

IMPROVISAÇÃO MUSICAL - CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM MUSICAL

Samuel Ricardo Augusto Ramos Pereira

**Relatório de Estágio e Dissertação
Mestrado em Educação Musical para o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico**

2 de Dezembro de 2011

Relatório de estágio e dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Musical no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Caspurro, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

RESUMO

IMPROVISACÃO MUSICAL - CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM MUSICAL

SAMUEL RICARDO AUGUSTO RAMOS PEREIRA

PALAVRAS-CHAVE: Improvisação musical, processo de avaliação, generalização e transferência de conhecimento.

É pertinente constatar que a prática da improvisação musical na educação musical não é uma das áreas mais implementadas pelos professores designadamente no ensino básico. Tal facto, torna-se crítico quando verificamos que educadores, pedagogos e estudiosos defendem que a capacidade de improvisar está ligada, para além de outros factores, à capacidade do aluno exteriorizar conhecimento adquirido no momento exacto à performance, assumindo por isto mesmo, um papel insubstituível na avaliação da aprendizagem musical.

Pensa-se que a carência de informação pedagógica sobre este aspecto da improvisação, associada a uma certa falta de contacto com a prática musical propriamente dita, poderá explicar pelo menos parte do problema.

O presente trabalho tem como objectivo apresentar, através da análise de pesquisa bibliográfica recentemente desenvolvida, uma sucinta reflexão teórica sobre o significado educativo da improvisação, concretamente da sua relação com o processo de assimilação e exteriorização de conhecimento, de forma a fundamentar sua pertinência no currículo da Educação Musical.

Por fim, no seguimento dos contributos apresentados, serão confrontadas, por meio da observação participante realizada em sala de aula e com uma pequena análise crítica e qualitativa, as actividades de improvisação desenvolvidas nas turmas 6º6 e 8º2 da Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclo Fernando Pessoa situada na freguesia de Santa Maria dos Olivais.

ABSTRACT

MUSICAL IMPROVISATION - A REFLECTION ON THE CONTRIBUTIONS OF ITS ROLE IN THE MUSICAL EDUCATION

SAMUEL RICARDO AUGUSTO RAMOS PEREIRA

KEYWORDS: Music improvisation, Process of evaluation, Generalization and Knowledge transfer

It's pertinent to note that the practice of musical improvisation is not one of the most implemented areas in the music education, especially by teachers from the primary school. This fact is critical, when teachers, educators and scholars defend that the student's ability is related, besides other aspects, to his capacity to express the acquired knowledge at the exact moment of the performance, for what it assumes an irreplaceable value in the evaluation of the musical learning.

It is thought that the lack of educational information on this aspect of improvisation, coupled with a lack of contact with the practice of music itself, may explain at least part of the problem.

This paper aims to present, through the analysis of newly developed bibliographic research, a brief theoretical reflection about the educational meaning of improvisation, mainly its relation with the process of assimilation and externalization of knowledge, in order to substantiate its relevance in the curriculum of music education.

Finally, following the presented contribution, the developed activities of improvisation are confronted by the attendant observation conducted in the classrooms, by a short critical and qualitative analysis in the 6^o6 and 8^o2 school classes of 2nd and 3rd grade of the Basic School Fernando Pessoa situated in Santa Maria dos Olivais.

*Dedico este trabalho
a quem me tem ajudado a completar o meu puzzle
à Susana
e aos meus pais*

AGRADECIMENTOS

A quem se intitula por Deus, pela vida, orientação e coragem que permeiam a minha vida até hoje.

À professora Marta Esteves, cuja experiência e sensibilidade contribuíram para tornar o meu estágio enriquecedor, tanto em termos pedagógicos como humanos.

À professora doutora Helena Caspurro, por todo o acompanhamento científico prestado e apoio na redação deste relatório e dissertação.

Aos meus pais pela presença em amor, proporcionando-me sempre poder alcançar o meu melhor.

À Susana pelo amor em presença, ânimo e força, insubstituíveis, e pela cooperação nas traduções dos textos e bibliografias de apoio.

Ao Balu, pela companhia incondicional em todos os muitos serões de trabalho.

Por último, de uma forma impessoal mas não menos importante, a todos os muitos alunos que tive a oportunidade e o privilégio de adestrar em treze anos de docência, mas que, numa correspondência bilateral, permitiram-me que aprendesse e crescesse enquanto professor.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – O estágio	2
1.1 A Escola	2
1.1.1 Sala de aula	2
1.2 Contacto com o 2º ciclo – Turma 6º6	3
1.2.1 Caracterização da turma.....	3
1.2.2 Aulas observadas	3
1.2.3 Aulas dadas	4
1.2.4 Avaliação.....	6
1.2.5 Reflexão crítica	7
1.3 Contacto com o 3º ciclo – Turma 8º2	7
1.3.1 Caracterização da turma.....	7
1.3.2 Aulas observadas	8
1.3.3 Aulas dadas.....	9
1.3.4 Avaliação.....	10
1.3.5 Reflexão crítica	11
1.4 Reuniões	12
1.4.1 Reuniões com a orientadora pedagógica	12
1.4.2 Reuniões com a orientadora científica.....	12
CAPÍTULO II – Improvisação musical - contributos para uma reflexão sobre o seu papel na aprendizagem musical	14
2.1 Improvisação – à procura de uma definição	14
2.1.1 A relação da improvisação com o conceito de audição de Gordon	15
2.1.2 As fases de improvisação segundo John Kratus	17
2.1.3 Exploração versus improvisação.....	19
2.2 A viabilidade da prática da improvisação – o papel do professor	22
2.2.1 Assegurar a interiorização dos conhecimentos.....	22

2.2.2 Prover a assimilação de vocabulário tonal e rítmico.....	24
2.3 Improvisação – transferência e avaliação do conhecimento musical	27
2.3.1 A improvisação pressupõe exteriorização de conhecimento assimilado.....	27
2.3.2 A improvisação como instrumento de avaliação do conhecimento assimilado ..	29
2.4 Análise crítica por meio da observação participante realizada em sala de aula	32
CONCLUSÃO.....	34
BIBLIOGRAFIA	35
ANEXO 1 - Caracterização da turma – 6º6 / 8º2	38
ANEXO 2 - Planificações de aulas.....	39
ANEXO 3 - Testes Sumativos	48
ANEXO 4 - Teste Sumativo – Resultados obtidos - 2º Ciclo	50
ANEXO 4 - Teste Sumativo – Resultados obtidos - 3º Ciclo	51
ANEXO 5 – Material Áudio	52

INTRODUÇÃO

O estágio em causa foi realizado na Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclo Fernando Pessoa situada na freguesia de Santa Maria dos Olivais estando subordinado ao tema “improvisação musical – contributos para uma reflexão sobre o seu papel na aprendizagem musical”.

O tema foi definido e posteriormente delimitado objectivamente ao descritor – improvisação musical, com a orientadora científica, pela pertinência que este apresenta na aprendizagem musical.

Neste presente relatório, pretende-se dar conta da experiência como estagiário e das actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo. À medida que se relatando a minha experiência como estagiária, irei da mesma forma procedendo a uma reflexão critica acerca das actividades em que estive envolvida. A dissertação foi orientada e reflectida em função de uma extensa leitura e investigação fundamentada sobre a temática, não pretendendo, no entanto, ser exaustivo nem esgotar a questão. Com efeito, a pesquisa facultou uma séria consideração pessoal sobre a improvisação musical.

Pretende-se ainda, que o presente relatório seja, igualmente, um registo de futuras reflexões úteis para a prática do ensino que realizará.

CAPÍTULO I – O estágio

"A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida."

(John Dewey)

1.1 A Escola

Foi atribuída a Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclo Fernando Pessoa situada na rua Cidade de Carmona, no concelho dos Olivais, distrito de Lisboa para cumprimento do estágio.

1.1.1 Sala de aula

As salas destinadas no horário para as turmas do 2º e 3º ciclo eram espaços diferentes. Ambas estavam equipadas com os mesmos e numerosos recursos, o que se mostrou vantajoso na concretização das metodologias adoptadas, assim havia em ambas as salas:

- a) Computador e projector
- b) Piano digital
- c) Sistema de som hi-fi
- d) Instrumentos de percussão (idiofones de altura indefinida)
- e) Vários laminados da família dos xilofones (sopranos, contraltos, baixos)

1.2 Contacto com o 2º ciclo – Turma 6º6

1.2.1 Caracterização da turma

A turma do 6º6 era composta por 29 alunos, 19 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Os alunos eram todos de nacionalidade portuguesa e naturais, na sua grande maioria, de Lisboa. A maior parte dos alunos encontravam-se em continuidade de turma, à excepção de dois alunos vindos da Escola E.B. 2,3 das Piscinas e da Escola E.B. 2,3 Eugénio do Santos. Poder-se-á consultar em ANEXO 1 uma tabela com a divisão dos alunos segundo o sexo e a ordenação destes segundo sexo e idades.

No ano antecedente, a turma teve um desempenho escolar muito bom, não tendo havido retenções. De todas as orientações académicas dos alunos que a compõem, será conveniente apenas salientar, para o contributo das reflexões que se citarão, que um bom grupo de alunos tinha vindo do ensino articulado – ensino de música vocacional.

No seu conjunto, a turma era participativa e empenhada, no entanto, muito ruidosa, desatenta e, por vezes, um pouco desorganizada, o que prejudicava a exposição das aulas e a realização das actividades propostas, consequentemente, o rendimento escolar.

1.2.2 Aulas Observadas

A turma contava as terças-feiras com uma carga horária de dois tempos seguidos, das 8h30 às 10h00. Optou-se por dispor exclusivamente deste horário para o desempenho do estágio em causa, pelo rendimento que ofereceria nas futuras aulas dadas e também pela conveniência horária que apresentava. As aulas observadas no 2º ciclo foram adestradas somente pela professora/orientadora Marta Esteves.

É de referir que o conhecimento que a professora tinha da turma e manifestamente do currículo, demonstrado pela metodologia estruturada e adequada

com que orientou as suas aulas, facultou boas análises e futuros recursos para a prática lectiva a desenvolver ao longo do estágio.

A aquisição dos elementos, processos e recursos didácticos foi realizada por meio de observação analítica e anotações registadas, a saber: metodologias e actividades educativas, planificação temporal de aula, materiais e recursos utilizados, apropriação do trabalho individual e em grupo, disposição dos alunos, aplicação da disciplina, correcção do erro. Outros aspectos, como a adequação do tempo efectivo de aula, o dinamismo na exposição das competências (ex. o uso de um instrumento musical e não apenas o uso de registos áudio), a adaptação coerente das actividades propostas e relação com os alunos, foram também analisados e registados.

Fazendo um traçado genérico e sucinto das aulas observadas, é de registar as seguintes características: realizaram-se primeiramente em grupo e depois individualmente; compunham-se de exercícios de reconhecimento auditivo na forma de modos maiores e menores, de cadências maiores e menores, de tónica dominante, com o auxílio do piano digital, bem como de exercícios rítmicos – a duas mãos, leituras rítmicas a três vozes para três grupos distintos na sala de aula, exercícios em ritmo binário e ternário com base no método do pedagogo Edwin Gordon. A registar ainda exercícios na escala de Dó (caderno de exercícios, página 17), construção de acordes e intervalos melódicos e, com a música “Somente o necessário”, do manual, entoação e interpretação na flauta de bisel, bem como análise à forma da peça. Numa primeira fase, foram efectuados exercícios conjuntos da melodia da música da peça referida e, mais tarde, um exercício escrito na transcrição da parte da Flauta (caderno de actividades, página 8). Em aulas posteriores os alunos interpretaram a parte C da música, primeiro num andamento moderado e posteriormente no andamento original.

1.2.3 Aulas dadas

A competência trabalhada e desenvolvida nas aulas supervisionadas, foi a improvisação musical, tendo como base os domínios programáticos transversais ao currículo da Educação Musical para Educação Musical no 2º ciclo.

Todas as aulas foram previa e convenientemente planificadas. As mesmas foram esboçadas de forma a atingir os objectivos propostos. Foram realizados alguns ajustes pontuais com base numa auto-análise e autocrítica e também de acordo com as sugestões apontadas pela coordenadora pedagógica. As planificações de todas as aulas encontram-se para consulta em ANEXO 2.

De uma forma generalizada e sucinta, foram trabalhadas as seguintes competências e conteúdos:

- a) Assimilação e exploração da noção de um motivo musical;
- b) Reprodução de ideias pela imitação interiorizada, como preparação para a improvisação musical (treinos performativos);
- c) Apropriação do conceito musical “pergunta/resposta”;
- d) Interpretação de um tema proposto e sob um tema conhecido dos alunos; seguido de improvisação musical;
- e) Contacto com diferentes géneros musicais;

Para atingir os objectivos citados:

- a) Reproduziram-se motivos musicais pela imitação interiorizada, como extensão da improvisação musical.
- b) Improvisou-se individualmente uma “resposta” a uma “pergunta” musical proposta.
- c) Reproduziram-se e exploram-se motivos rítmicos proporcionados, com as mãos e em diferentes instrumentos de percussão disponíveis (idíofones de altura não-definida), primeiramente efetuada de forma global pela turma e numa segunda fase individualmente.
- d) Foi trabalhada a *audiação*, segundo o modelo de Edwin Gordon, em termos harmónicos dos temas propostos.

e) Foi introduzida a improvisação em termos realmente práticos: os alunos numa fase inicial praticaram improvisação rítmica com instrumentos musicais (idiofones de altura não-definida) e numa segunda fase, melodicamente com flautas de bisel.

f) Foram utilizados temas musicais nos géneros Bossa Nova, Cha-cha-cha e Reggae para a aplicação das actividades e também para um contacto com diferentes géneros musicais.

g) Utilizou-se também um tema do manual para a prática da improvisação, conhecido e trabalhado inclusive pelos alunos nas aulas com a orientadora Marta Esteves, como já foi referido anteriormente, a saber, “Somente o necessário”.

g) Construiu-se um tema musical através de modelos e conhecimentos já existentes. Depois de sedimentado, este tema foi executado com melodia e ritmo com a flauta de bisel.

1.2.4 Avaliação

A avaliação foi orientada de modo a apreciar e assegurar os objectivos de aprendizagem projectados pelo professor para os alunos em causa, tendo sido respeitados os domínios e a divisão percentual do regulamento interno da escola, facultado pela orientadora Marta Esteves.

No que diz respeito às atitudes e valores (30% da avaliação final), a turma apresentou valores positivos, salientando-se a intervenção por vezes negativa de alguns elementos mais desestabilizadores.

No que diz respeito à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências (70% da avaliação final), a avaliação e a divisão percentual estabeleceram-se em dois grupos diferenciados:

a) Realizou-se um pequeno teste sumativo após o final das aulas dadas, em ANEXO 3, este, estruturado nos conteúdos desenvolvidos nas aulas. De uma forma geral os alunos tiveram uma apreciação bastante positiva face aos resultados obtidos, em ANEXO 4 – 2º ciclo (30% da avaliação final);

b) Observação directa: se o aluno improvisa com desembaraço performativo, exteriorizando os conteúdos expostos e desenvolvidos precedentemente pelo professor (40% da avaliação final).

De forma global avalia-se a turma positivamente, apresentando um nível de desempenho e aquisição dos conteúdos situado no muito bom.

1.2.5 Reflexão crítica

Os alunos demonstraram estar familiarizados com as actividades e competências musicais no contexto do currículo escolar, exteriorizadas na performance da improvisação. Conheciam os conceitos musicais estruturados nas actividades propostas – familiaridade que se revelou uma mais-valia para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Os treinos performativos foram orientados improvisando em resposta a estímulos musicais, gerando também consequentes frases musicais resultantes de frases antecedentes dadas pelo professor, conceito evocado de “pergunta e resposta”.

A experiência de ensino realizada permite sugerir que o desempenho da improvisação parece contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, nomeadamente enquanto processo de transferência do conhecimento assimilado pelos alunos.

1.3 Contacto com o 3º ciclo – Turma 8º2

1.3.1 Caracterização da turma

A turma do 8º2 era composta por 24 alunos, 13 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, com excepção de dois alunos um com

15 anos e outro com 20 anos. Poder-se-á consultar em ANEXO 1 uma tabela com a divisão dos alunos segundo sexo e idades. Os alunos eram todos de nacionalidade portuguesa e naturais, na sua grande maioria, de Lisboa, com excepção de um aluno que era proveniente de Angola. A maior parte dos alunos encontravam-se em continuidade de turma, não se tendo verificado a entrada de novos alunos. É de salientar que o aluno Bruno Faria, nº 2, apresentava Síndrome de Aspergen. Tanto este como a aluna Elisabete Carrapito, nº 5 estavam abrangidos pelo Decreto Lei 3/2008.

No ano anterior, a turma teve um bom desempenho escolar, não tendo havido retenções. Como os alunos são repartidos em dois turnos pelas disciplinas de Música e Educação Tecnológica, o turno leccionado foi compreendido pelos alunos entre e o nº 13 ao aluno nº 24.

No seu conjunto, a turma cumpria as regras da turma e do regulamento interno, era bastante participativa, mas por vezes ruidosa, facto que parecia afectar o rendimento escolar de forma geral.

1.3.2 Aulas Observadas

A turma contava as terças-feiras com uma carga horária de dois tempos seguidos, das 11h00 às 12h30. Optou-se por dispor exclusivamente deste horário para o desempenho do estágio em causa, pelo rendimento que ofereceria nas futuras aulas dadas e também pela conveniência horária que apresentava. As aulas observadas no 3º ciclo foram adestradas somente pelo estagiário Francisco Santiago.

As aulas foram organizadas de forma a poder atingir a execução musical em instrumentos Orff de dois temas musicais: “Scarborough Fair” e “Let it be”. Primeiramente o estagiário familiarizou os alunos com os instrumentos da sala de aula, seguidamente tentou que executassem a linha melódica principal do tema “Scarborough Fair”. Distribuiu os alunos pela família dos instrumentos, mantendo um grupo de quatro alunos com a flauta de bisel para execução melódica do tema.

Noutra fase, ensaiou-se o tema “Let it be”, tema este situado no género musical pop/rock. Utilizou-se quase sempre a memorização por imitação das partes, bem como um gravador áudio digital para se registar a execução.

Fez-se uso do computador, o piano digital, o projector, bem como as partituras dos temas, “Scarborough Fair” e “Let it be” e respectivos arranjos orquestrais. Os professores presentes auxiliaram com o acompanhamento no piano e a interpretação em flauta de bisel juntamente com os alunos seleccionados para esse instrumento.

1.3.3 Aulas dadas

Para o ciclo em questão planificou-se o ensino para seis aulas, conjunto de blocos de dois tempos, onde se incluíram, como já referido, três temas para a prática da improvisação. Sendo de géneros musicais diferentes, foram realizados alguns ajustes pontuais com base numa auto-análise e autocrítica e também de acordo com as sugestões apontadas pela coordenadora pedagógica. As planificações de todas as aulas encontram-se para consulta em ANEXO 2.

Primeiramente fez-se uma breve contextualização histórica do género musical escolhido, promovendo-se uma discussão em sala sobre a continuidade do processo de mudanças na história do género em causa nos dias de hoje, procurando sempre evidenciar a vitalidade do mesmo. De seguida distribuíram-se os xilofones por cada aluno (xilofones sopranos – 4; xilofones contraltos – 6; xilofones baixos – 2) e ensaiaram-se os arranjos instrumentais, bem como, a forma e harmonia do tema. Estimulou-se e trabalhou-se constantemente nos alunos a capacidade para audiar os diferentes contextos tonais inerentes ao tema em causa. Com os temas trabalhados, propôs-se uma abordagem musical nos géneros sugeridos, oferecendo actividades de apreciação em grupo e promoveram-se momentos de improvisação musical individual em sala de aula.

Alguns dos objectivos específicos centraram-se em,

a) Observar formas de exploração e organização das competências assimiladas na improvisação.

b) Observar como os alunos se referem aos eventos sonoros propostos, sobre o que falam e quais elementos musicais empregados para explicar o que fazem.

c) Observar a natureza das combinações sonoras e regras empregadas na elaboração da improvisação.

Nos momentos de ensaio e improvisação foram tidas em conta algumas valências importantes, tais como:

a) Exercitar a concentração dos alunos, prestando atenção à comunicação e direcção orquestral, neste caso do professor;

b) Proporcionar a experiência do fazer musical em conjunto, respeitando uma hierarquia, enquanto o "solista" toca, os outros apenas ouvem, em silêncio, esperando a sua entrada;

c) Promover uma experiência musical em grupo;

Os alunos foram sempre dispostos em círculo de forma a promover o melhor contacto visual e uma real experiência musical em grupo. No final da aula fez-se uma reflexão com a turma sobre a prática vivenciada e realizada. A sexta aula, no dia 26 de Abril, foi reservada para a gravação áudio dos 3 temas (AUDIÇÕES - CD)

1.3.4 Avaliação

A avaliação foi orientada de modo apreciar e assegurar os objectivos de aprendizagem projectados pelo professor para os alunos em causa. Esta avaliação, efeito da transmissão dos conteúdos pelo docente, esteve manifesta na improvisação musical proporcionada pelos alunos, assunto abordado e desenvolvido na parte referente à dissertação que se apresenta no final deste relatório.

Para avaliação dos alunos, respeitou-se os domínios e a divisão percentual do regulamento interno da escola, facultado pela orientadora Marta Esteves.

No que diz respeito às atitudes e valores (30% da avaliação final), a turma de uma forma geral apresentou valores positivos.

No que diz respeito à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências (70% da avaliação final), a avaliação e a divisão percentual estabeleceram-se em dois grupos diferenciados:

a) Realizou-se um pequeno teste sumativo após o final das aulas dadas, em ANEXO 3, este, estruturado nos conteúdos desenvolvidos nas aulas. De uma forma geral os alunos tiveram uma apreciação bastante positiva face aos resultados obtidos, em ANEXO 4 – 3º ciclo (30% da avaliação final).

b) Observação directa: se o aluno improvisa com desembaraço performativo, exteriorizando os conteúdos expostos e desenvolvidos precedentemente pelo professor (40% da avaliação final).

De forma global avalia-se a turma positivamente, apresentando um nível de desempenho e aquisição dos conteúdos situado no muito bom.

1.3.5 Reflexão crítica

Os alunos demonstraram estar familiarizados com as actividades musicais e competências musicais no contexto do currículo escolar, exteriorizadas na performance da improvisação. Conheceram os conceitos musicais e até faziam referência aos eventos sonoros com vocabulário coerente em termos artísticos.

A exemplo, uma das tarefas solicitadas, descrita na planificação em ANEXO 2, baseou-se em improvisações individuais sobre uma estrutura de um *Blue* de 12 compassos realizadas em xilofones diatónicos (sopranos, contraltos, baixos). Para análise foram utilizados três critérios: 1) conformidade com a estrutura; 2) Audição da sintaxe harmónica; 3) Coerência harmónica com os contextos tonais, ou seja, audiar as respectivas sintaxes tonais. A constatação de que os alunos são capazes de produzir ou criar sem utilização de notação musical é uma conclusão patente nas iniciativas concretizadas.

Dois dos objectivos transversais foram: desenvolver e avaliar os efeitos da aplicação de exercícios de audição nos temas propostos, orientados com base no reforço da improvisação no processo de aprendizagem musical.

Nas improvisações, foram observadas por vezes descontinuidades, diminuições, rupturas e distensões durante a performance. Foram também observadas variações de intensidade e ritmo. Houve também por vezes repetições de motivos comuns entre os alunos. No entanto, de uma forma geral, pode afirmar-se que foram positivas enquanto resultado e exteriorização de competências musicais assimiladas e das regras instituídas pelo professor.

1.4. Reuniões

1.4.1 Reuniões com a orientadora pedagógica

Foi acordado em conjunto com a orientadora Marta Esteves uma reunião semanal, às terças-feiras, após as aulas do 2º e 3º ciclo com a duração aproximada de 45 minutos. Estas assumiam um carácter elucidativo e informativo, na medida que serviam para se discutir as aulas realizadas, esclarecer quaisquer dúvidas que surgissem ou apontar e efectuar eventuais ajustes necessários. Foram focados diferentes aspectos, desde as planificações das aulas, aos métodos utilizados e ao comportamento dos alunos. As reuniões iniciaram a 2 de Novembro e terminaram com o final das actividades lectivas, a 14 de Junho.

1.4.2 Reuniões com a orientadora científica

As sessões com a orientadora científica, Helena Caspurro, revelaram-se indispensáveis e constituíram uma paragem fundamental para reflexão, promovendo sempre um sólido e proveitoso diálogo entre o orientador e estagiário, um campo de

discussão e reflexão. Estas tornaram-se importantes nas decisões e direcções assumidas nos processos da estrutura da investigação, da pesquisa e orientações pedagógicas.

CAPÍTULO II –

Improvisação Musical - Contributos para uma reflexão sobre o seu papel na aprendizagem musical

"A música é uma língua e pode ser aprendida como as crianças aprendem qualquer língua: ouvindo e imitando."

(Shinichi Suzuki)

2.1 Improvisação Musical – à procura de uma definição

São vários os pedagogos que fazem da improvisação uma componente decisiva da sua metodologia de ensino, demonstrando a sua pertinência para o desenvolvimento da aprendizagem musical. Jaques-Dalcroze, Willems e Gordon são entre, outros, alguns exemplos a juntar a um conjunto de educadores e investigadores, a saber, Kratus, Azarra, Webster, entre outros, que ao longo das últimas décadas sobre o assunto nos têm deixado boas razões para suspeitar que a improvisação musical constitui um processo de conhecimento e realização musical de valor insubstituível na prática educativa.

Através do texto de Azzara (2002), pode-se extrair algumas definições possíveis de diferentes autores, que compreendem: 1) a habilidade de fazer música espontaneamente prevendo os resultados sonoros de determinadas acções (Kratus, 1990) 2) o “diálogo musical” em que factores extramusicais como contexto, instrução e experiência dos improvisadores devem ser considerados (Briggs, 1987); 3) uma forma de manifestação do pensamento musical na execução espontânea a partir da interiorização ou assimilação de um vocabulário musical (Azzara, 1992); 4) a interacção entre os músicos no momento da execução (Pelz-Sherman, 1999), esta última, torna-se pouco pertinente, pois na verdade toda a interpretação em conjunto é feita de interacções. Estas definições, entre outras, sugerem que a “improvisação permite que os alunos se expressem individualmente, desenvolvam habilidades de raciocínio e uma relação mais abrangente e íntima com a música”. (in Azzara, 2002, p. 182).

Kratus (1991) afirma que “a improvisação não é simplesmente um comportamento musical intuitivo, nem é somente uma actividade reservada aos músicos mais proficientes. Para o autor a improvisação pode e deve ser parte significativa da educação musical de qualquer aluno desde do Ensino Básico até a idade adulta”. (p. 40)

Segundo Gamble (1984), “fazer das actividades criativas (nomeadamente a improvisação) o foco central do currículo de música, com actividades de apreciação cuidadosamente relacionadas com o trabalho das crianças” é a melhor forma de promover o desenvolvimento da imaginação e da compreensão musical. (p. 11)

Radocy and Boyle (2003) definem improvisação como “a arte da performance musical numa reprodução imediata de processos mentais simultâneos, sem a ajuda de manuscritos e memória”, esta, restritamente, enquanto processo mental de decorar um repertório musical (p. 287).

Azzara (1993), associando a improvisação a performance espontânea, afirma que aquela “é a manipulação significativa do conteúdo tonal e rítmico criado num contínuo do pensamento musical. Uma improvisação bem-sucedida está dependente do reconhecimento da relação entre os elementos tonais, rítmicos e expressivos, que é a assimilação das características sintácticas da música”. (p. 330)

Finalmente, algo que nos parece de maior pertinência para o presente estudo, é a ideia desenvolvida por Azzara (2002) segundo a qual a improvisação é uma forma de expressão de pensamento interiorizado, cuja manifestação só é possível quando os alunos são capazes de compreender e expressar as suas ideias musicais de forma espontânea (p.174). Será a manifestação do conhecimento interiorizado que a improvisação musical expressa, que se centrará a análise.

2.1.1 A relação da improvisação com o conceito de audição de Gordon

Gordon relaciona a improvisação com o próprio processo do conceito de audição musical. É importante reforçar que a audição tem que ser precedida pela necessária preparação: os alunos devem ter tido a oportunidade de ouvir, imitar,

cantar, dançar, etc padrões musicais diferenciados para serem capazes de audiar inclusive ao nível da improvisação. Estas questões serão tratadas no capítulo seguinte.

Já o pedagogo Jaques-Dalcroze “vê no termo euritmia, com o qual intitula uma parte fundamental do seu método de ensino, a melhor forma de designar os princípios subjacentes à escuta sonora e cinestésica da música e, deste modo, a manifestação de desempenho musical intrinsecamente interiorizado, do qual depende decisivamente o desempenho da improvisação (que constitui outra das componentes essenciais do seu método)”. (in Caspurro 1999)

A audição tem um papel fundamental na aprendizagem musical e consequentemente na improvisação musical, como afirma Rodrigues (2001), “a audição está para a música assim como o pensamento está para a linguagem”.

Azzara (1993) cita a definição de Gordon sobre a audição como sendo necessária para a manipulação significativa das competências musicais e o produto da performance espontânea na improvisação.

Sendo a audição musical a capacidade de audição interna do som, para autores como Gordon, Azzara ou Kratus, estar apto para improvisar significa, neste caso, ter adquirido condições de audição que permitam ou possibilitem, em “tempo real” à performance, antecipar e predizer música – um dos últimos estádios da audição propostos por Gordon. Segundo Gordon, a forma como se aprende a audiar música constitui por si o factor decisivo para o desenvolvimento da prática da improvisação. Ou seja, para o autor, as questões sobre a aprendizagem da audição serão decisivas para a prática da improvisação.

Como esclarece Caspurro (2006), a fundamentação sistematizada do processo de aprender música, e o que dele resulta em termos da definição de improvisação enquanto último estágio de audição, são razões cujo significado na história da pedagogia da música merece ser sublinhado e destacado. Talvez pelas mesmas razões, Azzara (1993; 2002) defenda que o último estágio de audição, tal como é definido e proposto por Gordon, é o princípio cognitivo que melhor define a capacidade para improvisar música. No seu estudo Audiation - Based Improvisation Techniques And

Elementary Instrumental Student's Music Achievemen (Azzara,1993), o autor chega a aferir e relacionar a competência para improvisar com competências de leitura notacional, donde se pode depreender, para além de outros aspectos, o valor da improvisação enquanto ferramenta de generalização e transferência de conhecimento musical (in Caspurro 2006).

Em conclusão, algo que se torna persistente na visão de qualquer um dos autores citados, é, que quanto melhor o aluno audia música, mais efectivas e diversificadas serão as suas possibilidades de expressão, exteriorização e execução oral e performativa, e que a improvisação musical é uma dessas dimensões que, pelas características acima referidas, melhor reflete ou espelha esse processo.

2.1.2 As fases de improvisação segundo John Kratus

John Kratus (1991), interessando-se pela generalidade dos processos que envolvem a criação de conhecimento, caracteriza-os em: 1- Exploração; acontece quando o estudante toca os instrumentos sem realmente entender que os sons são produzidos como resultado de suas acções; 2- Improvisação; quando o estudante relaciona o resultado sonoro às suas acções, ouve internamente os sons produzidos, e organiza seu trabalho através da repetição de padrões, sendo que todos os sons produzidos constituem o produto final; 3- Composição; ocorre quando o aluno passa a reflectir sobre as ideias musicais, podendo avaliá-las e modificá-las se necessário.

Para o autor (1990), a capacidade de “escutar o som” é imprescindível para improvisar com significado. Assim como a exploração está envolvida quer na improvisação, quer na composição – que por sua vez exige ter conhecimento de estratégias aprendidas na improvisação. Porém, diferentemente da improvisação, a composição – que, pelas suas características, possibilita tempo ao criador para reflectir, avaliar e modificar as ideias musicais. Podemos perceber o carácter gradativo do pensamento de John Kratus, desde a exploração até à composição, desenvolvendo habilidades de ouvir, organizar, reflectir e avaliar, alinhadas em ordem crescente. A capacidade de reflexão sobre o produto musical juntamente com a inexistência da

performance em tempo real fará a diferença entre o processo de conhecimento e pensamento envolvidos na improvisação e o que é exigido na composição.

No seu estudo publicado em 1991, Kratus analisa o desempenho de músicos com diferentes níveis de experiência em práticas de improvisação. O objectivo da pesquisa foi propor níveis sequenciais do desenvolvimento da improvisação, a partir de um quadro teórico e da observação da improvisação realizada por crianças e adultos (p. 50).

De acordo com o autor, a diferença de qualidade dos processos envolvidos na improvisação entre iniciados ou experientes pode ser analisada com base quer no nível, qualidade ou forma como a compreensão musical é manifestada no acto de realização ou produção musical, quer na relação deste mesmo processo com o grau de fluência performativa e técnica.

Interessado em fundamentar o processo de desenvolvimento da improvisação de acordo com uma lógica sequencial que permita auxiliar a tarefa de instrução, Kratus (1991) identifica sete níveis ou estádios:

Nível 1 - Exploração: esta fase pode ser considerada pré-improvisatória, onde o aluno busca diferenciar sons e combinações sonoras, sem um contexto estruturado. Nesta fase ele descobre que há elementos que podem ser repetidos.

Nível 2 - Improvisação como processo orientado: o resultado musical torna-se mais dirigido e esquematizado, surgindo padrões coesos, mais estruturados. A improvisação ainda está ligada ao processo, isto é, o aluno não utiliza convenções que permitam aos outros compartilhar sua intenção musical, porém, seus padrões já estão organizados numa estrutura musical mais ampla. O estudante poderá improvisar com prazer para si mesmo, mas não ainda não organiza suficientemente a métrica ou a tonalidade.

Nível 3 - Improvisação como produto orientado: o aluno está consciente de convenções como pulsação, compasso e tonalidade, possibilitando improvisações em grupo e o aperfeiçoamento da técnica da performance na interpretação.

Nível 4 - Improvisação fluente: a técnica está mais automatizada e o aluno pode concentrar-se na estrutura da improvisação como um todo (fraseologia).

Nível 5 - Improvisação estruturada: o aluno desenvolve estratégias que favorecem a construção e organização da improvisação num todo formalmente coerente (modos, padrões, imagens...).

Nível 6 - Improvisação estilística: o aluno é capaz de improvisar dentro de um estilo, assimilando suas características melódicas, harmónicas e rítmicas.

Nível 7 - Improvisação pessoal: obtido por aqueles que ultrapassam o nível de reorganização dos estilos já conhecidos, e desenvolvem um estilo pessoal com seu conjunto de convenções e regras.

Em síntese: a taxonomia apresentada permite uma compreensão do processo de desenvolvimento da improvisação musical na aprendizagem, caracterizando níveis de realização e desempenho: desde a improvisação enquanto processo orientado, com um carácter quase exploratório, até à improvisação consciente e estruturada, onde a exteriorização de conhecimento estilístico constitui um dos últimos patamares de concretização. A improvisação 'pessoal', último estágio, poderá ser compreendida usando o exemplo de alguns músicos consagrados, como o caso de Keith Jarrett: as suas improvisações são inconfundíveis pelo carácter, estética pessoal e singular, tornando-se inevitável, quando as ouvimos, associarmos a música ao interprete e autor.

2.1.3 Exploração versus improvisação

Como referimos atrás, usando o modelo de Kratus, os alunos na fase exploratória estão, antes de tudo, interessados em como os instrumentos produzem sons, executando-os sem de facto compreenderem ou terem consciência de qual será o resultado de suas acções. Não há um interesse directo com qualidades rítmicas e melódicas que daí poderão advir. Esta análise sugere que a improvisação como um processo devidamente orientado só deve ser introduzida na aprendizagem depois dos alunos terem tido oportunidades para explorar livremente os instrumentos. Cabe ao professor, beneficiando do interesse dos alunos pelo instrumento que exploram, de seguida, incluir e orientar a improvisação no sentido de respeitar as regras e

conhecimentos praticados nos treinos performativos. Em suma, para Kratus, a escuta interna originada na exploração parece que pode promover o passo seguinte, que consiste na capacidade de realizar algo com sentido, transformando a exploração em improvisação.

Para Gordon (2000), que associa, como vimos, a improvisação ao último estágio de audição, o saber demonstrado por aquela competência identifica-se ainda com o processo de aprendizagem por generalização e transferência de conhecimento. Ou seja, para o autor também existe diferença entre o que resulta de processos educativos baseados na exploração criativa (livre ou arbitrária) do que é realizado criativamente através de tarefas orientadas para a generalização e transferência (este conceito será objecto de estudo no capítulo seguinte) de conhecimento e competências.

Para a reflexão em causa, é necessário estabelecer as devidas diferenças entre o que é resultado efectivo ou não de improvisação. Como define Caspurro (2006), “tal como um determinado grau de técnica performativa nem sempre traduz o mesmo nível de aptidão e de audição, também o que à partida é demonstrado como desempenho improvisado nem sempre corresponde efectivamente a uma verdadeira manifestação de improvisação.”

Na fase da exploração, a maioria dos alunos “não escutam” (no sentido de ouvir com significado) aquilo que tocam. Kratus (1990) explica que a continuidade do processo de exploração fará com que a criança escute os sons que toca, e a sua improvisação passa a ser mais intencional e menos aleatória. Segundo o autor, limitar o tempo dedicado à exploração, ou limitar o material a ser oferecido aos estudantes, pode ser uma forma de guiar o processo de exploração. Por exemplo, retirar as lâminas do xilofone, oferecendo apenas três notas, ou estipular o tempo de dois minutos para determinadas combinações sonoras, num instrumento de apenas cinco notas.

A improvisação, exige com efeito a aplicação e o cumprimento de algumas “regras e normas”, sem o conhecimento das quais, o desempenho da prática da improvisação torna-se difícil de concretizar. Como refere Caspurro (2006) “muitas das

atividades realizadas no ensino musical denominadas com o título criativas, são pouco mais do que explorações livres de espontaneidade, colocando algumas dificuldades em descortinar quais os objectivos para que foram implementadas. Ainda que a exploração livre constitua um tipo de experiência e vivência importante para o desenvolvimento de atitudes criativas, a improvisação enquanto manifestação e expressão de conhecimento musical interiorizado exige processos de descoberta, mas que as estratégias de exploração livre, sobretudo em fases iniciais da aprendizagem, não são suficientes. Este facto é referido aliás nos textos de Kratus (1990; 1991) e Azzara (1993; 2002). A importância dada à dimensão cognitiva do processo de criação musical é, em síntese, o que distingue a pedagogia de autores como Azzara, Kratus ou Gordon, entre outros, de pedagogias orientadas exclusivamente para a exploração da expressão.” (in Caspurro 2006)

Webster (1991) e Hickey & Webster (2001) defendem que o que define se um processo é ou não criativo é o produto resultante de qualquer acção intencionalmente orientada para a realização de pensamento divergente¹. Associam este modo de pensamento ao conceito de produtividade e originalidade, pretendendo assim distingui-lo de processos meramente exploratórios, onde a criatividade pode não ser resultado de uma intenção consciente onde há descoberta, renovação ou desvio sobre conhecimentos pré-existentes. (in Caspurro 2006) Na improvisação há formação de novas coerências, novas relações, por elementos, os quais promoverão uma reorganização dos conhecimentos adquiridos, gerando uma renovação do pensamento que só é possível com a abertura do aluno para uma crescente e contínua aprendizagem. Será necessário haver este desenvolvimento no conhecimento para que surjam novos caminhos dentro da improvisação.

¹ Webster define pensamento divergente como a capacidade para aplicar conhecimento musical a tarefas mais complexas.

2.2 A viabilidade da prática da improvisação – O papel do professor

2.2.1 Assegurar a interiorização dos conhecimentos

Pensa-se ser pertinente levantar a discussão, nesta fase da reflexão, quanto ao papel do professor em poder proporcionar no aluno a prática da improvisação. Ou seja, poder-se-ia perguntar até que ponto a frequente incapacidade de improvisação dos alunos não denuncia possivelmente por sua vez, as propostas e intenções educativas dos professores que as educam?

Ainda que referindo-se directamente à criatividade de uma forma genérica, não deixa de ser pertinente citar Patrício (2001): “é profundamente verdade afirmar que aprender não é receber o saber feito, pois aprender é criar – e também recriar, o saber que depois se possui. Não há, pois, em rigor, aprendizagem sem criatividade, dessa forma, aprender é criar, pois cria-se conhecimento, cria-se saber”. (p. 239)

Para Azzara (2002), promover a improvisação é desenvolver nos alunos a capacidade de interiorizar a sintaxe da música, tonal e rítmica, num contexto de desempenho que está para além do processo meramente imitativo e performativo. (p.179) Algo que se aproxima, portanto, das ideias atrás citadas.

Kratus (1991), usando o princípio para análise de estudos realizados por Moorhead and Pond, afirma que o que o professor pode providenciar para a aprendizagem musical, está, segundo o autor, dependente da natureza e qualidade do que ensina, ou melhor, do que for capaz de promover no contexto global da aprendizagem dos seus alunos. (in Caspurro 2006) Ou seja, e como define Caspurro (2006), “a capacidade para improvisar espelha a própria capacidade do professor para ensinar música. O produto conseguido através da improvisação do aluno é, no fundo, o produto da acção conseguida pelo professor, ou seja, avalia-o.” A qualidade metodológica e estratégica do professor afere-se, neste contexto, pelo modo como foi capaz de atingir ou promover os objectivos sequenciais necessários para poder ser traduzida através do desempenho da improvisação.

Fundamentando-nos nos princípios da aprendizagem da audição, poderíamos dizer que a eficácia e qualidade da actuação do professor no desenvolvimento da improvisação no aluno é traduzida pela forma como promoveu aspectos determinantes e prévios à sua realização, tais como, a aprendizagem pela discriminação², como esta foi desenvolvida de maneira a potenciar ou promover quer a memória, quer a generalização musical, processos sem os quais parece ser difícil criar e improvisar. A discriminação, enquanto nível de aprendizagem baseado na compreensão pela imitação e comparação, constitui a base modelar para a inferência³ ou generalização. Parece evidente que, sem capacidade discriminativa, o aluno dificilmente será capaz de, por si próprio, generalizar conhecimento. A quantidade e qualidade de conteúdos e recursos capazes de promover eficientes condições de associação e descoberta nos planos melódico, harmónico, rítmico, tímbrico, formal são decisivas para o desenvolvimento da improvisação. Segundo Caspurro (2006), “algo que, está dependente da forma como foi desenvolvida a aprendizagem por discriminação, por sua vez, os diferentes níveis de desempenho através dos quais se manifesta este estágio de conhecimento e compreensão musical traduzem, sob o ponto de vista do desenvolvimento de competências e conteúdos, diferentes graus de realização” (cf. Gordon, 2000b, p. 119 – in Caspurro 2006)”.

Em jeito de conclusão: a orientação do professor deverá ser pensada relativamente à multiplicidade de conteúdos e de competências que o aluno precisa de adquirir para ser capaz de audiar música. Gordon explica-o sabiamente: quantos mais padrões e modelos os alunos tiverem no vocabulário de audição, e quantas mais situações de discriminação e inferência forem empreendidas para o seu

² Na aprendizagem por discriminação o aluno aprende a reconhecer, através da imitação e comparação, todas as competências musicais. Como reforça Caspurro (2006), como tal é fundamental enquanto preparação necessária para a generalização e abstracção, características do processo de audição, e que apenas ocorrem através da aprendizagem por inferência. Como afirma Rodrigues (1999) a aprendizagem por discriminação caracteriza-se por um “coleccionar de competências, padrões tonais e padrões rítmicos que hão-de formar o vocabulário musical dos alunos, a base a partir da qual podem fazer novas descobertas musicais, formular novas ilações” (in Caspurro 2006). O papel da instrução nesta fase do processo é determinante, uma vez que é através do professor que os alunos aprendem o que vão audiar e como vão audia-lo.

³ Na aprendizagem por inferência o aluno generaliza o conhecimento assimilado na fase anterior da discriminação, aplicando-o em situações ou problemas familiares e não-familiares. Nesta fase o papel da instrução é de natureza avaliativa, na medida em que o professor apenas ensina aos alunos como aprender.

desenvolvimento, maior é a possibilidade de serem capazes de improvisar música. (Gordon, 2000b, p.197 – in Caspurro 2006)

São frequentes as consternações dos professores para a prática da improvisação nas suas aulas. Como diz Muniz (2005) é fundamental abrir a imaginação e a espontaneidade do aluno num momento inicial da prática improvisacional, levar o aluno a pensar criativamente e de forma crítica, habilidades cruciais no que se refere ao processo de improvisar. Conclui-se que o processo educativo para habilitar o aluno à prática da improvisação, deve configurar-se enquanto um processo cognitivo, por conhecimento interiorizado, por sua vez, que seja resultado de uma relação activa do aluno com o fazer musical.

Em suma, cabe ao professor proporcionar aos alunos ambientes propícios para o desenvolvimento da “escuta” e audição musical, proporcionar o desenvolvimento de competências performativas que permitam aplicá-la e concretizá-la em situações práticas, vocais e instrumentais, facultar actividades que promovam a aprendizagem pela descoberta. Em última instância, estando em causa o cuidado em assegurar no aluno a interiorização de vocabulário musical nas melhores condições de compreensão e realização, pensa-se que a prática da improvisação pode tornar-se um objectivo menos distante da realização educativa.

2.2.2 Prover a assimilação de vocabulário tonal e rítmico

As condições para que o processo da prática da improvisação aconteça dependerão das ferramentas que o professor foi capaz de disponibilizar ao nível educativo.

Sendo os padrões musicais o que constitui o vocabulário musical suportado, digamos, em organizações sonoras, segundo Gordon (2000) quanto mais padrões tonais ou rítmicos tivermos no nosso vocabulário de audição, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir esses mesmos padrões numa música, e objectivamente quando se improvisa. Como refere Rodrigues (2001) “a educação musical deveria

possibilitar que expressássemos as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical”.

Para Azzara (2002) mais do que ensinar a improvisar, caberá ao professor desenvolver um conjunto de ferramentas que tornem os alunos capazes de compreender padrões tonais e rítmicos combinando-os e sequenciando-os de forma sintáctica (p. 179).

Gordon (1998) e Pressing (1998) demonstram que quer as condições viabilizadas pela aprendizagem, quer a prática orientada e deliberada dos alunos para o efeito são factores que não podem ser apartados do processo de realização de competências de improvisação. (in Caspurro 2006)

Segundo Caspurro (2006), das propostas de ensino mencionadas para o desenvolvimento específico, quer da improvisação, destaca-se o trabalho de Hickey & Webster (2001) “sobre padrões musicais e combinação de padrões musicais seleccionados a partir de canções ou de outras obras escritas. De acordo com os autores, os padrões são modelos melódicos, harmónicos ou rítmicos, motivicos ou frásicos, através dos quais os alunos aprendem a pensar musicalmente, numa primeira fase por imitação (pensamento convergente), e finalmente por processos criativos (pensamento divergente). Neste sentido, são considerados fundamentais para a aprendizagem, sobretudo pelo papel que cumprem no processo de aquisição de ferramentas necessárias para a compreensão e comunicação de ideias musicais.” (p.165)

Como também refere Caspurro (2006) dado que a improvisação é, por inerência, uma manifestação pessoal e “privada” de conhecimento interiorizado, obviamente que a promoção de aprendizagens realizadas em grupo e a *solo* é particularmente importante para o desenvolvimento, no aluno, daquela competência. A utilização de algumas técnicas gestuais, bem como a utilização de critérios de resposta que permitam promover a discriminação e inferência dos padrões definidos para cada unidade de instrução, são neste contexto estrategicamente decisivas.

O professor deverá prover e munir o aluno de vocabulário melódico-rítmico em aprendizagens de carácter performativo orientando o aluno a aprender padrões e modelos melódicos e rítmicos usando a imitação e reprodução, de forma a ser capaz de reconhecê-los e empregá-los por memória em futuros contextos frásicos espontâneos, em “tempo real” à performance.

Segundo os fundamentos pedagógicos propostos por Gordon, é fundamental que o professor leve o aluno a improvisar de forma conduzida pelo canto,

- Primeiramente, reproduzindo frases pela imitação de padrões melódicos e/ou rítmicos, ou trechos de canções a solo e em grupo. Assim, devem ser explorados com os alunos os padrões tonais e rítmicos. Deve-se ter também o cuidado para que os referidos padrões sigam uma determinada ordem de dificuldade sequencial salvaguardando sempre e adaptando estes às diferenças individuais de cada criança, esperando-se que estas os identifiquem e reproduzam ouvindo e cantando a solo. O aluno será capaz de desenvolver a capacidade de compreender a sintaxe tonal e rítmica quando a sua resposta é precisa em imitação tonal e rítmica na sintaxe exemplificada pelo professor.

- Poderão ser desenvolvidas pequenas improvisações a solo ou em grupo, sobre padrões (inicialmente de tónica, dominante e subdominante), conjuntos de padrões que futuramente se aplicam a trabalhos musicais e performativos com bordões, ostinatos, acompanhamentos de canções, etc. Rodrigues (2001) refere que “a improvisação pode ser aprendida quando os alunos executam novos padrões em resposta a padrões executados pelo professor”.

Na improvisação, o professor deverá observar se o aluno é capaz de usar as regras utilizadas na aprendizagem performativa ou instrumental, por exemplo, se o aluno é capaz de dar um final diferente a canção no modo maior para o modo menor; se é capaz de improvisar respeitando por exemplo uma estrutura ABA.

Uma estratégia interessante de se referir apontada por Burnard (2000a) para o desenvolvimento da improvisação, será a criação de comunidades musicais, fundadas nos princípios de colaboração musical. Nessas comunidades de prática musical,

estabelecidas no contexto do ensino de música, as actividades em grupo providenciam diferentes níveis de participação, acomodando-se diferentes estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento.

2.3 Improvisação – transferência e avaliação do conhecimento musical

2.3.1 A improvisação pressupõe exteriorização de conhecimento assimilado.

Nesta fase da reflexão poderão levantar-se algumas questões importantes, o que é necessário saber ou conhecer para, em tempo imediato à performance, criar música, descobrir outros caminhos ou soluções? Que tipo de vocabulário ou conhecimento é necessário adquirir e desenvolver para se improvisar musicalmente?

Primeiramente, pode-se afirmar seguramente que, como define Caspurro (2006), “improvisar não é algo que possa ser traduzido por meros gestos de repetição, assegurados por treinos performativos baseados na memória ou na leitura de partituras; nem tão-pouco no conhecimento teórico, por muito vasto que este seja. Ainda que estes aspectos possam ocupar um lugar de enriquecimento musical num contexto mais vasto da tarefa, o que parece ser crucial para que a improvisação se concretize é a capacidade que o aluno demonstra em termos de “estar pronto para” aprender por si próprio essa tarefa, com base naquilo que já sabe”.

É, portanto, relativamente às características musicais de um estado elevado de conhecimento sonoro, do saber adquirido e interiorizado, ou seja, do que ele traduz em termos de realização e concretização ao nível de conteúdos e de competências, que deve ser entendida a noção de estar pronto para improvisar.

Briggs (1987), defende que as características de conteúdo e a forma da música improvisada dependem do contexto, experiência, conhecimento e aprendizagem musical dos executantes. (in Caspurro 2006)

Quando o aluno improvisa, segundo Caspurro (2006), significa que as condições de antecipação e predição de vocabulário musical promovidas pelo educador, foram transferidas e aplicadas para um nível de realização definitivamente mais complexo, ou seja, a improvisação, exteriorizada através da voz ou do instrumento, é um produto da acção conseguida pelo professor.

Sobre o que caracteriza o processo cognitivo envolvido na improvisação, a analogia com a linguagem é frequentemente empregada por muitos autores. Como recorda Caspurro (2006), “facto que permite sublinhar o pensamento de Gordon quando, na sua teoria de aprendizagem musical, compara aquele mesmo desempenho com o discurso falado. Mais uma vez, o ponto crítico da questão diz respeito à forma como os processos e conteúdos de conhecimento assimilados pelo sujeito são convertidos, em contextos de comunicação discursiva, em ferramentas espontâneas de descoberta e significação, isto é, ao modo como o conhecimento é adquirido (por ex. padrões tonais e frases) se transforma, ele próprio, num instrumento de compreensão e generalização relativamente ao que não é expresso explicitamente no discurso (por ex. sintaxe harmónica).” Concretamente, a improvisação será encarada enquanto linguagem na medida em que a sua práxis é estabelecida enquanto parte activa do pensamento musical.

A relação entre a aprendizagem da música e a aprendizagem da linguagem, bem como o papel da imitação e discriminação para o desenvolvimento da improvisação melódica, ficam também evidenciados no estudo Kalmar & Balasko (1987). (in Caspurro 2006)

A dimensão criativa dessa interioridade, algo que só o aluno pode processar através do seu próprio pensamento, conhecimento e imaginação, tornando-se a sua ferramenta de comunicação própria, intrínseca, privada, é o que distingue a improvisação de outros tipos de generalização musical. Por estas razões, como afirma Gordon, a improvisação não se ensina. É um processo individual de procura e descoberta, ao qual se associa a produção de novas ideias e recursos expressivos. (in Caspurro 2006)

Pensamos ser claro que a improvisação musical, assumidamente, inscreve-se numa perspectiva do ensino de música voltada para a prática do conhecimento assimilado. É, assim, um modo de tornar temporal o pensamento musical, colocar no tempo (momento) escalas, arpejos, relações, modelos rítmicos, e outros elementos. Parece poder concluir-se portanto que previamente ao que se executa, existe o que é suposto executar. Em suma, a ideia sustentada é que de uma forma objectiva, a improvisação está directamente ligada ao pensamento musical. Isto é, pressupõe previamente um pensamento musical que se vai reflectir numa configuração de novas combinações internas correspondentes aos conteúdos e procedimentos que foram assimilados e processados perceptiva e cognitivamente. Ao improvisar, o músico vai, aos poucos, apoderando-se e desenvolvendo internamente as construções e noções necessárias para um desempenho criativo do que aprendeu. Enfim, não apenas reproduz como pensa musicalmente. A educação musical deveria promover o desenvolvimento do pensamento musical num ambiente aberto e pleno de recursos que permitissem potenciar a expansão de ouvintes, intérpretes e, simultaneamente, criadores de música.

2.3.2 A improvisação como instrumento de avaliação do conhecimento assimilado

Pretende-se de seguida, problematizar, mais que responder, a pertinência e o proveito da prática da improvisação musical na sala de aula enquanto instrumento de avaliação.

A grande dificuldade para o educador é perceber o que ocorre com o aluno no momento que ele está a aprender, ou seja, desenvolvendo os seus processos cognitivos. Isso pode gerar uma expectativa expectação muito grande no professor, principalmente porque, como afirma Patrício (2001), “o caminho encontrado pelo aluno, é um caminho único, internalizado, nunca antes trilhado e numa ansiedade de descobertas”. Porém, quando há aplicação e demonstração do conhecimento assimilado, o professor pode concluir que houve aprendizagem e que o mesmo está capaz para interagir com os novos desafios. Remetendo esta questão para a

improvisação musical na sala de aula, será, nesta fase, que o professor terá consciência dos conteúdos assimilados pelo aluno na prática da improvisação.

Defende-se que a improvisação musical funciona como uma técnica de avaliação porque exteriorizará o conhecimento trabalhado no pensamento musical. Sendo que o âmbito desta reflexão é a sala de aula, será nesta, que se objectivará a aquisição dos conhecimentos apreendidos por meio da improvisação. Sob o ponto de vista cognitivo, a improvisação evidencia o grau de apropriação dos conceitos previamente estudados de maneira teórica na sala de aula. Este processo de concretização dos conhecimentos afere-se mediante a prática da improvisação por procedimentos/regras que o professor expôs na efectiva apropriação da teoria.

Um dos dados a reter no pensamento educativo de Dobbins (1980) é o facto de a improvisação ser observada por um lado, como uma aplicação artística curricular, por outro, como uma estratégia de avaliação de conhecimento. Este último aspecto baseia-se na ideia de que a improvisação reflecte o nível de compreensão musical do executante, ao nível melódico, harmónico, rítmico, formal, estilístico, etc., identificando-se portanto com processos de transferência de conhecimento. (in Caspurro 2006)

Azzara (1993; 2002) define improvisação como manifestação espontânea de pensamento musical interiorizado, identificando-a com o processo de significação da linguagem, com base neste pressuposto considera que o seu desenvolvimento está dependente da qualidade dos processos de assimilação e compreensão de vocabulário musical realizados na aprendizagem.

Laczó (1981) no seu estudo, analisa improvisações de crianças a frequentar três diferentes tipos de classes de escolas de ensino elementar de Budapeste, conclui também que a improvisação exterioriza e reflecte, em termos de processo e produto, o efeito da interiorização musical desenvolvida ao longo da aprendizagem. (in Caspurro 2006)

Os resultados obtidos no estudo de Azzara (1993), como conclui Caspurro (2006) “são sobretudo pertinentes para a reflexão sobre a qualidade dos processos de

aprendizagem musical, concretamente do ensino tradicionalmente instituído, permitem primordialmente sugerir que a eficácia da instrução está dependente das condições de transferência de conhecimento possibilitadas aos alunos, e que a improvisação são factores decisivos para o empreendimento desse processo.”

O professor deve observar se o aluno é capaz de usar as regras prescritas, exercitadas, na fase de assimilação de vocabulário. Por exemplo, como já foi referido em capítulo anterior, o professor deverá averiguar se o aluno é capaz de dar um final diferente a canção modo maior para menor, se é capaz fazer uma melodia na forma ABA, se é capaz de improvisar um padrão ou conjunto de padrões de Tónica e Dominante no modo Maior e Menor, em métrica Binária e Ternária.

Significa que, ainda que a improvisação possa ser analisada como uma componente específica de um currículo de música, a sua função enquanto ferramenta de manifestação de conhecimento, de produção generalizada de saber ou conjunto de saberes, não deverá ser ignorada. Como diz Caspurro (2006), nada melhor do que é espelhado através do desempenho da improvisação musical para se entender o significado educativo da inferência enquanto produto maximizado quer pela discriminação, quer pela própria generalização. Por sua vez a generalização e transferência de conhecimento interiorizado pelo aluno reflecte ou espelha, simultaneamente, aquilo que o professor foi capaz de promover e potenciar durante os vários momentos da discriminação. A avaliação do produto ou resultado da improvisação dos alunos espelha no entanto, de forma clara e transparente, a qualidade da aprendizagem desenvolvida pelo professor.

2.4 Análise crítica por meio da observação participante realizada em sala de aula

Reportando-nos aos alunos das turmas do estágio, estes, demonstraram primeiramente interesse em conhecer os instrumentos disponibilizados, em explorar sonoridades e formas de tocar, como um empreendimento pessoal. Houve alguma diversidade no resultado das improvisações observadas, alguns dos alunos denotaram apenas a procura do material sonoro enquanto outros mostraram-se mais selectivos na escolha das notas a utilizar para improvisarem, um domínio mais regular da pulsação e até por vezes repetições de motivos melódico-ritmicos. No entanto, parecia não haver preocupação com a performance, até mesmo, no momento da gravação ou posteriormente para um público. Usando o modelo taxonómico de Kratus na análise dos alunos em estudo, dir-se-ia que, embora incipientes na prática da improvisação, realizaram improvisos medianamente estruturados respeitando as regras propostas. As frases desiguais, saltos intervalares e exploração das alturas sonoras parecem indicar que os aspectos mais formais da música não foram o centro do interesse, naquele momento, para alguns alunos, mas sim, a exploração e o prazer em perscrutar livremente o instrumento musical (nível 1 – fase exploratória), no entanto, houve alunos que ao improvisar teriam assimiladas certas competências como pulsação e tonalidade (nível 3) e até improvisaram com relativa fluência (nível 4), mas pouquíssimos evidenciavam ter consciência da estrutura geral do improviso (nível 5).

Em relação ao tempo, é curioso referir que alguns alunos repetidamente comentaram que a improvisação é uma actividade na qual *“não se tem tempo para pensar”*.

Não subvalorizando a consideração de Kratus segundo a qual a natureza diatónica dos estímulos sonoros é determinante para a discriminação e generalização tonal em fases iniciais da aprendizagem, acredita-se que a limitação dos instrumentais ao modo Pentatónico praticada nas actividades musicais propostas para o 3º ciclo, não constituiu no entanto, uma barreira ao desenvolvimento da improvisação melódica dos alunos da turma 8º2, por algumas razões a) pelo período muito limitado de trabalho efectivo com os alunos, e esta actividade musical teria de assumir um carácter muito objectivo; b) pela falta de contacto persistente com a prática da

improvisação c) por ser tornar num factor espontaneamente facilitador e não inibidor à prática.

É de ressaltar também que os alunos de ambos os ciclos improvisavam melhor com acompanhamento harmónico, pela inclusão do piano digital, do que pelo uso de um *play-along* (com o acompanhamento de uma bateria e contrabaixo) ou mesmo apenas a cappella. Esta conclusão, remete-nos para o estudo de Guilbault (2004), onde os resultados da sua pesquisa lhe permitem concluir que as crianças que receberam instrução com acompanhamento harmónico improvisaram melhor do que as crianças que receberam instrução com actividades orientadas exclusivamente a capella, afirmando a ideia de que o desempenho de improvisação melódica fica facilitado quando existe contacto e experiência com vocabulário tonal inserido em contextos harmónicos, nomeadamente nas actividades com canções. (in Caspurro 2006)

Sempre que as improvisações dos alunos foram alvo de avaliação por parte do professor, registou-se o que Laczó (1981) refere no seu estudo: um certo retrocesso relativamente a anteriores desempenhos. (in Caspurro 2006)

CONCLUSÃO

Neste relatório, procurou-se apresentar o resultado de oito meses de estágio. Considera-se que o estágio em Educação Musical foi muito positivo, pois proporcionou uma preparação sólida para a futura actividade profissional como docente. A integração foi fácil, tal facto, deveu-se a uma ajuda sempre presente e assistida da orientadora pedagógica, permitindo realizar um trabalho bastante proveitoso. É de referir que a presença de mais um colega no núcleo de estágio em causa, facilitou também, pela troca de ideias empreendida.

Conclui-se com a investigação apresentada neste trabalho, sem ter pretendido esgotar a questão, que na improvisação musical é importante o equilíbrio entre conhecimento assimilado e a experimentação. Que as condições de predição da sintaxe musical, possibilitadas pela audição, sendo promovidas pelo educador ao longo da aprendizagem, podem ajudar a desenvolver a capacidade para improvisar música. Por sua vez, a improvisação é a manifestação espontânea de pensamento musical interiorizado na aprendizagem, o que a torna pertinente no ensino também enquanto recurso de avaliação.

É óbvio que na medida em que os professores se comprometam mais com a prática da improvisação na aprendizagem musical, os alunos que hoje aprendem terão consequentemente no futuro não apenas essa capacidade mais desenvolvida como, por inerência, melhores condições para compreender e pensar musicalmente em diferentes contextos – compreensão e pensamento musical.

Com o estágio e a investigação realizada, atingiu-se um conjunto de novos interesses relativos à aprendizagem e ensino da Educação Musical, que se espera aprofundar e aplicar no futuro.

BIBLIOGRAFIA

Azzara, C. (1993). The effect of audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental student's music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41 (4), 328-342.

Azzara, C. D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental music students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41, 328-342.

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.

Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*, 88 (1), 34-41.

Burnard, P. (2000a) Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music making. *British Journal of Music Education*, 17(3), 227-245.

Burnard, P. (2000b). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7-23.

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 aprendizagem da audiação da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação. (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro)

Dobbins, B. (1980). Improvisation: An essential element of musical proficiency. *Music Educators Journal*, 66(5), 36-41.

Gamble, W. (1984). *The determinants of parental competence: Toward a contextual theory*. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *Beyond the Dyad: Social Connections*. NY: Plenum.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1980).

- Guilbaut, D. M. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 64-76.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23.
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional process used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 4-20.
- 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. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation, *International Journal of Music Education*, 26, 27-38.
- Marina S. (2010). *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*. (Dissertação de Doutorado, Cambridge Scholars Publishing)
- Maud H. (2009) Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education a call*, 27(4), 285-299.
- Molina, E. (1998) *La improvisación en el lenguaje musical*. Real Musical, Madrid
- Muniz, M. (2005). *Principales Experiencias y Técnicas Aplicadas a La Formación Del Improvisador*. (Dissertação de Doutorado, Universidad Alcalá de Henares)
- O'Dell, S. (2006) *Developing a Draft Book Proposal for the Book: Imagination Improvisation: The Creativity-Improvisation Link*. (Dissertação de Doutorado, Buffalo State College)
- Rosenboom, D. (1996). *Improvisation and Composition — Synthesis and integration into the music curriculum*. In Proceedings, The 71st Annual Meeting, 1995. Reston, VA: National Association of Schools of Music, 19-31.
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (2003). *Musical preferences. Psychological foundations of musical behavior*. Springfield: Charles C Thomas Pub Ltd, 362-383.
- Rodrigues, Helena (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación - LEEME*, n.8 Novembro. Retirado em: <http://musica.rediris.es/leeme>

Patrício, M. F.. *Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do homem*. In: Patrício, Manuel Ferreira (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora, 235-250.

Peters, G. (2005) Can Improvisation be Taught? *International Journal of Art & Design Education*: Wiley-Blackwell, (24), 299-307(9).

Smith, K. (2010). *Perspectives on improvisation in beginning string pedagogy: a description of teacher anxiety, confidence, and attitude*. (Dissertação de Doutoramento, Kent State University School of Music)

ANEXO 1

A. Caracterização da turma – 6º6

Nº de alunos	Raparigas	Rapazes
29	10	19

Quadro 1 – Divisão dos alunos segundo o sexo.

Idades	Raparigas	Rapazes
10	5	2
11	4	16
12	1	1

Quadro 2 – Ordenação dos alunos segundo sexo e idades.

B. Caracterização da turma – 8º2 (2º turno)

Nº de alunos	Raparigas	Rapazes
12	6	6

Quadro 1 – Divisão dos alunos segundo o sexo.

Idades	Raparigas	Rapazes
12	2	1
13	3	4
15	1	---
20	---	1

Quadro 2 – Ordenação dos alunos segundo sexo e idades.

ANEXO 2

Planificações de aulas

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AValiação	N.º DE AULAS PREVISTAS
Timbre	Improvisar musicalmente	Assimilação e exploração da noção de um motivo musical.	Audição e análise de alguns excertos musicais. Identificação e reconhecimento do motivo musical no tema proposto.	Manipulados áudio Computador e projector Instrumentos de percussão. Piano digital	Observação directa na sala de aula Competências musicais exteriorizadas na improvisação Desempenho performático	2 blocos de 45 min.
Ritmo		Reprodução de motivos pela imitação interiorizada, como preparação para a improvisação musical (treinos performativos).	Reprodução e exploração de motivos rítmicos proporcionados, com as mãos e em diferentes instrumentos de percussão disponíveis (idofones de altura não-definida).			
Altura		Apropriação do conceito musical "pergunta/resposta".	Exercícios práticos de improvisação em grupo sob um motivo proposto.			
Dinâmica		Interpretação de um tema proposto (com vista à improvisação sob a forma do mesmo)	Performance - Ensaio e montagem do tema proposto			
Forma		Contacto com diferentes géneros musicais.	Género musical do tema proposto: Bossa Nova Tema proposto para interpretação e improvisação: Danza de las Hachas			

Dia: 16 de Novembro de 2010

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AValiação	N.º DE AULAS PREVISTAS
Timbre		Assimilação e exploração da noção de um motivo musical.	Audição e análise de alguns excertos musicais. Identificação e reconhecimento do motivo musical no tema proposto.			
Ritmo		Reprodução de motivos pela imitação interiorizada, com o preparado para a improvisação musical (treinos performativos).	Reprodução e exploração de motivos rítmicos proporcionados, com as mãos e em diferentes instrumentos de percussão disponíveis (diáfonos de altura não-definida).	Manipulados áudio	Observação directa na sala de aula	
Altura	Improvisar musicalmente	Apropriação do conceito musical "pergunta/resposta".	Exercícios práticos de improvisação em grupo sob um motivo proposto. Improvisar individualmente uma "resposta" a uma "pergunta" musical proposta.	Computador e projector Instrumentos de percussão. Piano digital	Competências musicais exteriorizadas na improvisação Desempenho performativo	2 blocos de 45 min.
Dinâmica		Interpretação de um tema proposto, seguido de improvisação	Performance – Revisão e ensaio do tema proposto na aula passada Prática individual de improvisação rítmica respeitando a forma do mesmo.			
Forma		Contacto com diferentes géneros musicais.	Género musical do tema proposto: Cha-Cha-Cha Tema proposto para interpretação e improvisação: Danza de las Hachas			

Dia: 23 de Novembro de 2010

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AValiação	N.º DE AULAS PREVISTAS
Timbre	Improvisar musicalmente	Assimilação e exploração da noção de um motivo musical.	Audição e análise de alguns excertos musicais. Identificação e reconhecimento do motivo musical no tema proposto.	Manual Manipulados áudio Computador e projector Instrumentos de percussão. Piano digital	Observação directa na sala de aula Competências musicais exteriorizadas na improvisação Desempenho performático	2 blocos de 45 min.
Ritmo		Reprodução de motivos pela imitação interiorizada, como preparação para a improvisação musical (treinos performativos).	Reprodução e exploração de motivos rítmicos proporcionados, com as mãos e em diferentes instrumentos de percussão disponíveis (diófonos de altura não-definida).			
Altura		Apropriação do conceito musical "pergunta/resposta".	Improvisar individualmente uma "resposta" a uma "pergunta" musical proposta.			
Dinâmica		Improvisação sob um tema conhecido dos alunos	Prática individual de improvisação rítmica respeitando a forma do tema.			
Forma		Contacto com diferentes géneros musicais.	Temas propostos para interpretação e improvisação: <i>Danza de las Habas;</i> <i>Somente o necessário.</i>			

Dia: 30 de Novembro de 2010

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AValiação	N.º DE AULAS PREVISTAS
Timbre	Improvisar musicalmente	Composição de variações melódico-rítmicas de um tema proposta (em pregando-se os conceitos assimilados nas aulas anteriores)	Representação gráfica no quadro, pela notação dos modelos melódico-rítmicos sugeridos pelos alunos.	Manipulados áudio Computador e projector Instrumentos de percussão. Flauta de bisel Piano digital	Observação directa na sala de aula Competências musicais exteriorizadas na improvisação Desempenho performativo	2 blocos de 45 min.
Ritmo		Reprodução de motivos pela imitação interiorizada, como extensão da improvisação musical.	Reprodução e exploração de motivos rítmicos proporcionados, com as mãos e em diferentes instrumentos de percussão disponíveis (diáfonos de altura não-definida).			
Altura		Apropriação do conceito musical "pergunta/resposta".	Improvisar individualmente uma "resposta" a uma "pergunta" musical proposta.			
Dinâmica		Improvisação sob um tema proposto	Prática individual de improvisação melódica usando a flauta de bisel, num registo restrito de notas previamente designadas.			
Forma		Contacto com diferentes géneros musicais.	Género musical do tema proposto: Raggaie			

Dia: 7 de Dezembro de 2010.

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AValiação	N.º DE AULAS PREVISTAS
Timbre	Improvisar musicalmente	Revisão dos conteúdos programáticos trabalhados ao longo das aulas anteriores	Perguntas directas aos alunos com exemplos práticos	Manipulados áudio Computador e projector Instrumentos de percussão. Flauta de bisei Piano digital	Observação directa na sala de aula Competências musicais exteriorizadas na im provisão Desempenho performativo	2 blocos de 45 min.
Ritmo		Reprodução de motivos pela imitação interiorizada, com o preparação para a improvisação musical (treinos performativos).	Reprodução e exploração de motivos rítmicos proporcionados, com as mãos e em diferentes instrumentos de percussão disponíveis (diófonos de altura não-definida).			
Altura		Im provisão sob um tema proposto	Prática individual de improvisação melódica usando a flauta de bisei, num registo restrito de notas previamente designadas.			
Dinâmica						
Forma		Contato com diferentes géneros musicais.	Género musical do tema proposto: Raggaie			

Dia: 14 de Dezembro de 2010

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AVALIAÇÃO	N.º DE AULAS PREVISTAS
Interpretação e comunicação		Interpretação de um tema proposto, seguido de improvisação respeitando a forma do mesmo	Performance - Ensaio e montagem do tema proposto	Manipulados áudio	Observação directa na sala de aula	
			Prática individual de improvisação			
Criação e experimentação	Improvisar musicalmente	Desenvolvimento do pensamento criativo	Desenvolvimento da capacidade de <i>aular os sons</i>	Computador e projector	Competências musicais exteriorizadas na improvisação	2 blocos de 45 min.
			Desenvolvimento da capacidade de relacionar sons criando melodicamente			
Percepção sonora e musical		Improvisar em diferentes géneros musicais.	Género musical do tema proposto: Blues	Instrumentos de percussão.	Desempenho performativo	
Culturas musicais nos contextos		Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica e contextualizada		Piano digital		

Dia 8 de Fevereiro de 2011

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AValiação	N.º DE AULAS PREVISTAS
Interpretação e comunicação	Improvisar musicalmente	Interpretação de um tema proposto, seguido de improvisação respeitando a forma do mesmo	Performance - Ensaio e montagem do tema proposto	Manipulados áudio Computador e projector Instrumentos de percussão. Piano digital	Observação directa na sala de aula Competências musicais exteriorizadas na improvisação Desempenho performático	2 blocos de 45 min.
Criação e experimentação		Desenvolvimento do pensamento criativo	Prática individual de improvisação Desenvolvimento da capacidade de audir os sons Desenvolvimento da capacidade de relacionar sons criando melodicamente			
Percepção sonora e musical		Improvisar em diferentes géneros musicais.				
Culturas musicais nos contextos		Apreensão, discriminação e sensibilidade sonora e musical de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica e contextualizada	Género musical do tema proposto: Blues			

Dia: 15 de Fevereiro de 2011

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AValiação	N.º DE AULAS PREVISTAS	
Interpretação e comunicação	Improvisar musicalmente	Interpretação de um tema proposto, seguido de improvisação respeitando a forma do mesmo	Performance - Ensaio e montagem do tema proposto	Manipulados áudio Computador e projector Instrumentos de percussão. Piano digital	Observação directa na sala de aula Competências musicais exteriorizadas na improvisação Desempenho performático	2 blocos de 45 min.	
		Desenvolvimento do pensamento criativo	Prática individual de improvisação				
		Percepção sonora e musical	Desenvolvimento da capacidade de audição sons				Desenvolvimento da capacidade de relacionar sons criando melodicamente
			Culturas musicais nos contextos				Género musical do tema proposto: Raggaee

Dia: 22 de Fevereiro de 2011

DOMÍNIOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/OBJECTIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	AValiação	N.º DE AULAS PREVISTAS
Interpretação e comunicação	Improvisar musicalmente	Interpretação de um tema proposto, seguido de improvisação respeitando a forma do mesmo	Performance - Ensaio e montagem do tema proposto	Manipulados áudio Computador e projector Instrumentos de percussão. Piano digital	Observação directa na sala de aula Competências musicais exteriorizadas na improvisação Desempenho performático	2 blocos de 45 min.
			Prática individual de improvisação			
		Desenvolvimento do pensamento criativo	Desenvolvimento da capacidade de auditar os sons			
			Desenvolvimento da capacidade de relacionar sons criando melodicamente			
Percepção sonora e musical		Improvisar em diferentes géneros musicais.	Género musical do tema proposto: Disco			
Culturas musicais nos contextos		Apreensão, discriminação e sensibilidade sonora e musical de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica e contextualizada				

Data: 29 de Março de 2011

Testes Sumativos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FERNANDO PESSOA
E.B. 2,3 de Fernando Pessoa

FICHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL – 6º ANO

MAIO / 2010

NOME _____

Nº _____ TURMA _____

Professora- _____ Enc.Educ.- _____

Classificação- _____

I

1. Vais ouvir uma das músicas que trabalhaste quando estudaste a improvisação musical na sala de aula. Diz quantas vezes se repete a frase musical principal.
2. O que sucede logo a seguir a essa frase musical?
3. Quando criaste uma música em conjunto com os teus colegas na aula, havia ideias (frases musicais) que se repetiam ao longo da música?

II

1. Como se chama aquele modelo musical que trabalhaste nas aulas, quando o teu professor te dava uma ideia musical e tu em resposta reproduzias outra criada por ti?

III

1. Agora vais ouvir uma música. Ouves nela alguma parte que seja improvisada? Tenta explicar em que parte da música acontece e quais os instrumentos que improvisam?
2. Lembra-te quando improvisaste ritmicamente e depois melodicamente. Para ti, a improvisação é totalmente livre (para tu explorares o instrumento) ou respeita regras?

Boa sorte!



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FERNANDO PESSOA
E.B. 2,3 de Fernando Pessoa

FICHA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL – 8º ANO

MAIO / 2010

NOME _____

Nº _____ TURMA _____

Professora- _____ Enc.Educ.- _____

Classificação- _____

I

1. Vais ouvir três músicas. Ouves nelas alguma parte que seja improvisada? Tenta explicar em que parte da música acontece e quais os instrumentos que improvisam?

- 1)
- 2)
- 3)

II

2. Responde com verdadeiro/falso às questões seguintes:
- a. É possível improvisar-se em qualquer estilo de música?
 - b. A improvisação entra em qualquer parte da música?
 - c. A improvisação respeita alguma a forma da música?
3. Como se chama o estilo da primeira música estudada e empregada para os alunos improvisarem?

III

4. Lembra-te quando improvisaste ritmicamente/melodicamente nas músicas estudadas na sala de aula. Para ti, a improvisação, precisamente por ser improvisada, é totalmente livre ou obedece a regras? Explica a tua opinião.

Boa sorte!

Teste Sumativo – Resultados obtidos - 2º Ciclo

Gráfico 1: Menções qualitativas

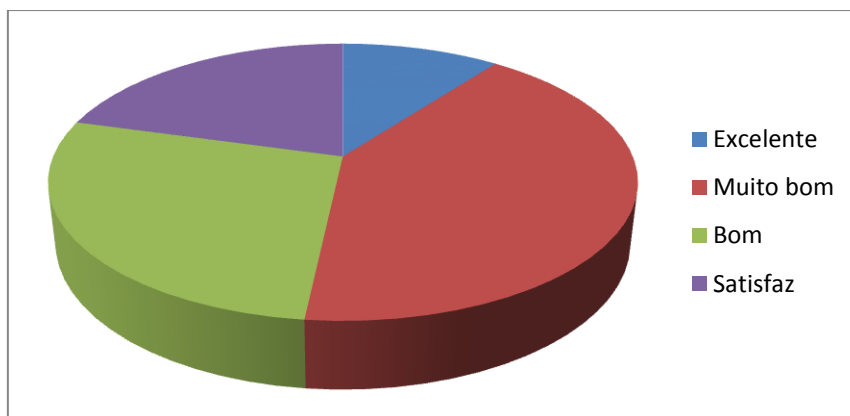
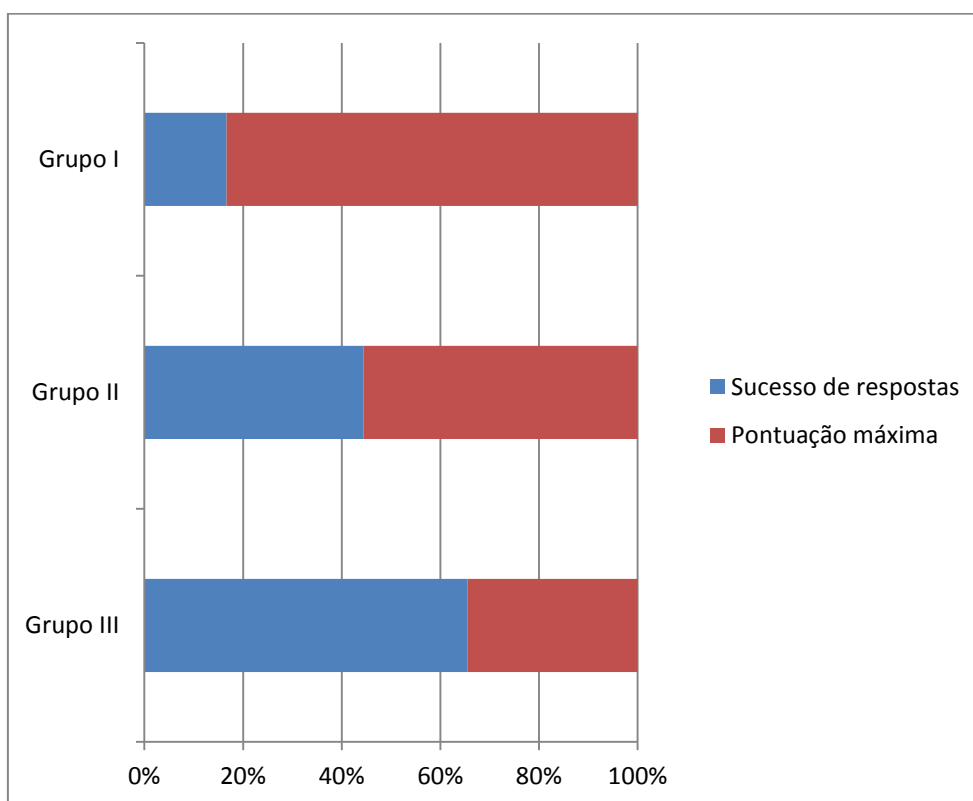


Gráfico 2: Grupos que compunham o Teste Sumativo



Teste Sumativo – Resultados obtidos - 3º Ciclo

Gráfico 3: Menções qualitativas

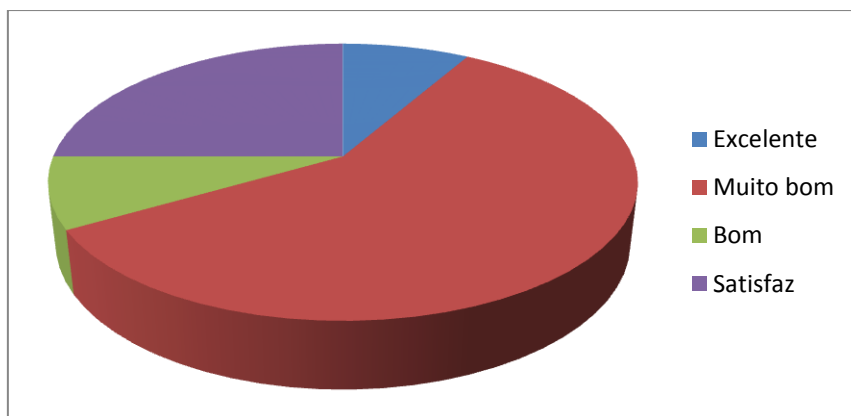
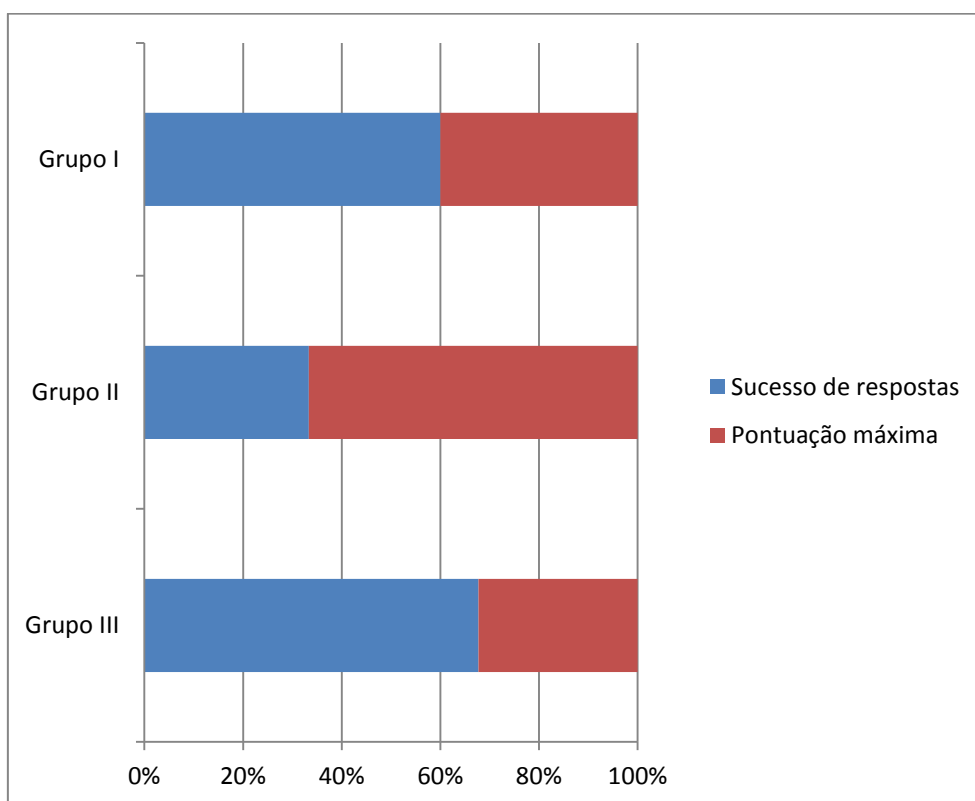


Gráfico 4: Grupos que compunham o Teste Sumativo



ANEXO 5

Material Audio

Faixa 1	Actividade: “Arranjo instrumental do Blue de 12 compassos”
Faixa 2 – 4	Actividade: “Improvisação sobre um Blue de 12 compassos”
Faixa 5 – 6	Actividade: “Improvisação sobre um tema no género Disco”