



Universidade de
Aveiro
2020

Departamento de Comunicação e Arte

**ANA BEATRIZ
RAMOS CAPOTE**

**APRENDER MÚSICA ATRAVÉS DA
IMPROVISAÇÃO: UMA PESQUISA PARA
CONTEXTOS PRÁTICOS DA UNIDADE
CURRICULAR DE FORMAÇÃO MUSICAL**



Universidade de
Aveiro
2020

Departamento de Comunicação e Arte

**ANA BEATRIZ
RAMOS CAPOTE**

**APRENDER MÚSICA ATRAVÉS DA
IMPROVISAÇÃO: UMA PESQUISA PARA
CONTEXTOS PRÁTICOS DA UNIDADE
CURRICULAR DE FORMAÇÃO MUSICAL**

Relatório Final realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos os que gostam de ouvir e fazer música.

o júri

presidente

Professora Doutora Isabel Maria de Oliveira Alcobia
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

arguente

Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira
Professora Auxiliar da Universidade do Minho

orientadora

Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Prof.^a Doutora Helena Caspurro, por me ter guiado em toda a realização deste trabalho sempre com uma inesgotável energia e paciência, por todos os ensinamentos, pela inspiração, pela pessoa e artista que é.

À professora Susana Lima pelo acompanhamento atento, pela paciência e pela partilha dos seus conhecimentos.

Aos meus alunos de estágio, pela entrega e audácia em participar nos desafios que lhes lancei ao longo do ano.

Aos meus pais e irmãos por todo o apoio e por me proporcionarem a oportunidade de concretizar este importante passo da minha carreira académica e profissional.

Ao João, pelo apoio constante e incansável.

Aos demais professores e colegas do meu percurso académico e artístico.

A todos os músicos, pedagogos e artistas, vivos e não vivos, que me inspiram todos os dias.

palavras-chave

Improvisação, Compreensão Musical, Pensamento Criativo

resumo

A presente dissertação pretende ser um contributo para a melhoria das práticas educativas no âmbito da Formação Musical através do uso da improvisação no pressuposto de que tal processo pode tanto contribuir para o desenvolvimento e otimização da compreensão musical como também funcionar como estratégia de avaliação.

São seus objetivos específicos: [1] identificar instrumentos teóricos e autores que permitam reconhecer e perspetivar a improvisação como processo que pode ajudar a promover a compreensão musical bem como a avaliação de aprendizagens e, dessa forma, justificar a sua pertinência nos currícula de música, nomeadamente do ensino artístico; [2] recolher, selecionar, elaborar e organizar sugestões de atividades e estratégias para implementar em sala de aula que possibilitem desenvolver a improvisação e, com ela, aprendizagens, nomeadamente, de conteúdos e competências da unidade curricular de Formação Musical.

A segunda parte desta dissertação refere-se à componente letiva integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo de 2019/2020 na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, na qual participaram 23 alunos distribuídos por duas turmas do ensino articulado do 1º e 3º grau.

keywords

Improvisation, Musical Understanding, Creative Thinking

abstract

This dissertation intends to be a contribution to the improvement of educational practices in the context of Musical Training curriculum unit through the use of improvisation in the assumption that such process can both contribute to the development and optimization of musical understanding as well as functioning as an evaluation strategy.

Its specific goals are: [1] to identify theoretical instruments and authors that allow the recognition and perspective of improvisation as a process that can help promote musical understanding as well as the evaluation of learning and, thus, justify its relevance in music curricula, particularly in artistic education; [2] to collect, select, develop and organize suggestions for activities and strategies to implement in the classroom that enable the development of improvisation and, with it, learning, including content and skills of the Musical Training curriculum unit.

The second part of this dissertation refers to the teaching component of the Supervised Teaching Practice curriculum unit, held in the academic year 2019/2020 at the Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, in which participated 23 students distributed by two classes of 1st and 3rd degree of articulated teaching.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
PARTE I: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	7
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: contributos para o tema da improvisação	9
1.1. Contexto histórico e cultural	9
1.2. Improvisação e criatividade	13
1.3. Definição de improvisação	16
1.4. Estudos em torno da improvisação e aprendizagem musical	20
1.4.1. Aspetos psicológicos, processos cognitivos e desenvolvimento da improvisação	20
1.4.2. Contributos da aprendizagem e de métodos de ensino no desenvolvimento da improvisação	22
1.4.3. Contributos da improvisação na aprendizagem musical	25
2. COMPREENSÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL: conceitos, teorias e autores	28
2.1. Audição e audição	30
2.2. Conceito de esquema	33
2.3. Aprendizagem significativa	35
2.4. Aprendizagem pela descoberta	37
2.5. Aprendizagem baseada na resolução de problemas	39
2.6. Taxonomia de Bloom	41
2.7. Princípio <i>sound before symbol</i>	43
2.8. Improvisação e linguagem como atos de significação	44
3. COMPILAÇÃO DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA	46
3.1. Organização da compilação	46
3.2. Síntese sobre relação das atividades com princípios que promovem a compreensão	47
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
PARTE II: RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	53
1. INTRODUÇÃO	55
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	56
2.1. Caracterização da instituição de acolhimento	56

2.1.1. História	56
2.1.2. Descrição	56
2.1.3. Oferta formativa	57
3. PLANO ANUAL DE FORMAÇÃO DO ALUNO EM PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	59
3.1. O plano e seus constrangimentos	59
3.2. Descrição das atividades propostas	60
3.2.1. Concerto dos estagiários	60
3.2.2. Concerto ex-alunos do Conservatório	60
3.2.3. Workshop de improvisação	60
3.1. Música de câmara: orquestra sinfónica e nipe de violino	61
4. A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL NA EACMCGA	62
4.1. Objetivos de aprendizagem, competências e taxonomias nos programas curriculares	62
4.2. Conteúdos programáticos e objetivos gerais dos programas curriculares das turmas participantes	63
4.2.1. Turma 5ºE - 1º grau	63
4.2.1.1. Conteúdos programáticos	63
4.2.1.2. Objetivos gerais	65
4.2.2. Turma 7ºA - 3º grau	66
4.2.2.1. Conteúdos programáticos	66
4.2.2.2. Objetivos gerais	68
4.2.3 Reflexão pessoal	70
4.3. Avaliação	71
5. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	72
5.1. Professor cooperante	72
5.2. Planificação anual do estágio	72
5.3. Caracterização das turmas	73
5.4. Descrição das aulas assistidas e lecionadas	74
5.4.1. Aulas assistidas	74
5.4.2. Aulas lecionadas	77
5.5. Tipos de registo	78
5.6. Ensino à distância	81
5.6.1. Descrição das atividades	81
5.6.2. Critérios de avaliação	82
6. REFLEXÃO FINAL	83
BIBLIOGRAFIA	84

ANEXOS

Anexo 0 - COMPILAÇÃO DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Anexo 1 - Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino
Supervisionada

Anexo 2 - Programa Curricular da Disciplina de Formação Musical da
EACMCGA- 1ºgrau

Anexo 3 - Programa Curricular da Disciplina de Formação Musical da
EACMCGA - 3ºgrau

Anexo 4 - Propostas de Atividades 2019-20

Anexo 5 - Projeto Educativo do EACMCGA

Anexo 6 - Planificações de Aula e Reflexões Pós-aula

Anexo 7 - Tarefa 1 (1ºgrau)

Anexo 8 - Tarefa 2 (1ºgrau)

Anexo 9 - Gravação A e Gravação B

Anexo 10 - Exemplo de gravação de aluno

Anexo 11 - Tarefa 1 (3ºgrau)

Anexo 12 - Critérios de Avaliação para Tarefa 1 (3ºgrau)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Taxonomia do domínio cognitivo de Bloom

Figura 2 - Taxonomia do domínio cognitivo de Bloom, com exemplos aplicados ao processo de aprendizagem musical, segundo Caspurro (2019/20).

Figura 3 - Fatores que podem ter influência na qualidade do processo de compreensão musical

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos e turmas para observação e prática pedagógica de coadjuvação letiva

Tabela 2 - Atividades organizadas pelo estagiário PREVISTAS (para casos normais, que não perante o confinamento obrigatório devido ao Covid-19)

Tabela 3 - Taxonomia de competências da Dimensão do Processo Cognitivo, com base na taxonomia de Bloom

Tabela 4 - Ponderação Periódica da Avaliação do 2º e 3º ciclo

Tabela 5 - Descrição das Turmas

Tabela 6 - Observações das Aulas Assistidas

Tabela 7 - Exemplo de Registo de Planificação de Aula

Tabela 8 - Exemplo de Reflexão Pós-Aula

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem sido notório o crescimento do interesse pelo tema da criatividade na educação, nomeadamente na área da música. A otimização e desenvolvimento da compreensão musical através de processos associados a formas de pensamento criativo, como a improvisação e a composição, têm-se revelado um domínio de reflexão e discussão em discursos educativos, sendo objeto de estudo da presente dissertação.

A delimitação deste tema proveio essencialmente da constatação de, entre o universo musical e escolar de tradição 'clássica', ser frequente constatar-se maior desenvolvimento e proficiência em âmbitos como a interpretação e técnica instrumental, do que em tarefas como a improvisação e o tocar 'de ouvido', que exigem, como se sabe, destrezas e competências que estão para lá da reprodução de música escrita. Estas situações são reportadas, aliás, em diversa literatura consultada. Também por esta via, é possível identificar, como se referenciará a seguir, a relação entre a capacidade de improvisar e o desenvolvimento de processos associados ao que é designado como compreensão auditiva (discriminação, identificação, classificação, aplicação, generalização, análise, avaliação, criação, etc.).

Constata-se que a improvisação tem tido um papel essencial ao longo da história da música, no entanto, a sua manifestação nas salas de aula dos dias de hoje não está claramente definida, sendo que é difícil encontrar um consenso a respeito da sua prática. Na maioria dos casos, o desenvolvimento da competência de improvisação é raro ou mesmo inexistente nos currículos de música. Muitos autores acreditam que com um entendimento mais aprofundado do que significa improvisar, os professores de música poderão chegar a acordo de qual o seu papel no processo de ensino e aprendizagem musical. Na tentativa de entender como a improvisação pode constituir uma ferramenta pertinente para a promoção da aprendizagem musical, nomeadamente e entre outros aspetos, da compreensão musical, nesta dissertação é feita a revisão de vários contributos para a definição de improvisação ao nível da sua natureza, do seu significado histórico, dos seus processos cognitivos e aspetos psicológicos, das suas práticas musicais e pedagógico-didáticas. Procura-se também dar resposta à questão primordial "o que é compreender música?", reunindo um conjunto de ideias, conceitos e formulações de vários autores, dentro e fora do contexto da investigação em música, que permitem explicar e fundamentar teoricamente o processo de aprendizagem da compreensão musical, nomeadamente ao nível de fatores determinantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Tomando em consideração os vários fundamentos que evidenciam a pertinência da aprendizagem musical através da improvisação, esta dissertação tem como objetivo final a compilação de atividades em sala de

aula utilizando a dimensão de improvisação para aplicação no contexto da aula de Formação Musical. Esta dimensão é abordada como estratégia para alcançar um fim, sobretudo a aprendizagem da compreensão musical, e não como um fim em si mesma.

Esta dissertação é constituída por duas partes. A primeira parte apresenta o projeto de investigação realizado ao longo do ano. Esta está seccionada em 4 capítulos: o Capítulo 1 integra uma revisão bibliográfica que reúne alguns contributos para o tema da improvisação, nomeadamente, no seu contexto histórico e cultural, na sua relação com a criatividade, na sua definição, em aspetos psicológicos e processos cognitivos, e na sua prática pedagógico-didática no ensino genérico e artístico, tendo em vista a sua fundamentação enquanto processo de compreensão de música; o Capítulo 2 engloba conceitos, teorias e autores no âmbito da compreensão na aprendizagem musical e sua relação com a improvisação; o Capítulo 3 constitui a descrição de como está organizada a compilação de atividades práticas em sala de aula e qual a sua relação com os princípios pesquisados; no Capítulo 4 são apresentadas as considerações finais do projeto.

A segunda parte refere-se à componente letiva integrante da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo de 2019/2020 na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, consumando-se sob a forma de relato descritivo.

Foram acoplados vários anexos onde podem ser consultados materiais referentes a ambas as partes da dissertação.

Para o tratamento de questões de citação e referência bibliográfica, optei por seguir as normas indicadas na mais recente edição do manual publicado pela American Psychological Association (APA, 2002).

Dados os constrangimentos provocados pela pandemia do COVID-19, as propostas de atividades presentes na compilação estão ainda numa fase de conceção, pois não foi possível aplicá-las, desenvolvê-las e interpretar os resultados obtidos durante o período presencial do estágio no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, como estava previsto. Assumiu-se, portanto, a conceção de uma tese com características descritivas, de pesquisa e de análise teórica. Para dar continuidade a este projeto, prevê-se uma fase de experimentação para aplicação prática destas atividades, de forma a aferir um conjunto de elementos que possibilitem concluir de forma efetiva o seu potencial e eficiência tendo em conta os pressupostos defendidos. Como possível fase posterior, prevê-se ainda a divulgação das atividades em suporte digital online de forma a facilitar o acesso a uma comunidade alargada de professores e quaisquer interessados.

PARTE I

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

1. Revisão bibliográfica: contributos para o tema da improvisação

1.1. Contexto histórico e cultural

A improvisação é provavelmente a forma mais espontânea de criar música, constituindo-se uma dimensão fundamental de múltiplas práticas musicais ao longo de toda a história da música, nomeadamente no contexto das sociedades e culturas ocidentais. Ernest Ferand (apud Azzara, 2002, p.175), pioneiro na investigação sobre o processo de improvisação do ponto de vista etnomusicológico, enumera exemplos de práticas musicais de improvisação desde a música medieval e renascentista como: o *discant*, o *cantus coronatus* e o *faburden*.

Com a música barroca surge a arte de tocar e improvisar num instrumento de teclas a partir de um Baixo Cifrado. Galway (1982, p.77) compara a prática musical barroca com a da sua época (século XX), evidenciando diferentes perspetivas acerca do valor da música: “a música tinha um valor muito mais efémero para as gerações passadas; normalmente não se pensava que fosse importante preservar as obras musicais para a posteridade, pois uma vez executadas, elas teriam cumprido a sua missão e seriam substituídas por música mais recente (supostamente melhor). O grande respeito pela música do passado, em larga medida, tornou-se um fenómeno no século XX”. Nota-se que na perspetiva barroca o ato de improvisar é tido como uma ação natural, consciente e propositada. O autor aborda um dos compositores mais notáveis da época, J. S. Bach, evidenciando a naturalidade da sua faceta como improvisador: “é provável que algumas das mais belas obras de Bach não tenham sequer sido escritas - os seus contemporâneos consideravam-no insuperável como improvisador no teclado, tocando excelente música de improviso, sem qualquer preparação”. A improvisação sobre o Baixo Contínuo era realizada segundo o sistema de notação cifrada, que codifica relações harmónicas a partir da linha do baixo. No caso dos instrumentistas de teclas da época, uma compreensão mais aprofundada acerca do processo de improvisação facilitava a possibilidade de ocuparem cargos mais representativos, como por exemplo o de maestro de um grupo instrumental ou de compositor (Galway, 1982, p.83). Verifica-se que a partitura era utilizada de uma forma diferente que a encontrada no período romântico. Por sua vez, no período romântico eram detalhadamente notados nas partituras pormenores de dinâmica e articulação, com a função de preservar a música feita nessa época de forma a ser reproduzida por músicos de gerações futuras.

Segundo Nettl (apud Caspurro, 2006, p.196), a prática de improvisação cai em declínio logo após o apogeu do período romântico, marcado por compositores como Liszt e Chopin. Deste então, dá-se uma desvalorização da improvisação provavelmente devido à predominância de uma “cultura de exageros e mau gosto (p.196), não resistindo à concorrência da destacada técnica da escrita e execução.

“A espontaneidade, aleatoriedade, indeterminismo, subjetividade e liberdade expressiva que caracterizam o ato do improvisado não conseguiriam concorrer, por conseguinte, com o eruditismo, controle emocional, tecnicismo e racionalização manifestados pela cada vez mais privilegiada técnica de escrever e compor, interpretar e executar” (Caspurro, 2006, p.196)

Na música do período clássico, as cadências dos concertos para solistas foram criadas com o propósito de constituírem uma oportunidade para o músico instrumentista exibir a sua criatividade improvisando durante essa secção e, dessa forma, complementar a sua performance. Greenan (1997) afirma que a improvisação é vital para a identidade do estilo clássico. Compositores deste período, como Mozart, eram conhecidos como improvisadores ágeis e criativos. Beethoven, sobre cujas obras se julga existir o maior número de publicações e revisões editadas, começou por ser conhecido como sendo um exuberante improvisador, antes de grande compositor. Hummel (1829, apud Azzara, 2002, p.176), compositor influente do período clássico e um dos melhores improvisadores do seu tempo, escreveu um método para piano que teve uma influência significativa na pedagogia de piano na primeira metade do século XIX. As suas ideias acerca da importância da improvisação na educação musical são expressas nesse livro:

“I close by recommending free improvisation in general and in every respectable form to all those for whom [music] is not merely a matter of entertainment and practical ability, but rather principally one of inspirations and meaning in their art. (...) Even if a person plays with inspiration, but always from a written score, he or she will be much less nourished, broadened, and educated than through the frequent offering of all of his or her powers in a free fantasy practiced in the full awareness of certain guidelines and directions, even if this improvisation is only moderately successful.” (p.176)

A improvisação, a execução e a composição estavam estreitamente relacionados e representavam um papel vital na vida destes grandes compositores, referenciados como exemplos de perfis artísticos multifacetados (Sorrel, 1992, p.776).

Das consultas efetuadas, outro fator que é apontado como contributo para a diminuição da prática de improvisação é a utilização cada vez mais frequente da partitura. Os compositores passam a escrever as suas próprias cadências dos concertos para instrumentos solistas, o que provavelmente terá

contribuído para inibir gradualmente a capacidade dos músicos para improvisar. Em oposição à escrita barroca, adota-se uma escrita musical mais precisa e completa. Note-se que ainda hoje a execução das cadências 'originais' de Mozart, Beethoven, entre outros, constitui um ponto relevante no repertório selecionado pelos instrumentistas e educadores para a realização de concertos, audições ou exames escolares. (Caspurro, 2006, p.196)

O surgimento da Era Industrial (1760-1840) e os seus princípios subjacentes têm também um forte impacto na música deste período. Segundo Nachmanovitch (1990, p.8), "the Industrial Age brought with it an excessive emphasis on specialization and professionalism in all fields of living. Most musicians confined themselves to the note-for-note playing of scores written by a handful composer who somehow had access to the mysterious and godlike creative process. Composition and performance became progressively split from each other, to the detriment of both".

Ou seja, parece que o incremento da 'especialização', este resultante do espírito e atmosfera provocados pela denominada Era Industrial, faz-se notar e sentir também no próprio contexto e prática musicais. Nomeadamente, através de um distanciamento progressivo entre os diferentes papéis que, até então, caracterizavam, de uma forma integrada ou holística, o músico enquanto performer, intérprete e compositor. Aquilo que é referido, acerca dos papéis do intérprete e instrumentista, como perda do ato criativo, explica, segundo Sorrel (1992, p. 776), a desvalorização da própria improvisação. De acordo com o mesmo autor, à valorização da função expressiva e emocional da música, sobrepôs-se uma tendência de certo modo contrária, sustentada sobretudo no trabalho de racionalização e sistematização teórica.

Por sua vez, a produção musical do século XX relaciona-se com princípios de liberdade, procura de novos valores e experimentação. No entanto, é importante salientar que estes princípios estão circunscritos à arte de compor. Ou seja, é justo levantar questões "relativamente à criatividade dos intérpretes, já que o rigor e precisão da partitura - sobretudo nas obras Serialistas - raramente deixavam margem para abordagens criativas e espontâneas por parte daqueles que faziam o 'interface' entre o criador e o público." (Caspurro, 2006, p.195)

No contexto da cultura não-ocidental são inúmeros os relatos acerca das práticas musicais de improvisação em diversas civilizações, nomeadamente nos estudos publicados por Nettl (1998), os quais abordam processos e práticas de improvisar no contexto das culturas árabe, afro e latino-americana, cantonesa, indiana, iraniana e europeia. Uma característica comum destas práticas musicais é a sua criação e transmissão oral. Segundo Caspurro (2006, p.199), em culturas baseadas na tradição oral, a concretização e

desenvolvimento da música envolve o uso de técnicas de improvisação. Por essa razão, nas sociedades do Médio Oriente e da Índia, o músico é apreciado essencialmente pelas suas capacidades auditivas que se manifestam ao longo de solos improvisados, em detrimento da sua habilidade de interpretar e reproduzir música escrita. Reck (apud Azzara, 2002, p.175) nota que os músicos do sul da Índia aprendem e tocam música de ouvido e que a improvisação é desenvolvida no decorrer do processo de ensinar e aprender música. Na Indonésia, a música tradicional das ilhas de Java e Bali é chamada de *gamelan*. É também dado esse nome ao instrumento musical coletivo típico deste género musical que envolve improvisação em grupo (Brinner, apud Azzara 2002, p.175). No Oeste de África, segundo Campbell (apud Azzara, 2002, p.175), algumas tradições musicais requerem a criação de melodias, ritmos e texto durante o ato da performance.

O *jazz* surge nos Estados Unidos da América no início do século XX. Apesar de ser um género musical para o qual ainda hoje não existe um consenso na sua definição, inquestionavelmente se verifica que a improvisação é parte intrínseca da sua prática. Isto explica que vários autores associem a definição do conceito de improvisação à definição do próprio conceito de *jazz*. Desde a sua origem, o *jazz* é um género criativo, não tendo como objetivo, pelo menos exclusivo ou predominante, a reprodução da música do passado. É considerado uma arte coletiva na qual a "decisão" não pertence a um único indivíduo e a criação constante é valorizada. A interação e o diálogo entre músicos na performance são aspetos fundamentais para a concretização deste género musical, não só para fazer jus à estrutura exigida pelo tema como também pelo espírito de partilha e troca de emoções. No *jazz*, à semelhança de outras vertentes da música improvisada, desenvolvem-se formas e estilos de improvisação que se baseiam fundamentalmente em estruturas ou esquemas preconcebidos ou compostos, de um modo geral associados a temas ou canções conhecidos e popularizados. Estas estruturas são chamadas de standards - temas sobre os quais todos os músicos de *jazz* exploram a sua improvisação. Apesar dos condicionalismos impostos pelo standard, a liberdade do músico para criar ou recriar música continua a ser bastante grande, sendo que estes não têm de restringir-se às características do tema - a nível melódico, harmónico, rítmico, tímbrico, ect.. Verifica-se, portanto, que a coexistência de elementos pré-compostos com elementos improvisados é comum acontecer no *jazz*, dando continuidade, aliás, a tradições mais antigas e 'eruditas', como atrás referidas.

Bailey (1992), no seu livro *Improvisation: Its Nature and Practice in Music* aborda, do seu ponto de vista, as práticas de improvisação do *jazz*, comparando-as com várias práticas desenvolvidas noutras tradições, tais como indiana e flamenga, construindo uma série de considerações.

1.2. Improvisação e criatividade

Sabe-se que a criatividade tem vindo a ser um tema amplamente estudado e é hoje considerada uma forma de inteligência. Na tentativa de analisar o seu significado na música, concretamente em contextos educativos e curriculares, Webster e Hickey (2001) afirmam que um caminho para a sua compreensão é analisando-a através de quatro perspetivas diferentes - o sujeito, o processo, o produto e o lugar:

- Perspetiva do sujeito: a curiosidade, gosto pelo risco ou situações de incerteza, mente-aberta, sentido de humor são características que influem na definição de sujeitos tidos como 'criativos'.
- Perspetiva do processo: Webster apresenta um modelo inicialmente concebido por Graham Wallas, em 1926, no qual propõe quatro fases que o processo de pensamento criativo engloba: preparação, incubação, iluminação e verificação.
 - A preparação define-se como a análise e definição do problema;
 - Na incubação, a mente continua a associar ideias, e poderá encontrar uma ideia ou solução. Nesta etapa o pensamento divergente desempenha um papel fundamental. O indivíduo pensa sobre o problema e gera possíveis soluções;
 - A iluminação dá-se de repente, na forma de uma ideia que se torna consciente. Por vezes é precedida de um pressentimento. O indivíduo chega a várias soluções;
 - A verificação é a fase da avaliação e formalização da solução. O indivíduo ouve externamente o que foi criado, aperfeiçoa a solução e recebe opiniões.
- Perspetiva do produto: a definição de produto 'criativo' está de um modo geral associada a dois fatores - a sua originalidade, unicidade; e o seu valor e função. Ambos os fatores são relativos ao contexto social, cultural e/ou individual, no qual o produto emerge. Contudo, a originalidade sem intenção ou valor não faz necessariamente um produto 'criativo'.

Sob o ponto de vista educativo, a definição de produto criativo requer ainda a contextualização com a história particular do aluno. A aferição do grau de originalidade de produtos gerados em contexto escolar não pode ser desassociada de fatores como a idade do aluno, o grau de contacto e experiência de aprendizagem em música, a qualidade e quantidade de prática musical, a qualidade e quantidade de contacto com experiências de improvisação e composição. A história do aluno condiciona, portanto, a avaliação do que pode ser tido como produto original e com valor, ou seja, como produto 'criativo'. Deve, portanto, considerar sempre o percurso particular de aprendizagem do aluno. (Caspurro, 2015, p.5)
- Perspetiva do lugar: é referida a ideia de que existem ambientes mais benéficos para a promoção de atitudes criativas pelos sujeitos.

Na literatura dedicada à psicologia da música e da educação é frequente encontrar-se a improvisação como dimensão automaticamente associada a processos de pensamento criativo, por sua vez também estes dependentes de oportunidades de trabalhar com desafios ou problemas devidamente orientados. A ideia de que a improvisação, bem como a composição, constituem intrinsecamente formas de exploração, manipulação, reorganização e transformação sonora, relaciona-se com isso mesmo.

Um dos conceitos e processos mais apontados pela literatura para definir comportamentos criativos é o 'pensamento divergente', da autoria de J. P. Guilford. Apesar de estar conectado, atuar e se interligar com ele na construção de descobertas e desempenhos específicos, opõe-se a pensamento convergente. O primeiro reporta-se a uma forma de interagir com e interpretar o conhecimento, quando o sujeito é exposto a um desafio: uma tentativa de encontrar soluções diferenciadas, únicas e particulares para um problema proposto. O segundo remete-se a uma forma padronizada de dar resposta a um determinado problema. Ou seja, sob o ponto de vista educativo, atividades que seguem o princípio do pensamento divergente, ou seja, que envolvem várias soluções para problemas musicais (como criar várias respostas a uma frase musical dada) e não exigem uma única resposta correta, devem ser proporcionadas para estimular processos de pensamento criativo. A improvisação, assim como a composição, são por natureza atividades que fomentam formas de pensamento criativo.

A imaginação, no sentido de uma capacidade para gerar ideias, algo que parece estar dependente de processos associativos, comparação e relação, também é frequentemente evocada para a definição de pensamento criativo, nomeadamente por K. Robinson. Esta ideia é importada para a música por alguns educadores, inclusive para explicar processos imaginativos de natureza sonora, essenciais para improvisar e compor música. O princípio 'thinking in sound', enunciado por Mainwaring e reportado por inúmeros autores e pedagogos, é disso um exemplo (apud Caspurro, 2007, p.18).

É possível promover a imaginação do som através de atividades de escuta, performance e criação, sendo que todos estes processos requerem a união de vários aspetos da compreensão musical.

No ensino da música, o conceito de criatividade relaciona-se geralmente apenas com a composição e improvisação, deixando de parte outras componentes que potencialmente podem ser abordadas de maneira criativa. Odena (2012, p.522) refere que a ação de tocar e de interpretar uma obra requer igualmente uma componente criativa. Para além da experiência de situações como a improvisação e a composição, existem outras formas de desenvolver o pensamento criativo na sala de aula, por exemplo, através da

interpretação, entoação, atividades de movimento, ouvir, explorar instrumentos e tocar de ouvido (Priest, 2002, p.2).

É de salientar que o processo de pensar criativamente é praticamente impossível de realizar através de atividades centradas exclusivamente no professor, considerando que estas raramente levam à criação de um produto musical pessoal, o que significa que, sob o ponto de vista do ensino, os modelos que mais viabilizam formas de conhecer e pensar criativamente são os que perspetivam a aprendizagem como processo 'ativo'. Isto é, onde o professor é visto mais como um guia ou facilitador da aprendizagem e o aluno como um sujeito que interage com, interpreta e reorganiza, consigo e inter-socialmente, o que aprende, o próprio conhecimento (Caspurro, 2015, p.2).

Outro aspeto importante para a reflexão em educação e que está presente no discurso de vários autores, tais como K. Robinson, é a constatação de que este processo também se aprende. Ou seja, também se aprende a ser criativo, a pensar criativamente. Esta dimensão merece igual atenção assim como outra qualquer dimensão de aprendizagem.

1.3. Definição de improvisação

“When we think improvisation, we tend to think first of improvised music or theater or dance; but beyond their own delights, such art forms are doors into an experience that constitutes the whole of everyday life. We are all improvisers.”

Nachmanovitch (1990, p.17)

Segundo Azzara (2002, p.171), a improvisação tem tido um papel crucial ao longo da história da música, no entanto, a sua manifestação nas salas de aula dos dias de hoje não está claramente definida. O autor sugere que uma compreensão mais aprofundada do que significa improvisar permitirá aos professores de música estar mais aptos a chegar a um consenso relativamente ao lugar que ocupa a improvisação no processo de ensino-aprendizagem.

Azzara (2002, p.171) afirma que, em grande parte da investigação relacionada com o tema da improvisação, a espontaneidade e interação são apresentados como elementos centrais na sua definição. Após um estudo que realizou acerca da capacidade de improvisar em instrumentistas do 5º ano, Azzara (1993) definiu a improvisação como uma manifestação de pensamento musical. Esta proposição associa-se ao facto de o autor considerar, na senda de pensadores como E. Gordon (2000a), que pensar musicalmente se relaciona, não apenas com a internalização de um vocabulário musical, como também com a capacidade de, com ele e através dele, o sujeito expressar, comunicar e compreender espontaneamente música. Ou seja, um ato de pensar e realizar espontaneamente música no momento imediato à sua execução ou performance.

Nettl (1998, p.10) define a improvisação como “the creation of music in the course of performance”. Esta definição pode ser lida em diversos artigos e enciclopédias. Por sua vez, Briggs (1987, apud Azzara, 2002, p.171) define a improvisação como um ‘diálogo musical’ e afirma a existência de elementos comuns em várias improvisações observadas, tais como modelos de padrões melódicos e processos de interação. Briggs também aponta fatores extramusicais como o contexto, o ambiente e a experiência musical dos improvisadores como fatores que contribuem para o conteúdo e estrutura formal das improvisações.

Kratus (1990, p.35) distingue exploração de improvisação: “a person who is improvising is able to predict the sounds that result from certain actions, whereas a person who is exploring cannot”.

A improvisação musical é frequentemente comparada à linguagem verbal. Alguns dos vários autores que apresentam essa comparação são

Dobbins (1980), Nachmanovitch (1990) e Gordon (2000a), que inclusivamente escreveu uma teoria acerca deste assunto.

"The capacities for creative self-expression and spontaneous conversational interaction indicate a person's proficiency in the use of verbal language. The most exactly equivalent music skill is that of improvisation: the spontaneous expression of musical images that directly reflect the immediate ideas, emotions, and sensations of the improviser." (Dobbins, 1980, p.36/37)

"The most common form of improvisation is ordinary speech. As we talk and listen, we are drawing on a set of building blocks (vocabulary) and rules for combining them (grammar). These have been given us by our culture. But sentences we make with them may never have been said before and may never be said again. Every conversation is a form of jazz. The activity of instantaneous creation is as ordinary to us as breathing" (Nachmanovitch, 1990, p.17)

Gordon (2000a) dá um contributo para a definição de compreensão musical no processo de aprender música, (ver Capítulo 2) sugerindo o termo *audiação* como a capacidade de compreender musicalmente um som mesmo que ele não esteja fisicamente presente. A *audiação* representa o processo de dar significado musical aos sons e tem lugar quando assimilamos e compreendemos a música que acabámos de ouvir/executar, ou que ouvimos executar num dado momento passado. Segundo Gordon, o sujeito audia quando escuta, relembra, executa, interpreta, cria, compõe ou improvisa, lê ou escreve música.

Embora a música não seja uma linguagem (como discurso verbal), o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala. Gordon (2000a), defendendo que a aprendizagem da música se deve processar como a da linguagem, compara os vários níveis de aprendizagem da linguagem verbal aos níveis de aprendizagem da linguagem musical e teoriza a seguinte sequência de aprendizagem na sua Teoria de Aprendizagem Musical: ouvir, falar (cantar, executar), pensar e falar (improvisar), ler, escrever e teorizar. Deste modo, a capacidade de improvisar permite ao sujeito expressar-se musicalmente com significado a partir da manifestação de um desempenho musical intrinsecamente internalizado.

Abramson (1980, p.68), com base na abordagem dalcroziana, cujas atividades de improvisação incluem movimento espontâneo, performance vocal e instrumental, trata também a improvisação como ato de linguagem, afirmando que "to improvise is to speak the musical language of motion and pitch, without text, but clearly, expressively and memorably."

Gordon ao definir *audiação* refere que esta está para a música como o pensamento está para a linguagem e que improvisar é como falar, ie, pensar

em 'voz alta'. Considerando que quando falamos estamos a pensar ao mesmo tempo que expressamos o que pensamos, tal como acontece na improvisação, verifica-se que a *audiação* e a improvisação parecem estar intrinsecamente relacionadas. Por conseguinte, poder-se-á afirmar que a *audiação* não só se reporta à compreensão musical como também à improvisação.

Existem vários pontos de vista que consideram a relação entre a improvisação e a composição. Nachmanovitch (1990, p.18) escreve acerca das particularidades da improvisação contrastando-a com a composição: "In improvisation there is only one time... the time of inspiration, the time of technically structuring and realizing the music, the time of playing it, and the time of communicating with the audience, as well as ordinary clock time, are all one. Memory and intention (which indicates the eternal present) are fused". Caspurro (2015, p.4-5) evidencia a diferença entre a improvisação e composição da perspetiva do tempo e possibilidade de revisão:

"Ainda que condicionadas pelos diferentes contextos sociais, musicais e culturais, a improvisação e a composição, ao serem observadas enquanto processos de realização musical, acolhem, nas suas diferenças, características comuns. De um modo geral, é aceite que ambas lidam com a construção, (re)criação e exteriorização de conhecimento, sentimentos, emoções. Associado à improvisação está sobretudo a ideia de que essa manifestação é feita em tempo imediato à execução ou performance, tornando-a neste sentido mais exigente ou pelo menos diferente relativamente à composição - que lida com processos semelhantes, na sua implementação, ainda que através de uma espécie de, como é referido por vários autores, improvisação em câmara lenta."

O compositor Arnold Schoenberg (1984, p.59) reforça essa mesma ideia: "Composing is a slowed-down improvisation; often one cannot write fast enough to keep up with the stream of ideas". Ed Sarath (1996, p.1) contrasta também ambas as dimensões da perspetiva da perceção do tempo, partindo de um modelo em que a premissa central é que o improvisador experiencia o tempo de uma maneira direcionada para o interior, ou de maneira "vertical", na qual o presente é intensificado e o passado e o futuro são perceptualmente subordinados. Ao contrário da composição, cujo processo oferece a possibilidade de rever o que foi escrito e fazer alterações.

Pelz Sherman (1999) também apresenta uma abordagem para análise da música improvisada. O seu modelo descreve a análise estrutural de música criada por um grupo de músicos improvisadores, diferenciando-a de uma análise estrutural de música tradicionalmente composta. O autor afirma que a música improvisada depende das interações entre os músicos que criam em tempo real, comparando com um único compositor que faz decisões musicais fora do tempo real.

Na 1ª edição do *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (1980), editado por Stanley Sadie, as definições de cada uma destas dimensões esclarecem as suas divergências. A improvisação é definida como “the creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed.” (Vol.9, p.31) e a composição como “the term usually referring to a piece of music embodied in written form or the process by which composers create such pieces” (Vol.4, p.599)

Poder-se-á concluir que existem alguns fatores-chave comuns na literatura que procura definir a improvisação como um processo de (1) expressão de pensamentos musicais e emoções de forma espontânea, (2) criação de música dentro de certas orientações, e (3) envolvimento numa conversa musical. (Azzara, 1993,1999; Dobbins 1890)

1.4. Estudos em torno da improvisação e aprendizagem musical

1.4.1. Aspectos psicológicos, processos cognitivos e desenvolvimento da improvisação

“Improvisation is thus central to the formation of new ideas in all areas of human endeavour. Its importance experientially rests with its magical and self-liberating qualities. Its importance scientifically is that it presents us with the clearest, least-edited version of how we think, encoded in behaviour.”

Pressing (1991, p. 345)

Com uma melhor compreensão dos processos cognitivos envolvidos na improvisação, o professor de música poderá aperfeiçoar os seus métodos de ensino e melhorar as suas aulas, proporcionando ambientes em sala de aula que conduzam à improvisação.

Investigadores como Kratus (1991, 1996), Sloboda (1988), Webster (1991), Pressing (1988) e Nardone (1997) tentaram descrever os processos cognitivos que permitem criar significado na música.

Segundo Kratus (1991, 1996), a improvisação musical tem sido ensinada quer como um comportamento intuitivo e natural que pode fazer parte do currículo musical da pré-escola, quer como uma realização altamente sofisticada que pode ser alcançada apenas por músicos altamente especializados. Em métodos como os de Orff e Dalcroze, a improvisação é aplicada nos estágios iniciais da educação musical das crianças, enquanto outros são desenvolvidos com a finalidade de ensinar improvisação a alunos que são já proficientes no meio performativo. O que parece estar em falta, segundo o autor, é uma abordagem de ensino que promova a improvisação conetando de forma sequencial os comportamentos musicais intuitivos de fases iniciais com os maduros e musicalmente sofisticados. Para colmatar essa falta, Kratus (1996) desenvolveu um modelo que descreve e explica o desenvolvimento da aprendizagem da improvisação, baseando-se em investigação sobre comportamentos improvisacionais de crianças e adultos e em modelos teóricos de improvisação. Comporta sete níveis ou fases de desenvolvimento, que ajudam a guiar e orientar o professor no planeamento e gestão de metas, âmbitos e estratégias de aprendizagem e avaliação. Os níveis são sequenciais e cumulativos: quando um aluno adquire certos tipos de competências, conhecimento e atitudes, ele progride para o próximo nível, e o papel do professor muda conforme essa progressão. Para o autor, o grau manifestado pelo aluno no desempenho da improvisação, para além de estar

associado a níveis de degradação de proficiência técnica, performativa e expressiva no instrumento musical, reflete ainda e sobretudo a sua capacidade para audiar padrões tonais e rítmicos. Este princípio aproxima-se do conceito de *audiação* de Gordon (2000a), referido atrás.

Os sete níveis são os seguintes:

[1] exploração: é na verdade um comportamento pré-improvisatório no qual os sons são utilizados num contexto pouco estruturado e no qual o aluno tem pouco controlo sobre o meio de performance ou os materiais musicais;

[2] improvisação orientada para o processo: o aluno começa a produzir padrões de uma forma mais coesa;

[3] improvisação orientada para o produto: o aluno demonstra estar consciente de princípios estruturais como tonalidade e ritmo;

[4] fluência: a performance técnica no instrumento ou na voz torna-se relaxada e automática;

[5] improvisação estrutural: o aluno tem noção da estrutura da geral da improvisação e emprega um repertório de estratégias musicais e não-musicais para a concretização da sua improvisação;

[6] improvisação estilística: o aluno incorpora características melódicas, harmónicas e rítmicas de um determinado estilo;

[7] improvisação pessoal: o aluno é capaz de transcender estilos reconhecidos para desenvolver um novo estilo.

Sloboda (1988) editou um livro que contém contribuições de vários autores que abordam processos generativos na música, nomeadamente na psicologia da performance, improvisação e composição. Baseando-se nos vários resultados obtidos pelos autores, Sloboda supõe que o impulso de gerar e executar música é intrinsecamente humano tal como é o impulso de gerar linguagem. Nesse livro consta o estudo de Pressing (1988), no qual são apresentados vários modelos diferentes com o objetivo de compreender como a competência da improvisação é aprendida e ensinada e como funciona o processo de improvisação. Pressing sugere que o processo de improvisação se desenvolve como uma série de escolhas de conjuntos de eventos que ora continuam ora interrompem o contexto do fluxo de elementos.

Webster (1991) estudou intensivamente a criatividade e o pensamento criativo em contextos de educação em música e considera, como vários estudiosos do tema, que o processo de criação começa na intenção de produzir algo. Segundo o autor, a natureza da criatividade depende de competências favoráveis (por exemplo: aptidão musical, compreensão conceptual, destreza e sensibilidade estética) e é influenciada por condições igualmente favoráveis (por exemplo: motivação, imagética subconsciente,

personalidade e ambiente). Webster sugere que estas competências e condições favoráveis trabalham em conjunto na criação de um produto através de um processo de pensamento divergente e convergente. O primeiro reporta-se a uma forma de interagir com e interpretar o conhecimento, quando o sujeito é exposto a um desafio: uma tentativa de encontrar soluções diferenciadas, únicas e particulares para um problema proposto. O segundo remete-se a uma forma padronizada de dar resposta a um determinado problema.

1.4.2. Contributos da aprendizagem e de métodos de ensino no desenvolvimento da improvisação

As abordagens de Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály e Orff enfatizam a importância da improvisação no processo de aprendizagem da música. Ao longo da segunda metade do século XX, um numeroso conjunto de educadores, inspirados por princípios pedagógicos semelhantes, aplicam e desenvolvem aquelas abordagens, alguns dos quais inaugurando escolas de música com os nomes dos seus predecessores como forma de os homenagear. (Caspurro, 2006, p.35)

As atividades de improvisação da abordagem dalcroziana inclui movimento espontâneo, performance vocal e performance instrumental. Abramson (1980, p.68) afirma que "Jaques-Dalcroze thought of improvisation as basic to life, as an expression of life, and as life itself". A Rítmica (*Eurythmics*) de Jaques-Dalcroze fundamenta-se em princípios como a descoberta e a resolução de problemas. A sua relação com a improvisação é desenvolvida no Capítulo 2.

Joseph (apud Azzara, 2002, p.177) estudou este método aplicado a crianças em idade pré-escolar, realizando atividades que incorporavam treino auditivo, exploração do movimento, jogos rítmicos, relaxamento, improvisação e 'momentos de concerto'. O autor comparou os resultados de 3 grupos expostos a diferentes tipos de instrução: o primeiro recebeu instrução musical informal, o segundo recebeu instrução com base na Rítmica de Jaques-Dalcroze com improvisação, e o terceiro sem improvisação. Após uma observação contínua e a análise dos resultados, Joseph concluiu que a Rítmica de Jaques-Dalcroze que inclui improvisação deve ser incluída na educação musical desde a idade pré-escolar, de forma a contribuir para um maior enriquecimento da vida musical da criança. Segundo Caspurro (2006), o desenvolvimento das ideias filosóficas de Jaques-Dalcroze no sentido mais abrangente de autorrealização e expressão criativa, nomeadamente através da prática sistemática da improvisação no contexto global da aprendizagem musical, são seguidas por M. Schafer, Willems, Orff e Gordon.

Orff (1978) também teve influência numa série de pedagogos. O seu método intitulado de Orff-Schulwerk (1961-1974) tem como objetivos pedagógicos o estabelecimento de um ambiente que conduza ao desenvolvimento da capacidade criativa e da independência musical dos alunos. O uso de bordões, o canto, a improvisação rítmica, improvisação de movimento e improvisação melódica com recurso à escala pentatónica, são recorrentes nas atividades da Orff-Schulwerk, utilizando sobretudo instrumentos Orff. Num nível mais avançado, a improvisação melódica envolve também modos gregorianos, escalas diatónicas sobre harmonia funcional, e mais material cromático.

Jessen (1993), baseando-se na sequência de aprendizagem de audição de Gordon e em atividades de improvisação rítmica de Orff-Schulwerk, analisou a influência da audição na capacidade de improvisar ritmicamente em alunos do 6º ano de escolaridade. A autora concluiu que (p.58/59): o trabalho da audição e da improvisação deve ser desenvolvido de forma gradual; compreender e sentir uma pulsação regular é um pré-requisito essencial para audiar ritmo; existe uma correlação entre a aptidão rítmica (medida pelo teste desenvolvido por Gordon (1982), *Intermediate Measures of Music Audiation*) e dimensões da performance rítmica como manter uma pulsação regular, fazer tempos completos e antecipar o final.

Azzara (2002) nota que o estudo da improvisação no contexto do desenvolvimento do pensamento musical da criança desde a idade pré-escolar tem sido feito por autores como Moorhead & Pond, Cohen, Flohr, Reinhardt, Freundlich, Laczó e Kalmar & Balasko, cujos estudos incluem a utilização de técnicas e estratégias concebidas pelos próprios investigadores. Moorhead and Pond (apud Azzara, 2002, p.177) foram pioneiros no estudo acerca da improvisação em crianças em idade pré-escolar, nos anos 40 no *Pillsbury Foundation School* na Califórnia. Após a observação de crianças dos 2 aos 6 anos de idade a cantar e tocar improvisações, concluíram que com orientação as crianças são capazes de improvisar padrões tonais e rítmicos. As experiências de improvisação realizadas incluíram padrões rítmicos em pulsação regular e padrões assimétricos. Numa fase inicial, envolveram sobretudo a exploração de altura e timbre. Num projeto semelhante, Cohen (apud Azzara, 2002, p.177) passou 3 anos a observar crianças em jardins de infância e verificou que, como parte do processo de improvisação, as crianças exploraram instrumentos e sons musicais, desenvolveram domínio em certas competências e produziram “gestos musicais”.

Flohr (apud Azzara, 2002, p.177/178) cita as definições de improvisação do *Manhattanville Music Curriculum Project* (MMCP) e integra no seu estudo a sequência hierárquica de *improvisação exploratória, exploração livre e*

exploração orientada. O autor pediu a crianças de 4, 6 e 8 anos para improvisar num xilofone usando uma escala pentatónica de duas oitavas, e concluiu que: (1) as crianças são capazes de improvisar padrões relacionados com estímulos musicais; (2) as crianças são capazes de formar imagens musicais em resposta a estímulos verbais; (3) e à medida que as crianças vão tendo mais experiência, a orientação tonal e o sentido de coesão na improvisação melhora.

À semelhança de Flohr, Freundlich (apud Azzara, 2002, p.178) estudou o desenvolvimento do pensamento musical em dois alunos do 5.º ano escolar, pedindo-lhes que improvisassem num xilofone diatónico dentro de uma estrutura de um blues de 12 compassos, permitindo-lhe analisar processos espontâneos de descoberta e resolução de problemas. As improvisações foram transcritas e analisadas usando três dimensões: (1) conformidade com a estrutura, (2) coerência melódica e (3) enriquecimento de material musical. O autor concluiu que as crianças são capazes de criar ideias musicais “autênticas” sem utilizar notação.

Por sua vez, Reinhardt (apud Azzara, 2002, p.178) analisou a improvisação rítmica de crianças com 3, 4 e 5 anos de idade, às quais pediu que improvisassem melodias num xilofone alto diatónico, acompanhadas por um bordão tocado num xilofone baixo. Os resultados indicam que aproximadamente todas as crianças foram capazes de improvisar numa pulsação regular e com uma métrica adequada ao bordão do acompanhamento. Reinhardt notou também que as crianças mais velhas usavam uma maior variedade de padrões rítmicos nas suas melodias do que as crianças mais novas.

Na cidade de Budapeste, Laczó (apud Azzara, 2002, p.178) analisou as improvisações de crianças de diferentes idades em três escolas de ensino elementar e descobriu que a o seu nível de educação musical não tem influência direta na sua capacidade de improvisar. Na mesma cidade, Kalmar e Balasko (apud Azzara, 2002, p.178) estudaram improvisações melódicas cantadas por crianças em idade pré-escolar e evidenciaram a relação entre o carácter musical das improvisações melódicas e a própria *musical mother tongue*. Ou seja, várias improvisações pareceram ser *transformações criativas* de material musical aprendido no contexto das suas tradições e cultura. Os autores notaram que várias das características típicas das canções infantis populares húngaras - volume, tonalidade, intervalos, estrutura, frases e padrões rítmicos - são identificáveis nas improvisações das crianças. Uma descoberta relevante deste estudo é que as crianças que demonstraram melhores resultados na performance musical criativa tinham um professor com uma boa formação musical e que evidenciava a criatividade.

Os vários estudos realizados obtêm alguns resultados comuns como: as crianças improvisam, mesmo que em nível diversos, sempre que lhes é dada

essa oportunidade; e a capacidade para improvisar é de natureza evolutiva (Azzara, 2002, p.178).

O estudo de Caspurro (2006) demonstra como o desenvolvimento da improvisação melódica, no contexto do sistema funcional/tonal, de alunos portugueses do 9º ano de uma escola de ensino artístico, se implementou e expandiu paralelamente ao desenvolvimento dos processos de compreensão funcional da música, isto é, da *audiação* da sintaxe harmónica. Algo que parece ter sido viabilizado ou facilitado pela implementação e intervenção, no terreno, de um plano estratégico e didático criado e desenvolvido pela autora, que se alicerçou nos princípios teóricos e metodológicos de Gordon (2000a). Os dados obtidos permitiram concluir que a aprendizagem da *audiação* da sintaxe harmónica desenvolvida contribuiu para o desenvolvimento da improvisação melódica dos alunos participantes.

1.4.3. Contributos da improvisação na aprendizagem musical

Autores como Montano, Azzara e Wilson (apud Azzara, 2002, p.179) têm interesse pelo estudo dos efeitos do ensino musical através da improvisação no desenvolvimento de outras competências. Neste âmbito destaca-se a relação entre a improvisação e o desenvolvimento da leitura 'à primeira vista'.

Num grupo de estudantes pianistas, Montano (apud Azzara, 2002, p.179) analisou o efeito da prática de improvisação rítmica na concretização de leitura à primeira vista em termos de precisão rítmica. Os dados obtidos indicaram que os alunos que tiveram prática de improvisação demonstraram uma concretização de precisão rítmica na leitura à primeira vista significativamente maior do que os alunos que não tiveram essa prática. Este resultado sugere que para além da improvisação ser uma competência por si só, também parece contribuir para uma compreensão mais clara da música executada a partir de notação.

Num estudo que realizou em 1993, Azzara (apud Azzara, 2002, p.179) discute a relação entre improvisação e leitura à primeira vista no seu estudo com instrumentistas do ensino básico. O seu propósito foi desenvolver e analisar a eficácia de um modelo curricular de improvisação concebido para melhorar a concretização musical de estudantes de música instrumental do ensino básico. O modelo curricular concebido pelo autor inclui (1) aprender a cantar e a tocar de ouvido um dado reportório de melodias e linhas de baixo; (2) entoar, tocar e improvisar padrões rítmicos e séries de padrões rítmicos no contexto de métrica binária e ternária; (3) cantar, tocar e improvisar padrões tonais e séries de padrões tonais no contexto de progressões harmónicas, em tonalidades maiores e menores; (4) aprender solfejo que define função harmónica e aprender sílabas rítmicas que definem movimento rítmico; (5)

improvisar padrões rítmicos em linhas de baixo familiares e improvisar ritmos sobre progressões harmónicas específicas; (6) improvisar melodias escolhendo notas que correspondam às funções harmónicas da progressão; e (7) combinar padrões rítmicos improvisados e padrões tonais improvisados para improvisar uma melodia. A concretização musical foi medida em termos da performance instrumental de três estudos compostos pelo autor: um estudo preparado/estudado pelo aluno, um estudo preparado com ajuda do professor e um estudo lido à primeira vista. Os problemas específicos desta investigação foram analisar o efeito do estudo da improvisação na concretização musical de alunos de instrumentos de sopro e percussão do 5.º ano escolar, e ainda investigar os efeitos dos níveis de aptidão na concretização musical dos mesmos alunos. O autor concluiu que o estudo da improvisação melhora a concretização musical de alunos de música instrumental do ensino básico e que com a competência de improvisação estes podem expressar os seus pensamentos musicais espontaneamente. Acrescenta ainda que essa expressão é possível quando os alunos são capazes de combinar e sequenciar padrões rítmicos e melódicos de uma forma sintática. Azzara (2002, p.179) reforça que este tipo de compreensão gera uma compreensão da progressão harmónica, no sentido funcional e de ritmo harmónico. Com base neste estudo, o autor concluiu que quando é pedido aos alunos que improvisem nestes termos, estes afirmam que estão a pensar em termos de tonalidade, métrica e performance expressiva, e que os alunos que desenvolvem a competência de improvisação aprimoram as suas performances de música escrita. O mesmo autor, num outro trabalho desenvolvido em 1999, sugere também que para iniciar o processo de aprendizagem de improvisação, os indivíduos devem ouvir música improvisada, aprender um repertório de peças de ouvido, aprender melodias e linhas de baixo de ouvido, aprender harmonia e contraponto de ouvido, aprender o vocabulário do género musical de ouvido e, por fim, não ter receio de correr riscos. Em suma, o desenvolvimento do trabalho auditivo é central.

Na vertente de improvisação em grupo, Wilson (apud Azzara, 2002, p.179) observou os efeitos da prática da improvisação no desenvolvimento musical de alunos de música instrumental do ensino secundário, implementando um método de improvisação criado por Lukas Foss e Richard Duffalo, adaptado por Silverman. Os resultados indicaram que os alunos com experiência em improvisação obtiveram melhorias mais significativas em relação aos restantes, na leitura à primeira vista e no reconhecimento auditivo de elementos melódicos e rítmicos.

2. Compreensão na aprendizagem musical: conceitos, teorias e autores

“So what is understanding?... Learning facts can be a crucial backdrop to learning for understanding, but learning facts is not learning for understanding.”

(Perkins, 1998, p. 13)

No presente capítulo apresenta-se um conjunto de construtos teóricos de natureza psicológica e pedagógica que possibilitam discutir e definir processos de compreensão, nomeadamente musical. Pela sua íntima relação com a improvisação musical, sobretudo no que comporta à promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem, são abordados de forma a constituírem uma base teórica de sustentação e fundamentação da hipótese levantada na presente dissertação: o pressuposto de que a improvisação é um processo de aplicação de conhecimento, e, desta forma, pode tanto contribuir para o desenvolvimento e otimização da compreensão musical, como constituir em si mesma uma estratégia de avaliação da aprendizagem.

Os construtos teóricos apresentados no contexto da investigação em música são resultantes da reflexão acerca do que influencia o processo de aprendizagem musical por parte de diversos autores ao longo do século XX. Todos convergem para a ideia de que a compreensão musical se relaciona não apenas com o conhecimento de informação, mas com a forma como este é construído, (re)organizado e interpretado. Nestas abordagens a compreensão musical é vista não só como um fenómeno percetivo, como também cognitivo, sendo que o primeiro se define na fase da receção sensorial, tratando-se de um processo passivo que se dá no tempo presente, e o segundo na fase da operação/ação mental, tratando-se de um processo ativo que se dá no tempo presente ou é evocado, relativamente a uma circunstância vivenciada no passado.

Os meios sensoriais que podem estar envolvidos no processo da compreensão musical são o meio auditivo, visual e cinestésico - reportados inúmeras vezes na literatura pedagógica e musical desenvolvida ao longo de praticamente todo o século XX e XXI. A compreensão musical é, nestes contextos, considerada um processo de significação sonora, ou seja, um processo de atribuição de sentido ou significado sonoro e musical aos estímulos sonoros que são percebidos, evocados pela memória, criados, imaginados (antecipando ou projetando) e visualizados (na leitura). (Caspurro, 2017/18)

Na história da pedagogia musical, as cisões entre abordagens, modelos de aprendizagem ou métodos de ensino musical fundam-se em grande escala no modo como é entendido, valorizado e definido o processo de compreensão musical. Sobretudo se é ou não destacada a importância dos processos sensoriais para o desenvolvimento, consolidação ou até mesmo expansão dos processos de leitura, escrita e interpretação teórica da música - aquilo a que alguns autores denominam de compreensão notacional e teórica, ou, como se verá a seguir, *audiação* (cf. Caspurro, 2007).

2.1. Audição e audiação

São vários os termos ou expressões que surgem nos discursos educativos ao longo de todo o século XX, procurando explicar a qualidade do processo de compreensão do fenómeno sonoro.

A *audição interior*, uma das expressões centrais, é usada frequentemente por pedagogos como Willems, Orff, Kodály e Martenot, como parte do seu vocabulário pedagógico (Caspurro, 2006, 2007). Matthey (apud Caspurro, 2006, p.34), faz a distinção entre *ouvir* e *escutar* música, considerando que o fenómeno auditivo e musical como processo ativo representa o *escutar* música para além do mero *ouvir* (perceção do som). O princípio 'thinking in sound' é enunciado por Mainwaring e reportado por inúmeros autores e pedagogos (apud Caspurro, 2007, p.18). Por sua vez, Jaques-Dalcroze (apud Caspurro, 2006, p.34) cria o termo *eurritmia* (*eurhythmics*), com o qual intitula o seu 'método' de ensino, a que se convencionou denominar *rítmica*, para designar os princípios implícitos na *escuta* sonora (e cinestésica) da música, representando o desempenho musical por via daquilo que foi interiorizado, do qual é exemplo o desempenho da improvisação.

Para os autores citados, o conceito de *audição interior* ou de *escuta* realça o problema da compreensão do fenómeno sonoro, que se revela essencial na aprendizagem da música. Ou seja, torna-se mais relevante a forma como a música é aprendida ou assimilada ao invés da sua mera execução. Para aqueles pedagogos, a maneira como a música é assimilada determina o "desenvolvimento de níveis ou âmbitos de conhecimento e realização musical qualitativamente diferenciados" (p.36). É prova disso a importância dada ao canto, ao movimento corporal, a atividades de escuta sonora e à improvisação (antes da aprendizagem da leitura e da escrita musical) (Caspurro, 2006, p.36).

No mesmo sentido, como já foi referido atrás, Gordon (2000a) cria o conceito de *audiação* designado como a capacidade de compreender musicalmente um som mesmo que este não esteja fisicamente presente. A *audiação* representa o processo de dar significado musical aos sons e tem lugar quando assimilamos e compreendemos a música que acabámos de ouvir/executar, ou que ouvimos executar num dado momento passado. Segundo Gordon, o sujeito audia quando escuta, relembra, executa, interpreta, cria, compõe ou improvisa, lê ou escreve música.

O autor descreve vários tipos e estádios de *audiação* e define-a como a audição e compreensão sonora de música que não está ou nunca esteve fisicamente presente. Ou seja, é possível audiar 'música' que se ouviu anteriormente, evocando-a, ou 'música' nunca ouvida, prevendo-a. Neste aspeto, o processo da *audiação* é para a música o que o processo de pensar é para a linguagem. Este fenómeno acontece quando o sujeito lê, escreve, cria,

improvisa, ouve e executa. As capacidades de reter, lembrar, comparar e prever são reconhecidas como centrais na definição de *audiação*. O autor sugere que para haver improvisação com significado, o sujeito deve audiar o que vai criar ou improvisar. Gordon (2000b) criou dois testes, o Harmonic Improvisation Readiness Record e o Rhythm Improvisation Readiness Record, que têm como objetivo principal ajudar os professores a adaptarem o seu ensino às necessidades individuais dos alunos, tendo em consideração o seu nível de *readiness* (prontidão) para a improvisação harmónica e rítmica.

Segundo Gordon, a *audiação* pode distinguir-se de *audição interior* no sentido em que este último conceito pode não representar mais do que uma imitação interior, sem que haja compreensão musical. No entanto, a *audição interior* quando acompanhada de *audiação* deixa de ser uma mera imitação interior. É importante não deixar de notar que a imitação é, contudo, necessária e determinante para aprender a 'falar' e a audiar música.

Caspurro (1999, p.1) nota que são ouvidas com frequência expressões reveladoras do princípio de *audiação* no discurso quotidiano entre músicos, o que comprova "a espontaneidade com que é consensualmente assumido enquanto fator de excelência para a construção da musicalidade: <<tem música na cabeça!>>, <<ouve o que toca!>>, <<ouve primeiro o que está na partitura>>, <<canta primeiro interiormente o que vais começar a tocar>>, entre outras."

Do ponto de vista dos processos de execução de um instrumento, quando o aluno apenas executa o que está a ler, e usa apenas como auxílio o som que está a executar e a ouvir, provavelmente não está a audiar. Esta envolve a capacidade de construir, projetar ou dar significado sonoro e musical aos símbolos notacionais, e não acontece pela utilização exclusiva de outras vias: visual ou digital. De acordo com autores como McPherson e Schleuter (apud Mills & McPherson, 2006), aliás, leitura ou escrita sustentadas apenas em processos mecânicos de associação *dedos-símbolos* representam uma forma muito limitada de compreender notação. A *audiação* envolve também a capacidade de pensar e imaginar som, o que a torna uma característica não apenas da execução por memória e/ou leitura notacional, mas também dos próprios processos envolvidos na criação musical: improvisação e composição. Do ponto de vista da composição, Willems (1975, apud Caspurro, 2006, p.34) refere: "É claro que se pode compor com o conhecimento teórico dos acordes, regras não faltam, mas o facto de serem 'conhecidos' não significa que são realmente 'ouvidos' com o que comportam de sensorial, de afetivo e frequentemente misterioso, de impalpável, de inesperado mesmo, segundo um contexto."

Para Gordon, a capacidade de improvisar do sujeito depende do processo de como adquiriu vocabulário musical. Quando se refere a

vocabulário musical o autor refere-se aos padrões tonais e padrões rítmicos que se releva necessário adquirir para que possamos atribuir significado ao que ouvimos e executamos quando ouvimos música familiar e não-familiar.

Um padrão (tonal ou rítmico) é a unidade musical mais pequena que somos capazes de perceber para desenvolvermos a compreensão da estrutura (tonal ou rítmica) de uma obra, sendo constituída por duas ou mais alturas ou duas ou mais durações. A sua função é essencial para o estabelecimento da sintaxe (tonal ou rítmica) de toda a estrutura musical. Dar sentido ou significado ao que ouvimos é, portanto, compreender a sintaxe da música, isto é, audiar as alturas e durações que são fundamentais para compreendermos música. (Caspurro, 2006, p.83)

Para a improvisação tonal, por exemplo, o autor afirma que os alunos devem responder aos seguintes níveis sequenciais: [1] ouvir vários padrões tonais, [2] imitar padrões tonais, [3] audiar padrões tonais, [4] produzir padrões tonais e [5] improvisar padrões tonais. Para a improvisação harmónica, as mesmas fases se aplicam às progressões harmónicas: ouvir, imitar, audiar, produzir e improvisar progressões harmónicas. (Azzara, 2002, p.174)

Gordon acredita que a *audiação* se aprende, tal como se aprende a pensar criativamente ou a executar um instrumento. A possibilidade de todas as pessoas serem capazes de audiar e criar música é um dos grandes desafios da educação musical do século XXI. (Caspurro, 2015, p.6)

2.2. Conceito de esquema

O conceito de "Schema" está associado a vários nomes na psicologia (como Barlett, Anderson, Piaget). No domínio da psicologia e neurociência, este conceito e os seus processos associados são amplamente estudados, bem como a sua importância no processo de aprendizagem e a sua aplicação na educação. A ideia de que o processo de aprendizagem está dependente da maneira como o sujeito estabelece relações de interpretação e significado com novas experiências e conceitos está na base da utilização e discussão daquele conceito nos discursos educativos. Ou seja, para inúmeros autores, como se reporta a seguir, aprender é, de algum modo, desenvolver e construir um esquema cognitivo e conceptual que possibilita de algum modo otimizar e expandir aprendizagens anteriores. Funciona assim como uma estrutura de representações perceptivas e mentais que ajuda a organizar e interpretar informação.

Wadsworth (1996) define os esquemas como estruturas mentais, ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam a informação que captam do meio que as envolve. Assim sendo, os esquemas não são observáveis, são inferidos e, portanto, são constructos hipotéticos. Segundo Pulaski (1986), o esquema é uma estrutura cognitiva ou padrão de comportamento ou pensamento, que emerge da integração de unidades mais simples e primitivas num todo mais amplo, mais organizado e mais complexo.

De acordo com a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1996), o sujeito passa por uma série de estágios de crescimento intelectual. O autor acreditava que o sujeito está constantemente a adaptar-se ao ambiente que o rodeia à medida que absorve novas informações e estabelece novas relações, e dessa forma aprende coisas novas. Isto é, à medida que as experiências acontecem e novas informações são apresentadas, novos esquemas são desenvolvidos e os esquemas pré-existentes são alterados ou modificados através de processos como a *acomodação* e *assimilação*.

Na *assimilação* novas informações são incorporadas em esquemas pré-existentes. Ou seja, é o processo cognitivo pelo qual o sujeito integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias (Wadsworth, 1996), não havendo modificação das mesmas. Quando a criança tem novas experiências, vendo ou ouvindo nova informação, tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui. O próprio Piaget define a assimilação como "(...) uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação." (Piaget, 1996, p. 13)

Na *acomodação*, já existe alteração nos esquemas pré-existentes ou novos esquemas são formados à medida que o sujeito aprende nova informação e tem novas experiências. Esta operação cognitiva é também descrita por Piaget (1996, p. 18): “chamaremos acomodação a toda a modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam.” Assim, a *acomodação* acontece quando a criança não é capaz de assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo, e perante esta situação existem dois acontecimentos possíveis: a criação de um novo esquema ou modificação de um esquema pré-existente. Ambas as ações resultam numa mudança na estrutura cognitiva.

Num contexto de sala de aula, o professor ao orientar os alunos no estabelecimento de relações entre conceitos, em vez de os apresentar separadamente e sem ligação entre si, pode ajudá-los a construir e reconstruir esquemas. Esquemas bem desenvolvidos facilitam não só a recuperação de conhecimento adquirido, como também ajudam na aprendizagem de novo conhecimento relacionado. Esta ideia é fortemente associada à teoria da aprendizagem significada de Ausubel (1968), mais à frente apresentada.

Os processos de assimilação e acomodação, bem como suas formas de equilíbrio ou equilibração, parecem estar relacionados com as possibilidades geradas quer pela natureza dos estímulos musicais (ritmo, melodia, harmonia, timbre, etc: motivos, padrões, canções, etc.), quer pela natureza, dimensão ou qualidade das experiências, ou seja, vivências que viabilizam processos diversificados de interação, comunicação e interpretação, desde estádios de desenvolvimento sobretudo sensoriais, até aos mais abstratos: através do sentir, movimentar, cantar, executar no instrumento, etc., até processos de simbolização, leitura e escrita, e finalmente abstração teórica. (Caspurro, 2017/18)

2.3. Aprendizagem significativa

David Ausubel, tendo-se dedicado à psicologia na educação, propôs o conceito de 'aprendizagem significativa', cujo significado se relaciona, de uma forma genérica, com formas de dar condições aos sujeitos, em situação educativa, para relacionar novos conhecimentos com conhecimentos prévios. No seu livro *Educational Psychology: A Cognitive View* (1968), Ausubel refere que o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem do aluno é aquilo que ele já conhece. Assim sendo, o processo de aprendizagem parte do conhecimento prévio do aluno, propondo novos desafios, de forma a que este relacione e contextualize os novos conhecimentos e aprendizagens. Em suma, o conhecimento prévio do aluno é a chave para uma aprendizagem significativa.

Esta conceção de Ausubel contrasta com posturas de ensino mais focadas nos processos de memorização e reprodução do conhecimento, também este exposto e direcionado pelo professor, do que nas condições veiculadas por este para a sua interpretação e compreensão pelo aluno, e até mesmo evocação. A aprendizagem significativa difere da aprendizagem mecânica no sentido em que a primeira ocorre quando o conteúdo é relacionado de maneira substantiva e não arbitrária a um aspeto relevante da estrutura cognitiva do sujeito (conhecimento pré-existente) e a segunda ocorre quando novas informações são aprendidas sem interação com conceitos relevantes ou pré-existentes. Para o autor, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar conteúdos pré-existentes na estrutura cognitiva do sujeito e, assim, este ser capaz de relacionar novos conteúdos. Este conceito é compatível com outras teorias que surgiram no século XX, como o já referido conceito de "Schema" da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Partindo do princípio que o aluno só aprende quando encontra sentido no que aprende, na aprendizagem musical o novo conhecimento pode adquirir significado, provavelmente quando é relacionado com conteúdos e competências que são familiares ao aluno, ou seja, através do que este já conhece e compreende auditiva, cinestésica, performativa e/ou notacionalmente. Alguns exemplos concretos que parecem promover a aprendizagem significativa na aprendizagem musical e que, pelo que é apontado pelos diversos autores em estudo, têm implicações para o desenvolvimento de processos de aprendizagem musical ulteriores, como a leitura e escrita notacionais: a aprendizagem notacional deve estar integrada e associada à prática vocal e de instrumento; ler o que já se conhece de ouvido; tocar de ouvido canções familiares. Estas ideias, constituindo em si mesmas formulações do reconhecido princípio Sound Before Symbol, cuja reflexão é apresentada mais adiante, sendo advogadas por pedagogos da

música do início do século XX, já aqui reportados, são reconhecidas e desenvolvidas por autores e investigadores como E. Gordon, J. Sloboda, P. Webster, G. McPherson, C. Azzara, entre outros.

A aprendizagem significativa relaciona-se com a dimensão da improvisação no sentido em que esta é uma forma de manifestação e aplicação, ainda que sujeita a processos de desenvolvimento e evolução de complexidade, de conteúdos pré-existentes, conteúdos que o aluno já conhece e, de algum modo, consciente ou inconscientemente, compreende.

2.4. Aprendizagem pela descoberta

A aprendizagem pela descoberta “ênfatisa experiências de aprendizagem ativas e centradas no aluno, através das quais estes descobrem as suas próprias ideias e constroem os seus próprios significados” (Arends, 2008). Ou seja, este tipo de aprendizagem acontece quando o conteúdo a ser aprendido é descoberto e construído pelo sujeito sob orientação do professor, relacionando-o com conhecimentos prévios, através da resolução de problemas (ver Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas - J. Dewey). Neste sentido, esta é uma aprendizagem de natureza experimental e laboratorial. Distingue-se da *aprendizagem por receção* pelo facto de que esta última é caracterizada pela utilização de métodos expositivos e demonstrativos mais centrados no professor, em que o aluno aprende por imitação e comparação e a ação é direcionada para o ato de assimilar, relacionar e fazer (pensamento convergente). Por sua vez, na aprendizagem pela descoberta através da resolução de problemas são utilizados métodos interativos e cooperativos orientados para a pesquisa entre pares e/ou professor, nos quais o professor facilita e guia processos de pesquisa e construção de relações entre conteúdos. Desta forma, o aluno aprende por construção, exploração, aplicação, *insight* (descoberta), síntese e criação de conhecimento, e a ação é dirigida para o ato de pesquisar, experimentar e resolver (pensamento divergente). As atividades de improvisação e composição enquadram-se neste método, devido ao seu carácter de exploração, aplicação de conhecimento, síntese e descoberta.

Ambos os métodos de ensino-aprendizagem referidos concorrem para o desenvolvimento da compreensão, e ambos podem ser utilizados pelo professor em situações e momentos distintos para ajudar a atingir objetivos educativos diversos. Relacionando estas aprendizagens (por descoberta e por receção) com a aprendizagem significativa referida anteriormente, ambas só serão significativas se o novo conteúdo ou competência se incorporar de forma substantiva, não-arbitrária e não-literal à estrutura cognitiva ou esquema conceptual pré-existente do sujeito.

Na área da música, a aprendizagem por descoberta é promovida através de atividades de exploração sonora - perante as quais o aluno tem a possibilidade de pesquisar, identificar, gravar, registar, classificar e construir sons - e através da improvisação e composição na sala de aula (em atividades vocais, instrumentais, de análise e/ou teoria musical) aplicando conceitos como forma, ritmo, altura, melodia, harmonia e textura.

Atualmente, este tipo de aprendizagem é usado por diversos pedagogos e metodologias que privilegiam o desenvolvimento do pensamento divergente e pensamento criativo na sala de aula. Como

exemplo, esta aprendizagem revela-se central em metodologias de carácter experimentalista desenvolvidas por M.Shafer, J.Paynter, entre outros: (Diaz, 2007; Marsh, 2008)

“The philosophies of Dalcroze, Schafer, the English school of the 1960s and 1970s led by Paynter, the Comprehensive Musicianship approach and the Manhattanville Music Curriculum Project in the United States have all extolled the value of developing children’s musical creativity through compositional and improvisational experiences in the classroom.” (Marsh, 2008, p.23)

É de notar que a aprendizagem com base na imitação e autodescoberta é particularmente característica em contextos de aprendizagem *jazzística*. Ocorre essencialmente na prática de ‘tirar de ouvido’ solos gravados para posterior trabalho de imitação, reprodução e recriação.

2.5. Aprendizagem baseada na resolução de problemas

A aprendizagem baseada na resolução de problemas refere-se a “processos que incentivam o aluno a aprender pela via da pesquisa, formulação de perguntas e procura de soluções, valorizando-se o conhecimento, enquanto substância ou matéria curricular, sobretudo pela relação pragmática com a realidade e atualidade (casos concretos, práticos, experimentação).” (Caspurro, 2015)

Sabe-se através de Arends (2008) que, com origem nos princípios do trabalho de J. Dewey, a ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) tem como base filosófica a sua visão de educação na qual as escolas serviriam como espelhos da sociedade e as salas de aulas deveriam ser laboratórios para a resolução de problemas da vida real. Este tipo de aprendizagem assenta em fundamentos da teoria cognitivo-construtivista como: (1) a aprendizagem centrada no aluno; (2) o papel do professor como guia, orientador e facilitador da ação, e não como mero transmissor; (3) o trabalho cooperativo; (4) e o desenvolvimento holístico de competências. Esta teoria defende que todos os aprendentes, de qualquer idade, se envolvem ativamente no processo de aquisição de informação e construção o seu próprio conhecimento. À medida que os aprendentes se confrontam com novas experiências, o conhecimento modifica-se e evolui.

No seu contexto educativo, a APB pretende o desenvolvimento e promoção do pensamento crítico e criativo, e pode ser aplicada em qualquer domínio de conhecimento. A pertinência da presença da ABP na educação encontra-se na necessidade atual de fomentar o desenvolvimento de indivíduos mais atentos, competentes e eficientes na criação de respostas aos desafios propostos pela sociedade de hoje.

A ABP ajuda os alunos a desenvolverem as suas competências de pensamento - nomeadamente de pensamento de ordem superior (Arends 2008, p.382) - e de resolução de problemas, a aprender papéis autênticos de adulto e a tornarem-se aprendentes independentes. Como foi referido, uma das características principais da ABP é o trabalho colaborativo, pois este promove a pesquisa partilhada, o diálogo e o desenvolvimento do pensamento e de competências sociais. Como também já foi referido, este tipo de aprendizagem assenta na teoria cognitivo-construtivista, que se apoia bastante no trabalho de Piaget. Esta teoria defende que todos os aprendentes de qualquer idade se envolvem ativamente no processo de adquirir informação e construir o seu próprio conhecimento. À medida que os alunos se confrontam com novas experiências, o conhecimento modifica-se e evolui. A aprendizagem é, portanto, um processo de construção de conhecimento. Arends (2008) reforça essa ideia:

“Em suma, os professores que utilizam a aprendizagem baseada em problemas enfatizam o envolvimento ativo dos alunos, uma orientação indutiva e não dedutiva, e um processo que leva os alunos a descobrirem, ou construírem, o seu próprio conhecimento. Em vez de apresentarem aos alunos ideias ou teorias sobre o mundo, como acontece na instrução direta, os professores que utilizam a aprendizagem baseada em problemas ou de pesquisa, colocam questões aos alunos e permitem que estes cheguem às suas próprias ideias e teorias.” (Arends, 2008)

Na Educação Musical, a ABP está muitas vezes relacionada com práticas do desenvolvimento do pensamento criativo em sala de aula. Este, apesar da possibilidade de ser realizado em várias formas, é muitas vezes associado aos processos cognitivos e performativos envolvidos na improvisação. Essa associação torna-se evidente ao constatar-se que, provavelmente, um requisito quase implícito no processo de improvisar é pensar musicalmente resolvendo situações-problema. No caso da improvisação, em tempo imediato à performance. Por essa razão, este requisito poderá ser colocado ao serviço da aprendizagem da música, sendo que na sua manifestação, a improvisação poderá refletir ou espelhar a aprendizagem da compreensão sonora da música (Caspurro, 2015, p.3).

Autores como Azzara (2002), Caspurro (2006), Gordon (2000a), Kratus (1991), Paynter (1970), Hikey & Webster (2001), Burnard (2000), Priest (2002) e Wiggins (2001) têm contribuído para a sua implementação no contexto da educação musical no ensino genérico e das práticas instrumentais no ensino artístico. (Caspurro, 2015, p.2)

2.6. Taxonomia de Bloom

As taxonomias são estruturas de organização hierárquica de competências e objetivos, tendo como função auxiliar no planejamento de objetivos sequenciais. Na área da educação a mais conhecida e usada pelos professores para organização de objetivos de aprendizagem é a taxonomia de Bloom (Anderson et al., 2001; Bloom et al., 1983; Arends, 2008). Esta cumpre o objetivo de orientar os resultados a atingir de acordo com processos sequenciais, ou seja, elucida o professor sobre 'quando' e em que dimensão o aluno está preparado para atingir determinado resultado, em diferentes domínios da ação e conhecimento, são eles o cognitivo (conhecimento e compreensão), psicomotor (movimentos e coordenação) e afetivo (atitudes).

No domínio psicomotor, a taxonomia de Bloom classifica objetivos em termos de sequência de aprendizagem de movimento físico, padrões de movimento e coordenação. No domínio afetivo, classifica os objetivos em termos de sequência de respostas emocionais. No domínio cognitivo, classifica os objetivos em termos de dimensão e processo sequencial de conhecimento tendo em vista a concretização da compreensão até ao nível mais elevado (transferência e criação).

A taxonomia do domínio cognitivo é a mais utilizada. Sendo que a compreensão está relacionada com processos de transferência do conhecimento, esta taxonomia remete-se ao seu desenvolvimento gradual. A Figura 1 representa o desenvolvimento sequencial proposto por Bloom para o planejamento de objetivos. Do primeiro ao último nível ocorre o desenvolvimento dos processos de transferência.

As taxonomias do domínio psicomotor e afetivo também desenvolvidas por Bloom, apesar de não serem tão pertinentes para o tema, são úteis para ajudar a orientar objetivos quer do domínio performativo, técnico e expressivo, como do domínio das atitudes e valores (comportamento de natureza emocional, pessoal, interpessoal e social).

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Lembrar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar

Figura 1 - Taxonomia do domínio cognitivo de Bloom

No ensino da música o uso da taxonomia do domínio cognitivo pode ser útil para ajudar a estabelecer objetivos sequenciais no domínio da compreensão musical, não sem os devidos ajustes e adaptações. Segundo Caspurro (2019/20) e na sequência disto, vários são os processos e competências de natureza musical que se podem associar às diferentes dimensões da taxonomia de Bloom, como se expõem na Figura 2.

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Lembrar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Reconhecer, Evocar	Identificar auditivamente, Comparar, Distinguir, Classificar	Improvisar, Compôr, Transformar, Aplicar conhecimento em contextos não-familiares	Organizar, Classificar, Descrever	Julgar criticamente, Interpretar, Escolher	Criar sistemas próprios de interpretação, improvisação, composição. Gera hipóteses para explicação de teorias

Figura 2 - Taxonomia do domínio cognitivo de Bloom, com exemplos aplicados ao processo de aprendizagem musical, segundo Caspurro (2019/20).

A importância para a improvisação relaciona-se com o facto da sua concretização ser, em si mesma, uma manifestação de conhecimento pré-existente no sujeito e que implica, para além de elementos reprodutivos, alguma reorganização, interpretação, transformação (Caspurro, 1999, p.2). Neste sentido, constitui uma forma de aplicação de conhecimento que, sendo também este evolutivo, como refere Kratus (1991), pode atingir dimensões mais elaboradas e complexas, como a análise, avaliação e criação, identificadas na taxonomia de Bloom, todas elas associadas ao conceito de transferência da aprendizagem referido por Caspurro (2006).

A associação da improvisação a processos de compreensão sonora e musical, estando implícita, como se viu, no conceito de audição, de natureza não-notacional ou notacional, justifica-se, por conseguinte, pela sua relação com comportamentos ou ações de generalização e transferência de conhecimento, dimensão também teorizada por Gordon (2000a). O estudo de Caspurro (2006) é sugestivo, aliás, porque demonstra como o desenvolvimento da improvisação melódica, no contexto do sistema funcional/tonal, de alunos portugueses do 9º ano de uma escola de ensino artístico, se implementou e expandiu paralelamente ao desenvolvimento dos processos de compreensão funcional da música, isto é, da *audição* da sintaxe harmónica. Algo que parece ter sido viabilizado ou facilitado pela implementação e intervenção, no terreno, de um plano estratégico e didático criado e desenvolvido pela autora, que se alicerçou nos princípios teóricos e metodológicos de Gordon (2000a). Por estas razões, ainda, a improvisação, apesar de poder ser utilizada pelo professor com diferentes propósitos, inclusive lúdicos, exploratórios, etc., constitui sob o ponto de vista do ensino, um modo por excelência de avaliação, como referem autores como Gordon, (2000a), Dobbins (1980) e Caspurro (2006, 2007).

2.7. Princípio *sound before symbol*

O princípio *sound before symbol* foi inicialmente apresentado por Pestalozzi no século XIX e desenvolvido por uma série de pedagogos como Dalcroze, Willems, Mursell, Mainwaring, Kodály, Orff, Suzuki e Gordon. (Caspurro, 2017/18). Segundo este princípio, a percepção auditiva deve preceder a simbolização (McPherson & Gabrielsson, 2002), ou seja, o som deve ser introduzido na aprendizagem antes da notação e processos de leitura. Fazendo paralelismo com a sequência da aprendizagem da linguagem verbal, o sujeito deverá aprender música conforme a seguinte ordem de ações: ouvir, 'falar' (cantar, executar), 'pensar' (improvisar), ler, escrever, teorizar. Esta sequência foi teorizada por Gordon (2000a) na sua Teoria de Aprendizagem Musical. Houlahan & Tacka (2008, p.151) sintetizam a ideia de uma maneira esclarecedora, dizendo de grosso modo que o conhecimento notacional e teórico não deve ser introduzido na aprendizagem "antes do aluno ser capaz de ouvir o que vê e ver o que está a ouvir". É importante notar que subjacente a estes princípios não está a ideia de fazer ignorar todo o tipo de contacto com a simbologia, iconografia ou notação musical. O que parece ficar sublinhado e reforçado é que os processos de facilitação da associação som-símbolo, no sentido daquilo que é referido como significação sonora da notação, ou audição notacional (Gordon), não se fundam em mecanismos de natureza exclusivamente visual (leitura), repetitiva e performativa. Em fases iniciais de aprendizagem musical, ainda que também seja importante, ter contacto visual com notação, esta deve ser implementada de forma a que contribua sobretudo para a construção de um vocabulário que, sob o ponto de vista visual, constitua um instrumento facilitador da compreensão ou audição da leitura, processo realizado ulteriormente (através de atividades lúdicas, cópias, etc.).

Na perspectiva da investigação em educação musical, Sloboda (1993, p.68) afirma que para a criança a "double task" de aprender uma nova competência musical associada à performance, como tocar um instrumento, enquanto se está a aprender a ler música, pode ser uma barreira para a aprendizagem. Muitos tentam ultrapassá-la memorizando todas as peças assim que tenham oportunidade para que a performance das mesmas não dependa da sua capacidade de leitura. Esta afirmação de Sloboda leva à reflexão sobre a necessidade de questionar processos de aprendizagem musical empreendidos com base na sobrevalorização da leitura e da escrita.

2.8. Improvisação e linguagem como atos de significação

"Criar é um ato de significação na medida em que se revela sempre através de outras e novas interpretações sobre o conhecido."

Caspurro (1999, p.4)

Como foi referido, o processo de significação é um processo de conhecimento e compreensão dos conteúdos e vivências musicais que parte do sujeito. Na perspetiva de Gordon (2000a) centrada num cenário de aprendizagem significativa que coloca o aluno e o 'aprender' em primeiro plano, a compreensão musical é tida como posse daquele que aprende. Entre os vários domínios que integram e definem a experiência musical, a improvisação faz parte da sua concretização, como domínio de expressão e como competência. Com base na sua Teoria de Aprendizagem Musical, dar significado é audiar. Ou seja, dar sentido, compreender e projetar conhecimento, exigindo a ativação de processos de evocação, reorganização e recriação de conhecimento. Caspurro (1999, p.2) compara este processo à linguagem:

"Será este modo de conhecer que, por comparação à linguagem, nos poderá explicar a razão do "encontro" estabelecido pelos diálogos tantas vezes travados entre grupos de pessoas (mesmo quando são pautados pelo próprio desencontro...). O que é este encontro senão um elo comunicacional entre os sujeitos, um momento de união significativa possibilitado pela projeção de sentidos semânticos e sintáticos discursivos? O que é este diálogo senão a evocação, antecipação e predição de padrões de vocabulário, armazenados ao longo do crescimento por cada um de nós (e aos quais associamos pessoas, coisas, sentimentos, sensações...), dinamicamente significados pela sua (re)organização, (re)aplicação e (re)criação sintáticas num discurso? O que é isto senão um gesto de improvisação, constante no quotidiano das vivências pessoais e interpessoais de cada indivíduo?"

Pode-se com isto dizer que a 'fala' se trata de um gesto de improvisação que se desenrola na interação de um indivíduo com um dado meio envolvente, ou seja, dá-se um diálogo significativo durante o qual ocorre a evocação, antecipação e predição de padrões de vocabulário, armazenados ao longo da vida.

Sendo a 'fala' uma expressão da autonomização do pensamento, e deduzindo que o seu desenvolvimento será uma das finalidades da educação, coloca-se a questão "Tornar-se livre de pensamento não será o derradeiro objetivo da educação?" (Caspurro, 1999, p.2), pelo menos, no sentido de uma autonomia que possibilita qualquer cidadão decidir e optar com conhecimento, fundamento e consciência.

Falar é, portanto, improvisar. Na música, improvisar musicalmente, é também um ato de significação. Caspurro refere, ainda, que a improvisação musical se trata de um ato de significação renovado, no sentido em que irá permitir novas descobertas através do estabelecimento de novas relações sobre o conhecimento compreendido, e dessa forma irá reforçar, ampliar e otimizar a compreensão musical. Assim sendo, a improvisação poderá ser definida tanto como um gesto de predição de conhecimento, como também, e como já referido, um meio de transferência de conhecimento.

O ato improvisatório, sendo um gesto criativo autónomo é “uma libertação de consciência, um verdadeiro estado maiêutico de introspeção que, em última instância, é uma valoração da própria sabedoria: sou livre porque penso e compreendo. Improviso porque sou livre.”(p.2)

Tendo em conta a ordem natural com que uma criança aprende uma linguagem de forma a poder comunicar, parece, pois, absurdo pensar que começaria por aprender a escrever ou a ler antes de a saber falar. Na perspectiva da educação fará todo o sentido afirmar que, antes de aprender a escrever ou a ler, é necessário ‘falar’, isto é, improvisar. Processos de aprendizagem musical que assentam na sobrevalorização da leitura e escrita, sobretudo em fases onde estas não constituem modos prioritários de comunicação, perceção e construção de significados, talvez não encontrem eco nesta premissa. A dificuldade ou o desconforto de muitos músicos em improvisar talvez tenha origem na natureza e no tipo de aprendizagem que lhes foi proporcionada.

3. Compilação de atividades em sala de aula (Anexo 0)

3.1. Organização da Compilação

O projeto de investigação da presente dissertação culmina na recolha, adaptação e elaboração de estratégias didáticas para o contexto da aula de Formação Musical, utilizando a improvisação como ferramenta que eventualmente pode ajudar a otimizar e promover processos de aprendizagem e compreensão musical.

A compilação de atividades em sala de aula (Anexo 0) está dividida em 3 secções:

[1] a primeira, *Ideias em Projeto*, agrega ideias para atividades isoladas, independentes de contextos curriculares, que poderão ser integradas na construção de planos de aula. As ideias estão distribuídas conforme o conteúdo da gramática musical que pretende ser desenvolvido (foco de aula): *Atividades de Compreensão Rítmica, Melódica ou Harmónica Funcional*. São sugeridas também *Atividades de Warming Up* numa secção inicial, de natureza rítmica e melódica, cujo objetivo é estimular a desinibição, intuição e fluência.

[2] na segunda secção, intitulada *Projetos de Aula*, são apresentadas ideias organizadas em situação de aula, considerando contextos sequencias e curriculares, sendo algumas delas retiradas da primeira secção. A sequência com que as tarefas são apresentadas na aula representa um fator fulcral para o sucesso da mesma. Por esse motivo, os projetos de aula sugeridos nesta secção seguem o seguinte modelo sequencial:

- I. *Warming Up*: o começo de aula que tem como função a preparação para o foco de aula
- II. Desenvolvimento do foco de aula
- III. Aplicação de conhecimentos: Avaliação da aprendizagem (verificar se foi bem conseguida)

[3] por fim, são sugeridas *Ideias Temáticas* que foram pensadas no sentido de favorecer sobretudo aprendizagens mais amplas sob o ponto de vista dos contextos cultural, histórico e social. A sua função é abordar a improvisação como pretexto para *viajar* pelo mundo e conhecer várias culturais musicais improvisacionais, e dessa forma conhecer diferentes estilos, formas, métricas, escalas; ou para *viajar* no tempo e conhecer tradições musicais do passado, como a forma *passacaglia* da música barroca, e a diversidade de práticas musicais mais recentes, como o swing do *jazz*, a progressão harmónica do *blues* ou a quadratura típica do *rock*. A organização das tarefas está perspectivada para uma aula ou um conjunto de aulas.

Várias ideias da compilação foram inspiradas em diversas fontes atualmente disponíveis e acessíveis bibliograficamente e foram adaptadas tendo em conta os objetivos da autora perante o contexto que aqui se propõe. A fonte da qual a matriz da ideia foi retirada está registada no canto superior direito de cada atividade.

3.2. Síntese sobre relação das atividades com princípios que promovem a compreensão

Para a concretização deste projeto de investigação foi realizada uma pesquisa e reflexão acerca de princípios que parecem sugerir um conjunto de características que promovem a compreensão. Como tal, foi elaborada uma análise didática com vista a relacionar os vários princípios com as atividades compiladas. O esquema seguinte reúne princípios que podem influenciar a qualidade da compreensão musical, apresentados no capítulo anterior.



Figura 3 - Fatores que podem ter influência na qualidade do processo de compreensão musical

Considerando que esta compilação reúne atividades com enfoque na dimensão da improvisação, todas as atividades propostas implicam o princípio da Aprendizagem Significativa (à exceção das atividades de Warming Up), no sentido em que são dadas condições de significação, isto é, relacionar novos conhecimentos com conhecimentos prévios. O processo de aprendizagem parte do conhecimento prévio do aluno, propondo novos desafios, como sugere o princípio da Aprendizagem baseada em problemas e da Aprendizagem por 'descoberta', de forma a que o aluno relacione e contextualize os novos conhecimentos e aprendizagens, proporcionando a formação de 'esquemas' perceptivos ou conceptuais, descritos no capítulo *Conceito de Esquema*. Ocorre, portanto, a aplicação de conhecimentos pré-adquiridos, o que permite ao professor fazer a monitorização e avaliação dessas aprendizagens. Tendo em vista a sequência de aprendizagem do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, todas as atividades propostas, à exceção das atividades de Warming Up, se enquadram no estágio da Aplicação.

As atividades de Warming Up são a exceção a esta generalização porque não se focam tanto em conhecimentos prévios. Sendo aplicadas logo no início da aula, estas têm como função a preparação para o trabalho que será realizado no desenvolvimento da aula, aquele que será o foco de aula. Estas atividades beneficiam a compreensão no sentido em que valorizam a intuição e a fluência, aspetos muito importantes para o pensamento sonoro. Representam momentos de ludicidade, energia e desinibição durante os quais são estimulados processos espontâneos e intuitivos de 'falar', 'pensar em voz alta', improvisar.

É importante realçar que, no contexto deste projeto, a dimensão da improvisação deve ser abordada como processo de aprendizagem espontânea, independente da necessidade de tornar os alunos grandes improvisadores. A sua finalidade é, acima de tudo, contribuir para o desenvolvimento e otimização da compreensão musical, assim como constituir em si mesma uma estratégia de avaliação da aprendizagem. Para além disso, serve também como contributo para que os alunos consigam exprimir-se numa forma mais pessoal e autêntica. A resolução de problemas e a interação de grupo espontânea são, por conseguinte, e à luz do que é descrito na principal literatura, pilares da experiência da improvisação que podem não apenas propiciar ambientes e atmosferas favoráveis ao desenvolvimento de formas e atitudes de espontaneidade e exploração imaginativa em sala de aula, como facilitar processos ou caminhos de conhecimento e compreensão musical em estreita ligação com a realização e desempenho performativos. A convicção de que o envolvimento holístico com a música é determinante, como comprovam as diversas práticas e culturas ao longo dos tempos, para a

construção e expansão do pensamento de qualquer músico e instrumentista, constitui, por fim, outra das sínteses da presente dissertação. Com efeito, aprender música através da improvisação pode ser um caminho a completar e a alargar possibilidades, seguramente diversas e amplas, na formação de músicos e intérpretes para o século XXI. Uma era em que impera a diversidade de modelos e paradigmas, estilos, práticas e modos de estar, interpretar e imaginar. Uma era talvez mais do que nunca complexa e desafiante para todos.

4. Considerações finais

Com a realização deste projeto, pretendo reforçar a pertinência desta temática no ensino especializado de música e da necessidade da sua implementação desde cedo na vida musical dos alunos. A construção da compilação de atividades em sala de aula pretende dar relevância à introdução de processos associados ao pensamento criativo, nomeadamente a improvisação, na disciplina de Formação Musical em particular, como forma de desenvolver e otimizar processos de compreensão musical, proporcionando o contacto com o som e com a música através de atividades que fomentam, de forma interligada, processos de pensamento criativo e realização performativa. Estas alicerçam-se em aspetos didáticos que, sustentados em princípios como o pensamento e a significação sonora, a audição, a aprendizagem significativa, pretendem pôr em ação modos de aprender baseados na resolução de problemas, no desenvolvimento do pensamento divergente e no trabalho colaborativo. Com estes, e porque as pesquisas bibliográficas assim me levaram a inferir, reforço a convicção de que, por seu meio e de forma devidamente organizada, contextualizada e planeada, se constroem caminhos ou possibilidades de promoção de modos de compreender a música.

Sabe-se que, de forma generalizada, o trabalho de Formação Musical em sala de aula é frequentemente fragmentado, e isolado, pelo tipo de atividades e programas em que de um modo geral se cristalizou, e até mesmo descontextualizado, pelo menos no que toca ao seu enquadramento quer com o processo interpretativo e performativo, quer com dimensões de natureza cultural, social e histórica.

Assim, revela-se a necessidade da sua revisão e reflexão, nomeadamente através de propostas que, não sendo inovadoras, podem contribuir, dada a sistematização e fundamentação sugeridas, para a renovação e aperfeiçoamento de formas e modelos de ensino.

A pressuposição de que, simultaneamente à promoção de possibilidades de compreensão, a aprendizagem musical é por natureza holística, molda a organização do presente documento, bem como pressupostos de partida. Esta ideia vigora atualmente, aliás, na reflexão em torno de praticamente todo o conhecimento, estando bem evidenciada em documentos ministeriais e curriculares recentes, nomeadamente a propósito das tão difundidas aprendizagens e competências *essenciais*.

As propostas de improvisação pesquisadas e desenvolvidas no presente trabalho, não são mais do que possibilidades de caminhos em torno de ideias, como os que se acabam de referir. Com elas, a convicção de que poderá ser estabelecida uma conexão mais viva e ativa entre o aluno e as

realidades artísticas do presente, e, conseqüentemente, a abertura a um panorama amplo da evolução da arte musical. No entanto, é importante referir que não se pretende substituir outras possibilidades, inclusive existentes e que a tradição perpetuou. Pretende-se sim fomentar a reflexão acerca do aperfeiçoamento das suas práticas, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos em domínios que se consideram relevantes nos dias de hoje.

Outra das sínteses conseguidas nesta dissertação, é a de que a improvisação, assim como a composição, são, pelo que espelham enquanto comportamentos realizados e desempenhados pelos alunos, nomeadamente no plano da aplicação de conteúdos e conhecimento pré-existentes, estratégias de avaliação de domínios cognitivos, em concreto, de compreensão musical, tal como é definida por autores citados e estudados.

Por esta razão, poderão ser perspetivadas como estratégias de monitorização e avaliação das aprendizagens dos alunos com base em princípios do pensamento divergente, aspetos tratados, aliás, no contexto das propostas práticas sugeridas.

Como foi verificado, o que explica grande parte do benefício trazido pela implementação da improvisação na aprendizagem pode resumir-se, de forma sintética, ao facto de aquela lidar com competências como o pensamento sonoro de natureza preditiva e projetiva - prever, projetar, imaginar, resolver, criar ideias sonoras - e o pensamento divergente, que é característica fundamental de processos de pensamento criativo. Estas competências diferem das que são promovidas pela execução apoiada na leitura, memorização ou interpretação de reportório escrito. O que significa, por sua vez, que amplia e estende essa mesma aprendizagem. Ou seja, enriquece-a. Complementa-a.

Em suma, ainda que a improvisação possa ser encarada como um fim em si mesma, isto é, uma competência particular até mesmo de natureza virtuosística e artística, sob o ponto de vista educativo pode desempenhar um meio para aprender, expandir processos de conhecimento e interpretação musical.

Na implementação da aprendizagem musical através da improvisação, outra ideia que predomina é o trabalho entre pares. Filosoficamente alicerçado em modelos de ensino-aprendizagem socio-construtivistas, o seu valor reside sobretudo no que tal facto representa enquanto processo de construção do conhecimento para além da típica relação professor-aluno.

Destaca-se também uma segunda vertente que foi pensada para favorecer aprendizagens mais amplas sob o ponto de vista dos contextos cultural, histórico e social. Esta poderá servir como pretexto para abordar diferentes estilos e reportório da história da música: improvisação na Idade

Média, na Renascença, no período barroco, música contemporânea, *jazz*, rock, música indiana e outras músicas do mundo.

Por fim, espero, acima de tudo, que esta compilação de atividades seja um contributo para práticas em Formação Musical, elucidando os professores com várias sugestões práticas para o desenvolvimento e otimização de modos de compreender a música através da improvisação, podendo ser adaptadas a diferentes contextos. Como possível fase posterior deste projeto, prevê-se a aplicação e a aferição da eficácia das atividades, assim como a divulgação das mesmas em suporte digital online de forma a facilitar o acesso a uma comunidade alargada de professores e quaisquer interessados.

PARTE II
RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA

1. Introdução

Esta secção refere-se à componente letiva integrante da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano de 2019/2020 na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro.

Segundo o *Plano Anual de Formação dos Alunos em Prática de Ensino Supervisionada* (Anexo1) esta componente constituiu-se por quatro campos diferentes: a Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva, a Observação Letiva, a Participação Ativa em Atividades e a Organização de Atividades.

Em conformidade com as normas do procedimento foram selecionadas duas turmas distintas para a prática pedagógica coadjuvada, ambas sob a tutoria da professora Susana Lima: 5ºE (1ºgrau) e 7ºA (3ºgrau). Para proteção de dados e garantia de anonimato dos alunos em questão, os nomes dos alunos da turma não serão expostos no texto. As turmas serão apresentadas como referidas anteriormente: ano de escolaridade, letra, e respetivo grau.

Durante o ano letivo de 2019/2020, foram realizadas 20 planificações para as aulas do 1ºgrau de ensino coadjuvado e 15 planificações para as aulas do 3ºgrau.

A presente secção abrange também a caracterização da instituição de acolhimento, a descrição dos programas curriculares utilizados, a caracterização das duas turmas selecionadas e a síntese das atividades propostas pela estagiária.

2. Contextualização

2.1. Caracterização da instituição de acolhimento:

2.1.1 História

A 8 de Outubro de 1960, foi inaugurado o então designado Conservatório Regional de Aveiro, cujo fundador foi Dr. Orlando de Oliveira. Era uma associação cultural e destinava-se ao ensino da música, dança e artes plásticas. Funcionou, inicialmente, no então Liceu Nacional (atual Escola Secundária José Estevão) onde permaneceu durante dois anos. Ocupou, posteriormente, o edifício anexo à Igreja da Misericórdia.

Em março de 1971, após a conclusão do edifício construído de raiz para o ensino das artes plásticas, da dança e da música e, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, o Conservatório passou a ocupar as atuais instalações. O Projeto de arquitetura do edifício foi elaborado no ateliê do Arquiteto José Carlos Loureiro, e é da autoria da arquiteta Noémia de Azevedo Coutinho.

O Conservatório foi tornado Escola Pública do Ensino Especializado da Música com efeitos a partir de 1 de outubro do mesmo ano. Passaram, entretanto, pela direção artística desta instituição, Gilberta Paiva, Leonor Polido, Madeira Carneiro, Afonso Henriques, Fernando Jorge Azevedo, e, atualmente, Carlos Marques.

2.1.2 Descrição

A EACMCGA é atualmente frequentada por cerca de 550 alunos e possui um corpo docente constituído por cerca de 60 professores. Estes números variam ligeiramente todos os anos consoante a entrada ou saída de professores dos quadros do conservatório. A EACMCGA conta ainda com cerca de 15 funcionários pertencentes ao corpo não docente.

A gestão desta instituição é feita pelo Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e pela Assembleia da Escola. Para além disto, a EACMCGA possui ainda Associação de Estudantes e Associação de Pais e Encarregados de Educação.

As instalações do Conservatório incluem 24 salas de aulas e vários espaços como: auditório, salas de alunos, de professores, de reuniões, reprografia, biblioteca, bar, entre outras.

Sendo uma escola de ensino artístico especializado, a oferta formativa da EACMCGA está neste momento centrado no ensino da música, nas vertentes da música clássica e *jazz*. Contudo, tem como objetivo diversificar a oferta formativa no âmbito de outras áreas artísticas como a dança, as artes plásticas e o teatro. No sentido de poder potenciar e concretizar as atividades artísticas resultantes destas diferentes áreas, pretendem também desenvolver cursos profissionais, designadamente nas áreas da produção e tecnologias, luthearia e organaria.

2.1.3 Oferta formativa

Sendo um estabelecimento de domínio público de Ensino Vocacional da Música, a EACMCGA oferece o curso de iniciação musical e os cursos Básico e Secundário, tanto em regime articulado como supletivo:

- Iniciação - correspondente ao 1º ciclo do ensino básico;
- Curso Básico - correspondente ao 2º e 3º ciclos do ensino básico. Neste curso, em regime Articulado os alunos têm uma redução do currículo da escola e um aumento do currículo no Conservatório;
- Curso Secundário - corresponde ao ensino secundário regular. Neste curso, em regime Articulado, as componentes científicas e técnicas são realizadas no conservatório, frequentando os alunos apenas a componente geral do curso secundário na escola.

Tanto no curso Básico como no secundário, o regime supletivo consiste na frequência da totalidade do currículo do conservatório e da totalidade do currículo regular da escola em simultâneo.

As várias disciplinas lecionadas na EACMCGA integram os seus cinco departamentos, sendo estes:

- Departamento Curricular de Instrumentos de Tecla - inclui as disciplinas de Acordeão, Cravo, Órgão, Piano, Acompanhamento e Improvisação, Baixo Cifrado e Instrumento de Tecla;
- Departamento Curricular de Instrumentos de Sopro e Percussão - inclui as disciplinas de Flauta de Bisel, Flauta transversal, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Bombardino e Tuba e Percussão;
- Departamento Curricular de Instrumentos de Corda - inclui as disciplinas de Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Guitarra clássica e Harpa;
- Departamento Curricular de Canto e Música de Conjunto - inclui as disciplinas de Técnica Vocal, Educação Vocal, Italiano, Alemão, Classe de Conjunto, Coro, Arte de representar/Teatro e Dança;
- Departamento Curricular de Ciências Musicais - inclui as disciplinas de Formação Musical e Ciências Musicais;

Para além destes cursos ministrados pela EACMCGA, são frequentemente organizadas masterclasses, seminários, concursos (entre os quais o concurso interno do Conservatório), audições e concertos (Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro & Ministério da Educação, n.d.).

O Conservatório tem como grande objetivo, para além da aprendizagem das artes, um maior contacto com a comunidade, que deverá ser realizado através de:

- promoção das atividades artísticas nessa mesma comunidade;
- criação de condições necessárias ao usufruto das infraestruturas, por parte da comunidade;

- criação de condições necessárias ao envolvimento da comunidade na realização de atividades artísticas;
- envolver a comunidade na criação e concretização de atividades artísticas;
- promoção de parcerias com várias entidades locais, regionais, nacionais e internacionais, com vista à prossecução de objetivos comuns.

3. Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

3.1 O plano e seus constrangimentos

No ano letivo de 2019/2020, ano anterior ao estágio, a Direção Pedagógica do Conservatório foi contactada para iniciar o processo de oficialização do estágio. O diretor do Conservatório selecionou a professora Susana Lima para ser a orientadora cooperante.

No dia 7 de outubro, deu-se então a primeira reunião com a professora cooperante, na qual foram estipuladas em conjunto quais as turmas e respetivos horários para a realização da prática pedagógica coadjuvada, de forma a elaborar o planeamento das atividades e todos os elementos que constituem o documento intitulado de *Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada* (Anexo 1). Este documento sintetiza as informações relacionadas com as turmas, graus e horários, atividades organizadas e participação ativa em ações realizadas no âmbito do estágio.

Infelizmente, a 18 de março de 2020 foi decretado, pelo Presidente da República, estado de emergência em Portugal, face à situação excecional de saúde pública mundial e à proliferação de casos registados de contágio de COVID-19. Devido à situação de confinamento causada pela pandemia, as atividades propostas no documento referido não foram realizadas.

Na Tabela 1 são apresentadas as turmas que foram atribuídas à estagiária, com os respetivos graus e horários. A estagiária esteve presente nas aulas das seguintes turmas em dois momentos: aulas observadas e prática pedagógica de coadjuvação letiva.

	Nome Aluno/Turma	Ano/Curso	Dia/Hora aula
1	5ºE	1ºgrau	Terça - 17:05 / Quinta - 15:02
2	7ºA	3ºgrau	Terça - 10:20 / Quinta - 9:15

Tabela 1 - Alunos e turmas para observação e prática pedagógica de coadjuvação letiva.

Considerando a política da escola, as seguintes atividades foram propostas e posteriormente aprovadas pela professora da disciplina, Susana Lima, e pela Direção Pedagógica da Escola (Propostas de Atividades 2019-20, Anexo 4). A Tabela 2 apresenta a previsão das atividades que seriam organizadas pela estagiária, no caso de não se ter sucedido a pandemia.

	Atividade	Dia/Hora prevista
1	Concerto dos Estagiários	14/maio - 11h
2	Concerto Ex-Alunos do Conservatório	27/março - 18h
3	Workshop de Improvisação	15/fevereiro - 10h

Tabela 2 - Atividades organizadas pelo estagiário PREVISTAS (para casos normais, que não perante o confinamento obrigatório devido ao Covid-19)

3.2. Descrição das atividades propostas

3.2.1 Concerto de estagiários

O trabalho subjacente ao Concertos de Estagiários consistiria (1) na parte da organização do mesmo: fazer a proposta da atividade para aprovação da Direção Pedagógica com todos os parâmetros a ela associados (disponibilidade do espaço/salas, público alvo, horário mais adequado), a elaboração do cartaz, a promoção do evento através de meios digitais; (2) na parte de participação ativa do mesmo: a estagiária, conjuntamente com os colegas estagiários, faria parte do elenco de músicos participantes do concerto, função que exigiria a escolha adequada de repertório, individual ou em pequenas formações, e a organização de ensaios.

3.2.2 Concerto de ex-alunos do Conservatório

Para a concretização bem-sucedida desta atividade, a estagiária e alguns dos colegas contactaram, com a antecedência necessária, alguns ex-alunos da EACMCGA que prosseguiram os seus estudos na área da música, nomeadamente em território estrangeiro. Estas limitações foram escolhidas unanimemente por todos os organizadores envolvidos, concordando com a necessidade de fazer uma seleção dos ex-alunos com os quais iríamos contactar.

Tal como é exigido pela própria Direção Pedagógica, esta atividade enquadra-se num dos objetivos presentes no Projeto Educativo do EACMCGA (Anexo 5) que passo a descrever: “Dinamizar a vida artística da Escola - Realizar atividades na Escola: concertos, audições, palestras, debates, etc.”

3.2.3 Workshop de improvisação

O Workshop de Improvisação seria organizado, projetado e realizado pela estagiária. A data do evento foi alterada para o dia 31/maio (durante a 1ª semana do período de férias da Páscoa) posteriormente à oficialização do *Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada*, mas com aprovação da orientadora cooperante Susana Lima e da Direção Pedagógica da Instituição de Acolhimento. Consistia num workshop de duração de 3 horas, com intervalo, de componente exclusivamente prática, com a turma do 1º grau da prática pedagógica

de coadjuvação letiva e alguns elementos das restantes turmas do ensino articulado do mesmo grau sob tutoria da orientadora cooperante, até ao limite máximo de 25 alunos. Para obter a autorização dos encarregados de educação para a participação dos educandos no workshop e a possível captação de imagem, seria distribuído a cada aluno um documento de Pedido de Autorização para aprovação pelo respetivo Encarregado de Educação.

Na Proposta de Atividade elaborada para aprovação da Direção Pedagógica (Propostas de Atividades 2019-20, Anexo 4) consta que este workshop é uma atividade que tem como base a Improvisação num contexto de grupo, dando ênfase à interação e partilha entre os participantes. O trabalho com Improvisação que seria desenvolvido está dividido em três dimensões: (1) como ferramenta para a desinibição, reflexos, fluência, atenção, concentração (algumas competências imprescindíveis aos músicos); (2) como meio para trabalhar conteúdos da gramática musical que são o grande foco da aprendizagem da formação musical, como: o ritmo, a melodia, a harmonia, a forma e o timbre; (3) como “porta” para conhecer o mundo, a nossa cultura e outras culturas, a história da música, nomeadamente as tradições de música improvisada.

Por sua vez, tal como é exigido pela própria Direção Pedagógica, esta atividade enquadra-se nalgumas áreas de intervenção salientadas no Projeto Educativo do EACMCGA (Anexo 5) as quais passo a descrever: (1) “Dinamizar a vida artística da Escola: Alargar as perspetivas do aluno, nos planos científico, técnico e artístico, através da organização de cursos, conferências, visitas de estudo e outras atividades extracurriculares; Realizar atividades na Escola: concertos, audições, palestras, debates, etc.” e (2) “Otimizar o funcionamento da Escola a nível Pedagógico: Promover e desenvolver atividades de complemento/enriquecimento curricular a fim de consolidar competências.”

3.3 Música de câmara: orquestra sinfónica e nipe de violino

Na vertente de música de câmara, a estagiária participou ativamente como violinista nas aulas semanais da Orquestra Sinfónica do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e em aulas de nipe, sendo que teve também a oportunidade de leccionar algumas destas últimas. No decorrer deste trabalho, a estagiária participou também no concerto da Orquestra Sinfónica, no Teatro Aveirense, no final do 1º Período.

4. A disciplina de Formação Musical na EACMCGA

4.1 Objetivos de aprendizagem, competências e taxonomias nos programas curriculares

No início de todos os programas dos vários ciclos - Iniciação, 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário - são apresentados os mesmos objetivos educativos gerais, cuja introdução passo a citar: "Apreciar, executar e compreender a performance da música enquanto arte, permitindo respostas e reconhecimentos estéticos, dentro de vários géneros e estilos musicais, com organização, conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação da linguagem musical ao nível semântico, sintático, discursivo, histórico, estilístico e notacional. Os objetivos dos processos educacionais artísticos organizam-se em 3 áreas não mutuamente exclusivas: a cognitiva (ligada ao saber), a psicomotora (ligada a ações físicas) e a afetiva (ligada a sentimentos e posturas)" (*Programa Curricular da Disciplina de Formação Musical da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro - 1º grau, Anexo 2*).

Os objetivos de aprendizagem são, como foi referido na citação, distribuídos por 3 dimensões de conhecimento: (1) Dimensão do Processo Cognitivo, na qual são incluídos domínios de conhecimento como: Factual [factos], Conceptual [conceitos], Processual [processos]; (2) Dimensão do Processo Psicomotor, na qual são incluídos: Reflexos, Movimentos básicos, Habilidade de perceção, Movimentos aperfeiçoados; e (3) Dimensão do Processo Afetivo, na qual são incluídos: Comportamento, Atitude, Responsabilidade, Respeito, Emoção, Valores. As dimensões (1) e (2) são intrinsecamente musicais, enquanto que a (3) é extramusical.

Cada dimensão apresenta uma taxonomia de competências (distribuição sistemática em categorias) e suas ações correspondentes. A taxonomia do domínio cognitivo de Bloom (Bloom, B. et al., 1983), na qual o programa da EACMCGA se baseia, é a mais utilizada na área da educação, e pode ser útil no planeamento de objetivos sequenciais no domínio da compreensão musical, não sem os devidos ajustes e adaptações. A Tabela 3 apresenta a taxonomia de competências no domínio cognitivo apresentada nos programas da EACMCGA, como ponto de partida para a formulação de objetivos.

Dimensão do Processo Cognitivo					
1.Conhecimento	2.Compreensão	3.Aplicação	4.Análise	5.Avaliação	6.Síntese
Lembrar, Reconhecer, Recordar.	Classificar, Comparar, Exemplificar, Explicar, Inferir, Interpretar, Resumir.	Executar, Realizar.	Atribuir, Diferenciar, Organizar.	Criticar, Verificar.	Criar, Gerar, Planear, Produzir.

Tabela 3 - Taxonomia de competências da Dimensão do Processo Cognitivo, com base na taxonomia de Bloom

É de sublinhar que a tabela acima é a versão da EACMCGA acerca da relação entre domínios de conhecimento, de domínios de competências musicais e de taxonomias. Poderão, claro, existir outras taxonomias no que toca à organização destes domínios. Por exemplo, na dimensão cognitiva poderá incluir-se e atribuir-se a mesma importância à compreensão musical auditiva e não apenas a compreensão teórica.

4.2. Conteúdos programáticos e objetivos gerais dos programas curriculares das turmas participantes

4.2.1 Turma 5ºE – 1º grau

4.2.1.1 Conteúdos programáticos

No programa curricular correspondente ao 1º grau os conteúdos programáticos estão divididos por categorias da gramática musical: Melodia, Ritmo, Harmonia e Conceitos Teóricos. Passo a enumerar os conteúdos como consta no documento:

MELODIA:

- ESCRITA DE: FRASES MELÓDICAS (COM PREDOMINÂNCIA DE INTERVALOS DE 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª P, 5ª
- P) MAIORES (ATÉ 2 ALTERAÇÕES NA ARMAÇÃO DE CLAVE) E MENORES HARMÓNICAS (ATÉ 1 ALTERAÇÃO NA
- ARMAÇÃO DE CLAVE) EM MÉTRICA SIMPLES E COMPOSTA;
- LEITURA ENTOADA DE: FRASES MELÓDICAS ESCRITAS, COM USO DE INTERVALOS DE 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª
- P, 5ª P, 8ª P) MAIORES (ATÉ 2 ALTERAÇÕES NA ARMAÇÃO DE CLAVE) E MENORES HARMÓNICAS (ATÉ 1
- ALTERAÇÃO NA ARMAÇÃO DE CLAVE) EM MÉTRICA SIMPLES E COMPOSTA, A UMA, DUAS OU TRÊS VOZES;
- IDENTIFICAÇÃO, RECONHECIMENTO E DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA DE:
 - ESCALAS MAIORES E MENORES (NATURAIS E HARMÓNICAS);
 - INTERVALOS DE 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª P, 5ª P, 8ª P.

RITMO:

- BATIMENTOS / LEITURAS;
- COMPASSOS REGULARES SIMPLES E COMPOSTOS;
- ESCRITA DE FRASES RÍTMICAS A UMA PARTE EM MÉTRICA SIMPLES COM UT=SEMÍNIMA (ATÉ 5 PULSAÇÕES) E EM

- MÉTRICA COMPOSTA COM UT= SEMÍNIMA COM PONTO (ATÉ 4 PULSAÇÕES);
- LEITURAS:
 - RÍTMICAS A UMA PARTE EM MÉTRICA SIMPLES E COMPOSTA;
 - SOLFEJADAS EM PAUTA DUPLA NAS CLAVES DE SOL E FÁ;
 - SOLFEJADAS NA CLAVES DE SOL E NA CLAVE DE FÁ.

HARMONIA:

- IDENTIFICAÇÃO, RECONHECIMENTO E DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA DE SEQUÊNCIAS DE ACORDES MAIORES E MENORES NO ESTADO FUNDAMENTAL (COM E SEM LÓGICA TONAL FUNCIONAL).

CONCEITOS TEÓRICOS:

- NORMAS DE ESCRITA MUSICAL – NOTAS; PENTAGRAMA; CLAVES; ALTERAÇÕES; ARMAÇÃO DE CLAVE;
- ORDEM DAS ALTERAÇÕES;
- ESCALA MAIOR;
- ESCALAS RELATIVAS;
- ESCALA MENOR NATURAL / HARMÓNICA;
- ACORDES PERFEITOS MAIORES;
- ACORDES PERFEITOS MENORES;
- ARTICULAÇÃO – LEGATO / STACATTO;
- DINÂMICA – PIANO / FORTE;
- DEFINIÇÃO PRÁTICA DE RITMO/DURAÇÃO – PULSAÇÃO; FIGURAS RÍTMICAS; PONTO DE AUMENTAÇÃO;
- DIFERENÇA ENTRE SUBDIVISÃO BINÁRIA E TERNÁRIA;
- INTERVALOS – CONJUNTOS/DISJUNTOS;
- CONSTRUÇÃO DE:
 - ACORDES MAIORES E MENORES NO ESTADO FUNDAMENTAL DE TONALIDADES ATÉ 3 ALTERAÇÕES NA ARMAÇÃO DE CLAVE;
 - ESCALAS MAIORES E MENORES (NATURAL E HARMÓNICA) ATÉ 3 ALTERAÇÕES NA ARMAÇÃO DE CLAVE.
- NOÇÕES BÁSICAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS EXPRESSIVAS, ESTRUTURAIS E INSTRUMENTAIS DA MÚSICA NO
- PERÍODO BARROCO;
- CLASSIFICAÇÃO DE INTERVALOS DE 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª P, 5ª P, 8ª P;
- IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA (ESTILO BARROCO; MODO; COMPASSO) DAS OBRAS BARROCAS DO PROGRAMA.

4.2.1.2 Objetivos gerais

Por sua vez, os objetivos gerais/competências estão distribuídos por quatro domínios, cujas naturezas são: cognitiva, performativa, criativa e afetiva. Passo a enumerar as competências como consta no documento:

NATUREZA COGNITIVA:

- DESENVOLVER A INTELIGÊNCIA MUSICAL;
- ASSOCIAR A NOTAÇÃO DO TEXTO MUSICAL QUE É LIDO (ENTOADO) AO SOM QUE É PRODUZIDO E OUVIDO;
- COMPREENDER E REFLETIR SOBRE A TONALIDADE, MÉTRICA E EXPRESSIVIDADE DO TEXTO MUSICAL QUE É LIDO E/OU OUVIDO;
- DESENVOLVER A INTELIGÊNCIA AUDITIVA - RECONHECER, IDENTIFICAR E DISCRIMINAR AUDITIVAMENTE;
- DESENVOLVER O DISCERNIMENTO E REFLEXÃO MUSICAL;
- TOMAR CONSCIÊNCIA E COMPREENDER A LÓGICA E RELAÇÃO ENTRE:
 - NOTAS – A SUA ALTURA E NOTAÇÃO;
 - CÉLULAS RÍTMICAS – A SUA DURAÇÃO E NOTAÇÃO;
 - ACORDES – AS SUAS NOTAS, ALTURAS E NOTAÇÃO.
- DESENVOLVER MÉTODOS DE TRABALHO;
- ESCREVER UMA VOZ DE FRASES MUSICAIS ESCUTADAS AO PIANO OU EM GRAVAÇÃO, NOS REGISTOS MÉDIO, GRAVE E AGUDO - MELÓDICAS; HARMÔNICAS; RÍTMICAS;
- RECONHECER E IDENTIFICAR AUDITIVAMENTE CARACTERÍSTICAS EXPRESSIVAS ESTILÍSTICAS FORMAIS DE OBRAS DOS PERÍODOS CLÁSSICO E BARROCO
- TEORIZAR SOBRE OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.

NATUREZA PERFORMATIVA:

- ENTOAR FLUENTEMENTE A SOLO OU COM ACOMPANHAMENTO AO PIANO, A UMA, DUAS, TRÊS OU QUATRO VOZES, COM CRESCENTE DOMÍNIO DA DICÇÃO E AFINAÇÃO COMO RESPOSTA A UM TEXTO MUSICAL ESCRITO, EXPLORANDO AS DINÂMICAS E ARTICULAÇÕES;
- PERCUTIR OU FONETIZAR FLUENTEMENTE FRASES RÍTMICAS A UMA PARTE, EM MÉTRICA SIMPLES E COMPOSTA COM CRESCENTE DOMÍNIO DA COORDENAÇÃO PSICOMOTORA;
- SOLFEJAR FLUENTEMENTE POR RELATIVIDADE NAS CLAVES DE SOL, FÁ

NATUREZA CRIATIVA:

- IMPROVISAR;
- COMPOR;

- AJUIZAR E FAZER APRECIÇÃO CRÍTICA E ESTÉTICA, ISTO É, EXPRESSAR AS SUAS PREFERÊNCIAS E GOSTOS PESSOAIS COM UMA FUNDAMENTAÇÃO ADEQUADA ÀS SUAS IDADES E DESENVOLVIMENTO MUSICAL;
- RELACIONAR AS ATIVIDADES MUSICAIS COM OUTRAS ÁREAS DE APRENDIZAGEM.

NATUREZA AFETIVA (Atitudes):

- INTRA-PESSOALIDADE;
- INTER-PESSOALIDADE;
- AUTO-CONFIANÇA;
- AUTOESTIMA;
- SOCIALIZAÇÃO;
- MOTIVAÇÃO;
- POSTURA.

4.2.2 Turma 7ªA – 3º grau

4.2.1.1 Conteúdos programáticos

No programa curricular correspondente ao 3º grau os conteúdos programáticos estão divididos pelas mesmas categorias da gramática musical: Melodia, Ritmo, Harmonia e Conceitos Teóricos. Passo a enumerar os conteúdos como consta no documento:

MELODIA:

ESCRITA DE FRASES MELÓDICAS A DUAS VOZES, NÃO MODULANTES, COM USO DE INTERVALOS DE 2ª M em, 3ª M e m, 4ª P, 5ª P, 8ª P, MAIORES (ATÉ 2 ALTERAÇÕES NA ARMAÇÃO DE CLAVE) E MENORES HARMÓNICAS (ATÉ 3 ALTERAÇÃO NA ARMAÇÃO DE CLAVE) EM MÉTRICA SIMPLES E COMPOSTA;

ENTOÇÃO A SOLO E COM ACOMPANHAMENTO AO PIANO OU CD, DE FRASES MELÓDICAS ESCRITAS, NÃO MODULANTES, COM USO DE INTERVALOS DE 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª P, 4ª A, 5ª D, 5ª P, 6ª M e m, 7ª M e m, 8ª P, MAIORES (ATÉ 3 ALTERAÇÕES NA ARMAÇÃO DE CLAVE) E MENORES HARMÓNICAS (ATÉ 3 ALTERAÇÃO NA ARMAÇÃO DE CLAVE) EM MÉTRICA SIMPLES E COMPOSTA, A UMA, DUAS, TRÊS OU QUATRO VOZES;

RECONHECIMENTO, DISCRIMINAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA DE:

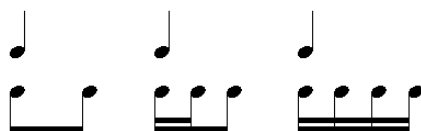
- ESCALAS MAIORES E MENORES (NATURAL, HARMÓNICA, MELÓDICA, MISTA, MAIOR MISTA PRINCIPAL/SECUNDÁRIA);

- INTERVALOS DE 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª P, 4ª A, 5ª D, 5ª P, 6ª M e m, 7ª M e m, 8ª P –SIMPLES E COMPOSTOS; HARMÓNICOS E MELÓDICOS.

RITMO:

ESCRITA DE FRASES RÍTMICAS A DUAS PARTES EM MÉTRICA SIMPLES (UT=SEMÍNIMA-5 PULSAÇÕES) E EM MÉTRICA COMPOSTA (UT=SEMÍNIMA COM PONTO - 4 PULSAÇÕES);

EX:



LEITURAS RÍTMICAS A UMA PARTE EM MÉTRICA SIMPLES E COMPOSTA (DE 10 A 20 PULSAÇÕES);

LEITURAS RÍTMICAS A UMA PARTE, MULTIMÉTRICA / UNITEMPORAL-TEMPO =TEMPO, SIMPLES ALTERNADAS COM A CORRESPONDENTE COMPOSTA;

LEITURA DE FRASES RÍTMICAS A DUAS PARTES EM MÉTRICA SIMPLES COM UT=SEMÍNIMA E EM MÉTRICA COMPOSTA COM UT=SEMÍNIMA COM PONTO;

LEITURA SOLFEJADA NAS CLAVES DE SOL, FÁ E DÓ NA 3ª LINHA.

HARMONIA:

RECONHECIMENTO, DISCRIMINAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA DE SEQUÊNCIAS DE ACORDES MAIORES, MENORES NO ESTADO FUNDAMENTAL E INVERSÕES, AUMENTADOS NO ESTADO FUNDAMENTAL E DIMINUTOS

NA 1ª INVERSÃO (COM LÓGICA TONAL FUNCIONAL - NA TONALIDADE MAIOR ATÉ 1 ALTERAÇÃO NA ARMAÇÃO DE CLAVE);

AUDIÇÃO, RECONHECIMENTO, IDENTIFICAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA DE ENCADEAMENTOS TIPO:

EX: I - IV - V - I ; I - II6 - V - I

CONCEITOS TEÓRICOS:

- EXPRESSÃO MUSICAL – ANDAMENTO; CARÁCTER EXPRESSIVO; DINÂMICA; ARTICULAÇÃO;
- NOÇÕES BÁSICAS DE COMPASSOS IRREGULARES – NORMAS DE LEITURA E ESCRITA;
- CONTRATEMPO REGULAR/IRREGULAR;
- SÍNCOPA REGULAR/IRREGULAR;
- NOÇÕES BÁSICAS SOBRE TONALIDADE; FUNÇÕES TONAIIS;
- PRINCIPAIS FUNÇÕES TONAIIS – AFIRMAÇÃO DA TONALIDADE;
- GRAUS TONAIIS - GRAUS MODAIS;

- ÍNDICES DE OITAVA;
- TONS ENARMÓNICOS;
- TONS HOMÓNIMOS;
- INTERVALOS - SIMPLES/COMPOSTOS; INVERSÃO;
- CONSTRUÇÃO DE:
 - ACORDES MAIORES, MENORES, DIMINUTOS NO ESTADO FUNDAMENTAL E INVERSÕES E AUMENTADOS NO ESTADO FUNDAMENTAL.
- IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA (ESTILO/ÉPOCA; MODO; COMPASSO) DAS OBRAS DO PROGRAMA;
- CARACTERÍSTICAS EXPRESSIVAS, ESTRUTURAIS E INSTRUMENTAIS DA MÚSICA NO PERÍODO BARROCO E CLÁSSICO.

4.2.2.2 Objetivos gerais

Os objetivos gerais/competências estão, mais uma vez, distribuídos por quatro domínios, cujas naturezas são: cognitiva, performativa, criativa e afetiva. Passo a enumerar as competências como consta no documento:

NATUREZA COGNITIVA:

- DESENVOLVER A INTELIGÊNCIA MUSICAL;
- ASSOCIAR A NOTAÇÃO DO TEXTO MUSICAL QUE É LIDO (ENTOADO) AO SOM QUE É PRODUZIDO E OUVIDO;
- COMPREENDER E REFLETIR SOBRE A TONALIDADE, MÉTRICA E EXPRESSIVIDADE DO TEXTO MUSICAL QUE É
- LIDO E/OU OUVIDO;
- DESENVOLVER A INTELIGÊNCIA AUDITIVA - RECONHECER, IDENTIFICAR E DISCRIMINAR AUDITIVAMENTE;
- DESENVOLVER O DISCERNIMENTO E REFLEXÃO MUSICAL;
- TOMAR CONSCIÊNCIA E COMPREENDER A LÓGICA E RELAÇÃO ENTRE:
 - - NOTAS – A SUA ALTURA E NOTAÇÃO;
 - - CÉLULAS RÍTMICAS – A SUA DURAÇÃO E NOTAÇÃO;
 - - ACORDES – AS SUAS NOTAS, ALTURAS E NOTAÇÃO.
- DESENVOLVER MÉTODOS DE TRABALHO;
- IMPROVISAR A SOLO E EM GRUPO COMO RESPOSTA A FRASES MELÓDICAS/RÍTMICAS DADAS;
- ESCREVER UMA E DUAS VOZES DE FRASES MUSICAIS ESCUTADAS AO PIANO OU EM GRAVAÇÃO, NOS REGISTOS MÉDIO, GRAVE E AGUDO - MELÓDICAS; HARMÓNICAS; RÍTMICAS;

- RECONHECER E IDENTIFICAR AUDITIVAMENTE CARACTERÍSTICAS EXPRESSIVAS ESTILÍSTICAS FORMAIS DE OBRAS DOS PERÍODOS CLÁSSICO, BARROCO E ROMÂNTICO;
- TEORIZAR SOBRE OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.ESCREVER UMA VOZ DE FRASES MUSICAIS ESCUTADAS AO PIANO OU EM GRAVAÇÃO, NOS REGISTOS MÉDIO, GRAVE E AGUDO - MELÓDICAS; HARMÓNICAS; RÍTMICAS;
- RECONHECER E IDENTIFICAR AUDITIVAMENTE CARACTERÍSTICAS EXPRESSIVAS ESTILÍSTICAS FORMAIS DE OBRAS DOS PERÍODOS CLÁSSICO E BARROCO
- TEORIZAR SOBRE OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.

NATUREZA PERFORMATIVA:

- ENTOAR FLUENTEMENTE A SOLO OU COM ACOMPANHAMENTO AO PIANO, A UMA, DUAS, TRÊS OU QUATRO VOZES, COM CRESCENTE DOMÍNIO DA DICÇÃO E AFINAÇÃO COMO RESPOSTA A UM TEXTO MUSICAL ESCRITO, EXPLORANDO AS DINÂMICAS E ARTICULAÇÕES;
- FONETIZAR FLUENTEMENTE FRASES RÍTMICAS MULTIMÉTRICAS UNITEMPORAIS COM CRESCENTE DOMÍNIO DA COORDENAÇÃO PSICOMOTORA;
- PERCUTIR E VERBALIZAR FLUENTEMENTE FRASES POLIRRÍTMICAS A 2 PARTES COM CRESCENTE DOMÍNIO DA COORDENAÇÃO PSICOMOTORA;
- PERCUTIR OU FONETIZAR FLUENTEMENTE LONGAS FRASES RÍTMICAS A UMA PARTE, EM MÉTRICA SIMPLES E COMPOSTA COM CRESCENTE DOMÍNIO DA COORDENAÇÃO PSICOMOTORA;
- SOLFEJAR FLUENTEMENTE POR RELATIVIDADE NAS CLAVES DE SOL, FÁ, DÓ 3ª LINHA, DÓ 4ª LINHA;
- IMPROVISAR MELODICAMENTE COMO RESPOSTA A CIFRAS ESCRITAS OU FRASES MELÓDICAS E RÍTMICAS DADAS.

NATUREZA CRIATIVA:

- IMPROVISAR;
- COMPOR;
- AJUIZAR E FAZER APRECIACÃO CRÍTICA E ESTÉTICA, ISTO É, EXPRESSAR AS SUAS PREFERÊNCIAS E GOSTOS PESSOAIS COM UMA FUNDAMENTAÇÃO ADEQUADA ÀS SUAS IDADES E DESENVOLVIMENTO MUSICAL;
- RELACIONAR AS ATIVIDADES MUSICAIS COM OUTRAS ÁREAS DE APRENDIZAGEM.

NATUREZA AFETIVA (Atitudes):

- INTRA-PESSOALIDADE;
- INTER-PESSOALIDADE;
- AUTO-CONFIANÇA;
- AUTOESTIMA;
- SOCIALIZAÇÃO;
- MOTIVAÇÃO;
- POSTURA.

4.2.3 Reflexão pessoal

Após a análise dos programas curriculares noto que nem sempre se vê neles refletida a definição e distinção entre objetivos específicos e objetivos gerais, e entre conteúdos e competências. Por exemplo, o objetivo específico “Desenvolver a Inteligência Musical”, diria que se trata de um exemplo de finalidade de um curso de música, ou seja, trata-se de um objetivo muito geral. Acrescento ainda que é de notar que o verbo “desenvolver” está implícito em qualquer objetivo.

Para reforçar a minha afirmação, apresento alguns exemplos de objetivos gerais propostos por Hallam (1998:12): “learn to care for and respect their instrument; learn the proper fundamentals of playing their instrument; learn to play by ear; learn to read music; learn to play together with others; gain a general interest in music; learn the fundamentals of music; learn about listening to music; experience the joy of music-making; be exposed to different musical genres; perform for others; learn to communicate feelings about music verbally(...)”

Por sua vez, o objetivo seguinte “Percutir ou fonetizar fluentemente frases rítmicas a uma parte, em métrica simples e composta” trata-se de um objetivo mais específico. Outros exemplos de objetivos específicos (não presentes no programa), neste caso, de conteúdo harmónico e melódico: “Identifica auditivamente funções de Tónica e Dominante em canções não-familiares no modo Maior e Menor”; “Cria e compõe melodia diferente para a canção em estudo, mantendo estrutura harmónica”.

A definição de objetivo em termos de geral ou específico dá-se consoante o grau e tempo de alcance, definição e concretização dos resultados pretendidos no currículo. Os objetivos gerais são genéricos e concretizáveis a longo prazo, contrariamente, os objetivos específicos são concretos e concretizáveis a curto prazo.

Acrescento, ainda, que na secção de Conteúdos Programáticos do programa, por vezes os conteúdos são apresentados em formato de Competência. Dou os seguintes exemplos do programa do 1º grau: na categoria da harmonia - “Identificação, reconhecimento e discriminação auditiva de sequências de acordes maiores e menores no estado fundamental (com e sem lógica tonal ou funcional)”; e na categoria do ritmo - “Batimentos/Leituras”.

Penso que quanto mais clara, sistematizada e fundamentada estiver apresentada a informação, provavelmente, melhores resultados se obterão. Dessa forma haverá uma maior especificidade e rigor sobre o que se deve avaliar, com que conhecimento prévio, a que nível de aprendizagem ou complexidade, como ensinar e em que condições ou circunstâncias sequenciais.

Por fim, sugiro uma organização mais simples do programa, com: [1] enumeração de conteúdos a trabalhar durante o ano letivo (adaptados ao nível sequencial), suas categorias e subcategorias; de seguida, [2] a indicação dos objetivos de aprendizagem gerais a longo prazo (para todo o ano letivo); [3] poderia também ser feita a planificação a médio prazo de uma unidade de ensino (como um período, um bloco ou conjunto de aulas inter-relacionadas) ou deixar essa planificação a cargo de cada professor.

4.3 Avaliação

Na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro os critérios de avaliação variam consoante o ciclo de estudos, tal como os programas curriculares. As turmas com que a estagiária trabalhou no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada correspondem ao 2º ciclo (5ºE - 1ºgrau) e 3º ciclo (7ºA - 3ºgrau). Na Tabela 4 é apresentada a ponderação periódica das avaliações destes ciclos de estudos referidos.

Domínio de Avaliação	Instrumentos Indicadores	
COGNITIVO/ PSICOMOTOR	<u>AVALIAÇÃO CONTÍNUA</u> Observação direta dos conhecimentos/competências em termos de execução aula a aula	30%
	<u>AVALIAÇÃO PERIÓDICA/FINAL/GLOBAL</u> Testes de Avaliação escritos e orais	60%
ATITUDES E VALORES	<u>AVALIAÇÃO CONTÍNUA</u> Observação direta	10%

Tabela 4 - Ponderação Periódica da Avaliação do 2º e 3º ciclo

Por *Observação Direta* entende-se que o professor terá liberdade de selecionar o tipo de trabalho e método de avaliação a aplicar. Apenas a Prova Final de Ano deve seguir a matriz indicada no programa, contendo uma componente escrita e uma componente oral, com respetiva ponderação de avaliação.

A Avaliação Final, no final do ano, é calculada a partir da avaliação feita em cada período, com a seguinte ponderação: 1º período pesa 30%, 2º período pesa 40% e 3º período pesa 30%.

No caso do 3º grau ocorre uma Prova Global a meio do ano (final de janeiro/início de fevereiro), a partir da qual se planificam diferentes conteúdos programáticos. Ou seja, no início do ano até à Prova Global devem ser cumpridos determinados conteúdos programáticos e após a Prova Global devem ser introduzidos novos. A realização desta Prova Global, que se efetua precisamente a meio do período que contempla o 2º ciclo e o 3º ciclo, foi uma decisão da Direção Pedagógica da Escola com o objetivo de aferir o nível dos alunos na metade desse período.

5. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

5.1. Professor cooperante

A professora cooperante Susana Lima concluiu o curso de piano do Conservatório de Música do Porto e obteve o bacharelato do Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes, no Porto. Sendo licenciada com profissionalização integrada em Ensino de Música na Área Específica de Teoria e Formação Musical pela Universidade de Aveiro, atualmente é professora de Formação Musical na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro, atividade que já pratica desde o ano 1990/91, tendo sido também orientadora de estágio e coordenadora de Departamento de Ciências Musicais da mesma instituição.

Já lecionou noutros estabelecimentos de ensino, Formação Musical e Piano, nomeadamente na Escola de Música de Leça da Palmeira, Colégio de Nossa Senhora do Rosário no Porto, na Academia de Método Suzuki "A Pauta", no Porto, entre outros. Foi, também, membro do Coro da Sé Catedral do Porto desde 1988 a 2003, participando em concertos no país e no estrangeiro, na apresentação de grandes obras corais sinfónicas, música polifónica e de outras obras de compositores portugueses (gravação de CD's) e estrangeiros desde o séc XVI até aos dias de hoje, com orquestras e maestros de renome nacional e internacional.

5.2. Planificação anual do estágio

O ano letivo é determinado pelo calendário oficial do Ministério da Educação, dividindo o ano escolar em três períodos de aulas separados por interrupções letivas de Natal, Carnaval e Páscoa. O 1º Período teve início entre os dias 10 e 13 de setembro de 2019 e fim no dia 17 de dezembro de 2019; o 2º Período decorreu de 6 de janeiro a 27 de março de 2020; o 3º Período iniciou a 14 de abril e prolongou-se até final de junho de 2020.

Segundo o calendário escolar, a EACMCGA definiu a sua planificação anual que contempla testes de avaliação, audições, concertos, provas globais, masterclasses e estágios, entre outras atividades, a decorrer quer nos períodos de aula, quer nas interrupções letivas.

Durante o 1º Período, a estagiária assistiu às aulas da professora cooperante, fazendo uma observação atenta das mesmas, tomando conhecimento do programa curricular e das metas estabelecidas pela professora durante esse período.

A Prática Pedagógica foi então organizada para o 2º e 3º Período de acordo com o Programa Anual da disciplina, com o plano anual de atividades da Escola, e também articulada com o *Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada*.

Infelizmente, a 18 de março de 2020 foi decretado, pelo Presidente da República, estado de emergência em Portugal, face à situação excepcional de saúde pública mundial e à proliferação de casos registados de contágio de COVID-19.

Devido à situação de confinamento causada pela pandemia, a Escola foi encerrada e as aulas presenciais foram substituídas por aulas via online. Durante um longo período de adaptação à nova situação o Diretor da Escola suspendeu a Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva. As atividades propostas no *Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada* não puderam ser realizadas.

5.3. Descrição das turmas

Na Tabela 5 é apresentada a descrição de cada uma das turmas designadas para Prática de Ensino Supervisionada, contemplando: o número de alunos que compõem cada turma, os horários de lecionação da disciplina, o regime de ensino que frequentam, o respetivo ano de escolaridade, os instrumentos tocados pelos estudantes, o historial de comportamento dos grupos a quando das aulas observadas e lecionadas, respetivo desempenho coletivo e outros aspetos relevantes.

5°E - 1°grau	7°A - 3°grau
Número de alunos que compõem cada turma	
A presente turma foi constituída por 9 alunos do 5º ano de escolaridade, sendo que a maioria dos alunos frequentavam a Escola Básica 2º e 3º Ciclos João Afonso de Aveiro, com idades compreendidas entre 10 e 11.	A presente turma foi constituída por 14 alunos do 7ºano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e 13.
Horários de lecionação da disciplina	
O horário de lecionação da disciplina foi à Terça às 17:05 e Quinta às 15:02.	O horário de lecionação da disciplina foi à Terça às 10:20 e Quinta às 9:15.
Regime de ensino que frequentam	
Todos os alunos pertenciam ao regime articulado.	Todos os alunos pertenciam ao regime articulado.
Instrumentos tocados pelos estudantes	
A turma era composta por alunos de percussão, oboé, piano, harpa, flauta de bisel, flauta transversal e violino.	A turma era composta por alunos de flauta de bisel, piano, trompa, fagote, violoncelo, guitarra, contrabaixo e cravo.
Comportamento no geral	

Ao nível de comportamento, era uma turma exemplar. Os alunos mostravam quase sempre curiosidade e interesse pelas atividades da aula. Eram raras as vezes em que a turma apresentava dificuldades em manter ordem na sala de aula.	Sob o ponto de vista de atitudes e valores, a turma era calma, mas no geral não demonstravam um enorme interesse pelos conteúdos da disciplina.
Respetivo desempenho cognitivo	
Segundo a professora Susana, a turma tinha um nível cognitivo satisfatório tendo em conta a média de aproveitamento das turmas de formação musical da escola, demonstrando sempre muito interesse e empenho nas atividades da aula.	Havia notoriamente um grupo de alunos mais dedicados e com melhores resultados, e um grupo de alunos que frequentemente cometia os mesmos erros, talvez não por falta de capacidade, mas por falta de motivação para com a disciplina.
Outros aspetos relevantes	
Todos os alunos da turma tinham já frequentado o Curso de Iniciação na escola.	Já tinham sido alunos da professora Susana no ano anterior, à exceção de uma aluna.

Tabela 5 - Descrição das Turmas

5.4. Descrição das aulas assistidas e lecionadas

5.4.1. Aulas assistidas

Durante as aulas assistidas a estagiária fez várias anotações do que observava do desempenho da professora e do comportamento dos alunos. Na Tabela 6 são apresentadas algumas das anotações de forma sintetizada em formato de Pergunta-Resposta.

CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA E SUA PLANIFICAÇÃO DA AULA		
1	Qual o seu modelo de aprendizagem?	Modelo expositivo e interrogativo.
2	Como é como música? Toca instrumentos ou canta nas aulas?	Acompanha ao piano, a duas mãos, quando cantam as escalas. Toca igualmente no piano melodias simples para os ditados melódicos.
3	Qual o seu ponto forte?	É clara e organizada nas explicações que dá e nos esquemas que faz no quadro.
4	Que aspetos utiliza na aula? Faz música, faz exercícios?	Faz exercícios. Não se cantam canções regularmente. Apenas foram feitas referências a canções como auxílio na identificação auditiva de intervalos.

5	Existe trabalho de natureza colaborativa?	Não existe trabalho de natureza colaborativa.
6	É feita a monitorização dos alunos? Se sim, que estratégias usa?	A professora faz uma série de anotações de forma a avaliar os alunos de forma contínua em vários aspetos, incluindo a pontualidade. Faz questões individualmente aos alunos no início da aula acerca do TPC e no decorrer da aula. Por vezes pergunta aos restantes colegas se concordam com a resposta dada por um colega, esteja ela certa ou errada.
7	Um aluno tinha dúvidas. Como resolveu?	Dependendo da “pertinência” da dúvida, a professora foca-se na dúvida do aluno e guia-o de forma a que o próprio encontre a resposta correta. Um exemplo: Uma aluna ainda tinha dúvidas sobre a matéria das aulas anteriores e a professora pô-la numa mesa mais à frente que os restantes colegas, para que esta conseguisse “apanhar” toda a informação.
9	Qual é o foco da aula? Como são as energias ao longo da aula?	As aulas são curtinhas (45min) e normalmente são trabalhados um ou dois conteúdos. O foco da aula normalmente é o desenvolvimento desses conteúdos pré-estabelecidos. A energia é semelhante do início ao fim. Momentos mais ativos revelam-se quando há interação entre professora e alunos. No geral, a professora gosta que os alunos estejam sempre atentos e “quietinhos” nas suas cadeiras.
10	Qual a sequência de aula mais frequente?	No início da aula a professora informa quais conteúdos que vão ser abordados. De seguida, esses conteúdos são desenvolvidos e trabalhados, sendo de natureza teórica ou prática. No final, a professora dá um TPC relacionado com o que fizeram durante a aula para os alunos trazerem para a aula seguinte.
11	“Linka” os conteúdos/competências de uma aula para a outra?	Na maioria das vezes existe sempre um “fio condutor”. As metas estão delineadas de forma a passar pelos conteúdos do programa e preparar para o teste seguinte.
12	Como organiza os conteúdos a longo prazo e a médio prazo?	Devido à sua longa experiência profissional, a professora organiza os conteúdos de uma forma geral e aplica-os num conjunto de aulas, não tendo uma planificação do ano letivo inteiro estabelecida.
13	Que materiais são usados?	Normalmente a professora prepara e anota os materiais a usar na aula seguinte, como: pequenas frases para ditados melódicos, ditados rítmicos, acordes e escalas para identificar ou classificar, etc.

14	Como são os alunos? Como se comportam? Como reagem?	Na sua grande maioria, os alunos destas turmas são educados, e esforçam-se para cumprir com o que lhes é exigido.
----	--	---

Tabela 6 - Observações das Aulas Assistidas

Turma 5ºE – 1º grau:

Nas primeiras aulas assistidas os alunos reagiram com curiosidade e novidade perante a presença de uma nova professora na sala. Por vezes, olhavam fixamente como crianças curiosas que são, para ver o que a professora estagiária estava a fazer, mas essa pequena agitação nunca interferiu demasiado no decorrer normal das aulas.

Não foram necessárias muitas aulas para conhecer o carácter de cada um. Uns mais participativos e outros nem tanto; uns mais atentos e outros menos. Nem sempre os alunos mais participativos eram os que tinham mais facilidade em assimilar rapidamente a aula. Para a professora cooperante perceber isso, colocava questões individualmente. Apesar desta primeira impressão, a professora estagiária pode conhecer mais a fundo essas nuances de carácter/atenção na interação com os alunos mais tarde, nas aulas lecionadas.

No geral, grande parte da turma conseguia acompanhar com eficiência a aula da professora e revelavam bons resultados nos momentos de avaliação. Os restantes alunos demonstraram resultados razoáveis, não por falta de vontade, mas porque não conseguiam acompanhar a aula de forma eficaz.

Turma 7ºA – 3º grau:

Nas primeiras aulas assistidas os alunos reagiram com curiosidade perante a presença de um novo professor na sala, mas não tanto quanto os alunos mais novos do 1º grau. As aulas corriam com toda a normalidade.

Os alunos apresentaram um comportamento exemplar na maioria das aulas. Por vezes, a professora tinha de chamar a atenção um ou outro aluno que estivesse distraído e, possivelmente, também a distrair os colegas ao seu lado. Havia notoriamente um grupo de alunos mais dedicados, mais atentos e conseqüentemente com melhores resultados, e um grupo de alunos que frequentemente cometia os mesmos erros, não por falta de capacidade, mas talvez por falta de motivação.

5.4.2. Aulas lecionadas

No geral, todas as aulas tiveram um ambiente propício para novas aprendizagens. Para efeitos de estágio, a professora cooperante manteve constantemente um contacto próximo com a estagiária, demonstrando feedback ativo. A professora cooperante revelou abertura para com a escolha dos exercícios a serem realizados em sala de aula pela estagiária, referindo que tivesse em conta as condições do espaço disponível. Antes de cada aula, a professora Susana Lima recebia a planificação da aula e, se necessário, sugeria alterações para que todos os planos ficassem em concordância com aquilo que é esperado no cumprimento do programa curricular da disciplina.

Turma 5ºE – 1º grau:

Na competência de Improvisação, dimensão intensivamente abordada no Projeto de Investigação, a turma demonstrou inicialmente algum receio na realização das atividades propostas, mas depois de as realizarem aparentavam sentir-se mais enérgicos, estimulados e motivados. Com a frequência destas atividades os alunos começaram naturalmente a desinibir-se e a gostar mais de as realizar.

No domínio teórico, a turma apresentou particular dificuldade na classificação de intervalos, nomeadamente em intervalos como 4ªA e 5ªD. Na identificação auditiva, tanto a nível melódico como rítmico, tinham um bom desempenho. Quando analisado o nível de qualidade de leitura solfejada e leitura rítmica, a turma apresentou uma prestação satisfatória.

Turma 7ªA – 3º grau:

Mais uma vez, ao nível da competência de Improvisação, era notório que a turma não tinha tido contacto com exercícios de improvisação até então. A turma demonstrou inicialmente algum receio na realização das atividades propostas, mas depois de as realizarem aparentavam sentir-se ligeiramente mais confortáveis. No aspeto de *risk taking* associado ao ato da improvisação, esta turma demonstrou mais resistência e constrangimento. Justifico esse resultado com o facto de os alunos desta turma serem um pouco mais velhos.

No geral, os alunos conseguiram acompanhar os conteúdos dados pela professora estagiária. Nas primeiras aulas, revelou-se difícil para a professora estagiária ter a consciência da unanimidade da atenção dos alunos. Recorreu uma vez à reformulação da disposição dos lugares na sala para evitar distrações frequentes por parte de alguns alunos específicos.

5.5. Tipos de registo

Para registar as aulas integrantes da Prática de Ensino Supervisionada, a estagiária elaborou antecipadamente para cada uma delas um planeamento escrito que descreve os conteúdos que irão ser abordados, os objetivos a atingir e as competências a adquirir/trabalhar, os materiais e recursos que irão ser usados, metodologias e estratégias de ensino e de avaliação e distribuição do tempo. Estas planificações eram enviadas para a professora cooperante antes da aula, de preferência, com o mínimo de antecedência para possíveis correções ou alterações.

Na Tabela 7 é possível observar um exemplo de planificação de aula e na Tabela 8 um exemplo de uma breve reflexão pós-aula, na qual é registada a qualidade dos resultados obtidos e possíveis aperfeiçoamentos para uma próxima aula. As restantes planificações de aula e respetivas reflexões pós-aula encontram-se em anexo (Anexo 6).

Segue uma breve explicação do preenchimento de cada coluna da Tabela 7:

- **Conteúdos** – Nesta coluna são apresentados os conteúdos de foco da aula. Estes são categorizados quanto à sua natureza (Ritmo, Harmonia, Melodia, Timbre ou Forma).
- **Competências / Objetivos de Aprendizagem** – Nesta coluna são incluídas as competências/objetivos específicos da aula.
- **Metodologia e Estratégias de Ensino e de Avaliação** – Nestas colunas são apresentadas as metodologias e estratégias de ensino a utilizar na aula para atingir os objetivos delineados, assim como estratégias de avaliação/monitorização dos alunos. Esta secção serve essencialmente como guião geral da aula.
- **Duração** – Nesta coluna está o distribuído o tempo de uma aula de 45 minutos, correspondendo às estratégias indicadas na coluna anterior.
- **Recursos** - Nesta última coluna são apresentados todos os materiais musicais utilizados nas aulas, como também os recursos físicos e espaciais necessários (exemplos: Piano ou Sala ampla para jogos de movimento)

Aula nº5

Planificação e Relatório de Aula Lecionada – 45min

14/janeiro/2020 | 1º grau

Conteúdos (por categorias)	Competências Objetivos de Aprendizagem	Metodologias e Estratégias de Ensino e de Avaliação Ensino	Duração	Recursos
<p>Ritmo Métricas binária, funções de macrotempo e microtempo,</p> <p>Forma estruturas frásicas</p> <p>Melodia/harmonia Modo diatónico Maior; Funções tónica e dominante</p>	<p>Compreensão musical: -Memória musical -Reconhecer métrica binária, distinguindo e executando macrotempo e microtempo. -Associação de diferentes nomes de notas às alturas da melodia dada. (sistema móvel)</p> <p>Compreensão notacional: Escrita</p> <p>Expressão Vocal e Corporal Reproduzir pelo canto e percussão corporal a melodia trabalhada e suas funções temporais.</p> <p>Imaginação, Criação sonora/musical: Composição Compor frases melódico-rítmicas seguindo as regras impostas pelo prof.</p>	<p>1. Relembrar melodia da aula anterior: Dividem-se em 2 grupos: um canta a melodia e o outro o baixo, ambos com percussão corporal.</p> <p>2. Dizer notas da melodia a começar em: Sol (Mi M); Si (Sol M); mi (Dó M) -Usar mão para visualização (são 5 notas) (Willems)</p> <p>3. Escrever melodia em Dó M. (1ª melodia, 2ª ritmo)</p> <p>4. Aplicar/consolidar conhecimentos: <u>Composição</u> Regras: -Com as seguintes notas: dó, ré, mi -Duração da frase: 2 compassos -Com as figuras: semínima e mínima</p> <p>5. Alunos escrevem no quadro as frases criadas (as que der tempo ainda), lê-las e cantá-las todos em conjunto: aluno que escreveu canta o que escreveu, e os restantes imitam.</p>	<p>10 min</p> <p>15min</p> <p>20min</p>	<p>Piano, Quadro</p> <p>Gravação do Hino da Alegria, 4ª and., 9ª Sinfonia, Beethoven</p>

Tabela 7 - Exemplo de registo de Planificação de Aula

Tabela 8 - Exemplo de Reflexão Pós-Aula

Reflexão pós-aula:

No geral, os alunos responderam bem às atividades propostas.

Quando sugeri o exercício de composição, os alunos ficaram entusiasmados, e até acharam “demasiado fácil” só dois compassos. Alguns queriam que fosse livre, sem regras, mas o exercício tem mesmo esse objetivo: compor uma melodia obedecendo às regras impostas, para o professor verificar as aprendizagens aplicadas.

Os resultados foram bastante positivos e no final da aula pedi a cada um individualmente que cantasse a sua melodia, como foi planeado. Nesta última tarefa percebi que era melhor acrescentar a regra: começar em dó, para eles terem maior facilidade de apanhar a nota inicial, e por uma questão de lógica frásica (começar numa nota de apoio).

5.6. Ensino à distância

No decorrer do ano letivo, devido às circunstâncias que nos foram impostas pela pandemia, houve uma adaptação forçada e necessária do formato de aula. Todas as aulas lecionadas presencialmente passaram a ser lecionadas via on-line, o que levou à alteração da natureza das atividades propostas e à reorganização de novas formas de aprender/ensinar à distância, fazendo uso das ferramentas tecnológicas que temos à nossa disposição nos dias de hoje para esse fim.

5.6.1. Descrição das atividades

5ºE (1º grau)

1. Para a turma do 1º grau foi enviada por mail uma tarefa para realização individual que incluía a utilização de uma plataforma disponibilizada pela Google, de nome *ChromeMusicLab*. Tendo como ponto de partida as ferramentas desde laboratório musical digital, foi elaborada uma tarefa sequencial (Anexo 7) que englobou o trabalho de uma série de competências presentes no programa, tais como: Compreensão auditiva; Compreensão notacional; Criação e imaginação/Composição; Execução; Conhecimento de factos teóricos (Instrumentação). Confrontando-se com a dificuldade geral demonstrada pelos alunos no domínio da plataforma, exigido na primeira tarefa elaborada, a professora estagiária elaborou uma segunda tarefa sequencial sem o uso da plataforma (Anexo 8), com o objetivo de descomplicar e facilitar o desenrolar da interação professor/alunos à distância.
2. Uma segunda atividade consistia em ouvir duas gravações (Anexo 9) gravadas pela professora estagiária que integravam exercícios de imitação e identificação de alturas num contexto tonal e improvisação sobre uma progressão harmónica com I e V grau. Foi concebida para que os alunos fizessem os exercícios no decorrer das gravações e gravassem para enviar à professora. (Anexo 10 - Exemplo de gravação de aluno)

7ºA (3º grau)

Para a turma do 3º grau foi enviada uma atividade para realização individual que incluía também a utilização da plataforma *ChromeMusicLab*. Tal como na tarefa inicial do 1º grau, tendo como ponto de partida as ferramentas da plataforma, foi elaborada uma tarefa sequencial (Anexo 11) adaptada ao nível curricular e englobando competências presentes no programa. Os alunos aderiram e os resultados foram interessantes e surpreendentes.

5.6.2. Critérios de avaliação

Para a avaliação do desempenho dos alunos do 3º grau na Tarefa 1, que exige uso da plataforma *ChromeMusicLab*, a estagiária usou os critérios de avaliação apresentados na tabela do Anexo 12.

6. Reflexão final

Apesar deste ano letivo 2019/2020 ter sido um ano excepcionalmente peculiar e imprevisível devido à situação pandémica que vivemos, encaro os resultados de toda a experiência de prática de ensino supervisionada, por via presencial e online, de forma positiva.

Considero que esta me permitiu essencialmente refletir sobre o meu desempenho como professora, sendo que as orientações dadas por ambas as professoras orientadoras tiveram um papel bastante importante, nomeadamente na elaboração dos planos de aula, na discussão das metodologias a utilizar, no feedback recebido acerca das aulas lecionadas, na definição de critérios de avaliação, entre outros aspetos relevantes.

Durante este percurso foram várias as vezes que me confrontei com a necessidade e a urgência de repensar o ensino artístico vocacional. No decorrer da experiência que tive, verifiquei que a principal função das aulas é a preparação para os momentos de avaliação. Assim, questiono-me se estará a ser extraído o máximo proveito de todo o potencial de aprendizagem de cada aluno com esta abordagem, no sentido da concretização da sua completa formação enquanto músico.

Após a pesquisa e reflexão descrita na primeira parte deste documento, encontrei evidências de que é possível monitorizar e avaliar aprendizagens adquiridas pelos alunos através das dimensões da improvisação e/ou composição. Apesar desta metodologia de avaliação ser ainda pouco praticada no terreno, espero que o projeto que desenvolvi, ainda que na sua pequena dimensão, possa ser um contributo e uma 'porta aberta' para a sua exploração.

Dados os constrangimentos provocados pela pandemia, não me foi possível aplicar, desenvolver e interpretar resultados da implementação das atividades presentes na compilação durante o período presencial do estágio no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, como estava previsto. As sugestões de atividades presentes na compilação estão, portanto, ainda numa fase de conceção. Para dar continuidade a este projeto, prevê-se uma fase posterior de experimentação para aplicação prática destas atividades de forma a aferir um conjunto de elementos que possibilitem concluir de forma efetiva o seu potencial e eficiência tendo em conta os pressupostos defendidos no projeto de investigação.

BIBLIOGRAFIA

- Abramson, R. M. (1980). Jaques-Dalcrozed-based improvisation, *Music Educators Journal*, 66(5), 62-68.
- Agrell, J. (2019). *Improvisation Games for Classical Musicians*. Chicago: GIA Publications
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. *Allyn & Bacon*. Boston: MA (Pearson Education Group)
- APA (2002). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (5ª Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arends, R. (2008). A aprendizagem baseada em problemas. In R. Arends, *Aprender a ensinar*. New York: McGraw-Hill, 380-409.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (Ed. Trad.). Madrid: Mac Graw Hill.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azzara, C. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental student's music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.
- Azzara, C. D. (1999). An auditive approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25.
- Azzara, C. (2002). Improvisation. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press, 171- 187
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. United Kingdom: Da Capo Press.
- Bloom, B. et al. (1983). *Taxonomia de objetivos educacionais: Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Ed.Globo [1956].
- Briggs, N. L. (1987). Creative improvisation: A musical dialogue (Doctoral dissertation, University of San Diego). *Dissertatin Abstracts International*, 47(8), 2787A.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2 (1), 7-23.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.

- Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*. 103, 13-14.
- Caspurro, H. (2006). Efeitos da audição da sintaxe harmónica do desenvolvimento da improvisação. *Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro*.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico do Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*. 127, 16-27.
- Caspurro, H. (2015). Improvisação e composição como estratégias resolução de problemas e promoção do pensamento criativo. *Sebenta de Apoio a Didática da Música II, DeCA, Universidade de Aveiro*. Documento não publicado.
- Caspurro, H. (2017/18). Compreensão na aprendizagem musical: contributos teóricos para o seu estudo. *Materiais originais de apoio às aulas de Didática da Música I, DeCA, Universidade de Aveiro*. Documento não publicado.
- Caspurro, H. (2019/20). Planeamento do Ensino Musical. *Materiais originais de apoio às aulas de Didática da Música II, DeCA, Universidade de Aveiro*. Documento não publicado.
- Creech, A., et al. (2008). Investigating Musical Performance: Commonality and Diversity among Classical and Non-Classical Musicians. *Music Education Research*. 10(2), 215-340.
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: An essential element of musical proficiency. *Music Educators Journal*, 66(5), 36-41.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editorial Graó.
- Galway, J. (1982). *Music in Time*. Littlehampton Book Service Ltd.
- Gane, P. M. (2006). *Making music. Creative ideas for instrumental teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Glover, J. & Scaife, N. (2004). Improvising and composing for groups. In The Associated Board of Royal Schools of Music (Ed.), *All together! Teaching music in groups*. London: Associated Board of Royal Schools of Music.
- Gorder, W. (1980). Divergent production abilities as constructs of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*, 28(1), 34-42.
- Gordon, E. (1982). *Intermediate measures of music audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1997). *Preparing young children to improvise at a later time*. *Early Childhood Connection*, 3(4), 6-12.
- Gordon, E. (2000a). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1980).

- Gordon, E. (2000b). *Studies in harmonic and rhythmic improvisation readiness*. Chicago: GIA Publications.
- Greenan, A. (1997). The instrumental eingang in the Classical era (improvisation). *Dissertation Abstracts International*, 58(11), 2201A.
- Guilford, J.P., & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2001). Learning in music: Complexity and diversity. In C. Philpo & C. Plummeridge. *Issues in music teaching*. London: Routledge Falmer, 61-75.
- Hassler, M., & Feil, A. (1986). A study of the relationship of composition improvisation to selected personal variables. *Bulletim of the Council for Research in Music Education* 87, 26-34.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2008). *From Sound to Symbol: Fundamentals of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hummel, J. (1829). *Ausfuhrliche theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Speil* (2nd ed.). Vienna: Tobias Harlinges. (Original work published 1828)
- Jessen, P. (1993). The effect of audiation on elementary students' rhythm improvisations (Master's thesis, University of Manitoba-Canada). *Masters Abstracts International* 31 (4), 1460.
- Konowitz, B. (1973). *Music improvisation as a classroom method*. New York: Alfred Publishers.
- Kratus, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 76(9) 33-37.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35-40.
- Kratus, J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26, 27-38.
- Marsh, M. V. (1970). *Explore and Discover Music*. London: The Macmillan Company.
- Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford: Oxford University Press
- Matthay, T. (1913). *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Boston, MA: Boston Music.
- McPherson, G. (1993). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 119, 11-20.

- McPherson, G. (1996). Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 115-121.
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncu & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 99-116.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mills, J. & McPherson, G. E. (2006). Musical literacy. In G. E. McPherson (Ed), *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford/New York: Oxford University Press, 155-172.
- Montano, D. R. (1983). The effect of improvisation in given rhythms on rhythmic accuracy in sight reading achievement by college elementary group piano students (Doctoral dissertation, University of Missouri-Kansas City). *Dissertation Abstracts International*, 44 (06), 1720A.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: improvisation in life and art*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Nardone, P. (1997). The experience of improvisation in music: A phenomenological psychological analysis (Doctoral dissertation, Saybrook Institute). *Dissertation Abstracts International*, 57(11), 7246B.
- Nettl, B. (Ed.) (1998). *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nettl, B. (2001). Improvisation. In Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 12). London: Macmillian Publishers, 94-133.
- Odena, O. (2012). Creativity in the secondary music classroom. In G. McPherson & G. Welch (Eds), *The Oxford handbook of music education*. Vol 1. Oxford: Oxford University Press, 512-528.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. New York: Shott Music. [1976]
- Orff, C. & Keetman, G. (1961-1974). *Orff-Schulwerk. Música para crianças* (Vols. 1-2, M. L. Martins, Trad. e Adapt.). Mainz: Schott.
- Orton, R. (1992). From improvisation to composition. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought* (Vol. 2). London: Routledge, 762-775.
- Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence. Classroom projects in creative music*. Cambridge: CUP.
- Pelz-Sherman, M. (1999). A framework for the analysis of performer interactions in Western improvised contemporary art music (Doctoral dissertation, University of California, San Diego). *Dissertation Abstracts International*, 59(11), 4007A
- Perkins, D. (1998). What is understanding? In M. Wiske (Ed.), *Teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 39-86.

- Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and models. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. New York: Oxford University Press, 129-178.
- Priest, T. (2002). Creative thinking in instrumental classes. *Music Educators Journal*, 88(4), 47-53.
- Pulaski, M. (1986). *Compreendendo Piaget*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Rodriguez, C. (2004). Popular Music in Music Education: Toward a New Conception of Musicality. In C. X. Rodriguez, *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, VA: MENC, 13-28.
- Sarath, Ed (1996), *Creativity, Tradition and Change*. Exploring the process-structure interplay in musical study in Jazz Research Proceedings Yearbook. *International Association of Jazz Educators*, East Stroudsburg University.
- Sadie, S. (Ed.). (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillian Publishers Limited.
- Schoenberg, A. (1984). *Style and Idea*. California: University of California Press.
- Sorrell, N. (1992). Improvisation. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought* (Vol. 2). London: Routledge, 762-775.
- Sloboda, J. A. (Ed.). (1988). *Generative processes in music, the psychology of performance, improvisation, and composition*. New York: Oxford University Press.
- 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 apresentada à Universidade de Aveiro*.
- Swanwich, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education* 3(3), 305-339.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance tests of creative thinking*. Princeton, NJ: Personal Press.
- Wadsworth, B. (1996). *Inteligência e Afetividade da Criança*. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli.
- Webster, P. R. (1977). A factor intellect approach to creative thinking in music (Doctoral dissertation, Eastman School of Music, University of Rochester, New York). *Dissertation Abstracts International*, 38 (6), 3136A.
- Webster (1987). Refinement of a measure of creative thinking in music. In C. K. Madsen & C. A. Prickett (Eds.), *Applications of research in music behavior*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 257-271.

- Webster, P. (1991). Creativity as creative thinking. In D. L. Hamann (Ed.), *Creativity in the music classroom: The best of MEJ*. Reston, VA: Music Educators National Conference, 25-34.
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for musical understanding*. Boston: Mc Graw Hill.
- Wilson, J. H. (1971). The effects of group improvisation on the musical growth of selected high school instrumentalists (Doctoral dissertation, New York University). *Dissertation Abstracts International*, 31 (07), 3589A.

ANEXO 0

**COMPILAÇÃO DE
ATIVIDADES EM
SALA DE AULA**

ÍNDICE

A. IDEIAS EM PROJETO (p.4)

a. Atividades de *Warming Up* (p.5)

1. Jogos de Escuta: sequências rítmicas
2. Círculo Dinâmico
3. Passos e Funções temporais
4. Musicar com o corpo
5. Diálogos Musicais
6. Ritmos em Círculo
7. O Som do meu Nome
8. Palavras da sala de Aula

b. Atividades de Compreensão Rítmica (p.16)

9. Lê Rápido!
10. Decifrar o Código
11. Vê as horas!

c. Atividades de Compreensão Melódica (p.21)

12. Diálogos Pergunta-Resposta 1
13. Construção de Frases Longas
14. Criar Melodias partir de Ritmos Simples
15. Diálogos Pergunta-Resposta 2
16. Pergunta-Resposta: Escala Pentatónica
17. Detetive Musical
18. Melodias que nascem de Escalas e Acordes
19. Canta-me uma História!
20. Cantar "Anúncios Publicitários"
21. Como estás, Sofia?
22. Um Passo de Cada Vez

d. Atividades de Compreensão Trímbrica (p.40)

23. Atmosferas Sonoras
24. Improvisar a partir de Indicações Expressivas
25. O Som da Emoções

e. Atividades de Compreensão Harmónica Funcional (p.45)

26. Progressões Harmónicas como pano de fundo
27. Fundamentais da Tónicas e da Dominante
28. Lembras-te Daquela Canção?

B. PROJETOS DE AULA (p.51)

- Proposta de Aula 1 (p.52)
- Proposta de Aula 2 (p.58)
- Proposta de Aula 3 (p.60)
- Proposta de Aula 4 (p.62)

C. IDEIAS TEMÁTICAS (p.65)

29. Estrutura Harmónica do Blues
30. Improvisação Rítmica ao estilo de Rock e Blues
31. Saltos Melódicos em Música Cinematográfica

A. IDEIAS EM PROJETO

Ideias isoladas para construir projetos de aula.
Independentes de contextos curriculares.
Organizadas por categorias da gramática musical.

- a. Atividades de *Warming Up* (p.2)**
- b. Atividades de Compreensão Rítmica (p.13)**
- c. Atividades de Compreensão Melódica (p.18)**
- d. Atividades de Compreensão Tímbrica (p.38)**
- e. Atividades de Compreensão Harmónica Funcional (p.45)**

a. Atividades de *Warming Up*

1. JOGOS DE ESCUTA: sequências rítmicas

Adaptado de P. Gane (2006)

RECURSOS EXPRESSIVOS

Voz e Corpo/Movimento

DESCRIÇÃO

- 1** Afastar ligeiramente os pés e flexionar os joelhos um pouco. Deixar os braços relaxados para baixo ao lado do corpo. Num ciclo de 4 tempos, dizer “esquerda, direita” no tempo 1 e 2 e sussurrar “pausa, pausa” no tempo 3 e 4. Acrescentar os respetivos passos ao dizer “esquerda, direita” e ficar parado na “pausa, pausa”. Continuar com este padrão e acrescentar as seguintes ações nos tempos das pausas, pela ordem seguinte:

 - a. 2 toques nos joelhos, com as duas mãos sempre
 - b. 2 palmas
 - c. 2 estalinhos de dedos
 - d. 2 toques nos ombros
 - e. 2 toques na cabeça

No final da sequência, diz bem alto: “Hey!”, no tempo 1. Repetir toda a sequência até ser bastante fluente. Tentar um bocadinho mais rápido. O “Hey!” final, está no tempo certo?
- 2** Repetir a atividade anterior, mas agora sem o toque nos joelhos; em vez disso, silenciosamente contar duas pausas. Continuar com as ações restantes. De seguida, retiram-se as palmas, contando também as duas pausas silenciosamente. Continuar sempre, retirando por ordem cada ação, imaginando-as no silêncio das pausas. Continuar até já não fazerem nenhuma ação e conseguirem cantar o “Hey!” final no sítio certo.
- 3** Tentar a sequência ao contrário, desde os toques na cabeça até aos toques no joelho, repetindo a atividade anterior (ponto 2).
- 4** A pares, fazer tudo novamente, face a face, as três atividades acima seguidas.
- 5** Ainda a pares, juntos marcam um tempo constante e criam um novo padrão de ações de percussão corporal, de preferência usando algumas que não foram sugeridas na atividade 1. No final, mostrem aos restantes colegas o que criaram para estes copiarem.

2. CÍRCULO DINÂMICO


Adaptado de P. Gane (2006)

RECURSOS EXPRESSIVOS

Corpo/Movimento

DESCRIÇÃO

- 1**
 - **Presta atenção:**
 1. Alunos dispõem-se em círculo. O professor bate ou “finge” bater (muita atenção!) uma palma na direção do centro do círculo, e alunos imitam a palma do professor, mantendo o foco máximo para não serem “enganados”.
 2. Professor envia uma palma para um dos lados, esquerdo ou direito. Todos batem a palma na direção sugerida, sem pulsação necessariamente, e vai acelerando.
 3. A direção pode ser alterada dirigindo uma palma para o lado contrário.
 4. Fazer o mesmo só com os pés, direito ou esquerdo conforme a direção escolhida. Mais uma vez podem alterar a direção mudando de pé.
 5. No caso de ser um grupo grande: Juntar as palmas com os pé em direções contrárias. Ficam ambos a acontecer ao mesmo tempo.

- 2**
 - **Agora com pulsação:**
 1. Manter uma pulsação constante. Para além do som das palmas e dos pés, fazer outros sons com a boca e o corpo.
 2. Numa fase inicial, imitar sempre a ideia do professor, dentro da pulsação.
 3. De seguida, cada um faz dois sons à escolha em cada tempo. Lembrem-se, também podem fazer dois sons curtos (exemplo: ).
 4. Agora cada um tem 4 tempos, mas atenção, no início irão só fazer uma palma no primeiro tempo, e contar internamente os restantes tempos, em silêncio.
 5. Cada um faz uma frase diferente, durante os seus 4 tempos.
 6. Caso ainda não estejam a explorar sons diferentes em várias partes do corpo, colocar a regra: Só usar sons da boca!
 7. Mudar para divisão ternária, ainda usando os 4 tempos.
 8. Usar um ostinato rítmico (professor poderá sugerir). Fazê-lo em conjunto algumas vezes para interiorizá-lo.
 9. Intercalando com o ostinato, cada um faz a sua frase, com a mesma duração do ostinato, os 4 tempos. Os restantes, que não estão a improvisar, mantêm sempre o ritmo do ostinato.
 10. Agora sem ostinato de intervalo, os improvisos passam de aluno para aluno, e os restantes mantêm o ostinato.
 11. Agora só com duas ideias, dois sons durante os 4 tempos. (reduzir recursos ao máximo)
 12. Aumentar a frase para 8 tempos. (poderão dobrar o ostinato)
 13. Nova regra: Quando for a sua vez de criar uma frase, os alunos têm de sair do seu lugar e regressar antes do final da frase. (movimento e antecipação)

3

• **Memoriza:**

1. Cada um, em 4 tempos, terá de criar um ideia e mantê-la, criando um resultado sonoro em conjunto. Professora faz sinal para uma pausa geral e quando dá novamente sinal, todos têm de recuperar a sua ideia. Após uma segunda pausa geral, o colega do lado esquerdo tem de reproduzir a ideia do seu colega do lado direito.
2. Novo exercício: Um aluno começa uma ideia (de 4 tempos) e, seguindo uma direção do círculo, cada um acrescenta uma nova ideia/camada.
3. O professor faz sinal para um silêncio geral, mas desta vez todos mantêm a pulsação presente internamente. Dá novo sinal e todos apanham a sua ideia, no tempo correspondente (frase pode iniciar noutra tempo que não o primeiro).
4. O professor dirige: "cala" alguns, ficando só os restantes a executar a sua ideia e depois retomam os outros, ao sinal. Todos têm de estar atentos, prontos para retomar ou parar.
5. Alguns alunos podem experimentar dirigir os colegas neste exercício.
6. Aumentar o tamanho das frases para 8 e 16 tempos, se for possível.
7. Experimentar compassos irregulares, por exemplo, uma frase de 5 tempos.

4

• **Paleta de timbres:**

1. O corpo tem várias opções tímbricas: Palmas de dois dedos, palmas de mão inteira, mãos nas coxas, pés no chão, etc.
1. Inicialmente alunos observam e imitam o professor. Este executa frases de 4 tempos usando os vários timbres do corpo.
2. Depois todos se viram de costas (para o lado exterior do círculo), e executam o sons que ouvem. (no início deve começar-se apenas com dois sons e depois então acrescentar outros, subindo o nível de complexidade)
3. Aumentar frase para 8 tempos.
4. Podem também fazer este exercícios a pares, um imita o outro. (Aquele que está a inventar a frase está a improvisar.)
5. Poder-se-á utilizar instrumentos neste exercício, caso hajam instrumentos iguais para todos, por se tratar de uma imitação coletiva.

Notas finais:

- Metodologia de Avaliação: os alunos terão de aplicar às suas improvisações células rítmicas em estudo.

3. PASSOS E FUNÇÕES TEMPORAIS

Adaptado de P. Gane (2006)

RECURSOS EXPRESSIVOS

Voz e Corpo

DESCRIÇÃO

- 1 Caminhar no mesmo sítio com uma pulsação de semínima constante. Não "correr", manter o corpo e braços relaxados. O professor dá o sinal "mínimas!" e os alunos mudam o ritmo dos passos para mínimas. Alternar entre semínimas e mínimas suavemente. Acrescentar para outras funções temporais:

 - 1 semibreve - passo de gigante
 - 1 mínima - passeio calmo
 - 1 semínima - caminhar
 - 2 colcheias - correr lentamente
 - 4 semicolcheias - correr rápido

Fazer diferentes combinações. Os alunos devem mudar sem esforço de uma função para a outra. Ao sinal do professor "pausa!", os alunos ficam relaxados, esperando pelo próximo passo.
- 2 Caminhar no mesmo sítio numa pulsação de semínima como na atividade anterior. Enquanto os pés marcam semínimas, bater palmas de mínima. Ao sinal "muda!", trocar os pés com as palmas: caminhar mínimas e bater semínimas. Repetir até as mudanças serem muito naturais. Fazer outras combinações, entre o caminhar e as palmas, por exemplo: bater semínimas e caminhar semibreves; bater colcheias e caminhar mínimas.
- 3 A pares, marcam uma pulsação constante. Um aluno caminha semínimas enquanto o colega caminha mínimas. Ao sinal do professor "muda!", trocam entre os dois. Repetir até todos estarem coordenados com os seus pares. Tentar fazê-lo com os olhos fechados, concentrar no movimento fluente e não correr. Depois de estarem confiantes, tentam os dois acrescentar uma terceira função temporal, por exemplo dizer colcheias, para além dos pés e das palmas.
- 4 Ainda em pares, experimentam com o colega diferentes combinações de funções temporais e criam uma "coreografia rítmica" de rotina. Mostrar o que criaram aos outros pares para que eles possam imitar-vos.

4. MUSICAR COM O CORPO

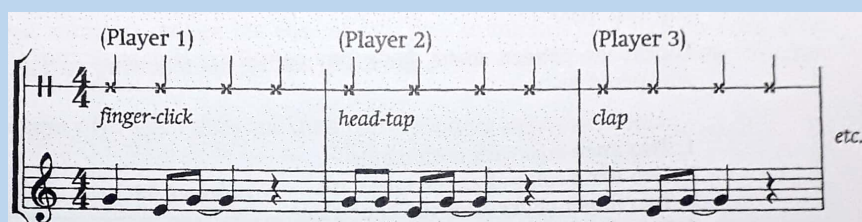
Adaptado de P. Gane (2006)

RECURSOS EXPRESSIVOS

Voz e Corpo

DESCRIÇÃO

- 1 Identificar quantos sons percutidos se podem fazer com o corpo. Algumas sugestões: estalinhos de dedos, palmas, toques no joelho. Conseguem lembrar-se de outros?
- 2 Ouvir com atenção os sons e aperfeiçoá-los, pensando no seu timbre e nas suas dinâmicas. Quantos sons de palmas diferentes conseguem fazer?
- 3 O professor executa uma linha melódico-rítmica curta (*riff*) e alunos marcam o tempo de semínima. Assim que o identificarem, selecionam um conjunto de sons percutidos no corpo. Cada um escolhe um som e executa a marcação do tempo num dos compassos do riff. Os alunos devem procurar diferentes sons dos colegas, para não haver sons repetidos. Ver o seguinte exemplo:



- 4 Repetir a atividade, usando outros sons.
- 5 Os alunos criam um ritmo de dois compassos, usando um som diferente em cada compasso. Cada um memoriza o seu padrão rítmico e pratica-o até se sentir confortável. Agora juntam-no a um novo *riff* (sugerido novamente pelo professor). Cada um faz o seu padrão de dois compassos na sua vez, sem cortes entre cada aluno. Mantêm-se relaxados, sem correr, produzindo cada som com atenção e qualidade.
- 6 Criar outros padrões rítmicos com o mesmo ou um novo *riff*.

5. DIÁLOGOS MUSICAIS

Adaptado de B. Konowitz (1973)

RECURSOS EXPRESSIVOS

Corpo e Instrumentos (sem altura definida)

DESCRIÇÃO

- 1 Usando apenas as mãos ou qualquer outro recurso sonoro corporal, criar um som “zangado, enraivecido”. Logo a seguir, criar um som suave, outro alegre e outro assustado.
- 2 O professor executa uma frase rítmica curta em formato de “pergunta”, com 4 tempos, ao qual todos respondem exatamente igual ao que ouviram - dão uma “resposta paralela”.
- 3 O professor executa mais algumas “perguntas”, aumentando progressivamente a complexidade rítmica e o tamanho da frase, explorando diferentes dinâmicas, acentos, fraseado, tempo e caráter/emoção. Os alunos imitam.
- 4 Após a imitação das frases do professor, os alunos criam “perguntas” e todos imitam (respostas paralelas).
- 5 De seguida, o professor dá uma “resposta contrastante” a alguns alunos como forma de exemplo, com o mesmo tamanho da frase do aluno, mas variando ligeiramente o ritmo e a direção da melodia.
Seleciona alunos individualmente, aos quais faz “perguntas” para que respondam “contrastantemente”.
- 6 Os alunos criam frases variando dinâmica, acentos, fraseado, tempo, emoção/caráter.
- 7 Mais tarde, as “respostas contrastantes” são continuadas sem limite de tamanho, variando alguns elementos usados, dando espaço para a exploração livre de ideias rítmicas.
- 8 O ideal será fazer a passagem da atividade para instrumentos sem altura definida e explorar diferentes timbres. Por exemplo, utilizar instrumentos construídos pelos próprios alunos.

6. RITMOS EM CÍRCULO

Adaptado de J. Agrell (2019)

RECURSOS EXPRESSIVOS

Corpo e Instrumentos

DESCRIÇÃO

- 1 Os alunos estão dispostos em círculo. O professor executa um ritmo com palmas ou num instrumento percussivo, num compasso 4/4 ou 6/8, e os alunos imitam imediatamente.
- 2 Cada aluno tem um, dois, três ou quatro compassos (a decidir no início) para criar uma frase rítmica, e depois passa a vez ao colega da sua esquerda, que deve iniciar logo que o colega anterior termine.
- 3 Com os próprios instrumentos, ainda em círculo, o primeiro aluno toca um motivo rítmico de duração definida inicialmente, usando a primeira nota de uma escala em estudo selecionada, e os colegas imitam. De seguida, passa a vez para o próximo colega que tocará um motivo rítmico na nota seguinte da escala.
- 4 Numa próxima ronda, o primeiro aluno usa duas notas para criar um ritmo. Podem agora selecionar outra escala em estudo.
- 5 Se a turma estiver pronta, poderão fazer uma terceira ronda de 3 notas por ritmo.

Outras atividades:

Coordenação com outras áreas de conhecimento

Criar um "centro de descoberta" na sala de aula designando um espaço especial para os alunos colocarem os seus instrumentos/objetos. Devem ser encorajados a fazer os seus próprios instrumentos. Poderá ser uma tarefa cooperativa com o professor de artes visuais.

Podem ser usadas imagens como ferramentas motivacionais para pedir aos alunos que recriem o cenário sugerido. Os alunos poderão ser encorajados a escrever as suas próprias histórias, para que sejam lidas em voz alta e recriadas através de improvisação instrumental. Várias experiências nesta área podem ser promovidas pela cooperação entre o professor de música com professor de inglês, estudos sociais ou matemática.

7. O SOM DO MEU NOME

Adaptado de B. Konowitz (1973)

RECURSOS EXPRESSIVOS

Voz

DESCRIÇÃO

- 1 O professor escolhe um nome de um aluno (ex: Maria Santos), todos em conjunto repetem esse nome com os diferentes moods/expressões que o prof sugere, por exemplo: "Digam da maneira como se sentem quando estão sozinhos e aborrecidos"; "Quando estão muito felizes"; "Como o andar de uma tartaruga, como se estivessem cansados"; "Como se fossem um furacão, "Como se corressem para apanhar o autocarro"; "Como se estivessem afundados no fundo do mar".
- 2 O professor dá indicações para a improvisação: "Agora, sempre que eu apontar individualmente para cada um é para improvisarem usando o vosso próprio nome. Imaginem a situação que quiserem e expressam-na variando as dinâmicas, o tempo e as alturas". Aponta aleatoriamente e os alunos repetem várias vezes os seus nomes variando e explorando as dinâmicas, o tempo e alturas.
- 3 Usando uma sílaba (ex:"Ma" de Maria), os alunos reagem aos gestos do professor: "Quando o meu braço estiver em cima é um som agudo, quando estiver em baixo é um som grave!"
- 4 O professor inventa um novo sinal para a *piano* e outro para *forte*, e acrescenta as dinâmicas às alturas.
- 5 De seguida, professor acrescenta um novo sinal de variação entre tempo lento ou rápido, usando a palavra inteira (ex:"Maria").
- 6 Usa os três conceitos em simultâneo e tem o cuidado de fazer gestos bem conduzidos e claros, para que na próxima atividade os alunos possam fazer algo igualmente organizado quando dirigirem.
- 7 Divide-se a turma em grupos e todos os alunos têm a oportunidade de dirigir os colegas do respetivo grupo. "Tenham o cuidado de fazer as vossas direções muito claras quando vos pedirem para improvisar sobre a vossa ideia." Cada um dirige o seu próprio nome. Quando terminam de praticar com os respetivos grupos, fazem a sua improvisação perante a turma.
- 8 Se houver tempo: "Depois de apresentarem, voltarão para os vossos grupos e farão alguma adaptação que achem necessária. Depois vão fazer outra vez para gravar e ouvir o resultado em conjunto."

Nota: Como seguimento de aula, precedendo este Warming Up, pode fazer-se uma atividade de audição e catalogação de excertos, classificando as respetivas dinâmicas (piano-forte), tempo (lento-rápido) e alturas (grave-agudo), para transferência da aprendizagem.

Outras atividades:

- ⇒ Distribuir jornais pelos alunos. Primeiro lêem todos do seu jornal em voz alta ao mesmo tempo. Depois do resultado supostamente caótico, dirigir os alunos nas suas leituras em voz alta usando sinais e variando as alturas, dinâmicas, tempo, acentos e fraseado apropriado ao mood pretendido. Depois, alguns alunos poderão dirigir. Através desta experiência os alunos estão a aprender a dirigir, a compor, a realizar uma performance e a improvisar usando o mínimo de *material* (as competências e percepções que os alunos já possuem).
Selecionar um nome (qualquer um, de aluno, de celebridade). Pedir a toda a turma para dizer o nome de maneiras variadas. Depois dividir a turma em duas partes. Parte 1 diz o nome como um ostinato rítmico; parte 2 improvisa com o nome. A turma começa por dizer o nome de forma a expressarem o que sente sobre essa pessoa, a forma como o nome os faz sentir em diferentes situações.
- ⇒ Selecionar vários objetos que têm sons característicos (avião a jato, várias máquinas, frigorífico, ronronar de um gatinho). Primeiro, experimentam com a palavra do objeto. Depois, dirigi-los numa improvisação incluindo a forma como os objetos soam para eles, a forma como se sentem em relação a esse objeto em particular, e/ou a forma como gostavam que o objeto soasse. Experimentar dividindo a turma em dois e fazer uma improvisação como na atividade anterior. E finalmente, os próprios alunos dirigem também.

8. PALAVRAS DA SALA DE AULA

Adaptado de M. V. Marsh (1970)

RECURSOS EXPRESSIVOS

Voz

DESCRIÇÃO

- 1** Professor e alunos escolhem palavras ou frases que normalmente fazem parte da experiência da sala de aula, como por exemplo: "Saída", "Silêncio!", "Calma!", "Agora todos", etc.
- 2** Cada aluno escolhe uma palavra ou frase e cria uma improvisação, usando-a. O professor pode dar sugestões: variar as dinâmicas, tempo e alturas; explorar ideias como o movimento retrógrado e/ou de aumento.
- 3** Dividir a turma em seis grupos. Cada aluno poderá dirigir os colegas do seu grupo usando as mãos e braços, criando uma pequena composição, utilizando uma ou duas palavras escolhidas. Os alunos exploram e descobrem outros conceitos nas improvisações:
 - a)** Articulação - staccato, legato, portamento
 - b)** Fraseado - pontuação, ênfase
 - c)** Timbre - qualidades sonoras variadas tais como bater as mãos à frente da boca, falar através de dentes cerrados
 - d)** Forma (ABA, rondó, rapsódia)Dar ênfase às suas descobertas (reforço positivo).
- 4** De seguida, cada grupo mostra aos colegas o que fizeram e todas as performances são gravadas para posterior avaliação (tanto por parte do professor como dos alunos).
- 5** Mais tarde, estas improvisações gravadas serão transpostas para o papel através de símbolos, figuras e linhas. (ideal para os mais novos).

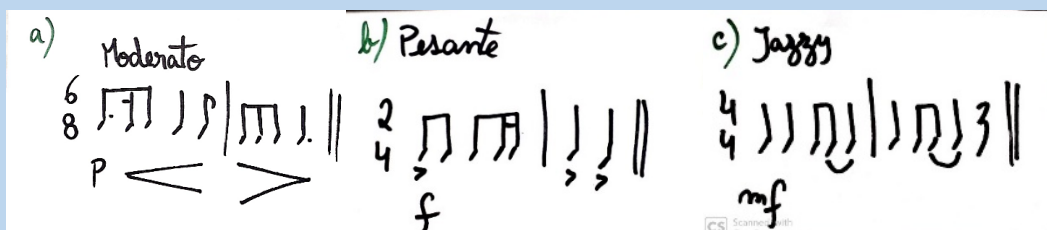
b. Atividades de Compreensão Rítmica

9. LÊ RÁPIDO!

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva e notacional</u></p> <p><u>Imaginação, Criação musical</u></p> <p><u>Expressão vocal</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Memorizar, evocar e reproduzir frases rítmicas escritas não-familiares; Ler e escrever; ➤ Criar e improvisar frases de resposta às frases dadas; ➤ Reproduzir pelo canto estruturas fráscas, dando ênfase aos contrastes de caráter, dinâmica e andamento (opcional). 	Voz

DESCRIÇÃO

- 1 O professor distribui cartões com motivos rítmicos:



- 2 Os alunos leem rapidamente, memorizam e viram o cartão para baixo.
- 3 Considerando que este ritmo representa uma pergunta, alunos terão de dizer o seu ritmo memorizado e dar-lhe uma resposta logo de seguida, com a mesma duração e características rítmicas semelhantes.
- 4 Rapidamente alunos escrevem no quadro algumas das respostas criadas.

Nota:

Poder-se-á dar, ou não, ênfase às indicações de dinâmica e caráter, dependendo dos focos que se pretendem ter com este exercício.

10. DECIFRAR O CÓDIGO

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva e notacional</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar pela escuta frases rítmicas familiares em métrica binária e/ou ternária, comparando-as e associando-as pela leitura a registos escritos/notados familiares; ➤ Identificar pela escuta frases rítmicas não-familiares em métrica binária e/ou ternária, comparando-as e associando-as pela leitura a registos escritos/notados não-familiares. 	Voz

DESCRIÇÃO

Varição 1 - Jogo em grupos

- 1 A turma está dividida em grupos sentados no chão em círculos. No centro de cada grupo há uma série de cartões com várias células rítmicas escritas.
- 2 O professor toca, canta ou coloca um áudio de diferentes frases rítmicas, as quais cada grupo terá de decifrar o mais rápido possível, e selecionar as células corretas entre as disponíveis.
- 3 Sempre que um grupo termina mais rápido que os restantes, soma um ponto. No final, verifica-se qual o grupo que acumulou mais pontos.

Nota:

No caso de o professor querer trabalhar determinada métrica, poderá fazer frases só nessa métrica. No entanto, o ideal é usar sempre a comparação, quando se pretende que assimilem algo novo.

Varição 2 - Códigos Secretos

- 1 O professor atribui uma letra a cada célula rítmica.
- 2 O professor toca uma frase rítmica e alunos terão de decifrar as letras da palavra correspondente. No final, terão uma mensagem composta por várias palavras!
- 3 Variar entre métricas. Os alunos terão de identificar qual a métrica da frase que escutaram.

Nota:

Ótimo para trabalhar células rítmicas. No caso de ter sido feita a introdução de uma nova célula rítmica é o exercício ideal para a sua assimilação.

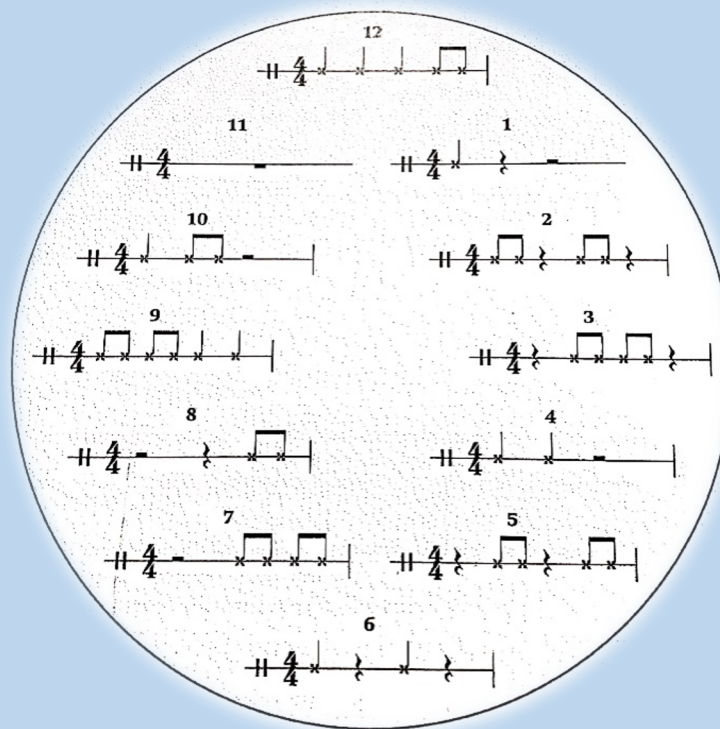
11. VÊ AS HORAS!

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva e notacional</u></p> <p><u>Imaginação / Criação musical</u></p> <p><u>Expressão Vocal / Instrumental</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Memorizar, evocar e reproduzir frases rítmicas escritas; Ler e escrever frases rítmicas; ➤ Criar e improvisar frases de resposta às frases dadas; ➤ Reproduzir pelo canto estruturas fráscas, dando ênfase aos contrastes de caráter, dinâmica e andamento. 	Corpo e Instrumentos

DESCRIÇÃO

- 1 Ver a figura que se segue. Numa pulsação constante, os alunos executam em conjunto os ritmos do relógio com palmas começando nas "12h" e seguindo na direção dos ponteiros do relógio, sem cortes.



- 2 Dividir a turma em dois grupos. Grupo 1 executa os ritmos das 12h às 5h e Grupo 2 executa os ritmos das 6h às 11h. Cada grupo executa os ritmos com um som diferente (em diferentes partes do corpo, por exemplo), para que sejam distinguíveis.

- 3 De seguida, dividir a turma em três, quatro ou seis grupos, e cada grupo começa em horas diferentes do relógio. Trocam de secções e repetem. Escolher outros sons percutidos no corpo e repetir o exercício.
- 4 Agora sem olhar para o relógio, os alunos tentam executar os ritmos de memória.
"Que horas são antes de teres que olhar para o relógio novamente?"
- 5 Explorar a ideia do relógio. Por exemplo, cada aluno toca os ritmos no seu instrumento usando certas notas seleccionadas (notas de um acorde, notas de uma escala pentatónica), criando diferentes combinações melódicas;
- 6 Criar outros relógios, com outros ritmos, em poucos minutos da aula. O professor pode dar sugestões: podem variar de compasso ou de métrica; ou até usar polirritmia.
Após a criação de um novo relógio rítmico, individualmente ou a pares criam e escrevem no caderno uma peça baseada nos seus ritmos atribuindo-lhe títulos apelativos como "Peça das Horas", "Sempre Atrasado" ou "Corre, Corre".
De preferência, no final executam e mostram a sua peça à turma.

c. Atividades de Compreensão Melódica

12. DIÁLOGOS PERGUNTA-RESPOSTA 1

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva e teórica</u></p> <p><u>Imaginação, Criação musical</u></p> <p><u>Expressão instrumental</u></p>	<p>➤ Distinguir estruturas frásica de pergunta e de resposta;</p> <p>➤ Criar e improvisar frases de pergunta e resposta;</p> <p>➤ Reproduzir frases melódicas com a voz ou instrumento.</p>	Voz e Instrumentos

DESCRIÇÃO

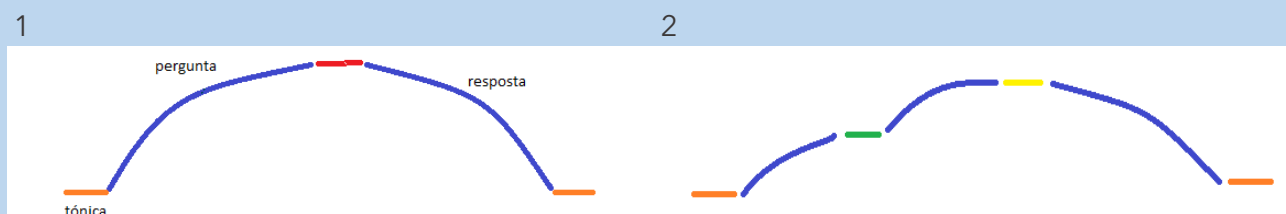
- 1 Estabelecer um contexto, por exemplo, Escala Maior.

Varição 1

- 2 O professor dá exemplos/modelos de frases de pergunta e resposta, usando a voz ou instrumento.

As seguintes figuras representam exemplos de pergunta e resposta, sendo que as linha horizontais representam notas de apoio. O professor ou um aluno percorre o caminho entre a tónica e a outra nota, criando uma melodia como pergunta, e outro colega "agarra" na última nota para dar seguimento à resposta que termina novamente na tónica.

Outra possibilidade é desenvolver a pergunta e só depois dar a resposta (esquema 2).



Varição 2

- 3 Dar regras sequenciadas para improvisação de frases:
1. Começar na tónica e não acabar na tónica;
 2. Não pode começar na tónica mas tem de acabar na tónica;
 3. Não pode começar nem acabar na tónica.
- 4 Dividir a turma em grupos - a cada grupo atribuir uma escala. Os grupos vão criar 3 frases que seguem as regras acima descritas, escrevendo-as na pauta, e por fim executam as 3 frases seguidas, tocadas no próprio instrumento ou cantadas.

13. CONSTRUÇÃO DE FRASES LONGAS

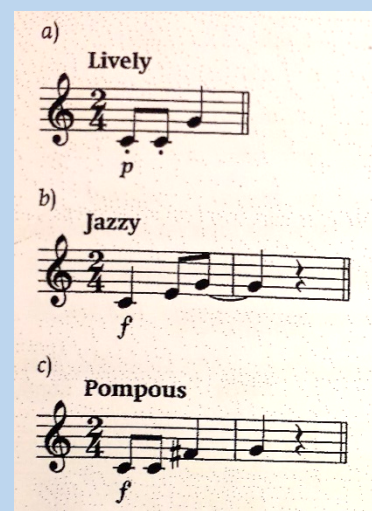
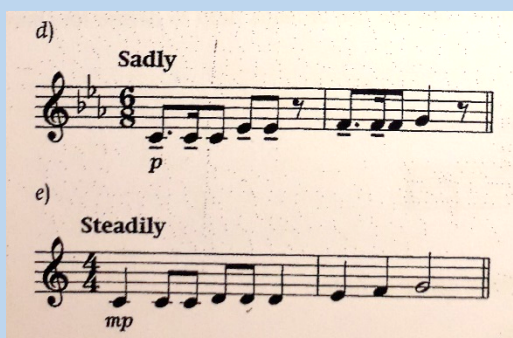
Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão notacional</u>	➤ Ler e escrever frases melódicas;	Instrumentos
<u>Expressão instrumental</u>	➤ Reproduzir frases melódicas não-familiares no instrumento;	
<u>Imaginação, Criação musical</u>	➤ Compor frases melódicas segundo as regras definidas.	

DESCRIÇÃO

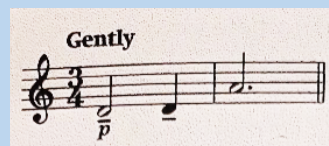
1 Ler as três frases não-familiares à direita. Todas percorrem um pequeno caminho entre o Dó e o Sol. Os alunos tocam-nas.

2 Os alunos criam o seu próprio percurso entre a nota Dó ao Sol, em dois compassos, com o auxílio do instrumento. Escrevem a frase. Devem certificar-se de que as suas frases têm um ritmo interessante, um caráter definido e é de fácil memória. O professor pode dar sugestões: escolher algumas notas em particular, usar cromatismos, repetir uma ou mais notas; ter a certeza que tem um tempo claro. Exemplos:

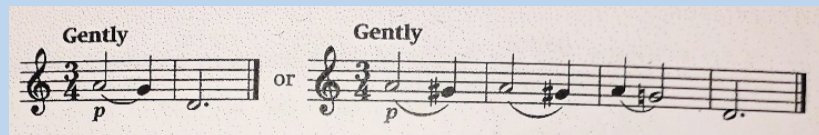


3 Fazem um círculo e cada aluno toca a sua frase para os restantes imitarem em conjunto ou à vez.

4 A pares, o Aluno 1 toca a seguinte frase do Ré ao Lá:

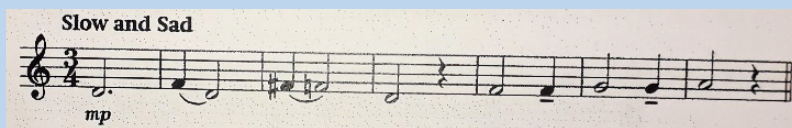


5 O Aluno 2 cria um percurso melódico de "retorno" do Lá para o Ré que seja compatível com a frase de "partida". Exemplos:



6 O Aluno 1 repete a sua frase, para que o Aluno 2 possa criar outras frases possíveis. Devem discutir qual as frases de "retorno" que funcionam melhor, e porquê.

7 Trocam de papéis. O Aluno 2 pode agora criar uma frase de partida do Ré para o Lá, e o Aluno 1 responde com igual caráter. Exemplo:



8 Ainda a pares, escolhem um intervalo melódico com grande distância. O Aluno 1 cria uma frase expressiva de partida, com a duração que preferir, entre as duas notas escolhidas. O Aluno 2 responde com uma frase de retorno, até à nota inicial. Que notas tocaram entre as duas notas escolhidas? Funcionaram bem? Porquê??

9 Façam algumas frases de partida e retorno e escolham as que acharam mais eficazes. Por fim, toquem as vossas melhores frases para os restantes colegas.

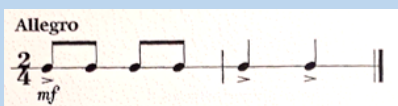
14. CRIAR MELODIAS APARTIR DE RITMOS SIMPLES

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva</u>	➤ Identificar frase rítmica não-familiar tocada pelo professor e imitar no próprio instrumento;	Instrumentos
<u>Expressão instrumental</u>	➤ Reproduzir frases rítmicas e melódicas no próprio instrumento;	
<u>Imaginação, Criação musical</u>	➤ Aplicar conhecimento de escalas e compassos familiares na criação de frases rítmicas e frases melódicas a partir dos ritmos dados.	

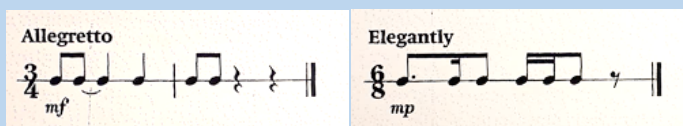
DESCRIÇÃO

- 1 Com os olhos fechados, escutar a seguinte frase rítmica tocada numa só nota pelo professor. Os alunos tentam identificar a nota procurando no seu instrumento.



- 2 Os alunos ouvem novamente e tocam-na exatamente com as mesmas dinâmicas e carácter.

- 3 Repetir o mesmo processo com outras frases, em notas diferentes:



- 4 A pares, cada aluno escolhe uma das frases anteriores e escolhe uma tonalidade (escala). Usando quaisquer notas dessa tonalidade, incluindo a tónica, inventam uma frase melódica com o ritmo da frase escolhida. Por exemplo:



- 5** Ainda a pares, tocam um para o outro e tentam identificar de ouvido a tónica da tonalidade do colega. Assim que identificarem esse elemento, tocam a frase do colega exatamente como a ouviram.
- 6** Se estiverem em grupo, adaptar o exercício de forma a que todos possam tocar a sua frase para os colegas. O grupo depois toca de volta em uníssono.
- 7** Por fim, a pares escolhem uma nota, compasso, carácter musical e tempo. Criam uma frase rítmica simples de 2 a 4 compassos para tocarem em uníssono e memorizem.

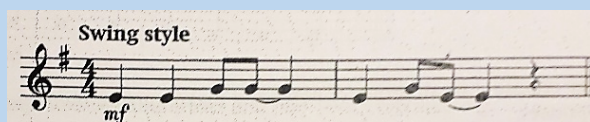
15. DIÁLOGOS PERGUNTA-RESPOSTA 2

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva e teórica</u></p> <p><u>Imaginação, Criação musical</u></p> <p><u>Expressão vocal e instrumental</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguir forma Rondó; memorizar frases melódicas; ➤ Criar frases melódicas de pergunta e resposta; ➤ Reproduzir frases melódicas com voz ou instrumento. 	Voz e Instrumentos

DESCRIÇÃO

- 1 Ouvir a seguinte frase de dois compassos tocada pelo professor:



- 2 Ouvir novamente e depois tocá-la de memória.

- 3 Imaginar internamente uma frase que poderia dar resposta a esta, usando as mesmas notas. Por exemplo:

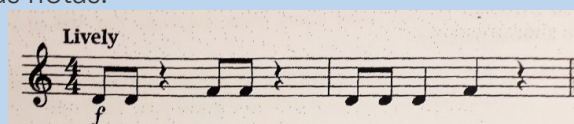
Phrase

Swing style

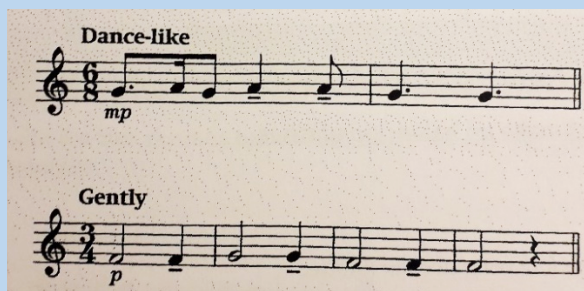
Answer

Swing style

- 4 Cantar a frase de resposta e depois praticá-la no instrumento até a memorizarem.
- 5 Os alunos colocam-se em círculo e ouvem novamente a frase de abertura (primeira frase). Cada um toca uma das suas frases de resposta (sempre tocando a frase de abertura antes da resposta). Ter a certeza de que cada frase de resposta tem a mesma duração e tem o mesmo caráter musical que a primeira frase. O resultado desta atividade será a forma de Rondó (ABACADA).
- 6 Dividem-se e formam pares. O Aluno 1 toca a frase abaixo. O Aluno 2 inventa uma frase de resposta, usando as mesmas notas.



- 7 Ainda a pares, repetir o processo com as seguintes frases, trocando a vez o papel de quem cria a resposta.



- 8 Juntos selecionam um conjunto de sons e com eles criam as suas próprias frases de abertura, assim como as frases de resposta.

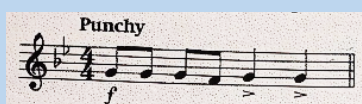
16. PERGUNTA-RESPOSTA: ESCALA PENTATÓNICA

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva e teórica</u></p> <p><u>Imaginação, Criação musical</u></p> <p><u>Expressão vocal e instrumental</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguir forma Rondó; memorizar frases melódicas; ➤ Criar frases melódicas de pergunta; ➤ Reproduzir frases melódicas com voz ou instrumento. 	Voz e Instrumentos

DESCRIÇÃO

- 1 Os alunos memorizam a seguinte frase de "resposta" e tocam-na no instrumento.



- 2 Ouvem frases de exemplo de "pergunta" tocadas pelo professor. Cada aluno toca a frase de resposta estabelecida após cada pergunta do professor, mantendo sempre o tempo e o caráter. Exemplo:

- 3 Criam outra frase de resposta e o professor dá novas frases de pergunta. Exemplo:

- 4 De seguida, com base nesta última frase de resposta, cada um cria uma pergunta e memoriza, usando notas da escala pentatónica maior de Fá: fá,sol,lá,dó,ré, (Começar em fá)
- 5 Colocam-se em círculo e cada aluno toca a sua frase de pergunta, intercalando com a frase de resposta tocada em unísono pelo grupo.
- 6 Repete a atividade 4 e 5 com a frase de resposta da atividade 1. Desta vez cada um criará uma pergunta com notas da pentatónica de Sib. (Começar a pergunta em sib)
- 7 (Opcional) Adaptar este exercício a outras escalas, criando em conjunto novas perguntas e respostas em diferentes estilos, tonalidades e compassos.

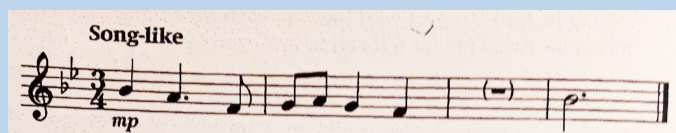
17. DETETIVE MUSICAL

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva e notacional</u></p> <p><u>Imaginação, Criação musical</u></p> <p><u>Expressão vocal e instrumental</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler e memorizar frases melódicas não-familiares; ➤ Criar frases melódicas para completar frase dada; ➤ Reproduzir frases melódicas não-familiares no instrumento. 	Voz e Instrumentos

DESCRIÇÃO

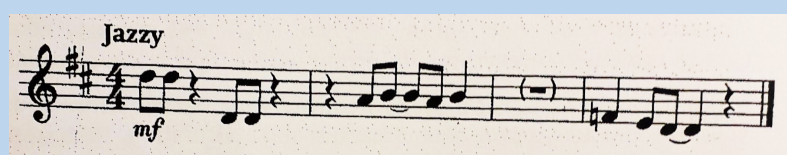
- 1 Escutar a seguinte frase tocada pelo professor, que contém um compasso em falta:



- 2 Alunos lêem a partitura acima, contando as pausas do compasso vazio.

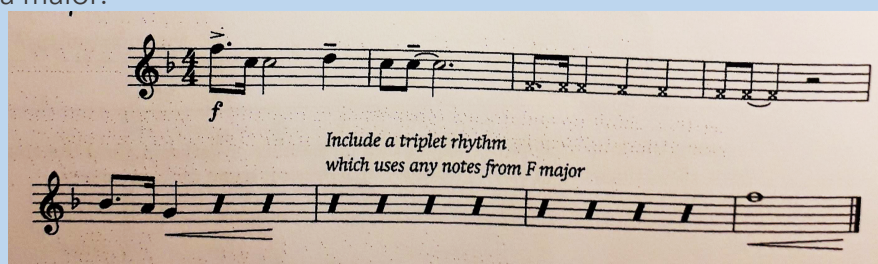
- 3 Em grupo, um solista toca a frase e improvisa no compasso vazio. De seguida, toda a gente toca a frase completa em unísono, deixando o compasso em falta vazio, para cada um imaginar como o preencheria. Voltar ao início com outro solista.

- 4 Repetir a atividade 1 com outra frase na qual um compasso está incompleto, assegurando que a improvisação está adequada ao estilo pedido.



- 5 Repetir a atividade 3, agora com esta nova frase.

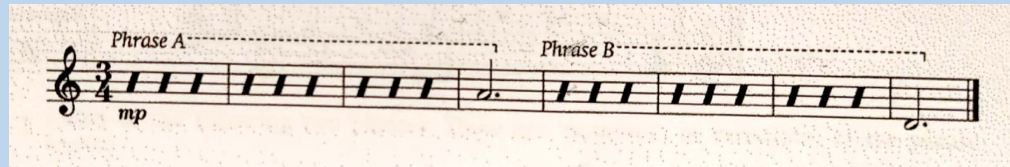
- 6 Juntam-se a pares e olham para uma nova melodia que tem fragmentos em falta. Desta vez professor dá indicações sugerindo como completá-los, como por exemplo, usar tercina com qualquer nota de Fá maior.



7 Ainda a pares, trabalham em conjunto para completar a melodia. Cada um, na sua vez, tenta diferentes ideias com base nas indicações do professor e depois selecionam aquelas que funcionarem melhor. Memorizam a peça e tocam-na.

8 Se em grupo, adaptar a atividade de forma a que toda a gente contribua para completar a melodia.

9 Ainda a pares observam o rascunho melódico abaixo, o qual tem vários compassos em falta:

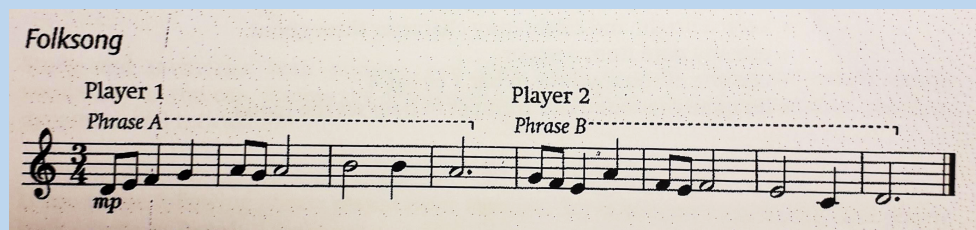


10 Juntos, verificam as seguintes indicações, as quais irão ajudar a completar a melodia.

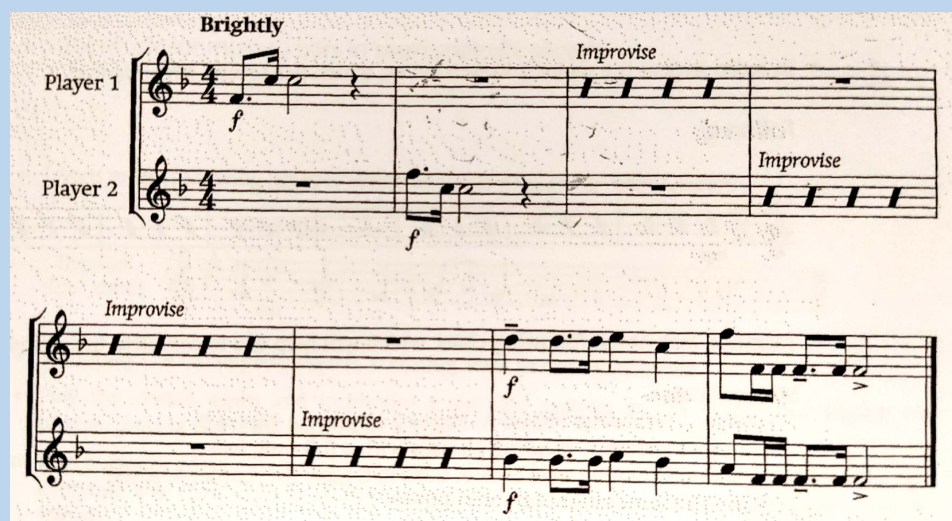
Indicações musicais

- Aluno 1 improvisa frase A; aluno 2 improvisa frase B.
- Improviso simples, frases agradáveis com um estilo de música tradicional.
- Usar a escala Ré Dórico: Ré Mi Fá Sol Lá Si Dó
- Usar o mesmo ritmo nas duas frases.
- Começar e acabar na nota Ré.

Aqui está um exemplo de uma versão completa de "Folksong":



11 Repetem a mesma atividade agora com o seguinte rascunho:



Indicações musicais

- Improvisa na tua parte onde está marcado.
- Mantem um carácter brilhante e celebrativo.
- Usa qualquer nota de Fá M.
- Usa um dos ritmos do compasso 1 ou compasso 8.
- Imagina o som de um trompete para ajudar a estabelecer o carácter.

18. MELODIAS QUE NASCEM DE ESCALAS E ACORDES

Adaptado de B. Konowitz (1973)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva e visual</u></p> <p><u>Imaginação, Criação musical</u></p> <p><u>Expressão vocal e instrumental</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepção e compreensão auditiva da estrutura harmônica; Leitura de Sinais fonomímicos; ➤ Criar frases melódicas sobre baixo dado, utilizando notas da escala ou notas dos acordes (Uso do modo dórico e mixolídio); ➤ Reproduzir frases melódicas não-familiares com voz ou instrumento. 	Voz e Instrumentos

DESCRIÇÃO

Recurso - Voz

- 1 Criar melodias que se desenvolvem a partir dos acordes, usando escalas ou notas dos acordes. A mão direita fará sinais que indicarão o material melódico a utilizar: o dedo indicador são as escalas e mão aberta os acordes.
- 2 Cantar escalas e notas de acordes relacionando-as com o acorde dado:
I - IV - V (compasso 4/4 cada um)
- 3 Enquanto a maioria dos alunos cantam um acompanhamento numa dada progressão harmônica, os restantes individualmente e/ou em pequenos grupos improvisam melodias, usando escalas ou notas de acordes.
- 4 Fazer alterações de ordem, dinâmicas, ritmo, articulação, fraseado e timbre da escala ou notas de acorde.
- 5 Mais tarde poderá ser explorado material melódico adicional.

Recurso - Instrumentos

- 1 Limitar as primeiras 5 notas de uma escala, Dó por exemplo (primeiro tetracorde).
- 2 Improvisar com essas notas, tocando-as em qualquer ordem, ritmo, tempo e dinâmicas.
- 3 Metade da turma toca os acompanhamentos harmônicos usando uma linha do baixo possível sugerida pelo professor (I-IV-V-I). Os restantes vão improvisar com a escala apropriada, começando a escala na nota do acorde que o colega está a tocar.
- 4 Alunos criam uma partitura com clave de Sol e de Fá, com instruções de qual o padrão harmônico e escalas a usar, e ainda que ritmo melódico usar.

- 5 Aprendem o modo Dórico e o Mixolídio. Dando agora maior ênfase à notação, alunos escrevem nos seus cadernos as novas escalas.
- 6 Quando improvisarem no acorde V usam o Mixolídio.
- 7 Professor sugere algumas linhas de baixo para treinarem estes dois modos. Inicialmente, separadamente: uma para o Dórico e outra para o Mixolídio.

19. CANTA-ME UMA HISTÓRIA!

Adaptado de Marsh (1970)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva</u>	➤ Memorizar frases criadas;	Voz e Instrumentos Orff
<u>Imaginação, Criação musical</u>	➤ Criar frases melódicas utilizando 2 notas;	
<u>Expressão vocal e instrumental</u>	➤ Reproduzir frases melódicas com voz e apoio instrumental.	

DESCRIÇÃO

- 1 A tarefa musical inicial, no início do dia, é escolher dois sinos cujas alturas sirvam para reproduzir a canção, e depois dessa escolha a criança conta a história à turma, cantando. Por fim, a turma canta a canção do aluno solista do dia.
- 2 Ao longo do ano vai-se cantando as canções criadas, para que no final do ano cada aluno possa cantar a sua estória.
- 3 Essas melodias podem desenvolver-se com a ajuda de toda a turma. Podem ser criadas melodias que representem o significado do seu texto usando de forma natural recursos como:
 - Alturas altas e baixas.
 - Movimentos melódicos ascendentes e descendentes.
 - Durações de nota longas e curtas.
 - Dinâmicas fortes e suaves.

20. CANTAR "ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS"

Adaptado de Marsh (1970)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva</u>	➤ Memorizar frases melódicas cantadas pela professora;	Voz e Instrumentos Orff
<u>Imaginação, Criação musical</u>	➤ Criar frases melódicas;	
<u>Expressão vocal e instrumental</u>	➤ Reproduzir frases melódicas com voz e instrumentos.	
DESCRIÇÃO		
1	Utilizar curtas frases entoadas de anúncios conhecidos ou frases que marquem um momento do dia, por exemplo, na hora do almoço: "São dozes horas, vamos almoçar!"	
2	Depois de já terem recolhido uma série de opções de anúncios conhecidos, poderão criar os seus próprios "anúncios".	
3	Cada dia um aluno traz um novo "anúncio" para cantar à turma, e é registado em gravação.	
4	Poder-se-á encorajá-los a tocar no xilofone as suas melodias, de forma e <i>verem e ouvirem</i> como se movem as melodias criadas.	

21. COMO ESTÁS, SOFIA?

Adaptado de Marsh (1970)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Imaginação, Criação musical</u> <u>Expressão vocal e instrumental</u>	<ul style="list-style-type: none">➤ Criar frases melódicas em resposta a diálogos frásicos com o professor;➤ Reproduzir frases melódicas com voz.	Voz

DESCRIÇÃO

- 1 É fundamental que o educador/professor capte as palavras que as crianças trauteiam, que as registre se for possível, para poder abordá-las e ajudar a criança a **criar uma pequena melodia com essas palavras**, e incentivar a **terminar a canção de uma forma diferente** da frase inicial.
- 2 A espontaneidade também deverá ser encorajada, por exemplo, desafiando-os a completar uma melodia que eles não conhecem, com letra associada. Pequenas melodias para os mais novos, e para os mais velhos terminar canções mais completas, por exemplo.
- 3 O professor poderá cantar uma questão do quotidiano ("Como estás, Sofia?") em vez de falá-la, e uma criança poderá responder também a cantar.

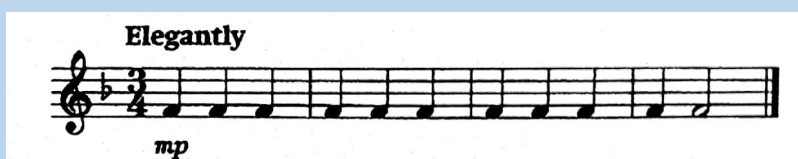
22. UM PASSO DE CADA VEZ

Adaptado de P. Gane (2006)

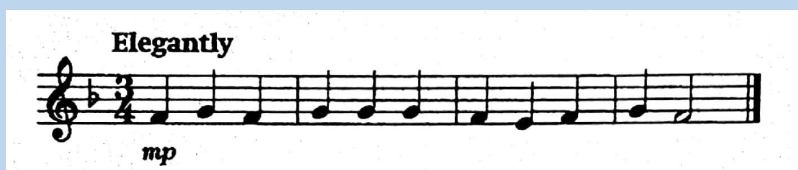
CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva e notacional</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler e memorizar frase melódicas não-familiares; Associar e relacionar movimento melódico ao significado do texto, descobrindo e construindo desenhos e soluções coerentes; 	Voz e Instrumentos
<u>Imaginação, Criação musical</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar variações melódicas da frase dada; 	
<u>Expressão vocal e instrumental</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reproduzir frases melódicas não-familiares com a voz ou instrumento. 	

DESCRIÇÃO

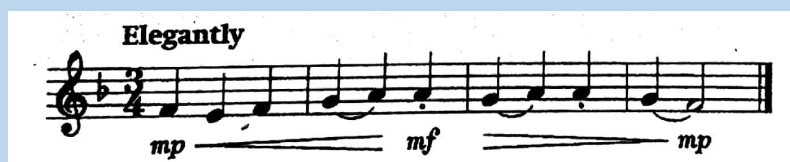
- 1 Tocar e memorizar a seguinte frase:



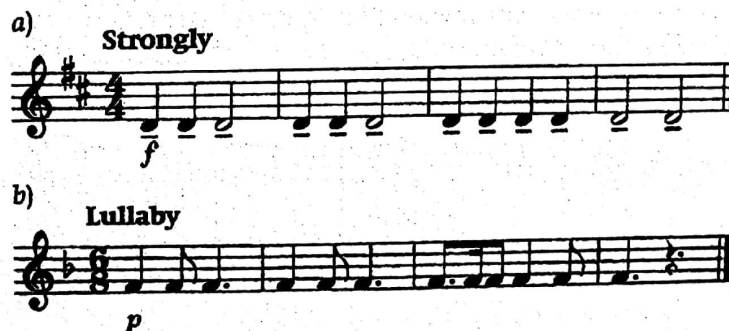
- 2 Criar uma variação dessa frase, mantendo o ritmo, mas movendo a melodia para cima e para baixo, usando as notas sol e mi, para além do fá. Começar e terminar em fá. "Quantas frases conseguem fazer apenas usando estas notas?"



- 3 Repetir, mas desta vez adicionando a nota lá. Variar a articulação e dinâmicas para ajudar a definir o caráter da peça.

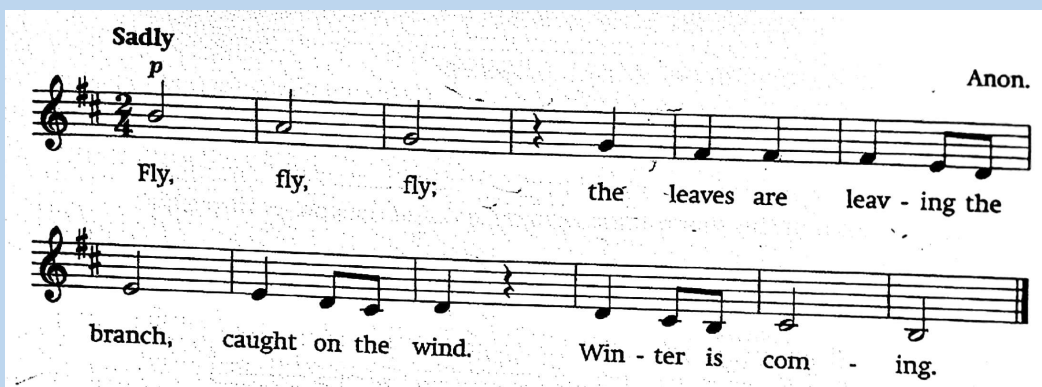


- 4 Repetir a atividade partindo de outras frases.



5

Observar os primeiros compassos da melodia que se segue e cantar interiormente a melodia, sem tocar, e depois tocá-a lendo-a.

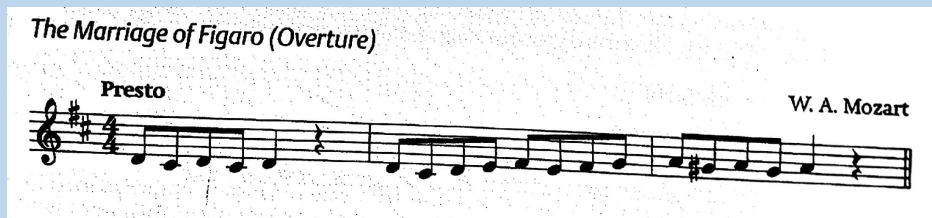


6

Discutir sobre como o movimento da melodia traduz o texto.

7

Repetir esta atividade com outra melodia:



d. Atividades de Compreensão Trímbrica

23. ATMOSFERAS SONORAS

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar e comparar auditivamente contrastes de aspetos relacionados com a expressividade como o timbre, dinâmica, duração, articulação e registo; 	Instrumentos
<u>Experimentação/ Criação Sonora e Expressão instrumental</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imaginar situações e/ou emoções e improvisar gestos sonoros que as retratem, com os próprios instrumentos, explorando aspetos acima referidos; 	
<u>Compreensão notacional</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever frases resultantes deste exercício. 	

DESCRIÇÃO

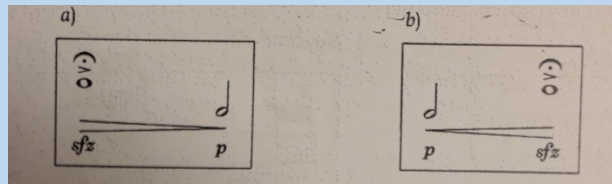
- **Timbre e expressividade individual**

1. Escolher uma nota longa e tocá-la. Pensar se a querem fazer aguda ou grave, forte ou piano? Quanto tempo dura? Como começa e como acaba? Demora o teu tempo a escolher as suas características. Estás feliz com o som que ouves? Fecha os olhos e ouve a sua qualidade. Caso se esteja a trabalhar em grupo, cada um deverá mostrar o seu solo aos restantes colegas.
2. Escolher outra nota longa e tocá-la de forma diferente. O que mudou? A dinâmica, a duração, a altura? Começa e acaba de repente, com ataque, ou gradualmente?
3. Formar pares. Cada um escolhe outra nota longa com um carácter diferente. Um de cada vez, toca e copia com exatidão as notas do outro, identificando-as de ouvido. Alternar entre copiar as notas imediatamente e deixar uma pausa entre elas. Fazer esta atividade sem falar; simplesmente ouvir e tocar as notas muito cuidadosamente. Fechar os olhos para ajudar a concentrar.
4. Ainda em pares, escolher juntos um dos títulos evocativos para improvisação de uma nota, entre os que se seguem: *Pôr do sol*, *Ecos de trompete*, *Hora de dormir*, *Medo a surgir* (ou outros). Imaginar como poderão tocar uma só nota longa numa peça com o título que escolheram. Experimentam algumas ideias, ouvindo as notas um do outro e respondendo musicalmente às mesmas.
5. Assim que tiverem escolhido as notas mais eficazes, improvisam uma pequena peça que corresponda ao respetivo título. Tentam tocar as notas de várias formas: ao mesmo tempo, sobrepostas, ou com pausa entre elas. Assegurar que o carácter das notas corresponde ao título da peça.

6 Caso estejam a trabalhar em grupo, mostrar a peça de improvisação aos restantes colegas.

- **Timbre e expressividade a pares**

1 A pares, cada um estuda silenciosamente as caixas seguintes, imaginando como podem soar:



2 Cada um escolhe uma caixa e experimenta tocá-la. As duas notas devem ter um grande intervalo de distância. Experimentar até encontrarem as alturas e sons que pretendem, tendo a certeza de que seguem as indicações expressivas dadas. Memorizar a ideia.

3 A pares, tocam as vossas caixas para o colega novamente, desta vez variando a duração do silêncio entre as duas caixas. Repetir novamente, mudando os detalhes das suas caixas, por exemplo mudar as alturas tocadas.

4 Tentar executar as notas das suas caixas bastante expressivas e reagir musicalmente ao que o outro toca. Continuar até sentirem que querem terminar a improvisação partilhada.

5 Ainda em pares, juntos usam as ideias que tentaram no ponto 2 para criarem uma peça com o título de "Passos sombrios". Algumas ideias: usem apenas duas notas; experimentem com intervalos grandes, pausas, acentos e dinâmicas. Planeiem quem irá começar e quem irá acabar. Irão tocar solo, ou sons sobrepostos? Que qualidades sonoras irão explorar? Torna a tua peça o mais interessante e dramática possível.

6 Memorizar a peça "Passos Sombrios". Juntos encontram uma forma de escrever a sua versão para que os outros a possam ler e tocar.

7 Se estiverem em grupo, apresentam a peça aos restantes e ouvem as suas versões. Discutir quais os gestos musicais que funcionaram melhor e porquê.

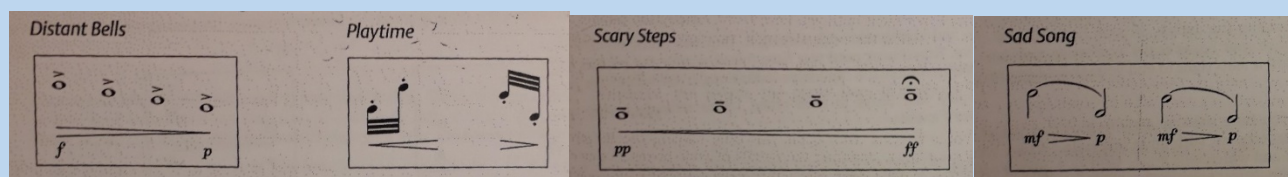
24. IMPROVISAR APARTIR DE INDICAÇÕES EXPRESSIVAS

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Exploração sonora,</u> <u>Improvisação,</u> <u>Composição,</u> <u>Expressão</u> <u>Instrumental</u></p> <p><u>Compreensão auditiva</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Improvisar com base em indicações expressivas; ➤ Imaginar situações e/ou emoções e improvisar gestos sonoros que as retratem, com os próprios instrumentos; ➤ Compor com o auxílio do instrumento; <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar e comparar auditivamente contrastes de aspetos relacionados com a expressividade como o timbre, dinâmica, duração, articulação e registo. 	Instrumentos

DESCRIÇÃO

1. Observar as seguintes ideias musicais. Cada um contém um carácter específico. Imaginar como cada um pode soar.



2. Experimenta o primeiro. Escolhendo 4 notas e um tempo adequado. Praticar a articulação e dinâmicas para realmente capturar o carácter do título de cada caixa: *Sinos distantes*, *Hora de jogar*, *Passos Sinistros*, *Canção Triste*.
3. A pares, tocam a sua interpretação do "Sinos Distantes" um para o outro. Discutir o que torna cada versão eficaz. Juntos, usam essas ideias para criarem uma peça chamada "Sinos Distantes". Explorar as ideias uma de cada vez ou sobrepostas. Praticar a peça até funcionar bem. Se estiverem em grupo, adaptar a atividade de forma a que todos possam tocar a sua interpretação de "Sinos Distantes".
4. Repetir as atividades 1 e 2 com as outras caixas acima.
5. Ainda a pares, pensar num título sugestivo, por exemplo "Floresta ao Anoitecer". Experimentem individualmente com sons que caracterizem o título, usando as caixas da atividade 1 como ideias, e depois compor uma peça completa como na atividade 2.

25. O SOM DAS EMOÇÕES

Adaptado de B. Konowitz (1973)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Imaginação, Criação Sonora</u> <u>Expressão vocal e instrumental</u>	<ul style="list-style-type: none">➤ Explorar timbres de instrumentos convencionais e não-convencionais;➤ Associar som a emoções, improvisando ideias musicais que as retratem, com os próprios instrumentos.	Instrumentos de percussão e objetos do dia a dia para percutir: copos, caixas, etc.

DESCRIÇÃO

- 1 É distribuído um instrumento a cada aluno. Cada instrumento tem características diferentes no que toca à intensidade com que pode ser tocado. Todos experimentam e verificam o quão alto ou baixo conseguem tocar o seu.
- 2 Alguns instrumentos têm altura definida outros não. Alunos experimentam para perceber a qual grupo pertence o seu. Alguns podem ainda alterar as alturas. Experimentam mais uma vez.
- 3 Seleccionam uma palavra que descreva uma emoção, por exemplo: Amor, Medo, Raiva, Tristeza. Numa folha em branco criam um guia/gráfico/partitura para uma improvisação instrumental baseada na emoção que seleccionaram. Poderão ser adotados vários sistemas notacionais. Poderão usar, por exemplo, a técnica da pergunta-resposta, paralela (imitação) e contrastante; sons aleatórios que criam a qualidade da palavra; começar com um ritmo e depois adicionar diferentes ritmos; variar fraseado, tempo, acentos, dinâmicas; dar ênfase à variação de alturas.
- 4 Dividir a turma em grupos de cinco. Os alunos deverão trabalhar o mais silenciosamente possível para que possam trabalhar com concentração. Durante isso, o professor procura ajudar os diferentes grupos, respondendo e levantando perguntas para a experiência e desenvolvimento de novas direções.
- 5 Depois de algum tempo (15 minutos ou uma semana) os alunos deverão apresentar as suas composições. Cada grupo terá um maestro.
- 6 É feita uma gravação de cada grupo e a turma irá avaliá-la conforme a relação entre o produto musical e a emoção a ser descrita musicalmente; em que partes a alteração das alturas foi usada de maneira bem-sucedida; que efeito teve a mudança de dinâmicas, fraseado, tempo, acentos e ritmo. A performance refletiu criatividade, originalidade, espontaneidade? O maestro foi claro nas direções dadas? A partitura estava clara? Os instrumentistas fizeram o que estava escrito? As performances dos alunos poderão mais tarde incluir outras dimensões, para além das emoções, usando técnicas musicais específicas para executar o som de um avião ou comboio, som da chuva a cair no telhado, imagem de um castelo distante em cima da montanha vagamente visível através do nevoeiro, etc.

e. Atividades de Compreensão Harmónica Funcional

26. PROGRESSÕES HARMÓNICAS COMO PANO DE FUNDO (I-IV-V-I)

Adaptado de B. Konowitz (1973)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva e notacional</u></p> <p><u>Imaginação/ Criação musical / Composição</u></p> <p><u>Expressão instrumental</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar e identificar auditivamente a relação entre as funções tonais de Tónica, Subdominante e Dominante, executando e criando música em contexto de grupo; ➤ Reconhecer formas de acompanhamento que ouvem ou tocam regularmente nas aulas de instrumento e música de conjunto (ver conceito de aprendizagem significativa); ➤ Ler e escrever; ➤ Composição de progressões harmónicas e baixo de acompanhamento; ➤ Reprodução de linha de baixo nos próprios instrumentos. 	<p>Instrumentos (Orff ou próprios)</p>

DESCRIÇÃO

Notas isoladas:

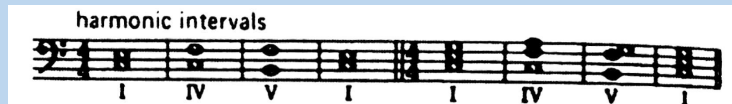
- 1 O professor atribui aos alunos aleatoriamente as notas Dó, Fá e Sol. (I, IV e V graus da escala)
- 2 Sempre que o professor fizer sinal para o I, IV ou V grau, os alunos tocam as notas correspondentes: I - Dó, IV -Fá e V - Sol. (poderá utilizar apenas uma mão, correspondendo o número do grau ao número de dedos levantados)
Por exemplo, usar progressões harmónicas à direita de forma a criar uma estrutura:

I I I I - I V I V I V - V V V V - I I I I
I I V V - V I V V I - I I V V - I I V I

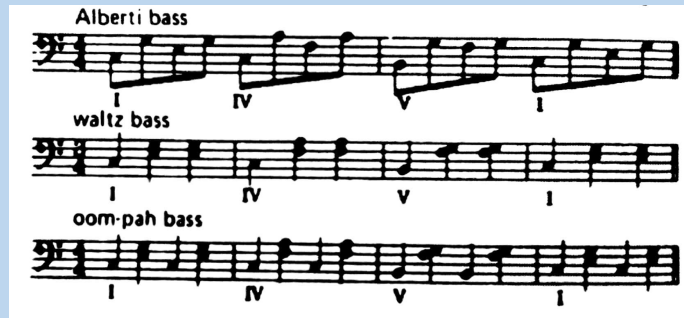
- 3 Os alunos deverão criar também outras progressões harmónicas.

Intervalos harmónicos e tríades:

- 4 Repetir o mesmo exercício, agora acrescentando mais notas, de forma a criar tríades. Os alunos com instrumentos melódicos, dividem-se em 2 ou 3 grupos e a cada grupo é atribuído a Fundamental, 3ª ou 5ª do acorde. Os alunos com instrumentos harmónicos poderão tocar as tríades, reforçando as vozes dos colegas.



- 5 Poderão ser executadas várias formas de acompanhamento, para que os alunos conheçam e reconheçam vários modelos de acompanhamentos, e compreendam a sua relação funcional. Exemplos: Alberti bass, Waltz bass, oom-pah bass.



- 6 Escrever um dos exemplos da atividade anterior, noutra tonalidade.
- 7 Fazer uma variação dos exemplos anteriores, e criar o seu próprio baixo de acompanhamento.

27. FUNDAMENTAIS DA TÓNICA E DOMINANTE

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva e notacional</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Memorizar frases melódicas não-familiares de ouvido; ➤ Associar intervalos apresentados à relação entre fundamentais dos acordes de tónica e dominante, intervalos perfeitos (5ª, 4ª, 8ª) 	Voz e Instrumentos (Orff ou próprios)
<u>Expressão vocal e instrumental</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reproduzir frases dadas com base no objetivo anterior; 	
<u>Imaginação/ Criação musical / Composição</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar uma peça a 3 partes, em grupo. 	

DESCRIÇÃO

- 1 Cantar o 1º grau de uma escala maior, e logo de seguida o 5º grau. Repetir o mesmo exercício noutras tonalidades. (Dó-Sol; Ré-Lá; etc) Podem também tocar no instrumento. O objetivo é que os alunos se familiarizem com os dois sons e a sua relação intervalar.
- 2 O professor canta as frases que se seguem e os alunos imitam. A primeira frase desloca-se do 1º para o 5º grau da escala; a segunda frase é uma resposta que se desloca do 5º para o 1º grau. Repete nas outras tonalidades (como no exercício anterior).

The image shows two musical staves. The first staff is labeled 'Vivace' and 'Teacher' and contains a melodic phrase starting on 'doh' (C4) and moving to 'soh' (G4). The second staff is labeled 'Pupil' and contains the same phrase starting on 'doh' (C5) and moving to 'soh' (G5). The second staff is also labeled 'Teacher' and 'Pupil' and contains a response phrase starting on 'soh' (G4) and moving to 'doh' (C5).

- 3 Formam-se grupos de 3. Os alunos escolhem em conjunto uma tonalidade, andamento, compasso, dinâmica e articulação (ex.: Fá maior, andante, 3/4, mf, legato). O Aluno 1 canta ou toca 1º - 5º - 5º - 1º na tonalidade e carácter escolhidos, mantendo uma só nota por compassos, como nos exemplos que se seguem. Podem mudar as notas de registo se sentirem confiança para tal. Exemplos:

The image shows two musical staves. Both are labeled 'Andante' and 'mf'. The first staff shows a phrase starting on 'doh' (C4) and moving to 'soh' (G4), then 'soh' (G4) and 'doh' (C5). The second staff shows a phrase starting on 'doh' (C5) and moving to 'soh' (G5), then 'soh' (G5) and 'doh' (C6). The word 'or' is placed between the two staves.

- 4 O Aluno 2 inventa uma frase de 2 compassos deslocando-se do 1º para o 5º grau no mesmo carácter e tonalidade. O Aluno 3 inventa uma frase de resposta que se desloca do 5º para o 1º grau. Devem assegurar-se de que cada frase é do mesmo tamanho e de carácter semelhante. Exemplo:

Andante
Player 2
mf doh soh
Player 3
doh soh

- 5 Os três alunos tocam agora em simultâneo as suas partes. Exemplo:

Andante
Player 1
mf doh soh soh doh
Player 2
mf
Player 3
mf

- 6 Repetir esta atividade, usando outro compasso e andamento, revezando-se para tocarem as diversas partes. À medida que os alunos se sentem familiarizados com o exercício, os motivos melódicos e as notas, poder-se-á expandir o exercício:
- A parte do Aluno 1 poderá ser variada utilizando um ritmo constante que combine com o estilo dado;
 - As perguntas e respostas podem ser de 4 compassos em vez de apenas 2, com notas de passagem entre o 1º e 5º grau. Escrever o resultado final. Exemplo:

Gently
Player 1
mp doh soh
Player 2
mp
Player 3
mp
soh doh

28. LEMBRAS-TE DAQUELA CANÇÃO?

Adaptado de J. Agrell (2019)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva</u>	<ul style="list-style-type: none">➤ Relembrar canções familiares;➤ Identificar e distinguir estrutura harmónica de canção familiar;	Voz e Instrumentos
<u>Expressão vocal e instrumental</u>	<ul style="list-style-type: none">➤ Reproduzir vários elementos de canções familiares: melodia, tónicas dos acordes, partes harmonia, contra melodia;	
<u>Imaginação/ Criação musical</u>	<ul style="list-style-type: none">➤ Criar linha de baixo, linhas de preenchimento harmónico, e variações da melodia para canção familiar.	

DESCRIÇÃO

- 1 Escolher uma canção familiar, uma que todos os alunos já conheçam muito bem e tentem tocá-la de ouvido. Depois de todos os alunos conseguirem tocar a melodia facilmente, um ou dois alunos poderão tocar a melodia enquanto os restantes cantam ou tocam um dos seguintes elementos (sempre de ouvido):
 - Tónicas dos acordes
 - Partes da harmonia
 - Contra melodia
 - Variações da melodia
- 2 Cada aluno deve intervir na sua vez. Todos deverão ter a oportunidade de experimentar todos os papéis, e depois, para finalizar, escolherem aquele que quiserem.
- 3 Começar numa tonalidade fácil (ex: Dó Maior) e depois gradualmente tentar com outras tonalidades até todas se tornarem fáceis.

B. PROJETOS DE AULA

Ideias organizadas em situação de aula,
em contextos sequenciais e curriculares.

-Proposta de Aula 1

-Proposta de Aula 2

-Proposta de Aula 3

-Proposta de Aula 4

PROPOSTA DE AULA 1

Foco de aula:

- Ritmo (desembocando nas categorias da melodia e harmonia)

Categorias de competências:

- Compreensão musical auditiva e cinestésica
- Performance
- Improvisação
- Compreensão notacional de escrita

1. WARMING UP

Começar a aula com a atividade *Círculo Dinâmico* (ver em Ideias em Projeto).

2. DESENVOLVIMENTO DO FOCO DE AULA

Orff Schulwerk - Rondós Rítmicos

1ª Parte - Aprender Ritornelo A (aaba)

Esta atividade deve ser antecedida de aquecimento inicial com imitação e improvisação de pequenas frases de 8 tempos, de forma a contextualizar os alunos para o exercício que se segue.

1. Aprender o ritmo sugerido em Orff Schulwerk (ver pág. seguinte), seguindo o Conceito de Gestalt Todo-Parte-Todo:
 - Todo: Professora executa o A (aaba) todo, com percussão corporal e sílabas na voz.
 - Parte: Professora faz o aa e alunos imitam. Professora faz ba e alunos imitam.
 - Todo: Juntos fazem toda a estrutura.
2. Agora só executam a percussão corporal, através do mesmo processo Todo-Parte-Todo. (As sílabas apenas serviram para ajudar a aprender o ritmo)
3. Divide-se o grupo em dois, um fica com aa e outro com ba. Fazem toda a estrutura duas vezes seguidas, sendo que na segunda vez os grupos trocam as partes.
4. Divide-se a frase por dois grupos, um executa a primeira linha (palmas) e o outro as outras duas linhas (palmas e bater de pés).
5. Executam o tema várias vezes.

81

Rondós rítmicos

Exemplo

Palmas
utti
Bater de pés

a a b a

Exemplo usado, disponível em Orff Schulwerk - Music for Children, de Carl Orff e Gunild Keetman

⇒ Esta estrutura é o Ritornelo A (aaba) de um Rondó (ABACADA...), sendo as secções B, C, D, etc, momentos de improvisação com a mesma duração do A.

2ª Parte - Rondó - ABACADAEA...

1. Estabelece-se um improvisador para cada letra B, C, D, E, etc, de forma a que todos tenha o seu momento de improvisação.
 2. Quem improvisa vai ao meio. O professor monitoriza se os alunos estão conscientes da estrutura, observando se voltam ao lugar antecipadamente.
 3. Deve estar a uma velocidade adequada.
 4. Aumentar dificuldade: Em cada ritornelo é um grupo diferente a iniciar o ritmo. "Estejam atentos para começarem na vossa vez!"
 5. Pode ser combinado, que no final da peça todos saltam no último tempo e dizem "Hey"!
- Para começar, a improvisação poderá ser livre para que todos compreendam a estrutura. O professor poderá colocar a regra de que deverão usar na sua improvisação uma célula rítmica trabalhada em aulas anteriores pelo menos uma vez.
- Com alunos mais avançados, pode ser-se mais exigente e dar-se inclusivamente regras sobre motivos/células a usar na primeira metade e outros na segunda metade da improvisação. Não deixar de ter em conta que, dependendo do grau da turma, quando se propõe um exercício complexo deve eliminar-se o máximo de fatores desnecessários para que este seja realizável.

Outras possibilidades:

- ⇒ Para outras questões que queira trabalhar: Usar a técnica da transformação. Por exemplo: “Como ficaria este ritmo mudando para métrica ternária?”
- ⇒ É possível fazer um ditado do ritmo do Ritornelo: Avaliação notacional de escrita
- ⇒ Este ritmo tem presente a sensação de compasso quaternário.
“Que possibilidades de compasso quaternário podemos ter? 4/4 ou 4/8 ou 4/2?”
Escrever ritmo com três enartrias no mínimo. - Compreensão teórica
- ⇒ Pode fazer-se também ditado a duas vozes, em duas linhas (palmas e pés).
Os ritmos que são diferentes, mais destacados/acentuados, podem escrever-se com uma cor diferente.

Análise Didática:

Este exercício envolve imitação, improvisação e memória (com as secções de Improvisação desenvolvem também a memória procedimental: a memória da “fotografia de fundo” para não se perderem na estrutura)

Permite trabalhar o ritmo (tempo, divisão, contra-tempo), trabalhar questões específicas pretendidas e, ainda, pôr toda a turma a interagir.

Com a improvisação, o professor pode monitorizar as aprendizagens dos alunos através dos princípios do pensamento divergente. No possível caso de se ter dado na última aula um motivo rítmico específico, nesta atividade veremos de que forma o poderão aplicar a uma peça com forma definida, para que sejam capazes de antecipar a estrutura, aplicar esse ritmo e fazer variações do mesmo.

Como atividade de rotina, idealmente deve fazer-se jogos de imitação e de criação de ritmos improvisando, um bocadinho no início de todas as aulas.

Através de formas, ostinatos e movimento podem ser trabalhados uma série de conteúdos. Para esta atividade, o conteúdo de foco é o ritmo, no entanto serão sugeridos seguimentos que desembocarão em conteúdo melódico e harmónico.

Para além do uso do corpo e voz, poder-se-á fazer uso do instrumental Orff.

Como poderíamos continuar com esta atividade passando para as categorias de compreensão tímbrica, melódica e harmónica?

TIMBRE

O ritmo realizado tem já componente tímbrica, mas poder-se-á expandir essa categoria, tornando o exercício timbricamente mais interessante:

Usar o instrumental Orff: xilofones, tamborins, pandeireta, por exemplo. Deixar os alunos explorar.

Os objetivos passariam a ser puramente expressivos, usando o ritmo.

-Propor: "Como é que podias tornar isto uma peça tocada no teu instrumento?"

-Ou, ainda, exercícios de transformação: "O que é que se toca piano sem tocar nas teclas"? (técnicas estendidas: técnicas não convencionais)

MELODIA

-Usar escalas/modos familiares como recurso. Por exemplo, o modo dórico da canção que cantaram numa aula passada - dar a oportunidade aos alunos para criarem links e reconhecerem conteúdos familiares em contextos não familiares "Ah! Soa àquela música!" (Aprendizagem Significativa, Conceito de Esquema)

Ter sempre em conta os conteúdos e objetivos delineados para a turma e tirar o máximo proveito destes exercícios de aplicação de conhecimentos.

-Fazer um exercício estruturalmente livre, mas estabelecendo sempre novas regras melódicas. Idealmente alunos dispõem-se em círculo.

Utilizar um xilofone (ou outro instrumento) para fazer bordão, com alguma pulsação, para também se definir e manter a métrica.

Regras como:

1. Cada aluno começa a frase na tónica e termina na tónica.
2. Movimento da frase: 1º Metade frase - vai para cima; 2ª metade - para baixo (e chega à tónica)
3. Pegar na última nota do colega - Tónica: só no início e fim do círculo.
4. Maior dificuldade: Dar a tónica e aluno tem de começar na 5ª;
Dar notas de referência, por exemplo três notas nas quais tem de pousar. Ou só usar essas.
5. Mudar de métrica (para ternária)
6. Mudar de escala:
 - ⇒ Se fosse um trabalho com diferentes escalas: de um saco com escalas (cartões, dados com cores) sai uma escala, e têm que trabalhar essa;
 - ⇒ ou grupos diferentes têm diferentes escalas, mas tónica é sempre a mesma.
7. Passar para os instrumentos Orff, a mesma atividade: cada um tem um instrumento melódico

Nota: Estas são regras que tiram liberdade ao exercício, mas que mostram a aplicação de conhecimento específico.

Nestes exercícios podemos ver de que forma os alunos são capazes de seguir as regras.

HARMONIA

De seguida, segue-se um exercício de aplicação de conhecimento de escalas com uma variável de harmonia:

Objetivos de aprendizagem	Recursos expressivos
<ul style="list-style-type: none">➤ Reconhecer auditivamente o modo frígio;➤ Identificar auditivamente mudanças de funções harmónicas (entre 2 funções);➤ Compor melodia para frase rítmica dada	Voz, instrumentos Orff

Descrição

1

Caraterísticas:

- Usar modo frígio de Mi;
- Funções 1º menor e IV menor;
- Tocar num xilofone bordões dos respetivos acordes, para dar apoio harmónico (tocado pelo professor ou por alguns alunos)
- Fazer sequências como: 1º - IV - IV - 1º (cada acorde com 4 tempos)
- Para improvisar alunos poderão usar voz cantada ou outros xilofones disponíveis.

2

Exercício: (Verificar se alunos reconhecem a mudança do baixo/harmonia)

1. Só usar notas do arpejo dos respetivos graus.
2. Usar só as 5 notas dentro de cada tríade.
3. Fazer pergunta e resposta com o professor e entre colegas, com frases de 8 tempos sobre a sequência acima indicada. As frases deverão começar e repousar na tónica do acorde correspondente.
4. Dar a tónica e aluno começa improvisação na 5ª e termina igualmente na 5ª.

3

Aproveitar o ritmo do ritornelo do exercício anterior:

1. Poder-se-á alterar o baixo para 1º - 1º -IV- 1º (AABA)
2. A cada aluno é atribuída uma parte (atribuir a parte A e B, ou metade da frase tal como fizeram anteriormente com o ritmo do ritornelo) para explorarem possibilidades melódicas para o ritmo já conhecido.
3. É escolhida uma frase melódica e estabelece-se a melodia do Ritornelo.
4. Podemos usar novamente a estrutura de Rondó ABACADAEA, no qual o A (ritornelo) seria a melodia escolhida, e os alunos fariam improvisação à vez no B, C, D, E, tal como fizeram anteriormente apenas com o ritmo. A sequência harmónica mantém-se sempre.

5. Após este exercício, com a forma completa, o A estará bem “cimentado”, e alunos poderão escrever a melodia nos seus cadernos, na pauta, fazendo a divisão de duas vozes (que foram atribuídas a diferentes grupos inicialmente).
6. Para terminar, fazem uma leitura coletiva do que escreveram (a uma ou duas vozes).

Como poderíamos continuar esta atividade tendo como foco o desenvolvimento da competência de **compreensão notacional**?

Objetivos de aprendizagem	Recursos expressivos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consolidar leitura melódica; Dar fluência ao nível da leitura com diferentes claves, armações, escalas. ➤ Consolidar escrita aplicando conhecimentos através da composição. 	<p>Voz</p>
Descrição	
<ol style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 	<p>Cada aluno compõe uma melodia diferente, considerando ainda a escala sugerida anteriormente: Modo frígio</p> <p>Os alunos leem as composições uns dos outros, distribuídas através de um sorteio.</p> <p>De forma a acrescentar ludicidade à aula e cativar os alunos através do jogo, compilando uma série de componentes da leitura, sugere-se o seguinte:</p> <p>“Jogo da leitura melódica”</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 ou 3 alunos têm o mesmo tema • São agora atribuídas (ou sorteadas) as componentes às quais terão de dar resposta: <ul style="list-style-type: none"> ○ Claves - de Sol ou de Fá ○ Armações de clave ○ Modo autêntico, modo transposto (considerando a utilização de modos) <p><u>Variação:</u> “Identifica a tua escala”</p> <p>No caso de o professor querer fazer consolidação de modos, aplicar o exercício anterior e dar seguimento aos seguintes passos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno tem um modo atribuído; • Colegas fazem as suas respetivas leituras e alunos identificam o seu modo correspondente.

PROPOSTA DE AULA 2

Foco de aula:

- Ritmo

Categorias de competências:

- Compreensão auditiva rítmica
- Exploração sonora tímbrica
- Compreensão notacional: Escrita e Leitura
- Criação musical: Composição
- Compreensão musical visual (sinais fonomímicos)
- Compreensão da música no contexto da música contemporânea

1. WARMING UP

Começar a aula com a atividade *Jogos de Escuta: sequências rítmicas* (ver na secção das atividades de Warming Up)

2. DESENVOLVIMENTO DO FOCO DE AULA

1. Alunos em dinâmica de círculo. Professor cria frases de 4 tempos usando pés no chão e percussão corporal. Alunos imitam.
2. Uma das frases será estabelecida como ostinato rítmico.
3. Alunos fazem improvisações a solo entre o ostinato. Seguem a forma Rondó - ABACADA, sendo o ostinato a secção A.

Vários exemplos dentro das competências referidas:

COMPREENSÃO AUDITIVA RÍTMICA

- Células rítmicas. Apresentar uma célula rítmica nova (ex: a síncopa): colocar a célula nos vários tempos do compasso - a sensação da mesma é diferente dependendo da posição que ocupa na frase. Criar no mínimo 4 frases.
Ou usar conceitos que os alunos já conheçam, ex: anacruza.
- Polirritmia. Usar 2 linhas rítmicas, e pô-los a fazer as duas em simultâneo.
- Distinção de métricas diferentes. Usando o conceito de aprendizagem por comparação, fazer dois ostinatos com duas métricas diferentes (ex: 4/4 e 12/8) e estar sempre a trocar, para que os alunos as interiorizem e aprendam a distingui-las.

- Compassos “estranhos”. Para que os alunos interiorizem o seu balanço de compassos irregulares. Ex: Fazer o ostinato num 5/4 ou 7/4

MEMÓRIA MUSICAL

- Ostinato pode ter vários comprimentos. Ao longo do exercício vai aumentando.

EXPLORAÇÃO TÍMBRICA: SONS DO CORPO

- Posso usar todo o tipo de sons com o corpo: abrir uma porta de possibilidades sonoras e percussivas, sugestões para eles explorarem. Ex: palmas, bater nas pernas, falar, bater nas bochechas.

ESCRITA

- No final passar para a escrita: desmembrar o ostinato. Ver: Decifrar frases rítmicas (p.16)
Usar cartões com figuras rítmicas. Pô-los em grupos. Repetir 4 vezes cada cartão para haver mais cartões.

LEITURA

- Ler as frases descobertas. Construir algumas com os cartões e lê-las.

COMPOSIÇÃO/ESCRITA

- Criar melodia para o ostinato rítmico - Poderá ser um possível TPC, visto que compor é uma atividade que podem fazer sozinhos. Dar sempre regras.
- Como TPC ainda, podem fazer transposição dessa melodia para outra tonalidade.
- Em aula poderão cantá-la.

Nota:

Comunicação - Usar gestos e sinais em vez de verbalização para a realização do exercício - compreensão visual: É como se se tratasse de uma partitura não escrita - Notação fonomímica.

Para a aula seguinte:

- Exploração tímbrica e rítmica:

Abordagem cultural - Música contemporânea.

- Música com os pés “preparada”: Criem formas de fazer diferentes sons com os pés, ex: pontas do sapato, sinos de tornozelo, sacos de plástico. Talvez atribuir a cada pé um timbre diferente.
- Contexto cultural: remeter para a música contemporânea - ouvir John Cage, e outros. Dar a conhecer.

PROPOSTA DE AULA 3

Foco de aula:

- Melodia - Escalas Maiores e menores (da prática à teoria)

Categorias de competências e objetivos de aprendizagem:

- Compreensão Auditiva e Teórica:
 - Comparar e distinguir auditivamente o modo Maior do modo menor
 - Compreensão teórica da construção de escalas Maiores e menores
- Expressão Vocal e Instrumental:
 - Reproduzir pelo canto estruturas frásicas
- Criação Musical / Improvisação / Composição:
 - Criar e improvisar frases melódicas em resposta a diálogos frásicos com o professor
 - Compôr utilizando uma escala determinada
- Compreensão Notacional: Escrita

1. WARMING UP

Começar com qualquer atividade de Warming Up de conteúdo melódico.

2. DESENVOLVIMENTO DO FOCO DE AULA

1. Comparar e distinguir auditivamente o modo Maior do modo menor:

- ⇒ Usar canções familiares de referência, para aplicar a teoria à prática com exemplos musicais
 - Ao ouvirem excertos de canções, verificar se sabem identificar a escala que está a ser usada, Maior ou menor, e cantar a escala respetiva.
 - Dar sempre dois exemplos: alunos terão de dizer se é Maior/Maior, ou Maior/menor, ou menor/menor, ou menor/Maior

2. Exercícios de Eco/Imitação: Modelar linhas frásicas

- ⇒ Alunos aprendem a cantar e a construir frases imitando o professor

3. Criar frases: o professor faz uma pergunta e aluno responde improvisando

- Nestes exemplos frásicos integrar o cantar das escalas Maiores e menores.

4. Passagem para a teoria:

“Como se constroem as escalas? Vamos ver.”

- Escalas Relativas: “Transmissão de genes” - As escalas menores têm os genes dos pais (Maiores), a armação de clave.

5. Jogo - Teoria: Identificação de Alterações

- Têm de deduzir as alterações para 5 exemplos;
Na pauta do quadro, colocar 5 quadradinhos.
Podem escrever também as notas das escalas.

6. Jogo - Som: Identificação do modo de pequenas frases ou temas não-familiares

- Desenhar 10 quadrados para colocar o modo que identificaram: M ou m
Por exemplo: MMmmMmMMmm

7. Jogo do Eco (com instrumentos)

- O professor dá as tonalidades das canções conhecidas: “Qual destas escalas vocês sabem tocar?”
- Cada um escolhe qual é a escala que sabe tocar. Professor pode tocar as escalas com alunos, se necessário.
- Professor toca pequenos motivos no primeiro tetracorde (primeiras 5 notas) e alunos imitam no seu instrumento.
- Cada um faz uma frase para todos imitarem. Esse aluno estará já a criar, a improvisar.
- Ou dividi-los por grupos, nos quais há um maestro que sugere uma frase e os outros imitam no seu instrumento.
- Os maestros têm regras a cumprir: ora usar o modo Maior ou o menor, conforme indicação do professor

TPC: Compor

-Escolher uma das tonalidades das canções familiares;

-Compor e escrever na pauta uma melodia de 2 compassos, que consigam tocar no instrumento.

PROPOSTA DE AULA 4

Foco de aula:

- Melodia

Categorias de competências e objetivos de aprendizagem:

- Compreensão notacional - Ler a duas vozes
- Performance/Expressão
 - Desenvolver a leitura a duas vozes num contexto performativo, integrando leitura numa performance

DESENVOLVIMENTO DO FOCO DE AULA:

PREPARAÇÃO OPCIONAL: Na aula antecedente, o professor apresentou o Canon de Pachelbel. Aproveitar este contexto para o desenvolvimento de competências.

Resultado esperado: Performance de um tema com variações - Rondó [ABACADA] (variações da melodia e baixo do canon) A = Ritornelo; B,C,D = coplas

1ª fase: Preparação para a tarefa (professor ajuda, está presente)

Dividir turma em 4 grupos:

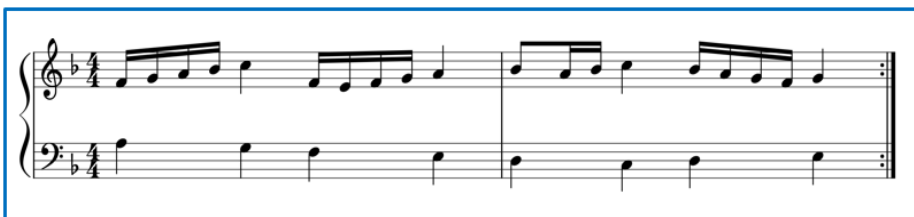
- Grupos Ímpares (grupos 1 e 3): cantam o Baixo
- Grupos Pares (grupos 2 e 4): cantam o Soprano

1. Trabalhar o Ritornelo(A). O professor lê com os alunos.
Devem trocar de funções- todos têm de passar pelas duas:
 - Todos leem as duas vozes;
 - Depois atribuir vozes a cada grupo e executar ao mesmo tempo;
 - Trocar de funções.
2. Trabalhar o B de igual forma (variação do ritornelo).
3. Aprender forma ABA - executar tudo seguido.

A



B



2ª fase: Alunos leem sozinhos, agora o C e o D - Autonomia; exercícios não familiares

C



D



3ª fase: Performance - Juntar tudo: ABACADA

- A e B: todos os grupos (Ímpares - baixo; Pares - soprano)
- C: 1 e 2 (1-soprano; 2-baixo)
- D: 3 e 4 (3-soprano; 4-baixo)

Outras possibilidades (outros focos):

Competências/Objetivos:

- Compreensão teórica da relação dos acordes com melodias
- Criação musical / Composição
- Compreensão notacional: Escrita

Com esta atividade está-se a dar modelos (Variações do tema), a dar estrutura (Teoria do conceito de Esquema).

Numa próxima fase:

1. Fazer exercício "Descobrir nas melodias anteriormente trabalhadas as notas dos acordes" - rodear as respetivas notas com bolinhas na partitura em papel. (professor terá de indicar quais são os acordes);
2. De seguida, o mesmo exercício, mas com outra tonalidade;
3. Depois deste exercício das "bolinhas" - Alunos verificam que as melodias mudaram nas várias variações do tema, mas todas tinham notas dos acordes.
4. Após dar modelos e com reforço na teoria, agora cada grupo pode criar uma variação melódica. Provavelmente já terão as condições necessárias.

Outras extensões da atividade:

1. Alterar a métrica ou variar compasso: colocar um 12/8 num que seria um 4/2 ou 4/4. Transformar todas as leituras: ora transformam notacionalmente e depois leem, ora fazem a leitura imediata transformada (mais difícil)
2. Usar arritmias - atribuir diferentes compassos às variações, de forma a perceberem por exemplo que um 2/2 é igual a 4/4. Ou usar 2 métricas diferentes.
3. Harmonia mais simples: Professor poderá levar para a aula melodia muito simples para trabalhar funções harmónicas (com até 3 funções I - IV -V)

C. IDEIAS TEMÁTICAS

Viajar pelo mundo e conhecer novas culturais musicais.

Conhecer diferentes estilos, formas, métricas.

Para uma aula ou um conjunto de aulas.

29. ESTRUTURA HARMÓNICA DO BLUES

Adaptado de L. Heil (2017)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<u>Compreensão auditiva e teórica</u>	<ul style="list-style-type: none">➤ Conhecer estrutura harmónica base da forma blues menor;➤ Conhecer e reproduzir vocabulário estilístico melódico e rítmico do blues;➤ Sentir os movimentos da harmonia reproduzindo linhas melódicas de <i>guide notes</i>;	Voz ou Instrumentos
<u>Expressão vocal e instrumental</u>	<ul style="list-style-type: none">➤ Executar em grupo a harmonia e a melodia aprendidas dentro da estrutura do arranjo final;	
<u>Imaginação/ Criação musical</u>	<ul style="list-style-type: none">➤ Explorar linhas melódicas para a criação de voice leadings e novas melodias.	

DESCRIÇÃO

1º Passo: Aprender a Melodia

Começar o processo de improvisação aprendendo a melodia é mais eficaz na preparação do ouvido para a improvisação melódica. A melodia pode ser uma base a partir da qual se formarão novas ideias. Na figura que se segue, a melodia é simples e repousa repetidamente na tónica. Trata-se de uma melodia que reforça constantemente a sensação de “casa” que a tónica transmite.

A sua simplicidade providencia um “centro” para os alunos que tenham mais dificuldade em mudar ou manter as alturas, e oferece também a possibilidade de fazer várias variações para alunos mais avançados.

Aprender a melodia:

- No caso de a melodia ser cantada, a incorporação do texto é opcional. Pode ser cantada com melodia ou com sílaba neutra. Na seleção das sílabas a utilizar, é aconselhável começar com poucas sílabas que alterem entre sons de vogais abertas e fechadas e consoantes sonoras, por exemplo “du-va”.
- Esta simples abordagem das vogais e consoantes pode facilitar uma maior exploração de sílabas alternadas.
- No caso de a melodia ser tocada, este conceito poderá ser também rever-se no encorajamento para experimentação de diferentes articulações.

F7 Bb7 F7 F7
 It's Mon-day I've got the blues, Tues-day I've got the blues, Wednes-day I've got the blues all day. ___ It's
 Bb7 Bb7 F7 F7
 Thurs-day still got the blues, Fri-day the blues are blue, all week I've had the blues all day. ___ But
 Gm7 C7 F7 (Gm7 F7) C7)
 Sat - ur - day comes all ___ my blues ___ are gone, gone a - way, ___ gone a - way. ___

Variações melódicas:

- Ao aprenderem a melodia primeiro, os alunos terão um ponto de partida do qual poderão surgir variações. Assim que estiver aprendida, os alunos poderão começar a alterá-la de forma simples ou complexa dependendo do seu nível de desenvolvimento.
- O professor poderá facilmente demonstrar simples alterações melódicas, e assim modelar uma fase inicial e dar o exemplo para o *risk-taking*. O processo de variar e estender a melodia deve ser manobrado de uma maneira flexível, encorajando os alunos a participar quando se sentirem confortáveis para o fazer.

Nesta fase inicial, os alunos já poderão envolver-se numa atividade de improvisação básica, ao combinarem diferentes variações de alterações melódicas, de sílabas, e de articulações.

2º Passo: Aprender a Harmonia

Assim que a melodia estiver bem aprendida, e os exercícios das variações bem conseguidos, o próximo passo envolve incorporar material harmónico, o que alarga a textura de uma só linha melódica para uma textura de múltiplas linhas.

Como atividade preparatória para aprender a harmonia, os alunos podem cantar e tocar a melodia anterior e dobrá-la em terceiras. Quando a melodia se torna demasiado complicada para harmonizar, simplesmente devem retomar à melodia original.

F7 Bb7 F7 F7 Bb7 Bb7
 F7 F7 Gm7 C7 F7 F7

Qualquer músico que improvisa tem de ser capaz de ouvir as progressões harmónicas, ser capaz de cantar a linha do baixo, e compreender as funções dos acordes.

Aprender a progressão harmónica:

- Para iniciarem o processo de compreensão das mudanças de acordes (*chord changes*), os alunos podem cantar/tocar as notas do baixo de cada acorde.
- Linhas de notas-guia (*guide notes* - normalmente 3ª ou 7ª dos acordes) podem servir como um apoio para a exploração harmónica, ajudando os alunos a aumentar a sua compreensão de possibilidades baseadas nas mudanças na estrutura de acordes.
- As linhas guias são compostas por notas dos acordes que são comuns ao próximo acorde ou são a nota mais próxima possível de acorde para o outro.

The image shows two staves of music in 4/4 time, key of Bb. The first staff has six measures with chords and guide notes: F7 (3rd), Bb7 (7th), F7 (3rd), F7 (3rd), Bb7 (7th), Bb7 (7th). The second staff has six measures with chords and guide notes: F7 (3rd), F7 (3rd), Gm7 (3rd), C7 (7th), F7 (3rd), F7 (3rd).

- Esta última figura representa uma linha de *guide notes* nesta progressão.
- Altera entre a 3ª do acorde e 7ª do acorde seguinte. Esta alternância entre 3ª e 7ª flui numa linha de movimento de meio tom no máximo, criando um *voice leading*.
- A linha de *guide notes* pode servir como um ponto de partida para a improvisação: O professor pede aos alunos para adicionar motivos melódicos à estrutura básica das notas da linha. Este tipo de variação melódica permite aos alunos explorarem outras alturas que não a linha dada.

A próxima figura ilustra uma segunda linha de *guide notes*, desta vez começando com uma 7ª, e a seguir uma 3ª, seguindo no mesmo esquema. O *voice leading* neste exemplo move-se igualmente num movimento de meio tom na maioria das vezes.

The image shows two staves of music in 4/4 time, key of Bb. The first staff has six measures with chords and guide notes: F7 (7th), Bb7 (3rd), F7 (7th), F7 (7th), Bb7 (3rd), Bb7 (3rd). The second staff has six measures with chords and guide notes: F7 (7th), F7 (7th), Gm7 (7th), C7 (9th), F7 (7th), F7 (7th).

- Assim que estiverem aprendidas ambas as linhas, a técnica de executar em simultâneo ambos os *voice leadings* cria um background básico de harmonia para a melodia e ajuda os alunos a compreender como “construir” camadas da harmonia (contraponto).
- Demonstrar aos alunos como se criam estas linhas intermédias é a nova oportunidade de o professor dar exemplo de tomada de risco num contexto “seguro”.
- Devido a estrutura harmónica de blues que é utilizada, facilmente podem ser criadas mais *voice leadings* a partir das 4 notas dos acordes sugeridos. Basta escolher uma nota do acorde e escolher a nota do próximo acorde mais próxima.

À medida que os alunos vão combinando mais linhas-guia ao mesmo tempo, criam uma textura de várias camadas, e começa a surgir uma estrutura harmónica mais complexa. Os alunos vão começar a ganhar confiança em compreender a seleção de alturas enquanto se movem através das mudanças de acordes.

Variações dos *voice leadings*:

- Esta compreensão pode ser traduzida em improvisação melódica ao adicionarem variações aos *voice leadings*. Pode ser dedicada a esta exploração uma quantidade de tempo considerável, até os alunos serem capazes de ouvir e cantar/tocar as linhas-guia com facilidade.

3º Passo: Aprender o Ritmo

Podem ser acrescentados aos *voice leadings* motivos rítmicos de crescente dificuldade.

A próxima figura contém exemplos de motivos rítmicos. Cada um dos exemplos pode ser independente dos outros ou podem ser feitos sucessivamente. No terceiro exemplo, como tem dois compassos, os alunos poderão ter que alterar a altura na mudança de compasso/acordes.

The image displays three musical examples, labeled #1, #2, and #3, each on a single staff in treble clef. Example #1 shows a half note followed by a quarter note with a fermata, with syllables 'doo' and 'dot' below. Example #2 shows a quarter rest followed by four eighth notes, with syllables 'doo ba doo dot' below. Example #3 shows a 4/4 time signature with a quarter note, a quarter rest, a quarter note, a quarter note, a quarter rest, a half note, and a quarter note with a fermata, with syllables 'bop', 'ba doo dot', 'doo', and 'dot' below.

Os padrões rítmicos podem ser estendidos, alterados ou variados, servindo como uma forma segura para os alunos e professores começarem a explorar a improvisação.

Tal como no caso da melodia, o ritmo pode ser gerado por leitura de sílabas, acrescentando outro nível de oportunidade para diferenciação.

Exploração/ Improvisação:

- Para encorajar a participação, o professor poderá pedir aos alunos que criem o seu “microfone pessoal” ao colocar uma mão na parte de trás de uma orelha e a outra mão em frente da boca. Esta estratégia permite aos alunos se ouvirem a si próprios enquanto improvisam ao mesmo tempo que os outros e cria um espaço pessoal de exploração.
- Ouvir é uma parte essencial do processo de aprendizagem de Improvisação.
- Ouvir gravações modelo de improvisadores pode providenciar importantes sugestões e suportar a constante evolução na geração de ideias.
- A qualquer momento desta sequência instrucional, o professor pode incluir exemplos auditivos e estratégias para transcrever padrões existente e amostras de improvisação.

4º Passo: Criar uma Estrutura Formal

Neste momento da sequência várias opções estão disponíveis para exploração.

A próxima tabela realça a estrutura tradicional para improvisação de grupo baseada na forma de *Blues* de 12 compassos.

Melodia	Secção de Improvisação	Melodia
Todos os alunos cantam/tocam a melodia duas vezes. Na segunda vez a melodia pode ser alterada.	Repetir a progressão harmónica enquanto os alunos cantam ora os <i>voice leadings</i> , ora melodia criadas. Inicialmente, os alunos podem seleccionar “papéis” simultaneamente. Depois de já estar aprendido, os alunos devem pré-determinar o seu papel, ora como improvisador solista ora como fornecedor de harmonias de background, combinando linha-guia e ritmos.	Todos os alunos cantam/tocam a melodia duas vezes. Na segunda vez a melodia pode ser alterada.

Uma melodia de blues normalmente é tocada duas vezes seguidas. Pode ser cantada/tocada como está escrita na primeira vez e na segunda vez com alterações melódicas ou novamente com está escrita.

A secção intermédia de improvisação permite opções quase ilimitadas para exploração individual ou em grupo:

- Os alunos podem escolher cantar/tocar qualquer um dos *voice leadings* aprendidas com qualquer ritmo, ou escolher improvisar material melódico.
- As improvisações podem ser baseadas ora numa alteração da melodia ora numa extensão a partir de uma das linha-guia.
- Esta secção intermédia pode ser repetida as vezes que desejarem. A secção final é uma repetição da melodia inicial.

Qualquer tipo de introdução ou final pode ser incorporado mais tarde para ajudar os alunos a compreender como a estrutura formal se torna num arranjo completo.

Um trabalho continuado de exploração melódica e harmónica irá resultar na capacidade para cantar/tocar dentro da estrutura da progressão de acordes, enquanto se desenvolve uma compreensão dos elementos teóricos do processo da improvisação.

As repetições sucessivas permitem a tentativa e o erro, e o processo repetitivo fornece um elemento importante de redundância.

5º Passo: Expandir a Exploração e Interação

Assim que todos os elementos musicais estiverem aprendidos e a estrutura formal do arranjo estiver estabelecida, os alunos poderão continuar a auto-selecionar os seus papéis e níveis de envolvimento na improvisação. Esta etapa final permite a improvisação individual enquadrada na atividade de grupo e oferece mais oportunidades para repetição e modificação.

Para os alunos que estão menos confortáveis com a natureza exploratória do envolvimento criativo, o encorajamento para simplesmente cantar/tocar a melodia original e linhas de guide notes providencia uma “rede segura” e inclusão no processo. Para os alunos que estão prontos para explorar, experimentar com novas ideias facilita o crescimento e evolução.

Exemplo em português:

O exemplo que se segue, de José Dias, é um blues com letra em português, mas com uma melodia mais desenvolvida. O site Cantar Mais disponibiliza gravações do acompanhamento, para as melodias.

<https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/autor/cancao/blues-da-canela>

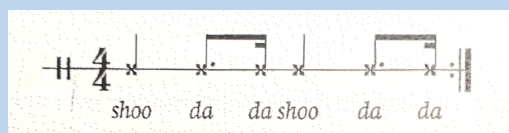
30. IMPROVISAÇÃO RÍTMICA AO ESTILO DE ROCK E BLUES

Adaptado de P. Gane (2006)

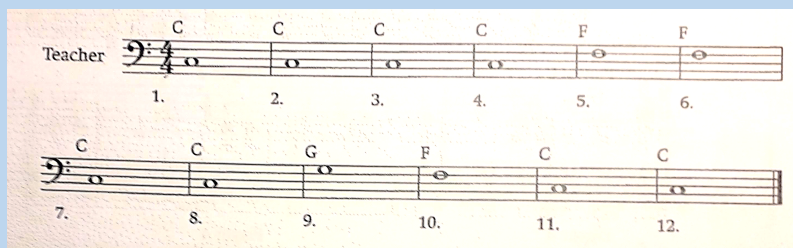
CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p><u>Compreensão auditiva</u></p> <p><u>Expressão vocal e instrumental</u></p> <p><u>Imaginação/ Criação musical</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguir os tempos fortes e tempos fracos no compasso quaternário, executando-os com o corpo ou instrumento; ➤ Reconhecer a estrutura harmónica da forma Blues, executando a linha do baixo; ➤ Interpretar arranjo final executando tarefas com autonomia expressiva; ➤ Criar e improvisar frases rítmicas nos momentos estipulados ao longo da peça. 	<p>Voz e Instrumentos (próprios ou Orff)</p>

DESCRIÇÃO

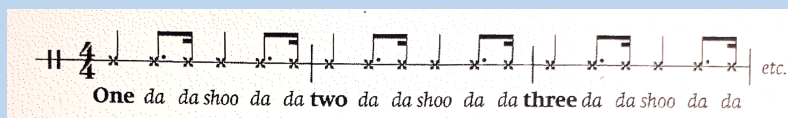
- 1 Ouvir um áudio de uma música *rock* (com um compasso 4/4). Sentir o tempo, e marcá-lo com o pé. Bater palmas nos tempos fortes (1 e 3). Depois de 4 compassos muda as palmas para os tempos fracos (2 e 4). Depois de outros 4 compassos, volta para os tempos fortes. Repetir tudo, sentindo a sensação dos tempos fortes e dos tempos fracos.
- 2 Juntam-se a pares. Ouvem a gravação novamente e marcam a pulsação com os pés como na atividade anterior. Agora, com palmas, o aluno A marca os tempos fortes e o aluno B marca os tempos fracos. Após 4 compassos, trocam. Continuam sempre a alternar desta forma ao longo da música.
- 3 Num compasso de 4/4, marcar com os pés o tempo 1 e 3. Bate palmas só nos tempos fracos. Acrescenta o som dos "pratos imaginários", cantando:



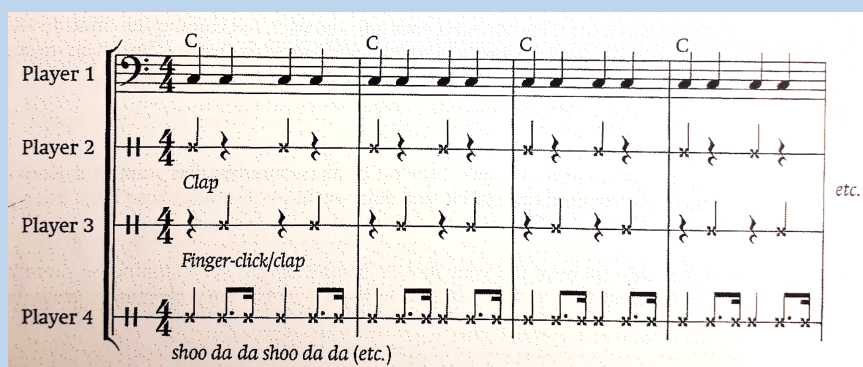
- 4 Ouvir outra música *rock* em 4/4. Fazer a mesma coisa que na atividade 3, até estar seguro.
- 5 Ouvir a linha do baixo de um *blues* em Dó de 12 compassos, que o professor toca. Fazer o mesmo que nas atividades anteriores - pés no 1 e 3, mãos no 2 e 4.



6 Acrescenta a parte dos pratos, dizendo o número do compasso no primeiro tempo de cada um:



7 Dividir a turma em grupos de 4 elementos: cada grupo forma uma banda de blues. O aluno 1, com o seu instrumento, preferencialmente de registo grave, toca a linha do baixo em semínimas, mínimas ou semibreve; o aluno 2 bate palmas nos tempos fortes; aluno 3 estala os dedos ou bate palmas nos tempos fracos; e o aluno 4 canta a parte do "prato imaginário". Repetir até ser fluente.



8 Cada um faz improvisações rítmicas com palmas, em 2 compassos. Atribui-se uma ordem, e os restantes elementos mantêm as suas vozes, e após o improvisador terminar os dois compasso volta a juntar-se ao grupo e avança o próximo.

9 .Por fim, todos usam os seus instrumentos. Fazer uma improvisação rítmica de 2 compassos como no exercício anterior, mas agora utilizando a nota que o baixo está a tocar. Para tal, terão de saber exatamente qual a estrutura harmónica do blues. Trocar de funções, para que o Aluno 1 possa também improvisar.

The image displays a musical score for four players in 4/4 time, organized into three systems. Each system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff.

- System 1:** The treble staff is labeled "Players 2-4" and contains a melodic line with eighth and quarter notes. The bass staff is labeled "Player 1" and contains a steady eighth-note accompaniment.
- System 2:** The treble staff is labeled "Player 4" and contains a melodic line with eighth notes and rests. The bass staff is labeled "Player 2" and contains a steady eighth-note accompaniment.
- System 3:** The treble staff is labeled "Player 3" and contains a melodic line with eighth notes and rests. The bass staff is labeled "Player 4" and contains a steady eighth-note accompaniment.

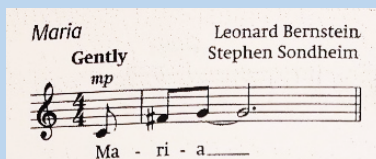
31. SALTOS MEÓDICOS NA MÚSICA CINEMATOGRAFICA

Adaptado de P. Gane (2006)

CATEGORIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS EXPRESSIVOS
<p>Compreensão auditiva e teórica</p> <p>Expressão instrumental</p> <p>Imaginação/ Criação musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar auditivamente intervalos; ➤ Identificar e comparar diferentes caracteres expressivos reforçados por intervalos “de salto” na melodia; ➤ Interpretar arranjo final executando tarefas com autonomia expressiva; ➤ Reproduzir melodias com saltos melódicos com o próprio instrumento; ➤ Criar pequenas frase melódicas usando as notas dadas, que incluem saltos melódicos. 	Instrumentos

DESCRIÇÃO

1 Tocar e memorizar a frase seguinte:



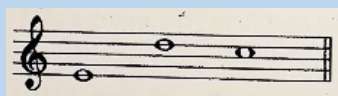
2 “Qual é o intervalo inicial?”

Repete o exercício com estas três canções conhecidas:

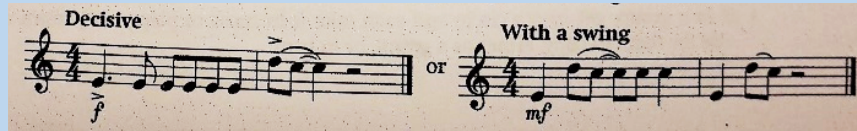
<p><i>Somewhere over the Rainbow</i></p> <p>Cantabile <i>mf</i></p> <p>Harold Arlen E. Y. Harburg</p> <p>Some-where o-ver the rain-bow</p>	<p><i>Somewhere</i></p> <p>Sadly <i>p</i></p> <p>Leonard Bernstein Stephen Sondheim</p> <p>There's a place for us</p>	<p><i>Star Wars Theme</i></p> <p>March-like <i>f</i></p> <p>John Williams</p>
--	---	---

3 “Na última frase, como é que os saltos da melodia ajudam a definir o seu caráter? Quais são os intervalos «de salto»?”

4 Tocar as seguintes notas:



- 5 Criar uma pequena frase no seu instrumento. Usar um ritmo memorável e repetir as notas que quiserem, estabelecendo um caráter claro. Tentar que o salto (mi-ré) seja bem evidente. Exemplos:



- 6 Cada aluno toca a sua frase para colegas.