemble
 Como professor
 Outro (na área do clássico)
 Outro (em diversas áreas musicais)

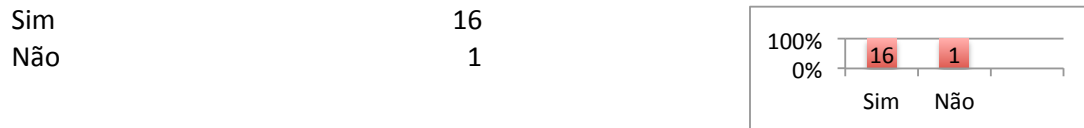


Anexo 6

Sentes que agora estás apto para improvisar?



Achas que este projeto facilitou o processo de raciocínio na performance do instrumento?



Se respondeste sim à questão anterior indica as vantagens?

Questão de carácter qualitativo.

Sentes que no futuro poderás trabalhar sozinho aspetos que melhorem a tua performance de improvisação?



Concordas com esta frase?: "processo mental ágil=conforto e à vontade na improvisação."



Sobre o alfabeto musical. Consegues ver a sua importância para o ato da performance na improvisação?



Se respondeste sim à questão anterior, explica porquê.

Questão de carácter qualitativo.

Achas que a improvisação poderá ser em alguma circunstância uma ferramenta útil para a tua performance?

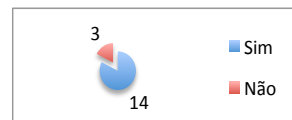


Se respondeste sim à questão anterior, explica porquê.

Questão de carácter qualitativo.

Sobre a formação musical. Consegues relacioná-la como um complemento teórico importante à evolução técnica do teu instrumento?

Sim	Não
14	3

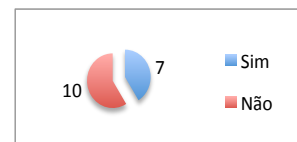


Se respondeste sim à questão anterior, explica porquê, o que mudou?

Questão de carácter qualitativo.

Sentes agora que para improvisar temos de estar plenamente conscientes sobre o alfabeto para o poder expressar como quisermos improvisando?

Sim	Não
7	10

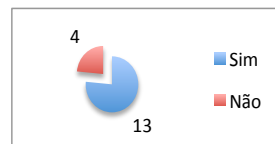


Se respondeste sim à questão anterior, explica o que sentiste de diferente, o que melhorou ou foi facilitado para a técnica do teu instrumento.

Questão de carácter qualitativo.

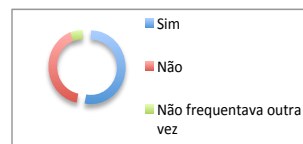
Concluis que a experiência da improvisação trouxe novos desafios que facilitaram a evolução técnica do teu instrumento?

Sim	Não
13	4



Se tivesses ou quisesses frequentar outra vez este projeto, melhoravas algum aspeto ou modificavas alguma ideia implementada?

Sim	9
Não	7
Não frequentava outra vez	1



Se respondeste sim à questão anterior, explica o que mudavas/melhoravas e porquê.

Questão de carácter qualitativo.

Faz um breve comentário sobre a experiência neste projeto.

Que vantagens e/ou soluções proporcionou para a evolução da tua aprendizagem musical?

Questão de carácter qualitativo.

Anexo 7

GUIÃO DE ENTREVISTA TRANSCRIÇÃO

Esta entrevista insere-se no âmbito do projeto de intervenção de estágio, inserido no Mestrado de Ensino de Música da Universidade do Minho. Agradeço desde já a sua colaboração. (...) Como referir que será utilizada apenas para fins de estudo e em nenhum momento será divulgada, nem os seus intervenientes. (...)

A. Dados de caracterização profissional do Docente entrevistado

Idade:

Sexo:

Formação académica:

Tempo de serviço:

Tempo de serviço na presente escola:

Tipo de ensino (regular, profissional):

Ciclos de ensino em que lecionou até 2015-16:

Ciclo(s) em que leciona no presente ano letivo:

1. E. Quão pertinente considerou a realização deste projeto na sua classe?
2. E. Refira por favor os motivos de tal conclusão.
3. E. Em sua perspectiva, foram visíveis nos seus alunos , os objetivos propostos pelo projeto?

4. E. Quais foram as vantagens primordiais, que este projeto trouxe para dentro da sala de aula?
5. E. Vê alguma possibilidade viável, da implementação deste conceito, na presente instituição de ensino musical?
6. Se este projeto fosse novamente realizado, que alterações proporia?
7. A articulação com este projeto, alterou ou despertou, de algum modo, diferentes ideologias na sua prática pedagógica?
8. Promoverá tais mudanças dentro da sala de aula, futuramente?
9. Gostaria de fazer algum comentário ou reflexão à entrevista?

Agradeço desde já a sua colaboração neste projeto ao longo do estágio.

Gratifico a sua receptividade e disponibilidade atribuída a esta entrevista.

Referir, por final, que o propósito deste diálogo se baseou, no intuito de avaliar coletivamente todo o processo de investigação e implementação realizado com este projeto na presente instituição.

Dou então por terminada a entrevista.

Obrigada.

Anexo 8

TPC Aluno A - Improvisação

10/11/11

(TRANSON (do exemplo))

Handwritten musical notation on seven staves. The notation includes various notes, rests, and accidentals, representing a musical improvisation exercise.

Escalas: B-7 = Lá Tráion

Escala Si bônico

E♭-7^{b6} = Tráion

Anexo 9

Plano de Aula			
Local: Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Artave)		Data: 10/03/2016	Turma ou aluno(s): 3ºGrau – saxofone - ALUNO A
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Noção de tonalidade na improvisação. Compreensão do que foi executado. Memória e atenção.		Hora: 14.30h-15.15h
Exercícios Técnicos, Repertório: Escala de Ré Maior. Estudo nº28, Guy Lacour. Chanson et Passepied, J.Rueff.		Duração: 45'	
Função Didática: Apelar ao processo mental na fase inicial da aula. Promover um maior conhecimento do repertório a trabalhar com a criação de um improviso.			
Objectivo da aula: Improvisar sobre uma frase melódica ou rítmica do repertório. Elaborar um improviso escrito.			
Sumário: Improviso sobre um motivo melódico/rítmico. Trabalho sobre o repertório do programa.			

Parte da Aula	Conteúdo	Objectivos Específicos	Organização Metodológica Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Minutagem Exemplo 45'
Inicial	escala / arpejo escala cromática	aperfeiçoar a técnica e som instrumental; desafio no processo mental na execução do instrumento	executar a escala em forma “V” (descendente-ascendente); exercícios sobre o arpejo e escala cromática	performance / desempenho técnica / sonoridade	8'
Fundamental	estudo nº28, Guy Lacour	improvisar sobre frases do estudo; alteração do ritmo ou melodia	executar um improviso sobre notas pivot do estudo; alteração rítmica e melódica	performance / desempenho técnica / sonoridade	15'
	Chanson et Passepied, J. Rueff	improvisar sobre uma melodia da obra; alteração do ritmo ou melodia	executar um improviso sobre notas pivot da obra; alteração rítmica e melódica	performance / desempenho técnica / sonoridade	15'
Final e Avaliação	escrever um improviso sobre um motivo melódico	melhorar a compreensão do processo de improvisação; afirmação de conhecimentos	fornecer uma frase (notas pivot) de um estudo ou peça	solo escrito / composição	7'

Anexo 10

Plano de Aula			
Local: Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Artave)		Data: 07/04/2016	Turma ou aluno(s): 5ºGrau – saxofone - ALUNO B
Aula nº: 2	Conceitos fundamentais a desenvolver: Versatilidade de performance em estilos musicais diferentes.		
Exercícios Técnicos, Repertório:	Escala Láb Maior. de Estudo nº 11 Ferling. Cantilène et Danse, Denis Joly.	Duração: 45'	Hora: 16.10h-16.55h
Função Didática: Acuidade na polivalência de diferentes épocas e correntes musicais.			
Objectivo da aula: Executar uma obra do repertório em diferentes estilos – Improvisação melódica e rítmica. Elaborar um improviso escrito.			
Sumário: Performance de um trecho musical em várias perspetivas estilísticas. Trabalho sobre o repertório do programa.			

Parte da Aula	Conteúdo	Objectivos Específicos	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Minutagem Exemplo 50'
Inicial	escala / arpejo escala cromática	aperfeiçoar a técnica e som instrumental; desafio no processo mental na execução do instrumento	executar a escala em forma “V” (descendente-ascendente); exercícios sobre o arpejo e escala cromática	performance / desempenho técnica / sonoridade	8'
Fundamental	Estudo nº11, Ferling	promover a criatividade rítmica e melódica de um motivo do estudo	executar um motivo com alteração rítmica e com alteração melódica	performance / desempenho técnica / sonoridade	15'
	Cantilène et Danse, Denis Joly	incrementar versatilidade estilística	executar uma secção da obra em diferentes estilos musicais	performance / desempenho técnica / sonoridade	15'
Final e Avaliação	escrever um improviso sobre um motivo melódico	melhorar a compreensão do processo de improvisação; afirmação de conhecimentos	fornecer uma frase (notas pivot) de um estudo ou peça	solo escrito / composição	7'

Anexo 11

TPC Aluno B - Improvisação

no 12 *Contínuo*

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "Contínuo". The score is written on 12 five-line staves. At the top left, there is a handwritten number "no 12". The title "Contínuo" is written in the center. The notation is sparse, consisting of various note heads, stems, and rests scattered across the staves, with some faint markings that could be interpreted as dynamics or articulation. The handwriting is somewhat sketchy and appears to be a student's work.

Anexo 12

Plano de Aula		
Local: Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Artave)	Data: 10/03/2016	Turma ou aluno(s): 7ºGrau – saxofone – ALUNO C
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Noção melódica e harmónica sobre improvisação. Compreensão do que foi executado. Memória e atenção.	
Exercícios Técnicos, Repertório:	Escalas/Exercícios modais. Estudo nº17, Londeix. Concertino da Camera, Jacques Ibert.	Duração: 45'
Função Didática:	Apelar ao processo mental na fase inicial da aula. Promover um maior conhecimento do repertório a trabalhar com a criação de um improviso.	
Técnicas de improvisação.		
Objectivo da aula: Improvisar sobre uma frase melódica ou rítmica do repertório. Elaborar um improviso escrito.		
Sumário: Improviso sobre um motivo melódico/rítmico. Trabalho sobre o repertório do programa.		

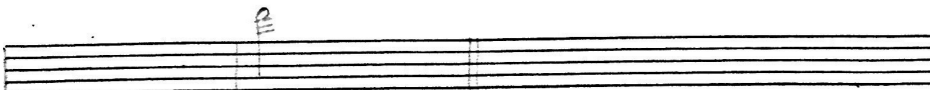
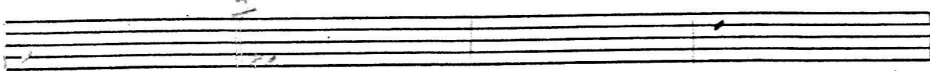
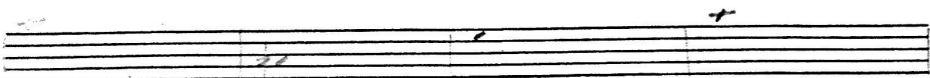
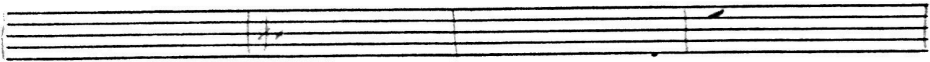
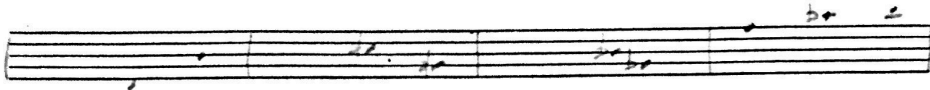
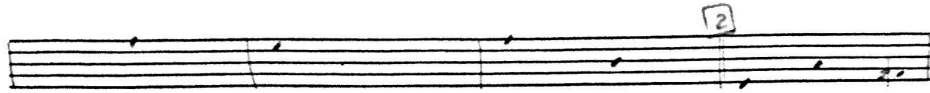
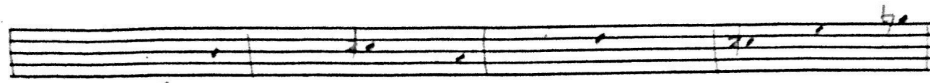
Parte da Aula	Conteúdo	Objectivos Específicos	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Minutagem Exemplo 50'
Inicial	exercícios modais escalas / arpejos escala cromática	noção e correlação aos modos gregorianos; desafio no processo mental para a execução	executar todos os modos das escalas maiores (ascendentes e descendentes)	performance / desempenho técnica / sonoridade	8'
Fundamental	Estudo nº17, Londeix	improvisar sobre frases do estudo; alteração do ritmo ou melodia	executar um improviso sobre notas pivot do estudo; alteração rítmica e melódica	performance / desempenho técnica / sonoridade	15'
	Concertino da Camera, Jacques Ibert	improvisar sobre uma melodia da obra; alteração do ritmo ou melodia	executar um improviso sobre notas pivot da obra alteração rítmica ou melódica	performance / desempenho técnica / sonoridade	15'
Final e Avaliação	escrever um improviso sobre um motivo melódico	melhorar a compreensão do processo de improvisação; afirmação de conhecimentos	fornecer uma frase (notas pivot) de um estudo ou peça	solo escrito / composição	7'

Anexo 13

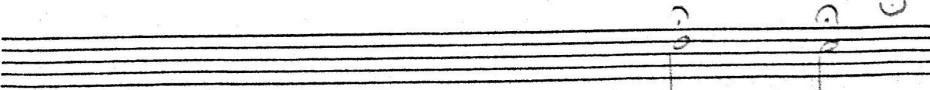
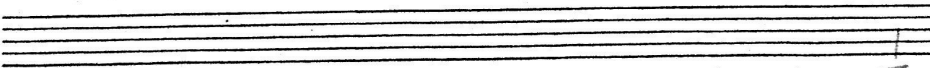
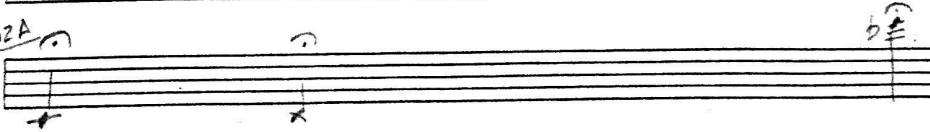
TPC Aluno C - Improvisação

(Aluno 1) C

Concertino I
Solo Flauto
(CADENZA)



CADENZA



Anexo 14

ESCALAS

MARÇO, 2016

DÓ	DÓ#	RÉ	Mib	MI	FÁ	FÁ#	SOL	LÁb	LÁ	Sib	SI
√					√		√				√

CADA TONALIDADE REPRESENTA A SUA ESCALA MAIOR E A ESCALA MENOR QUE CONTÉM A NATURAL, A MENOR HARMÓNICA E A MENOR MELÓDICA

√ = FÁCIL/CONSIGO TOCAR
√ = ESTUDEI/MAS TENHO DIFICULDADES
√ = NÃO ESTUDEI/DIFÍCIL/TENHO MUITAS DIFICULDADES
√ = AINDA NÃO APRENDI

PREENCHAM A GRELHA ABAIXO E LEVEM PARA A SEMANA!!!

SEM FALTA!

MAIORES	DÓ	DÓ#	RÉ	Mib	MI	FÁ	FÁ#	SOL	LÁb	LÁ	Sib	SI
MENORES	DÓ	DÓ#	RÉ	Mib	MI	FÁ	FÁ#	SOL	LÁb	LÁ	Sib	SI

COMENTÁRIOS:

PROFESSORA, ANA FARIA

Anexo 15

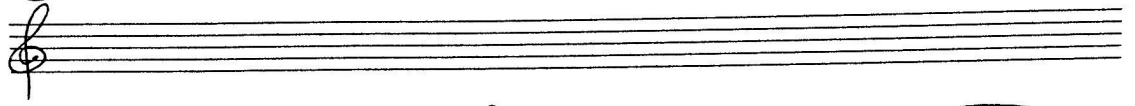
① Escreve a escala de fá menor melódica



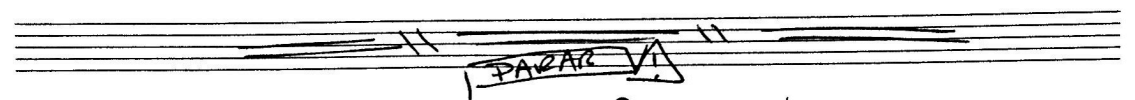
fácil Difícil Entre os dois



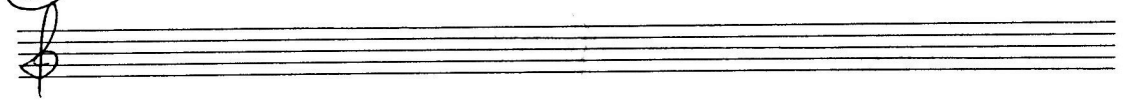
② Escreve a escala de fá menor melódica



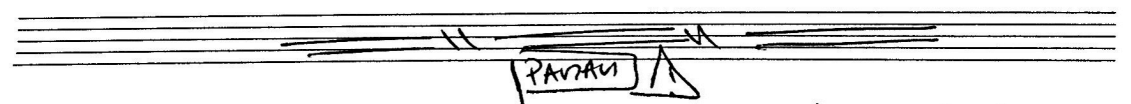
melhorou Igual mais confuso



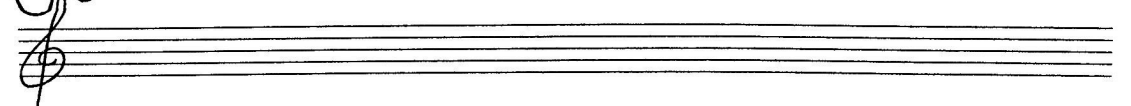
③ Escreve a escala de sol menor harmônica



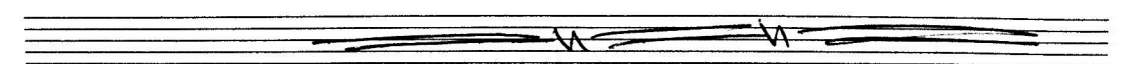
fácil Difícil Entre os dois



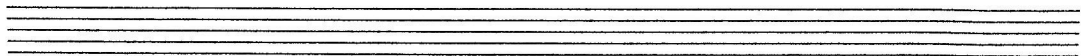
④ Escreve a escala de sol menor harmônica



melhorou Igual mais confuso



Comentário:



Nome:

LIVRO DE BOLSO



GUIA DE INTRODUÇÃO À
IMPROVISACÃO

PARA TODOS OS INSTRUMENTOS

ANA FARIA

BIOGRAFIA



Ana Leite de Faria nasce a sete de julho, no ano de 1987, na cidade de

Braga. Inicia os seus estudos na área da música aos seis anos de idade, em piano clássico, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian da mesma cidade, tendo obtido o oitavo grau do instrumento e aulas de ballet no mesmo Conservatório. No ano de 2009 finaliza o curso de Licenciatura em Música, como saxofonista, na Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Porto, obtendo por unanimidade, a classificação máxima, pelo júri composto pelos professores: Henk van Twillert, Fernando Ramos, Tjako van Schie (pianista acompanhador), com tem o privilégio de trabalhar. Desde cedo expande o seu percurso musical integrando o quarteto, *Hownana Jazz Quartet*, em Portugal e Espanha, iniciando assim o seu primeiro contacto com o *Jazz, Improvisação e Composição Jazzística* com Alex Honwana, pianista de jazz. Em 2011 é-lhe atribuída uma bolsa de estudos pela *World Tour Scholarship*, tendo tido o privilégio de estudar na *Berklee College of Music*.

COM O APOIO:

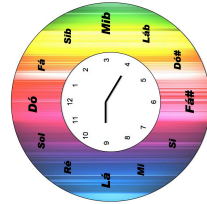


Universidade do Minho
Instituto de Educação



ARTAVE
ESCOLA PROFISSIONAL
ARTÍSTICA DO VALE DO AVE

I. O CICLO DAS QUARTAS



Começa por relacionar cada hora do relógio aos doze sons. Depois poderás criar os teus exercícios de aquecimento diário no teu instrumento, tendo em conta este relógio.

Ex. – Tríade Maior de Dó às 12h (dó mi sol), continua pelo relógio e terás a tríade Maior de Fá à 1h (fá lá dó) ... etc.

II. OS NÚMEROS E A MÚSICA

Começa por relacionar cada número aos doze sons. Depois poderás criar os teus exercícios de aquecimento diário no teu instrumento, tendo em conta os números, ou seja:

Ex. – O número 1 em Dó é dó, o 3 é mi correto? Vamos para Ré, o número 1 é ré e o 3? Se respondeste fá está errado, é fá#! ... etc.

Cria sequências de números como por exemplo o teu número de telemóvel nos 12 tons! Desafia os teus amigos também!!

III. A MEMÓRIA E O OUVIDO



Começa por relacionar todas as músicas que ouves na rádio, na televisão ou em reclames. Experimenta tocar uma frase da tua música favorita, aplica-a pelo relógio das 4^{as} transpondo-a para os 12 tons. Estás a trabalhar memória e audição com transposição!!

JAM SESSION



INSTRUMENTOS EM DÓ – JAM SESSION C

INSTRUMENTOS EM SIBEMOL – JAM SESSION B

INSTRUMENTOS EM MI BEMOL – JAM SESSION E

PESQUISA OS TEMAS QUE MAIS GOSTAS E IMPROVISA!!

Nada melhor do que tocar aquilo que mais gostamos com o apoio de um áudio, “uma banda virtual”!

Agora já é possível!

Com este método adquiriste os conhecimentos teóricos e a sua aplicação na prática do teu instrumento para a improvisação.

Com o apoio da plataforma EDMODO, vais agora pôr em prática todas as tuas ideias musicais e ficar cada vez mais confiante com a prática de IMPROVISAR!!

RECOMENDO QUE PRATIQUES A JAM SESSION COM AMIGOS SEMPRE QUE POSSÍVEL!!

É MUITO MAIS DIVERTIDO E DESAFIADOR!!

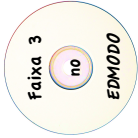
O TEU NÍVEL TÉCNICO DO INSTRUMENTO FICARÁ MUITO MAIS ÁGIL, AS TUAS IDEIAS SERÃO PARTILHADAS COM OS OUTROS E A S DOS OUTROS CONTIGO!!

FICARÃO MUITO MAIS COMPLETOS MUSICALMENTE TODOS OS INTERVENIENTES DA JAM SESSION!



BOA VIAGEM MUSICAL IMPROVISADA!!

COMO ESTUDAR E APLICAR ESCALAS



O QUE FAZER COM AS ESCALAS?

APLICA O RITMO ACIMA APRESENTADO NAS ESCALAS MENCIONADAS PELO EXERCICIO COM A FAIXA 3 DO EDMODO AO LADO DESCRITO

DEPOIS DE DOMINARES AS ESCALAS DESAFIO-TE A CRIARES OS TEUS MOTIVOS MELÓDICOS E A APLICÁ-LOS NESTE EXERCICIO!

C_{Δ7}	%	C_{Δ7}	%
F_{Δ7}	%	F_{Δ7}	%
G_{Δ7}	%	G_{Δ7}	%
B_{Δ7}	%	B_{Δ7}	%
D_{Δ7}	%	D_{Δ7}	%
E_{Δ7}	%	E_{Δ7}	%
A_{Δ7}	%	A_{Δ7}	%

AS CIFRAS

NOME	CIFRA
Dó	C
Ré	D
Mi	E
Fá	F
Sol	G
Lá	A
Si	B

Progressão Harmônica 251

||: D- | G7 | CΔ | CΔ ||

Tabela 1

Na tabela 1 está demonstrada a progressão harmônica para Dó Maior. Vamos para Sol maior, qual o 251 em Sol? (lá ré sol) ou seja: Dm (ré fá lá) G7 (sol si ré) C Maior (dó mi sol).



Faixa 1
no EDMODO

Basic 12 bar Blues form

	: I	I	I	I	I	I
IV	IV	I	I	I	I	
V	IV	I	I	V :		

To end → (I) To keep going → (I)

ESCALA DE BLUES: 1 b3 4 #4 5 b7

1.º enq → (I) 2.º enq ab7

Chegou a hora de aplicar os conhecimentos teóricos!!

De seguida desafia-te a improvisar sobre a sequência harmónica de *Blues*.

Se quiseres apenas aquecer o instrumento diariamente também o poderás fazer de uma maneira divertida, pondo a Faixa 1 no EDMODO, tocando os teus exercícios de aquecimento diários!

Poderás também experimentar tocando apenas a escala de *Blues*, agora a tua improvisação soará mais a *Blues*!!

Faixa 2
no EDMODO

251 EM TODAS AS TONALIDADES

D-7 G7 C maj7

O DESAFIO É TOCAR AS TRÊS ESCALAS DA TONALIDADE EM QUESTÃO.

Ex. -Dó Maior: 2 (Ré Dórico), 5 (SOL Dominante), 1 (Dó Maior)

PODES TOCAR APENAS OS ACORDES: 1357 DE CADA CIFRA

Ex. -Dó Maior: 2 (ré fá lá dó), 5 (sol sí ré fá), 1 (dó mi sol si)

PODES TAMBÉM APLICAR AS TUAS PRÓPRIAS FRASES MELODICAS, TRANSPONDO-AS PARA AS SEGUINTE TONALIDADES DO EXERCÍCIO!!

(Medium Swing)	II-V-I in 12 Major Keys	Exercise
4 D-7	G7 CΔ7	:/
G-7	C7 FΔ7	:/
C-7	F7 BbΔ7	:/
F-7	Bb7 EbΔ7	:/
Bb-7	Ab7 AΔ7	:/
Eb-7	Db7 DΔ7	:/
Ab-7	D7 GbΔ7	:/
C#-7	F#7 BΔ7	:/
F#-7	B7 EΔ7	:/
B-7	E7 AΔ7	:/
E-7	A7 DΔ7	:/
A-7	D7 GΔ7	:/

Anexo 17

GUIÃO DE ENTREVISTA TRANSCRIÇÃO

Esta entrevista insere-se no âmbito do projeto de intervenção de estágio, inserido no Mestrado de Ensino de Música da Universidade do Minho. Agradeço desde já a sua colaboração. (...) Como referir que será utilizada apenas para fins de estudo e em nenhum momento será divulgada, nem os seus intervenientes. (...)

A. Dados de caracterização profissional do docente entrevistado

Idade: 43 anos

Sexo: Masculino

Formação académica: Mestrado

Tempo de serviço: 10 anos

Tempo de serviço na presente escola: 9 anos

Tipo de ensino (regular, profissional): Profissional

Ciclos de ensino em que lecionou até 2015-16: 1º, 2º e 3º ciclos, secundário e superior.

Ciclo(s) em que leciona no presente ano letivo: 3º ciclo, secundário e superior.

1. Quão pertinente considerou a realização deste projeto na sua classe?

R. Achei muito importante. Muito importante esta nova visão da música em si, acho que essa visão trouxe aos alunos uma nova forma de ver a música e alargou bastante os horizontes deles mesmos. Retribuem-me com muita vontade e gosto de continuar a ver esse tipo de música e de querer continuar a explorar essa nova visão que expôs aqui. E daí essa importância que eu atribuo.

2. Refira por favor os motivos de tal conclusão.

R. Essa mesma visão essa nova escrita, nova articulação. Isso é necessário nos alunos de hoje em dia, é mesmo muito necessário porque não podemos ter apenas duas palas na cabeça e achar que a música só vai por ali, só num caminho. Há vários caminhos dentro da música e nós devemos explorá-los um bocadinho (...) para vermos de facto onde é que estamos enquadrados dentro desses caminhos todos que a música nos dá e daí essa importância que eu acho super pertinente. Foi super pertinente a sua prestação aqui.

3. Em sua perspectiva, foram visíveis nos seus alunos, os objetivos propostos pelo projeto?

R. Sim, sim foram muito alcançados. E até diria que chegou a um ponto mesmo de um ensino diferente. Criou-se um ensino diferente, numa perspectiva diferente, muito pertinente para todos eles em que entenderam, todas as crianças entenderam bastante bem todos os pontos que foram explorados e acima de tudo criou-se uma nova perspectiva em relação à

própria formação musical dentro dos alunos em que tornou certos aspectos que provavelmente no mundo clássico se transmitem de uma forma e desta vez foram transmitidos de outra em que facilitou muito mais o ensino de eles próprios e o poder de eles absorverem tudo o que lhes foi dito. Portanto, acho simplesmente bestial tudo o que foi feito aqui a nível de objetivos, foram todos alcançados.

4. Quais foram as vantagens primordiais, que este projeto trouxe para dentro da sala de aula?

R. Nós sabemos todos que o ensino da música está um bocadinho restrito a um caminho, a um ponto só portanto, tentamos todos ir por ali porque este mundo lírico é sempre assim. (...) O que eu vejo nessa pergunta é que houve uma nova atitude da parte deles, um novo gosto, prazer em querer explorar outro mundo, um desafio. Porque eles como nós também se cansam e às vezes é preciso um pouco de ar fresco, uma certa autonomia dentro de conteúdos que já os tinham, às vezes com algumas dificuldades em compreender, em que foram melhor compreendidos dentro dos objetivos que foram propostos neste projeto. Daí que estou muito feliz por todos eles e portanto não sou só eu porque eu além de ver e ouvir também os questioneei. Portanto todos eles estão com a mente muito aberta e adoraram este projeto.

5. Vê alguma possibilidade viável, da implementação deste conceito, na presente instituição de ensino musical?

R. Dentro desta mesma instituição essa é uma pergunta um bocadinho complicada visto que (...) se for dentro do ensino da música diria que era mesmo bastante pertinente este novo rumo da música para as crianças e eu acho que é a idade ideal para se implementar isto (...) aos alunos do 7º ano de escolaridade 3º grau, acho que é a idade ideal para se implantar isto e promover isto e tenho a certeza que ia enriquecer bastante a forma deles verem a música, olharem para a música de em todos os aspetos ia enriquecer todas as crianças. Várias áreas dentro da música, desde a formação musical mesmo da própria análise de tudo que eles trabalham e tocam portanto acho que é mesmo muito interessante e deveria ser implementado em todas as escolas.

6. Se este projeto fosse novamente realizado, que alterações proporia?

R. Nenhumas! Porque de fato estou muito feliz e contente por tudo o que foi exposto pela professora Ana aqui e o que trabalhou com os meus alunos.

7. A articulação com este projeto, alterou ou despertou, de algum modo, diferentes ideologias na sua prática pedagógica?

R. Sim, sim. Eu sou uma pessoa, como professor sempre de mente muito aberta em relação aos meus próprios alunos individualmente trombone, faço com que eles procurem ter sempre outros pontos, conhecer outras formas de tocar, outras (...) fui sempre uma pessoa muito aberta e contudo dentro da

orquestra e deste projeto que nós tivemos a trabalhar considero a mesma coisa, acho que eles devem fazer todos o mesmo, os professores devem estar em sintonia para abrir os horizontes a todos os alunos, (...) portanto isso era mesmo muito importante. Considero isso e acho, mais uma vez e repito acho a idade ideal.

8. Promoverá tais mudanças dentro da sala de aula, futuramente?

R. Eu já as promovo. Eu já as promovo, mas se calhar posso é tentar reforçar um bocadinho mais.

9. Gostaria de fazer algum comentário ou reflexão à entrevista?

R. O único comentário que tenho relativamente a essa pergunta é que foi um prazer ter a professora Ana aqui e estamos sempre com a porta aberta para novas ideias, porque todos aprendemos com isso e quando aprendemos acho que sendo este o objetivo de todos nós para com os alunos acho que é a parte mais importante. Portanto queria agradecer à professora Ana o trabalho e todo o projeto que implementou aqui dentro da ARTAVE.

Agradeço desde já a sua colaboração neste projeto ao longo do estágio.
Gratifico a sua receptividade e disponibilidade atribuída a esta entrevista.
Referir, por final, que o propósito deste diálogo se baseou, no intuito de avaliar coletivamente todo o processo de investigação e implementação realizado com este projeto na presente instituição.
Dou então por terminada a entrevista.
Obrigada.

GUIÃO DE ENTREVISTA TRANSCRIÇÃO

Esta entrevista insere-se no âmbito do projeto de intervenção de estágio, inserido no Mestrado de Ensino de Música da Universidade do Minho. Agradeço desde já a sua colaboração. (...) Como referir que será utilizada apenas para fins de estudo e em nenhum momento será divulgada, nem os seus intervenientes. (...)

A. Dados de caracterização profissional do docente entrevistado

Idade: 34 anos

Sexo: Masculino

Formação académica: Mestrado

Tempo de serviço: 14 anos

Tempo de serviço na presente escola: 13 anos

Tipo de ensino (regular, profissional): Profissional

Ciclo(s) de ensino em que lecionou até 2015-16: 1º, 2º e 3º ciclos, secundário

Ciclo(s) em que leciona no presente ano letivo: 2º e 3º ciclos, secundário

1. Quão pertinente considerou a realização deste projeto na sua classe?

R. Desde o início é importante os alunos perceberem o que está a acontecer na partitura (...) qual é a tonalidade que estão a tocar, por que graus é que passa a obra e essa percepção passa a ser mais evidente quando eles têm que duvidar porque não podem sair daquela tonalidade, não pode sair daquela escala utilizando outras notas. Acho que isso é muito importante e depois (...) com algumas inovações que usaste nas próprias escalas, tocando escalas de forma diferente começando em graus diferentes, isso faz com que eles tenham outra desenvoltura e se desliguem de começar numa nota e acabar na mesma nota, ou seja, começar noutra sítio mas fazendo sempre a mesma tonalidade, ou seja, abrindo horizontes para outras formas de tocar dentro da tonalidade. Portanto acho que o principal é eles terem consciência do que está a acontecer na música, analisarem mais.

2. Refira por favor os motivos de tal conclusão.

3. Em sua perspectiva, foram visíveis nos seus alunos, os objetivos propostos pelo projeto?

R. Foram e curiosamente consegui ver mais isso no mais pequeno, os outros parecem que já estão um pouco reticentes e já põe mais entraves. (...) Já estão nos catorze quinze anos, têm mais dificuldade parece que têm (...) parece que têm medo de falhar, mais medo de falhar. O miúdo mais pequeno, tem doze anos atira-se e tenta e anda à procura e pode errar mas não tem medo e acaba por ultrapassar, acaba por, hoje por acaso achei que ele conseguiu fazer coisas interessantes e até ia atrás do que fazias e quase que repetia igual. Por acaso isso acho que foi mais notório nele, nos mais novos do que nos mais velhos, acho que se notou que ele utiliza mais o ouvido.

4. Quais foram as vantagens primordiais, que este projeto trouxe para dentro da sala de aula?

R. Basicamente tem a ver com isso, da questão deles usarem mais a audição. Quando tinham os áudios eles (...) Perceberem a certa altura estava a tocar o miúdo e depois percebia que já não estava bem na tonalidade, parava! “Não eu já não estou bem.” Ou seja, essa percepção do que é que estava a acontecer à volta disso é bom agora com o áudio, quando ele tiver que tocar com piano vai estar mais atento com certeza. Isso acho que é a principal vantagem.

5. Vê alguma possibilidade viável, da implementação deste conceito, na presente instituição de ensino musical?

R. Por aquilo que já falamos, eu acho que faz sentido uma cadeira que existisse não utilizando linguagem jazz, mas sempre utilizando improvisação muito importante era eles perceberem como já se improvisou no barroco como já se improvisou no romântico, no clássico as cadências, fazer as suas próprias cadências, analisando a obra, fazendo cadências mais longas, às vezes temos cadências muito pequeninas, então acho que enriquecia as próprias obras que eles tocam. Eu às vezes já lhes peço isso principalmente quando tocam transcrições do barroco. Pedir-lhes que eles façam, tento diálogos tento ver quando não está bem, tento corrigir um pouco mas a fazerem as cadências deles. No fagote acontece muito no 12º eles fazerem as suas próprias cadências quando têm concerto, onde se enquadra essa criação, a cadência. Eu acho que havendo uma disciplina que analisasse e lhes pusesse a improvisar pensando dessa forma histórica, (...) analisar-se de uma forma empírica mais prática. Eu acho que é possível mais nesta perspectiva eu acho. Eu sou um bocado relutante a eles fazerem jazz e clássico ao mesmo tempo, principalmente nestas idades, principalmente a questão técnica é bastante diferente como soa e então perderia alguma coisa do clássico e aí eu sou um pouco relutante, mas nesta questão de fazer improvisação noutros estilos acho que se devia.

6. Se este projeto fosse novamente realizado, que alterações proporia?

R. É assim eu acho que no geral o projeto foi bem conseguido (...) eles perceberam o que é que estava a acontecer, eles perceberam o que é que tinham que fazer e estão a fazê-lo melhor. Ou seja, no caso que vimos hoje da aula com o Xavier, ele está a fazer melhor decididamente. Se pusermos um fundo qualquer, um áudio qualquer com a base, ele não tem medo e sabe o que está a fazer, consegue perceber o que está a fazer, com as falhas impróprias e tudo mais, mas percebe-se que evoluiu. Portanto nesse aspeto, acho que foi bem conseguido. Agora (...) pequenas mudanças tem a ver com isso, do que eu falei de se calhar, mas também não há muito tempo e acabaste por utilizar aquilo onde tinhas mais segurança, sabias que estavas a fazer bem. Para mim, para os meus alunos era uma mais valia também utilizar isso com estilos diferentes.

7. A articulação com este projeto, alterou ou despertou, de algum modo, diferentes ideologias na sua prática pedagógica?

R. Tomei consciência que por vezes os alunos nem sempre têm a certeza do que está a acontecer para além da partitura deles, da parte deles. Ou seja, tomei consciência que por vezes temos dar um pouco mais de importância ao trabalho harmónico, ou seja, neste aspeto a aula com piano é muito importante. Nós não damos aula com piano aqui e percebi que eles nem sempre têm consciência, quando pões o fundo harmónico, áudio, nem sempre eles têm consciência do que está a acontecer e deviam ter essa consciência, já tiveram ensaio com piano e acho que se limitam a contar os compassos e não a estarem a perceber o que está a acontecer. Isto é importante porque se eles se enganarem é mais fácil ir atrás da harmonia, porque eles têm que tocar de cor por exemplo, percebi que tenho que incidir mais, eles devem incidir mais na questão auditiva de ouvir mais o que está a acontecer na parte harmónica.

8. Promoverá tais mudanças dentro da sala de aula, futuramente?

R. Sim tem a ver com isso e dar mais importância, no nosso caso, à aula com piano, nós não estamos na aula infelizmente é um professor de piano que está com eles, mas percebi que é importante, talvez tentar arranjar alguns Cd's onde há os áudios de piano de algumas peças nem todas mas algumas já há e tentar fazê-los perceber se calhar fazendo alguns exercícios, tentando pôr o piano se calhar não no início mas pôr a meio e eles tentar perceber onde é que aquilo está, para harmonicamente terem essa percepção.

9. Gostaria de fazer algum comentário ou reflexão à entrevista?

R. É sempre bom eles fazerem coisas diferentes. É sempre bom para eles abrirem os horizontes. No geral foi tudo bem conseguido e é sempre bom ver projetos e ideias criativas para o instrumento para a música e para o saxofone em particular.

Agradeço desde já a sua colaboração neste projeto ao longo do estágio.
Gratifico a sua receptividade e disponibilidade atribuída a esta entrevista.
Referir, por final, que o propósito deste diálogo se baseou no intuito de avaliar coletivamente todo o processo de investigação e implementação realizado com este projeto na presente instituição.
Dou então por terminada a entrevista.
Obrigada.