

# **Relatório de Estágio**

A Improvisação como Ferramenta para o Ensino de Música:

Jogos de Improvisação

**Bernardo Quinta Tinoco**

Mestrado em Ensino de Música

Setembro de 2023

Orientador: Professor Gonçalo Marques



# **Relatório de Estágio**

A Improvisação como Ferramenta para o Ensino de Música:

Jogos de Improvisação

**Bernardo Quinta Tinoco**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Setembro de 2023

Orientador: Professor Gonçalo Marques

## Índice Geral

Índice de Tabelas	iii
Índice de Figuras	iii
Lista de Abreviaturas	iv
Agradecimentos	v
Dedicatória	vi
Resumo I – Prática Pedagógica	vii
Abstract I	vii
Resumo II – Investigação / Palavras-chave	viii
Abstract II / Keywords	ix
<b>1ª Parte – Prática Pedagógica</b>	<b>1</b>
1. Âmbito e Objetivos	2
2. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional	2
2.1. Caracterização e apresentação da instituição	2
2.2. Oferta Educativa	4
2.3. Ambiente Educativo	5
3. Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense	6
3.1. Caracterização e apresentação da instituição	6
3.2. Oferta Educativa	7
3.2.1. Aula de Instrumento	8
3.2.2. Aula de Conjunto – Combo	8
3.2.3. Aula de Orquestra / <i>Big Band</i>	9
3.2.4. Aula Teórica	9
3.3. Projetos Associados	9
3.3.1. Orquestra de Jazz de Setúbal	9
3.3.2. Capricho Jazz Band	10
3.3.3. Capricho Dixie Band	11
3.4. Ambiente Educativo	11
4. Práticas Desenvolvidas / Estágio	13
4.1. Caracterização dos Alunos Selecionados – EAMCN	13
4.1.1. Aluno A - 1º ano do Curso Profissional	13
4.1.2. Aluno B – 2º ano do Curso Profissional	13
4.2. Caracterização da Turma – EJMCS	14
4.3. Apresentação de Estratégias	15
4.4. Descrição das Aulas Observadas / Lecionadas	16
4.4.1. EAMCN	16
4.4.2. Escola de Jazz da SMCS	25
5. Reflexão Final	28

<b>2ª Parte – Investigação</b>	<b>30</b>
6. A Improvisação como Ferramenta para o Ensino da Música	31
6.1. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação	31
6.2. Metodologia de Investigação	31
6.3. A Improvisação	33
6.3.1. Visão sobre Improvisação no Ensino da Música: John Stevens, Derek Bailey, Han Bennik	36
6.4. Descrição e Análise dos Contributos das Ideologias de Cinco Escolas do Ensino da Música	38
6.4.1. Introdução	38
6.4.2. Método Kodály	39
6.4.3. Método Dalcroze	40
6.4.4. Método Willems	41
6.4.5. Método Orff	42
6.4.6. Método Gordon	43
6.5. Jogos e técnicas de desenvolvimento de capacidades de improvisação não idiomáticas	43
6.5.1. Obra de Pauline Oliveros Adaptada ao Contexto Pedagógico	48
6.5.2. Exercício de Improvisação	50
6.5.3. “Conduction” enquanto Exercício Pedagógico	52
6.5.4. “Cobra” enquanto Exercício Pedagógico	52
6.5.5. Canto Responsorial enquanto Exercício Pedagógico	54
6.5.6. Jogo de Imitação enquanto Exercício Pedagógico	54
6.6. Análise e discussão dos resultados	55
6.6.1. Sugestão de Estratégias	55
6.6.1. Análise dos Resultados Atingidos nos Workshops Lecionados	57
6.7. Reflexão final	58
7. Conclusão	59
<b>Bibliografia</b>	<b>61</b>
<b>Anexos / Segunda Parte – Investigação</b>	<b>66</b>

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Repertório trabalhado pelos alunos A e B	28
Tabela 2 - Repertório trabalhado pelo Combo	33

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Melodia da canção popular tradicional Alentejana “A Flor da Laranjeira”	45
Figura 2 - Melodia da canção popular tradicional alentejana “Gota de Água”	45
Figura 3 - Excerto das regras do Jogo de Improvisação “Cobra” de John Zorn	53

## **Lista de abreviaturas**

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EJSMCS – Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense

FISP – Festival Internacional de Saxofones de Palmela

OJS – Orquestra de Jazz de Setúbal

SMCS – Sociedade Musical Capricho Setubalense

## **Agradecimentos**

Agradeço ao Professor Gonçalo Marques pela partilha e orientação no presente trabalho.

Agradeço à Professora Mateja Dolsak por me receber nas suas aulas na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.

Agradeço também à Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense onde pude desenvolver parte do meu trabalho aqui apresentado e ao Festival de Internacional de Saxofones de Palmela, na pessoa do João Pedro Silva, pela confiança.

Obrigado à Leonor Arnaut e ao Gonçalo Prazeres pela partilha das ideias e descobertas sobre o tópico deste trabalho.

Obrigado à Ana Roque pelas horas investidas a formatá-lo.

Obrigado à minha irmã pela sua preciosa ajuda com tradução.

Obrigado aos meus amigos que não me deixaram desistir e perdoaram a minha ausência durante este processo.

Obrigado à Carolina Duarte por toda a ajuda, partilha e apoio incondicional.

*A todos os alunos com quem tenho partilhado música*

## **Resumo I – Prática Pedagógica**

O estágio que neste trabalho relato foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2022/2023 no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, Mestrado em Ensino de Música, Variante Jazz pela Escola Superior de Música de Lisboa.

Neste relatório é feita a caracterização dos dois estabelecimentos de ensino onde decorreu o estágio em regime misto, sendo também apresentados os resultados das aulas lecionadas a uma turma de música de conjunto da Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense, bem como das aulas de dois alunos do curso profissional de Jazz observadas na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. É aqui relatada a caracterização, contexto e especificações de cada caso de estudo para este trabalho, referindo também o conteúdo do trabalho realizado com os alunos e as práticas educativas desenvolvidas nas aulas lecionadas e observadas.

## **Abstract I — Teaching**

The internship took place over the course of the 2022/2023 academic year as part of the Specialized Teaching Internship Curricular Unit, Master's Degree in Music Teaching, Jazz Variant, at the Lisbon School of Music.

This report defines the two educational establishments where the mixed internship took place, and also presents the results of the lessons taught to an ensemble music class at the Jazz School of the Sociedade Musical Capricho Setubalense, as well as the lessons of two students from the professional jazz course observed at the Artistic School of Music of the National Conservatory. The description, context and specifications of each case study are described here, as well as the content of the work carried out with the students and the educational practices developed in the classes taught and observed.

## **Resumo II – Investigação / Palavras-chave**

Na segunda secção do trabalho que aqui apresento, é exposta uma investigação e reflexão sobre o papel da improvisação no ensino de música. Parte das convicções do autor relativamente ao tema abordado nesta investigação são resultado da sua experiência pessoal. No entanto, estas são corroboradas por uma ampla literatura sendo uma pequena amostra da mesma aqui revista.

São também apresentados os resultados de atividades de prática musical em conjunto realizadas com diferentes grupos de alunos no contexto de *workshop*, e é ainda proposto neste trabalho um conjunto de possíveis práticas de improvisação e criação musical que possam complementar os programas curriculares nas escolas onde estão inseridos.

Estas práticas foram realizadas na Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense, no ano letivo de 2022/2023, com um grupo de alunos da mesma e alunos externos, participantes executantes de instrumentos diversos e também no âmbito da 14ª edição do Festival Internacional de Saxofone de Palmela com um grupo de quinze jovens saxofonistas com formação clássica.

O conteúdo destas duas atividades de formação foi baseado essencialmente nas experiências, trabalho e testemunhos indiretos de improvisadores como John Stevens, John Zorn ou Han Bennik, realizando também jogos de improvisação ou ideias retiradas de composições de Pauline Oliveros, para a criação de exercícios que conduziram à improvisação praticada em grupo pelos alunos que frequentaram os *workshops* realizados.

**Palavras-chave:** Improvisação, ensino, criação, desenvolvimento, prática em grupo

## **Abstract II — Research / Keywords**

In the second section of this work, an investigation and reflection on the role of improvisation in music teaching is presented. Some of the author's convictions on the subject of this research are the result of personal experience. However, they are corroborated by a large body of literature, a small sample of which is reviewed here.

By also presenting the results of group musical practice activities carried out with different groups of students in the context of workshops, a notion of possible regular practices of improvisation and musical creation that can complement the curricular programs in schools is achieved.

These practices were carried out at the Jazz School of the Sociedade Musical Capricho Setubalense in the 2022/2023 academic year, with a group of students from the school and external students, participants playing various instruments, and also as part of the 14th edition of the Palmela International Saxophone Festival with a group of fifteen young classically trained saxophonists.

The content of these two training activities was essentially based on the experiences, work and testimonies of improvisers such as John Stevens, John Zorn or Han Bennik, also using improvisation games or ideas taken from compositions by Pauline Oliveros, to create exercises that led to improvisation practiced in groups by the students who attended the workshops.

**Key words:** Improvisation, teaching, creation, development, group practice



## **Primeira Parte – Prática Pedagógica**

## **1 Âmbito e Objetivos**

No início do ano letivo em setembro de 2022, iniciei na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) e na Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense (EJSMCS) o Estágio do Ensino Especializado, assistindo a trinta tempos letivos de dois alunos na disciplina de instrumento (saxofone) na primeira instituição referida, e lecionando também trinta tempos letivos enquanto docente em exercício de funções na Escola de Jazz da SMCS numa turma de música de conjunto (combo).

Na EAMCN foram observadas aulas dadas a alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz de níveis académicos diferentes. Um dos alunos inscrito no primeiro ano do curso, o outro no segundo ano do mesmo curso. No caso das aulas lecionadas na EJSMCS, a turma de música de conjunto acompanhada é de nível introdutório. No presente trabalho, os nomes dos alunos serão substituídos por letras para efeitos do cumprimento da lei da proteção de dados, garantindo assim o anonimato dos mesmos.

## **2 Escola Artística de Música do Conservatório Nacional**

### **2.1 Caracterização e apresentação da instituição**

O Conservatório Nacional foi a primeira escola de música pública em Portugal. A sua criação a 5 de maio de 1835, deve-se à ação de João Domingos Bomtempo. Nascido em Lisboa em 1775, Bomtempo foi um instrumentista, compositor e pedagogo do período do Romantismo. Citando o texto de apresentação redigido por Maria José Borges, Professora de História da Música/História da Cultura e das Artes da EAMCN:

(...) os objectivos de Bomtempo foram, por um lado, transferir o modelo de um ensino musical de tipo religioso<sup>1</sup>, para um modelo de tipo laico, que ministrasse formação tanto no campo lírico como na música instrumental; e, por outro, formar progressivamente músicos e cantores portugueses,

---

<sup>1</sup> Também de acordo com a autora no mesmo texto “O ensino musical público fora, até ao século XIX, fundamentalmente ministrado em Portugal no Seminário da Patriarcal”. A criação do Conservatório Nacional deu início ao ensino de música de tradição escrita não religiosa em Portugal.

de ambos os sexos, evitando assim a necessidade constante de contratação de estrangeiros. (Borges, M. J. 2018)

Bomtempo foi o primeiro diretor do atual Conservatório Nacional tendo como primeiros alunos, os alunos da Casa Pia<sup>2</sup>, instituições que até hoje são parceiras. Durante um longo período de dificuldade na concretização dos objetivos propostos, esta escola de música chegou a ser incorporada no Conservatório Geral de Arte Dramática, projeto concebido pelo escritor português Almeida Garrett, e a ter proteção régia para a manutenção da mesma no exercício das suas funções.

Augusto Machado<sup>3</sup>, Vianna da Motta<sup>4</sup> e Ivo Cruz<sup>5</sup> foram alguns dos nomes que fizeram parte das direções da escola de música ao longo da sua história tendo um papel ativo nas reformas educativas e na modernização da escola. São desenvolvidos até hoje nesta escola inúmeros projetos para a descentralização do ensino da música, inclusão social através do mesmo e multidisciplinaridade.

Desde 1983, são lecionadas no Conservatório Nacional aulas no âmbito do ensino básico e secundário, tendo sido recentemente adicionado ao programa curricular da escola o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz. De acordo com o site oficial do conservatório, este apresenta como sua missão “Qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos.”

A EAMCN encontra-se sediada provisoriamente no edifício da Escola Secundária Marquês de Pombal enquanto são reabilitadas as instalações do edifício original com o célebre e histórico Salão Nobre no Bairro Alto.

---

<sup>2</sup> A Casa Pia de Lisboa foi fundada em 1780 pelo Intendente da Polícia Diogo Inácio de Pina Manique, no contexto dos problemas sociais decorrentes do terramoto de 1755. É uma instituição de assistência social e educação com o propósito de acolher crianças órfãs e desfavorecidas, oferecendo-lhes abrigo e educação.

<sup>3</sup> Músico e pedagogo nascido em 1845. Além de diretor do Conservatório Nacional foi também coadministrador do Teatro Nacional de São Carlos.

<sup>4</sup> José Vianna da Motta foi um pianista, compositor, maestro e musicógrafo português de renome.

<sup>5</sup> Manuel Ivo Cruz foi um compositor e pedagogo do séc. XX. Sucessor de Vianna da Motta enquanto diretor do Conservatório Nacional, Ivo Cruz foi também o fundador da Orquestra Filarmónica de Lisboa.

## 2.2 Oferta Educativa

Também de acordo com fontes da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, a escola de ensino oficial oferece aos seus alunos os cursos básico e secundário a frequentar em diferentes regimes. A vertente dos cursos em regime Integrado permite aos alunos frequentar todas as disciplinas que lhes conferem o grau académico nas instalações da EAMCN. Por outro lado, optando pelo regime Articulado, os alunos ficarão inscritos em duas escolas distintas com acordo entre si. Na escola de ensino geral, os alunos frequentam as disciplinas de formação geral e obrigatória a nível nacional (Ex.: Português, Inglês, entre outras), ficando a cargo da EAMCN assegurar a formação artística especializada no caso do Curso Básico e a formação científica e técnica artística no curso secundário. Por fim, a frequência do curso em regime supletivo restringe-se às componentes de formação artística no Curso Básico e científica e técnica artísticas no Curso Secundário, ou seja, não realizando um protocolo com uma escola de ensino geral.

A EAMCN oferece também aos possíveis interessados mais jovens o Curso de Iniciação Musical, a frequentar por crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos de idade, período de formação em que os alunos iniciam a escolaridade obrigatória. Este curso desempenha um papel de introdução à música para os alunos e ao ensino da mesma. Através da prática instrumental é a preparação para o ingresso dos alunos nos cursos de ensino básico.

Os cursos de Ensino Básico, a frequentar em qualquer um dos três regimes em vigor, acompanham os 2º e 3º ciclo da escolaridade obrigatória. O tempo de frequência deste curso é dividido em graus, do 1º ao 5º. Finalizando o Curso Básico, os alunos que o tenham frequentado deverão estar aptos a fazer a sua opção por um curso de nível secundário na área da música.

O Curso Secundário de Música e Curso Secundário de Canto, também eles opções formativas na EAMCN, dão continuidade ao estudo desenvolvido ao longo do ensino básico e dos cursos aí frequentados. A divisão dos anos do curso é feita também através do sistema de graus, sendo aqui frequentados os 6º, 7º e 8º graus do ensino musical.

Paralelamente ao curso atrás apresentado, a EAMCN oferece ainda os Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas e Curso Profissional de Sopros e de Percussão com incidência sobre a prática da música de tradição escrita e o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, com início nesta escola no ano letivo de 2021/2022.

Os Cursos Profissionais são apenas acessíveis em regime Integrado e conferem aos alunos que o frequentem o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações. Este é um quadro de referência para classificar todas as qualificações produzidas no sistema educativo e formativo nacional. De acordo com a EAMCN, os cursos profissionais por esta escola propostos têm como objetivo estimular e desenvolver as competências técnicas e artísticas dos alunos habilitando-os desta forma a ingressar num Curso de Nível Superior e à sua entrada no mercado de trabalho.

O Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, frequentado pelos alunos que adiante apresentarei, oferece no seu programa curricular o estudo das mais variadas vertentes e sub-estilos da linguagem jazzística.

### **2.3 Ambiente Educativo**

O Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, tendo à data apenas dois anos letivos de existência na EAMCN apresenta ainda algumas lacunas e problemas identificados à partida pelo estagiário, sendo também apontados pelos docentes da própria instituição. Estando a EAMCN deslocada das suas instalações sede para a Escola Secundária Marquês de Pombal em Belém, e desenvolvendo as suas atividades educativas através da partilha de espaço com esta instituição, parte dos alunos do curso sentem os efeitos dos problemas logísticos e organização de espaços, relativamente à ausência de salas para prática individual ou em grupo.

Faça-se nota também para o facto de que as inscrições neste curso são feitas maioritariamente por pianistas, bateristas e guitarristas, não havendo um único contrabaixista/baixista, trompetista ou trombonista inscritos. Sendo o trompete ou o

trombone instrumentos necessários para a criação de naipes essenciais à formação de uma *big band*, as disciplinas de orquestra de jazz ou música de conjunto implicam sempre uma alteração e adaptação dos conteúdos previstos à formação de instrumentos que a turma apresenta.

É de realçar o bom funcionamento do curso e a saudável relação entre os docentes e alunos da escola. Infelizmente um dos alunos do curso faleceu durante o ano letivo, levando a escola a interromper as atividades para a realização do luto dos seus colegas, serviços religiosos e concerto de homenagem no qual o palco foi partilhado por professores e alunos da escola. Naturalmente, as semanas que se seguiram fizeram notar uma falta de assiduidade à escola por parte dos alunos, bem como problemas de concentração, motivação e empenho nas atividades desenvolvidas.

### **3 Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense**

#### **3.1 Caracterização e apresentação da instituição**

A Sociedade Musical Capricho Setubalense (SMCS) foi fundada a 22 de novembro de 1867, e está sediada no Largo da Misericórdia em Setúbal, num edifício do século XVIII no qual esteve antes sediado o Hospital da Misericórdia. Segundo a atual direção da SMCS, esta nasceu da união de dois agrupamentos musicais então existentes: "Os Amarelos" e "Os Vermelhos". A Banda Filarmónica que naquela casa ensaia tem desde a sua fundação um papel ativo, colaborando regularmente em iniciativas da cidade de Setúbal. Destas atividades, destacam-se os concertos e atuações em eventos como a inauguração da estátua do poeta Bocage, na visita a Setúbal de Sua Majestade, o Rei D. Carlos em 1892, as comemorações da mudança do século e o concerto comemorativo do V centenário do Tratado de Tordesilhas.

Apesar de num curto período de tempo este agrupamento ter sofrido os efeitos da redução dos seus membros integrantes, no ano de 1977, momento da criação da Escola de Música da SMCS, começaram a ser formados músicos que mais tarde viriam a integrar a Banda Filarmónica.

Sendo a SMCS uma casa para o desenvolvimento do ensino, da prática musical e da cultura em Setúbal, foi natural acolher a Orquestra de Jazz de Setúbal desde o início da sua atividade. Desta orquestra, idealizada por Luís Cunha e Sérgio Gabriel para o desenvolvimento da linguagem do jazz entre a comunidade de músicos locais e partilha da mesma com a comunidade, surgiu um projeto educativo que mais tarde viria a ser designado por Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense (EJSMCS).

Além de todos os órgãos já referidos, a SMCS conta ainda com um grupo de teatro e dança em atividade. Ainda nesta instituição são realizados concertos de grupos a ela ligada ou à cidade de Setúbal dos mais variados estilos musicais, desde o jazz, ao pop, folk, entre outros. É também na SMCS que parte dos concertos do Festival de Jazz de Setúbal se realizam, existindo ainda *jam sessions* de regularidade mensal.

## **3.2 Oferta Educativa**

A Escola de Jazz foi concebida num formato de “oficina”, no qual a prática em conjunto é o catalisador para a aprendizagem na sua vertente teórica conjugada com a vertente de execução. Pretende dotar todos os seus alunos da autonomia instrumental e teórica permitindo-lhes usufruir da liberdade que o jazz proporciona. Com vertente de ensino para crianças e adultos, tem uma oferta para enquadrar os vários níveis de conhecimento que os interessados possam ter.

A EJSMCS dispõe da possibilidade de frequência nos dois principais formatos de aula de grupo, Combo ou *Big Band*, sendo os alunos previamente submetidos a uma pequena audição e entrevista para que se possam enturmar com os músicos e instrumentos que melhor se adaptem ao seu perfil.

### **3.2.1 Aula de Instrumento**

A Escola de Jazz possui a vertente de aprendizagem dos instrumentos com aulas individuais, de carácter obrigatório. Pretende-se nestas aulas que os alunos adquiram as

competências técnicas base para a execução do instrumento, dando-lhes posteriormente a oportunidade de experienciar a prática musical em grupo através das aulas de conjunto e entrar no mundo da improvisação.

A oferta formativa inclui o ensino dos seguintes instrumentos: bateria, piano, contrabaixo/baixo elétrico, guitarra, sopros (saxofone, trompete e trombone) e voz.

### **3.2.2 Aula de Conjunto – Combo**

A disciplina de Combo tem como objetivo principal fomentar a prática musical em conjunto, transformando o grupo no instrumento. Idealmente, é desenvolvido um trabalho que permita ao grupo criar um som coeso para o qual todos os intervenientes dão o seu contributo musical.

As possíveis combinações de participantes são praticamente ilimitadas. No entanto, no contexto do ensino de jazz tradicional é essencial que a formação do grupo seja composta por uma secção rítmica com bateria, contrabaixo e um instrumento polifónico (piano, guitarra ou vibrafone), completando a formação com um instrumento de sopro ou voz.

A duração destas aulas é de noventa minutos, nas quais é desenvolvido o trabalho técnico, teórico e de improvisação.

### **3.2.3 Aula de Orquestra / *Big Band***

As orquestras de jazz ou *big bands* são formações que contam com duas secções distintas. A secção rítmica, formada pela bateria, contrabaixo, piano e/ou guitarra e a secção dos sopros com três ou quatro trompetes e trombones, dependendo do repertório, cinco saxofones e/ou clarinetes, podendo também dependendo do repertório tocado ser incluída a participação de cantores. A acrescentar a esta configuração, a EJMCS abre portas à inovação fazendo o acolhimento de outras famílias

de instrumentos nesta formação como por exemplo violino ou violoncelo, fazendo desta forma uma ponte com os alunos das restantes escolas de música da cidade de Setúbal.

Com o objetivo de ser mais um agente dinamizador da atividade cultural na cidade de Setúbal, a EJSMCS faz o convite à inclusão dos músicos da cidade e em particular aos que tenham já algum domínio base do instrumento a juntar-se a esta classe onde são explorados diferentes repertórios, desde o jazz mais clássico da primeira metade do século XX até às composições mais modernas escritas para este tipo de formação.

Pretende-se que a classe de orquestra, com aulas de duração de duas horas, esteja aberta à participação de todos os músicos e seja partilhada com as principais escolas e oficinas de música do concelho.

#### **3.2.4 Aula Teórica**

A aula de teoria musical tem um papel de instrução dos conhecimentos teóricos, harmónicos, de leitura, ritmo e treino auditivo. Este espaço do horário letivo tem a duração de sessenta minutos semanais nos quais se procura homogeneizar o nível de compreensão teórica dos alunos, antecipando possíveis discrepâncias nas turmas de conjunto e preparando-os para a rápida execução do repertório proposto nas mesmas e no contexto de apresentação pública.

### **3.3 Projetos Associados**

#### **3.3.1 Orquestra de Jazz de Setúbal**

A Orquestra de Jazz de Setúbal (OJS) junta num único elenco alguns dos músicos de maior relevância no panorama jazzístico a nível local e nacional, no sentido de construir uma formação que pretende ser uma referência no distrito de Setúbal e

eventualmente ter um lugar de destaque e reconhecimento a longo prazo no panorama nacional.

A Orquestra de Jazz de Setúbal é uma formação de carácter permanente que se reúne semanalmente para ensaios na sede da SMCS. Tendo na sua génese a música improvisada e o jazz, a orquestra adota uma filosofia de dinâmica e versatilidade que lhe permite criar e intervir em diversos ambientes musicais. A orquestra tem o objetivo de servir a cidade apresentando-se como uma mais valia cultural para a mesma, realizando produções autónomas e parcerias com festivais e iniciativas culturais em que possa ser inserida.

Desde a sua fundação, a OJS conta já com participações de concertos no âmbito do Festival de Jazz de Setúbal – “Círculo de Jazz”, festival realizado anualmente com um cartaz composto quase exclusivamente por artistas nacionais, Festival Internacional de Saxofones de Palmela ou nas Festas de Santiago, também em Setúbal. Apresenta-se regularmente no Fórum Municipal Luísa Todi e conta com a direção de Carlos Azevedo para a gravação do seu disco de estreia, a gravar ainda em 2023 com um repertório assente nas composições de José Afonso para as comemorações do cinquentenário do 25 de Abril de 1974.

A formação tem um elenco efetivo permanente com o mínimo de dezassete músicos podendo estender-se até aos vinte e dois.

### **3.3.2 Capricho Jazz Band**

A Capricho Jazz Band tem por base um sexteto de Jazz formado por alunos e professores da Escola de Música da SMCS, que explora o repertório de Jazz em toda a sua amplitude. A sua formação conta com uma secção de sopros, constituída por um saxofone e um trombone, para além da tradicional secção rítmica com piano, guitarra, contrabaixo e bateria. A Capricho Jazz Band é uma formação dinâmica que dá resposta a um variado tipo de eventos, tendo na divulgação deste estilo musical e na captação de novos públicos a base da sua missão.

### **3.3.3 Capricho Dixie Band**

Ao contrário do que o nome possa indicar, a Capricho Dixie Band é uma formação que não aborda apenas o *Early Jazz* tradicional dos Estados Unidos, interpretando também um vasto espectro de música tradicional do mundo desde o jazz, aos sons dos Balcãs ou do Brasil. A formação conta com um elenco fixo formado por clarinete, trompete, trombone, saxofone, tuba e percussão, podendo ser facilmente modelada, adaptando-se a diferentes combinações. A Capricho Dixie Band tem sido requisitada para animações de rua em diferentes municípios do país, fazendo jus ao ambiente criado pelos grupos de *Early Jazz* oriundos de Nova Orleães.

### **3.4 Ambiente Educativo**

A Sociedade Musical Capricho Setubalense apresentou em 2020 um novo projeto na área do Jazz, respondendo à necessidade da criação de uma oferta educativa e da construção de um suporte para a geração artística nesta área.

Com este inovador projeto a SMCS procurou complementar o esforço que tem sido feito pela autarquia nos últimos anos no sentido da criação de públicos e da abertura da comunidade setubalense a este género musical, com uma programação assídua que tem no Festival de Jazz de Setúbal - “Círculo de Jazz” o seu maior motor, iniciativa da qual a SMCS é também parceira, dando apoio na programação do mesmo. A cidade de Setúbal tem de uma forma notável construído o seu lugar de destaque no panorama nacional da programação musical ligada ao jazz.

A criação de uma escola de jazz em Setúbal foi um passo importante para a consolidação da educação de novos públicos, mas acima de tudo, foi uma aposta no futuro e na criação de novas gerações de músicos que através de uma componente educativa de qualidade podem hoje ter um local de referência onde a aprendizagem da linguagem da música moderna, em particular da música improvisada, lhes é introduzida e onde lhes são facultadas todas as ferramentas para o seu crescimento artístico.

Com apenas dois anos em atividade, devido ao adiamento das atividades letivas para setembro de 2021 por conta da pandemia Covid-19, a escola conta já com quase uma centena de alunos inscritos de todas as faixas etárias e tem expandido as suas atividades e oferta educativa.

Está prevista a criação de uma nova disciplina no ano letivo a entrar em vigor no mês de setembro do presente ano. Nesta aula existirá rotatividade do docente responsável por a lecionar e será dada especial atenção à abrangência de conteúdos explorados intensivamente durante a residência do professor a cargo da mesma. Desta forma pretende-se que por exemplo alunos bateristas tenham um contacto mais informado com questões harmónicas e que os restantes alunos tenham desenvolvam as suas competências rítmicas.

As *jam sessions* mensais na sede da escola anteriormente mencionada tiveram no início da sua existência concertos de abertura realizados pelos professores da escola e músicos estabelecidos da cidade. No entanto, rapidamente se verificou que os alunos da escola adquiriam já as competências necessárias para assumirem eles o concerto de abertura da *jam session*. Neste sentido, atualmente, o concerto que dá início à sessão mensal está a cargo das turmas de combo. Estas apresentam o repertório trabalhado nas aulas ao longo de três ou quatro meses, realizando cada combo dois concertos por ano, no mínimo.

A escola beneficia do facto de que parte dos seus alunos se inscrevem já com alguns conhecimentos base, facilitando desta forma a introdução às questões de estilo e linguagem. Como resultado, e tendo também em conta as diferentes gerações que existem em simultâneo nas relações entre professores e alunos e o dinamismo impulsionado por muitos, a escola apresenta um bom sentido de comunidade, de partilha e de urgência na criação musical.

Complementando todas as atividades já apresentadas, na SMCS são ainda realizados pontualmente *workshops* que abordam os mais variados temas, fazendo destaque para o surgimento do grupo Arrábida World Music Collective após a residência artística do músico e formador Federico Pascucci. A residência de uma semana liderada

pelo saxofonista italiano culminou em duas apresentações públicas, na Casa da Cultura e no forte da Arrábida. Este grupo encontra-se ainda em atividade e é maioritariamente formado por alunos da escola de jazz da SMCS.

## **4 Práticas Desenvolvidas / Estágio**

### **4.1 Caracterização dos Alunos Selecionados – EAMCN**

#### **4.1.1 Aluno A – 1.º ano do Curso Profissional**

Natural das Caldas da Rainha, o aluno com 15 anos à data de entrada no curso tem apenas um ano e meio de prática do instrumento. Iniciou os estudos de saxofone na escola de música dos Pupilos do Exército sob orientação da professora Mateja Dolsak, que conduziu a preparação da prova de ingresso do aluno na EAMCN.

Apesar de o aluno ter ainda algumas dificuldades em questões como técnica base e familiarização com a prática do instrumento, foi admitido pela necessidade de completar a formação da *big band* da escola, dando assim ao curso uma melhor organização instrumental.

É de notar que uma das razões pelas quais os alunos regularmente ingressam no Curso Profissional de Jazz com um nível de execução inferior ao dos que ingressam nos restantes cursos profissionais da mesma instituição de ensino, é o facto de ser ainda inexistente a nível nacional o Curso Básico de Jazz para a preparação dos alunos para a entrada num curso equivalente aos 6.º, 7.º e 8.º graus do ensino nos conservatórios.

#### **4.1.2 Aluno B – 2.º ano do Curso Profissional**

O aluno B, inscrito na primeira turma deste curso na EAMCN, tem um nível de preparação bastante bom e domina o instrumento de forma consistente. Iniciou os

estudos de saxofone na EAMCN onde foi aluno da classe da professora Rita Nunes, que frequentou até à criação do Curso Profissional de Jazz.

Apresenta muita facilidade e intuição a nível técnico, teórico e auditivo. No entender do estagiário, tem como maior dificuldade a incorporação de pequenos aspetos de estilo da linguagem jazzística, nomeadamente o som e articulação. O aluno demonstra ainda muito interesse, entusiasmo, fascínio e gosto genuíno pelo jazz.

Sendo aluno da turma do aluno da EAMCN que atrás mencionei ter falecido, o aluno B teve uma natural quebra no seu rendimento e empenho após o sucedido. Os dois alunos da classe de saxofone, acima apresentados têm uma relação de cumplicidade e partilha.

#### **4.2 Caracterização da Turma – EISMCS**

A turma acompanhada, neste caso em exercício de funções enquanto docente da Escola de Jazz da Sociedade Musical Capricho Setubalense, realizou durante um ano aulas de música de conjunto (combo). Durante a primeira parte do ano letivo, foi preparado repertório composto por temas do cancionero norte-americano. No entanto, ao longo da segunda parte do ano letivo e até à conclusão do mesmo, o trabalho deste combo incidu sobre repertório mais recente e sobre um estilo de abordagem rítmica mais distante da do jazz tradicional. Foi utilizado por exemplo um arranjo de Terence Blanchard de Footprints, uma composição *standard*, com uma abordagem rítmica com a qual os alunos mais facilmente se relacionaram. Por fim, foi ainda trabalhada uma composição em processo de escrita por parte de dois alunos da turma, no qual naturalmente foram inseridos elementos rítmicos que lhes são mais naturais do que os da linguagem de *swing*.

Esta turma de cinco alunos do nível de iniciação, rapidamente demonstrou ter um nível bastante homogéneo e conseguir atingir um grau de execução musical superior ao que era esperado, superando as expectativas.

O combo composto por uma secção rítmica com piano, guitarra, baixo e bateria e com um trompetista enquanto responsável pela parte melódica, preparou repertório tendo sempre em vista apresentar a música trabalhada nos concertos de abertura das *jam sessions* mensais da SMCS.

A escolha do primeiro repertório trabalhado prendeu-se com os objetivos do plano curricular da escola e com a necessidade de passar aos seus alunos algum conhecimento relativo ao repertório base, evidenciando as tendências harmónicas, melódicas, de estrutura e linguagem do jazz. O segundo repertório trabalhado foi sugerido pelo professor, depois de os alunos se terem mostrado interessados em trabalhar repertório mais recente, com o qual se relacionassem melhor e que os fizesse desenvolver as suas competências rítmicas. A apresentação detalhada do repertório estudado é apresentada neste trabalho na Tabela 2.

Durante o ano letivo, esta turma teve aulas semanais de noventa minutos e ensaios pontuais assistidos também pelo professor.

### **4.3 Apresentação de Estratégias**

Sendo necessário o cumprimento dos objetivos exigidos para a aprovação de cada módulo de ensino no acompanhamento do estudo dos alunos da EAMCN, a professora Mateja Dolsak procurou ao longo de todo o ano letivo fazer coincidir esta exigência com as necessidades e motivações dos alunos, adaptando o repertório e objetos de estudo às suas urgências.

Sendo os cursos profissionais cursos de extrema carga horária letiva e aliando este facto aos constrangimentos impostos pela falta de espaço físico na escola para prática individual e de conjunto, algumas aulas foram também dadas em formato de ensaio com os colegas dos alunos saxofonistas, algo que seria idealmente separado do contexto de aula, mas que se viu ser impossível devido aos problemas logísticos antes referidos.

Os tempos letivos lecionados por mim tiveram como premissa complementar pequenos aspetos que no decorrer do ano letivo por vezes são negligenciados por força do volume de trabalho já referido. Desta forma, procurei dedicar uma aula por trimestre à prática de aspetos como a transcrição por via auditiva, som ou interpretação melódica, bem como o apoio no trabalho em curso e à preparação das provas de avaliação de módulo e dos conteúdos nelas apresentados.

Na parte do estágio realizada enquanto docente da Escola de Jazz da SMCS, foram desenvolvidas atividades da prática e aprendizagem de repertório emblemático do cancionero norte-americano. Durante todo o ano, no qual foram excedidas as trinta aulas para execução do exercício de estágio, o trabalho desenvolvido com os alunos teve como missão principal fomentar o gosto pela prática da música jazz em conjunto. Foram trabalhados aspetos de execução, interpretação, desenvolvimento da intuição, improvisação, liderança e acompanhamento tendo sempre o trabalho realizado tido a sua base nas componentes rítmicas, melódicas e harmónicas próprias da linguagem estudada.

A descrição detalhada das atividades desenvolvidas nestas aulas pode ser consultada nas planificações anuais, planos de aula e fichas de observação, anexadas ao Relatório de Estágio em formato digital.

#### **4.4 Descrição das Aulas Observadas / Lecionadas**

##### **4.4.1 EAMCN**

Durante o ano letivo de 2022/2023 observei trinta tempos letivos das aulas individuais de instrumento de dois alunos do Curso Profissional de Jazz na EAMCN. Os dois alunos com diferença de idades e frequência do ano de curso de apenas um ano, realizaram ao longo do ano letivo todas as atividades propostas no programa curricular, tendo sempre que necessário sido adaptadas às suas necessidades e à resolução dos problemas de execução dos mesmos.

Desde já, pretendo referir que a realização deste estágio, em particular, o acompanhamento das aulas da professora Mateja Dolsak, foi sem dúvida frutífero no que toca ao desenvolvimento das minhas competências enquanto professor com poucos anos de experiência que tenho. Em primeiro lugar, percebi que muitas das questões transversais à aprendizagem da música poderão surgir em qualquer aluno e em qualquer seu percurso. Ao trabalhar estas mesmas questões e observar as aulas da professora Mateja Dolsak encontrei opções de resolução para problemas com os quais tive até aqui dificuldade em lidar para ajudar os alunos que acompanho. Em segundo lugar e em complemento à situação que antes descrevi, observar a resolução destes mesmos problemas com diferentes métodos levou-me certamente a relembrar e repensar alguns aspetos da minha prática de estudo e à melhor compreensão da prática instrumental. Gostaria ainda de referir que penso ter sido bastante importante o facto de a professora Mateja Dolsak ter estimulado a minha intervenção e participação nos assuntos discutidos nas aulas, havendo sempre a possibilidade de diálogo e discussão entre todos os intervenientes nas aulas. Desta forma, pude pontualmente indicar soluções aos alunos e ajudá-los na compreensão dos problemas dando o meu ponto de vista pessoal. Estes momentos foram um complemento importante para o tempo de estágio em execução.

Por razões distintas, tanto o aluno A como o aluno B desenvolveram ao longo de todo o ano um trabalho de melhoria de timbre através de exercícios de respiração, som e controlo do ar. Este é um tipo de trabalho que acompanhará o percurso musical dos dois alunos enquanto estudantes e mais tarde músicos profissionais. O aluno A, com muito pouco tempo de prática do instrumento encontra-se ainda numa fase de compreensão da relação da embocadura com a respiração, colocação do ar e emissão. Foram desenvolvidos exercícios que o levassem a executar uma respiração correta e adequada à prática de um instrumento de sopro, bem como exercícios de notas longas e *top tones* com base no método de Sigurd Rascher<sup>6</sup>. O aluno B encontra-se ainda extremamente influenciado pelos anos de estudo da música de tradição escrita e vinculado a um tipo de som que aí possa ser emblemático. No entanto, esta abordagem

---

<sup>6</sup> Sigurd Rascher editou o livro *Top-Tones for the Saxophone*. Neste livro apresenta um conjunto de exercícios para o desenvolvimento das competências técnicas e de amplitude do registo no instrumento.

ao instrumento no âmbito da música jazz dificulta o desenvolvimento das características próprias do estilo na sua forma de tocar. Neste caso a transcrição por via auditiva foi um dos métodos utilizados para a tentativa de resolução desta questão.

A transcrição por via auditiva oferece diferentes benefícios quando trabalhada pelo aluno. A compreensão melódica sobre a harmonia de um tema é muitas vezes apresentada como sendo a razão principal para a transcrição de solos de outros músicos. No entanto, penso que além deste benefício, existem outros aspetos de extrema relevância ao transcrever solos. Alguns exemplos são:

- Audição analítica das características tímbricas do músico estudado;
- Trabalho de treino auditivo;
- Desenvolvimento do reconhecimento melódico;
- Associação do som à digitação no instrumento.

Este trabalho foi desenvolvido tanto pelo aluno A como pelo aluno B, tendo sido adaptado às suas capacidades e conhecimento teórico. Isto significa que no caso do aluno A, foram propostos excertos de solos para a sua transcrição, sendo o aluno B por sua vez incentivado à transcrição de solos completos e de maior dificuldade de transcrição e execução, visto que a sua capacidade auditiva assim o permitia. Em ambos os casos pude observar que a escolha da professora para os solos a transcrever implicou sempre a existência de frases características da improvisação sobre harmonia tonal em jazz<sup>7</sup>.

Uma outra atividade que surgiu regularmente no decorrer das aulas foi a prática de improvisação num formato em que à vez, o aluno e a professora alternam solos de uma volta (*chorus*)<sup>8</sup> sobre a estrutura completa. Fui também convidado a participar ativamente neste exercício dando ao aluno duas referências diferentes de pequenos

---

<sup>7</sup> Dois exemplos de bibliografia para estes conteúdos são os volumes de *patterns* da autoria de Jamey Aebersold e o livro de estudo *Patterns for Jazz* dos autores Jerry Cooker, Gary Campbell, Jerry Green e Jimmy Casale.

<sup>8</sup> Designação da estrutura harmónica da composição para solos na linguagem do meio do jazz.

solos improvisados dadas pela professora e por mim. Este exercício bastante simples e intuitivo pode ser justificado pelas ideias da Teoria Social Cognitiva / Teoria de Aprendizagem Social. Esta teoria foi apresentada por um dos mais relevantes psicólogos da segunda metade do século XX, Albert Bandura. Citando as palavras do autor no artigo *A Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura*, Mário Azevedo:

A teoria de aprendizagem social designa uma teoria dos fenómenos psicológicos que não recusava os princípios centrais do comportamentismo, mas punha em relevo alguns aspetos do comportamento que escapavam à abordagem ortodoxa comportamentista, tais como os comportamentos resultantes de observação e imitação. (Azevedo, M. 1997, p. 1)

Este tipo de trabalho e estratégia utilizada pela professora foi também uma tentativa de ajudar o aluno a familiarizar-se um pouco mais com a linguagem, sendo-lhe dadas referências auditivas semanalmente, uma vez que este não tem o hábito de escutar música de forma ativa por iniciativa própria.

O trabalho técnico foi parte integrante de quase todas as aulas assistidas. Sendo parte das aulas do aluno A lecionadas no período da manhã, a prática de exercícios de escalas, arpejos ou de mecanismo, tendo como manual de apoio os volumes de *Exercises Mecaniques* de J. M. Londeix<sup>9</sup>, foram além de bons exercícios de aquecimento, essenciais ao desenvolvimento das competências técnicas do aluno. O aluno B realizou os exercícios exigidos demorando talvez um pouco mais do que seria de esperar até atingir um ponto de controlo e domínio por falta de tempo de estudo individual.

O meio jazzístico implica um vasto conhecimento do repertório que o compõe. A aprendizagem de algumas canções standard foi outra prática desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, esta, essencial à preparação dos alunos para a prática dos alunos em conjunto no contexto de aulas de combo ou de *jam session*. Apesar da diferença na dificuldade de transcrição e execução dos temas aprendidos pelos alunos A e B, ambos trabalharam aspetos de interpretação sobre nove composições diferentes.

---

<sup>9</sup> J. M. Londeix foi professor do Conservatório Nacional de Música de Bordéus em França. É o autor de alguma da mais importante bibliografia de estudo do saxofone.

**Tabela 1 - Repertório trabalhado pelos alunos A e B**

<b>Repertório Aluno A</b>	<b>Repertório Aluno B</b>
<i>Center Piece</i> – H. “Sweets” Edison	<i>Caravan</i> – D. Ellington
<i>Route 66</i> – B. Troup	<i>Rhythm-a-Ning</i> – T. Monk
<i>When the Saints go marching in</i> - Tradicional	<i>Lester Leaps in</i> – L. Young
<i>Autumn Leaves</i> – J. Kosma	<i>There will never be another you</i> – H. Warren
<i>Bye Bye Blackbird</i> – Ray Henderson	<i>There is no greater love</i> – I. Jones
<i>Blues Walk</i> – C. Brown	<i>Bessie’s Blues</i> – J. Coltrane
<i>Mac the Knife</i> – K. Weill	<i>Little Sunflower</i> – F. Hubbard
<i>Take the “A” Train</i> – B. Strayhorn	<i>Cape Verdean Blues</i> – H. Silver
<i>Bags’ Groove</i> – M. Jackon	<i>All the things you are</i> – J. Kern

Naturalmente o repertório que compôs o portfólio do aluno A incide sobre melodias mais acessíveis, considerando o domínio que este tem da linguagem e do instrumento. Quase todas as composições estudadas têm harmonia que rapidamente pode ser aprendida, através do uso da audição tonal e melodias que repetem motivos, como por exemplo o caso de *Bags’ Groove*, em que a melodia é um motivo melódico de quatro compassos tocado três vezes, completando assim a sua estrutura sobre a harmonia de um blues em modo maior.

16.  
MED. OP.  
(BLUES)

# BAGS' GROOVE

MILT JACKSON

MILT JACKSON - BLUE NOTE BLP-5011

Figura 1 – Partitura do tema *Bags' Groove* composto por Milt Jackson

Fonte: The Real Book, Vol. II

O aluno B, por sua vez, desenvolveu competências neste âmbito de trabalho, tendo estudado composições que apresentam características melódicas, harmônicas, rítmicas, de estrutura e tempo de maior complexidade do que no caso do repertório do aluno A. Por oposição ao sucedido com o aluno A, este parâmetro do programa curricular no caso do aluno B teve maior foco e atenção nos aspetos de improvisação do que de interpretação. O aluno foi incentivado a um maior e mais aprofundado entendimento das relações tonais e de condução melódica. Desta forma, algumas aulas

tiveram uma forte componente teórica e de esclarecimento harmónico. É de notar que o aluno teve sempre um discurso intuitivo e por vezes bastante claro sobre harmonia tonal, ainda que até estas aulas não fosse conhecedor da justificação harmónica para as escolhas melódicas que fazia.

Ainda no âmbito do desenvolvimento do conhecimento de repertório dos alunos, algumas aulas foram dadas em formato de ensaio assistido e orientado pela professora, fomentando as competências de liderança de um grupo e atitude em palco. Geralmente também assistidas pelo professor de bateria, estas aulas simularam não só os momentos de avaliação da escola para o qual os alunos aqui se preparavam, mas também o contexto de apresentação pública. Aqui os alunos foram incentivados a praticar inclusivamente a contagem dos tempos e a dar a entrada de uma forma clara para o início da música estudada. Os alunos foram também estimulados a desenvolver o seu sentido crítico fazendo escolhas relativamente ao arranjo das composições estudadas, nomeadamente sobre introduções, ordem de solos, final das músicas, entre outros. Note-se ainda o bom desempenho dos colegas de curso dos alunos A e B que os acompanharam nos seus momentos de avaliação e respetiva preparação, tendo sempre tido tarefas acrescidas pelo facto de não existirem baixistas inscritos na escola e pelo volume de trabalho que todos estes tiveram ao longo do ano letivo, ainda acrescidas pela falta de espaço físico e instrumentos na escola e tempo útil para a prática regular em conjunto.

Curiosamente notei que pelo facto de ser uma presença inesperada na escola e no funcionamento normal das aulas, os alunos trabalharam um pouco mais nas aulas que lecionei, pelo facto de se encontrarem numa posição de algum desconforto. Sendo eu um elemento estranho nas suas aulas, sem uma relação próxima com os mesmos, os alunos adotaram uma postura bastante diferente da habitual, levando a que o seu nível de concentração tenha aumentado consideravelmente. Estou certo de que se estes tivessem procurado reter toda a informação fornecida pela professora Mateja Dolsak, o volume e qualidade do seu trabalho teria sido claramente superior.

Nos seis tempos letivos que nesta instituição pude lecionar, procurei ir ao encontro das necessidades dos alunos, articulando-as sempre com o trabalho orientado pela professora da disciplina e com pequenas questões que me pareciam relevantes abordar.

Na primeira aula dada ao aluno A, este solicitou auxílio para aprender o tema *Autumn Leaves*, a tocar na sua turma de combo. No tempo da aula foi possível ensinar-lhe a melodia da secção A do tema e fazer uma introdução à harmonia do mesmo, usando um modo de análise que é relativamente intuitivo para um músico de jazz, mas que pode ser em parte justificado pelos princípios da Análise Schenkeriana. Cristina Gerling escreve no seu artigo *Considerações sobre a Análise Schenkeriana* que:

Schenker atentou para o fato de que quando ouvimos uma obra musical percebemos que os sons preenchem uma variedade de funções. Alguns sons são mais importantes, enquanto outros têm um lugar mais secundário ou dependente. Através das suas análises desenvolveu um sistema de gráficos onde a música é filtrada através de níveis. O filtro tem por objetivo retirar gradualmente as dissonâncias que são consideradas um fenómeno frontal pois que ocorrem na superfície, isto é, no texto musical, até chegar ao nível da estrutura básica da composição. (Gerling, C. 1989, p. 2)

Assim, procurei reduzir a harmonia completa do tema a dois centros tonais sobre os quais praticámos frases melódicas improvisadas que facilmente corroborassem a presença de um ou de outro no acompanhamento por mim tocado ao piano.

Na segunda aula do mesmo aluno, auxiliiei-o no aperfeiçoamento das melodias dos temas *Bye bye Blackbird* e *Blues Walk*, que este preparou para a prova final do módulo. Os problemas aqui existentes prendiam-se com questões rítmicas e de pulsação, resolvidos através de estratégias como cantar ou tocar o tema, associando a sua pulsação aos passos dados, enquanto o aluno andava pela sala ou recorrendo ao uso do metrónomo. A técnica de utilização do andar para a prática musical assenta sobre os princípios do Método Dalcroze que apresentarei na segunda parte deste trabalho.

Na sua terceira e última aula por mim dada, procedemos à aprendizagem do tema *Take the "A" Train*, atividade que ocupou todo o tempo de aula. Aqui foram identificadas dificuldades na transcrição da melodia, uma vez que as gravações de referência para este tema são interpretadas num andamento médio-rápido, mas também devido à complexidade melódica do mesmo e às suas relações intervalares. Para descodificá-las, recorreremos ao treino auditivo, reconhecimento de intervalos e análise teórica. No final da aula o aluno foi capaz de tocar a melodia do tema integralmente com boa expressão, sentido rítmico e rigor de interpretação.

Nas aulas dadas ao aluno B, procurei também ir ao encontro do decurso do trabalho desenvolvido e a planificação da professora para o projeto de acompanhamento deste aluno.

Na primeira aula, trabalhámos sobre o tema *There will never be another you*. O aluno aprendeu de forma muito intuitiva a melodia que já conhecia vagamente e por isso reconheceu também auditivamente grande parte da harmonia. As suas competências auditivas transpareceram aqui de forma evidente. Depois de aprendido o tema improvisámos sobre a estrutura do mesmo, tendo pedido ao aluno que realizasse alguns exercícios de limitação, desenvolvimento de motivos e discurso intervalar onde o aluno foi bastante bem-sucedido.

A segunda aula foi dividida em duas partes. Na primeira foram apresentadas soluções para problemas de som, timbre e articulação procurando abrir um pouco a embocadura do aluno, que ainda remete para a técnica usada no seu tempo de estudo de música de tradição escrita. Na segunda parte da mesma aula praticámos aspetos de improvisação sobre a estrutura de um blues em modo maior. Aqui o aluno foi incentivado a focar-se especialmente no ritmo das frases tocadas e na sua colocação na estrutura, podendo inclusivamente negligenciar a qualidade das melodias produzidas em prol de um discurso rítmico de maior qualidade.

A sua última aula foi dedicada à aprendizagem da harmonia do tema *All the things you are*. Relativamente à harmonia do mesmo, foram também aqui utilizados princípios resultantes da Análise Schenkeriana. O aluno demorou cerca de quinze

minutos para a aprendizagem da melodia, deixando o tempo restante para a prática dos solos improvisados. O caso do aluno B é o típico caso de um adolescente muito dotado, mas que apesar do seu entusiasmo com a música, em especial com o jazz, vive uma idade em que as suas urgências são pessoais e não acadêmicas ou profissionais. Com isto, quero referir o seu bom desempenho e reconhecer o potencial para uma prática do instrumento ainda mais desenvolvida, interessante e informada.

#### 4.4.2 Escola de Jazz da SMCS

Nesta instituição, onde leciono desde a sua fundação, realizei as restantes trinta horas do Estágio do Ensino Especializado. Acompanhei aqui uma turma de cinco alunos nas suas aulas de música de conjunto – combo. Durante todo o ano letivo o repertório deste grupo compôs-se da seguinte forma:

**Tabela 2 - Repertório trabalhado pelo Combo**

<b>Repertório Combo</b>
<i>All of me</i> – G. Marks
<i>Night and Day</i> – C. Porter
<i>Caravan</i> – D. Ellington
<i>Now's the Time</i> – C. Parker
<i>St. Thomas</i> – S. Rollins
<i>Footprints</i> – W. Shorter
Tema original

O tema original da coautoria de dois alunos do combo foi trabalhado e desenvolvido em formato de laboratório nas aulas. Sendo uma turma de iniciação, o repertório selecionado para a primeira parte do ano foi pensado para fazer cumprir os requisitos do programa curricular, introduzindo os alunos à linguagem a que estes se propõem tocar.

O início do ano letivo foi bastante conturbado, com muitas faltas de presença dos alunos nas aulas. Houve inclusive uma situação na qual apenas um aluno compareceu à aula e na qual toquei em duo com ele, improvisando durante metade da aula, utilizando o tempo restante para discutir aspectos da música que ali criamos e ouvir alguma música para sua referência. Ainda que a turma acompanhada fosse do nível de iniciação, as idades dos alunos estão compreendidas entre os 24 e os 67 anos, uma vez que a escola funciona em formato de curso livre.

Ao longo do ano fui percebendo que a audição de música de forma ativa e analítica por iniciativa própria não era uma prática regular para nenhum dos alunos. Tentando estimular esta atividade no dia a dia dos alunos, propus dedicar algumas aulas no final do ano letivo à escuta de discos ou gravações ao vivo dos mais variados estilos de música. Nos momentos em que o fizemos, abri espaço para a discussão e análise da música escutada, despertando assim o sentido crítico dos alunos, inclusive para situações em que mais tarde os próprios alunos foram os intervenientes diretos na música produzida.

Numa fase inicial, os alunos demonstraram ter algumas dificuldades na percepção das estruturas, principalmente durante os seus solos improvisados. Identifiquei também alguns problemas de tempo e associação da melodia à harmonia. Por vezes, uma poderia estar deslocada da outra e os alunos não se aperceberiam disso. Para tentar combater este problema sugeri tocar a melodia do tema *Night and Day* sem pulsação definida, estilo rubato, para que estes pudessem ouvir, no discurso melódico em que situações a melodia conduz para o acorde seguinte e em que situações os acordes conduzem antes para a melodia seguinte. Apenas um dos alunos não conseguiu realizar o exercício. Este, automaticamente impôs um sentido de pulsação regular, não se conseguindo distanciar disso em nenhum momento.

Tendo alguns destes alunos competências de leitura musical, houve também quem tenha preferido ler as melodias dos temas em partituras escritas, ao invés de fazer uma transcrição auditiva, afirmando que essa era ainda uma tarefa muito difícil para eles. Para este conjunto de composições procurei ainda que fossem tocados solos de bateria na estrutura em formato de “*trades*” com os restantes solistas, prática regular na música jazz, mas também que fossem tocadas introduções de uma forma mais livre por um instrumento ou outro e que fossem estudados dois finais típicos para o repertório jazzístico. No momento de apresentação final, os alunos tiveram uma boa prestação, ainda que se tenham sentido os efeitos do nervosismo da subida a palco.

Depois do bom desempenho dos alunos durante meio ano e da sua rápida evolução, a escolha do repertório para a segunda parte do ano balançou o desejo dos alunos de explorar música com uma abordagem rítmica distante da do *swing*, com a premissa de aumentar o seu conhecimento do repertório base do jazz, podendo introduzir repertório de dificuldade superior, certo de que os alunos iriam conseguir executá-lo.

Desta forma, o tema *St. Thomas* da autoria do saxofonista Sonny Rollins, pela sua abordagem rítmica remetente para um ambiente latino e a versão do tema *Footprints*, arranjada pelo trompetista norte-americano Terence Blanchard pareceram-me duas boas opções para o balanço pretendido. Esta versão de *Footprints* altera a melodia, escrita originalmente em divisão ternária, para uma estrutura com compassos quaternários sobre um *groove* fixo, ainda que não muito intuitivo. O entusiasmo dos alunos fez-se desde o início notar. Enquanto na primeira parte do ano optei por definir bem qual o papel de cada aluno e do seu instrumento, desta vez propus que todos os alunos aprendessem a parte da secção rítmica, ainda que fossem apenas tocar a melodia e que todos eles também, tocando ou não a melodia, fossem pelo menos capazes de a cantar corretamente e que tivessem também conhecimento da harmonia, sendo capazes de a reconhecer e identificar durante a execução dos temas. Assim, até que o tema *Footprints* tenha sido integralmente compreendido por todos os alunos, foi preciso investir algum tempo, mas quando finalmente os alunos o dominaram, o grupo soava já muito bem.

Com este repertório foram também desenvolvidas introduções mais complexas, fazendo referência para a introdução do tema *Footprints*, em que o baixista e baterista do combo improvisariam juntos, conduzindo-a até ao *groove* base da música. Além das introduções, e desta vez, no caso do tema *St. Thomas*, foi também adicionada à estrutura do próprio tema uma secção para um longo solo de bateria, acompanhado por backgrounds tocados pelos restantes elementos do grupo. Refiro ainda que apesar de uma maior complexidade harmónica nos dois temas até aqui mencionados, todos os alunos conseguiram expressar-se com fluidez melódica nos seus solos improvisados.

O tema escrito por dois dos alunos da turma é resultado de uma proposta que fiz para a composição em conjunto. Sugeri à turma que cada aluno trouxesse uma pequena ideia ou conceito musical para a aula seguinte, de forma a poder compilar todos os elementos criados individualmente numa composição só, a trabalhar em conjunto durante o tempo de aula. Sendo que apenas dois alunos trouxeram excertos preparados, a turma trabalhou com estes mesmo excertos até ao final do ano letivo. O resultado final foi um tema muito bem arranjado, com atenção dada à relevância e papel de cada instrumento no arranjo. No final do ano os alunos apresentaram-se novamente ao público regular da SMCS, tendo tocado um pequeno concerto de abertura com os três temas trabalhados e desta vez, já com uma performance em palco idêntica à das aulas e ensaios.

## **5 Reflexão Final**

Terminado o ano letivo e depois de frequentadas as noventa horas de estágio, concluo em primeiro lugar que o Estágio do Ensino Especializado foi um momento de aprendizagem sobre métodos que vieram facilitar o desenvolvimento das minhas competências enquanto docente, dando-me recursos para a minha experiência futura neste âmbito.

Na EAMCN, o método utilizado pela professora Mateja Dolsak implicou ser bastante académico e uniformizado, ainda que sempre adaptado às necessidades dos

alunos. Estas práticas são regularmente impostas pela necessidade de resolução e acompanhamento dos alunos nas questões base de execução do instrumento, uma vez que, por vezes ingressam no curso sem a preparação desejada, que poderia ter sido realizada ao longo da frequência de um curso básico, infelizmente ainda inexistente na oferta académica a nível nacional.

Faço nota para o facto de que os alunos A e B, em plena adolescência, sofrem de problemas típicos da sua idade, tais como falta de atenção ou de tempo de estudo individual. No entanto, os resultados do trabalho em aula são muito claros e ambos os alunos tiveram um bom desempenho ao longo do ano e uma evolução constante, resultantes na aprovação do seu trabalho em todas as provas de módulo.

No caso da turma acompanhada na Escola de Jazz da SMCS, o trabalho dos alunos foi reconhecido por todo o corpo docente da instituição, sendo selecionados para integrar turmas de combo de nível mais avançado no ano letivo de 2023/2024. Estes poderão ainda ser selecionados para representar a escola no *showcase* de escolas da Festa do Jazz de 2023.

Estou certo de que este foi o contexto de aula mais produtivo e de mais fácil relação com os alunos já presenciado enquanto professor durante o (pouco) tempo de experiência que tenho. Quero desta forma felicitar os alunos pelo seu trabalho de excelência ao longo do ano letivo e reconhecer a generalidade da sua natural aptidão para a prática musical.

## **Segunda Parte – Investigação**

## **6 A Improvisação como Ferramenta para o Ensino da Música**

### **6.1 Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação**

A motivação para a realização deste trabalho de investigação surge no decorrer da frequência do Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Música de Lisboa. Durante os dois anos de frequência do curso, tomei melhor consciência da perspetiva teórica de algumas formas de ensino que pratico enquanto docente. Através do conhecimento adquirido em sala de aula nas diferentes cadeiras curriculares e da leitura de artigos científicos baseados em estudos e trabalho desenvolvido por diferentes autores, consolidei também a minha visão sobre aquilo que penso que possa ser a prática musical por parte de qualquer aluno, independentemente da finalidade com que cada um se propõe a estudar um instrumento musical.

Pretendo hoje ser um elemento facilitador do processo de aprendizagem de um aluno, ajudando-o a atingir momentos de criação musical. Acredito que seja de grande urgência para os alunos, estarem aptos a expressar-se musicalmente, usando o domínio do seu instrumento e a técnica adquirida em aula enquanto veículos para a procura da sua voz e sentido criativo.

Procuro aqui apresentar algumas possibilidades para práticas educativas que venham, não substituir os programas curriculares e método académico existente, mas sim, complementá-los através de um conjunto de atividades que estimulem um maior sentido de criação, construção e desenvolvimento da criatividade, a par do habitual desenvolvimento técnico das competências dos alunos enquanto executantes competentes.

### **6.2 Metodologia de Investigação**

Fazendo uma análise dos testemunhos partilhados com o meu professor orientador Gonçalo Marques, pus em prática uma metodologia para o desenvolvimento deste trabalho que implicou a conceptualização dos momentos de formação dos alunos

enquanto experiências estéticas. A improvisação livre proporciona naturalmente uma mais fácil abordagem a este tipo de ensino e, necessariamente, para esta ser uma atividade bem-sucedida, deverá existir uma sensibilidade de quem orienta a proposta sabendo moderar e balancear os momentos musicais propostos e os exercícios de exploração e desenvolvimento que dali possam surgir.

Desenvolvi também a construção das minhas convicções relativamente ao ensino da música, tendo como exemplo algumas situações que pude observar ao longo dos últimos anos. Situações estas, resultantes de práticas educativas uniformizadas e intransigentes que, de acordo com a personalidade dos alunos em questão podem ou não resultar no seu afastamento do ensino da música e na perda do gosto pela mesma.

Para a elaboração do presente trabalho de investigação, utilizei como casos de estudo duas situações de *workshop* lecionados por mim, nas quais pude pôr em prática um conjunto de exercícios e atividades que penso serem essenciais ao longo do percurso académico de qualquer aluno. Estas atividades são introdutórias nos parâmetros da improvisação, composição e poder de decisão e criação em conjunto.

No âmbito das atividades extracurriculares da Escola de Jazz da SMCS desenvolvi um *workshop* de improvisação no qual participaram alunos da escola e alunos externos. Aqui, em conjunto com o docente da EJSMCS e baterista João Sousa realizei diferentes atividades e jogos de improvisação culminando num momento de improvisação em grupo conduzida por mim e pelo meu colega.

Confrontado com as dificuldades impostas por um grupo composto por participantes com históricos académicos e musicais bastante distintos, planeei as atividades a realizar tendo atenção às características e peculiaridades de cada instrumento envolvido, focando-me no instrumento enquanto veículo para o discurso, e proporcionando o afastamento do papel e abordagem “tradicional” de um baterista ou vocalista por exemplo.

Fui também convidado pelo saxofonista e professor João Pedro Silva, coautor do livro *O Saxofone Pedagógico* redigido em conjunto com o saxofonista, compositor e arranjador Lino Guerreiro, para realizar no âmbito do Festival Internacional de

Saxofones de Palmela um *workshop* com o tema de Improvisação e Criatividade. Sugeri que esta fosse uma atividade totalmente prática, mas não direcionada para o contexto jazzístico. Aqui pretendia dar continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro *workshop* mencionado, desta vez com um grupo formado exclusivamente por jovens saxofonistas sem formação em jazz.

Pretendia que estas atividades tivessem uma perspetiva não idiomática. No entanto, não posso deixar de referir que certas paisagens sonoras surgem naturalmente no decorrer da prática musical de quem tenha um passado de estudo de correntes que as potenciem. Veja-se o exemplo de um estudante de música de tradição escrita e da sua vertente clássica. Este trará intuitivamente ao discurso uma força melódica e tonal. Se por um lado, esta é uma mais valia, a prática anterior de um determinado estilo musical e possível formatação dos executantes imposta pela mesma, cria problemas de libertação das amarras dessa linguagem, impondo ao discurso uma certa monotonia nas soluções musicais.

Desta forma, a tipologia de trabalho adiante descrita mostrou ser útil para diferentes tipos de músicos ou estudantes, uma vez que pode vir resolver dificuldades práticas e de abordagem e relação musical que possam estar em falta no conhecimento e domínio artístico dos intérpretes.

O conteúdo das duas atividades de formação já apresentadas baseou-se essencialmente nas experiências, trabalho e testemunhos de improvisadores como John Stevens, John Zorn ou Han Bennik. Foram também realizados diferentes jogos de improvisação construídos através de ideias retiradas de composições de Pauline Oliveros para a criação de exercícios que conduziram à improvisação praticada em grupo pelos alunos.

### **6.3 A Improvisação**

There is no doubt that the single most important contribution to the revitalisation of improvisation in Western music in the 20<sup>th</sup> century is Jazz. A unique music with, in its earlier years, boundless vitality, the enormous

musical and sociological importance, the world-wide influence, is now largely recognized. But for the Western musician its greatest service was to revive something almost extinct in Occidental music: it reminded him that performing music and creating music are not necessarily separate activities and that, at its best, instrumental improvisation can achieve the highest levels of musical expression. (Bailey, D. 1980)

Improvisação, pulsação ou melodia são alguns dos termos basilares da música cujos significados são difíceis de definir de forma concreta. Ainda assim, vejo a improvisação como uma produção sonora em tempo real sem concepção prévia demasiado definida, na qual os intérpretes são livres de criar passagens melódicas ou explorar timbres ou outros elementos musicais como ritmos ou harmonia, interagindo assim com os restantes intervenientes do plano musical.

De acordo com o Dicionário Grove, a improvisação é “a criação de uma obra musical, ou da sua forma final, à medida que é executada.” Por sua vez, Stephen Nachmanovitch diz que “Na improvisação há apenas um momento. A inspiração, a estrutura e a criação da música, a execução e a exibição perante uma plateia ocorrem simultaneamente num único momento em que se fundem memória e intenção (que significam passado e futuro) e intuição (que indica o eterno presente).”

É difícil dizer historicamente quando terão surgido as primeiras formas de improvisação musical. Podemos inclusivamente presumir que as primeiras formas de expressão musical tenham sido resultado de práticas de improvisação e da sua transmissão através da tradição oral na música popular, muito antes do aparecimento de um sistema musical com notação.

Recuando até ao período Barroco, a utilização da técnica de baixo contínuo é talvez o momento no qual, à parte da música Jazz, mais naturalmente identificamos aspetos que diretamente se relacionam com improvisação na forma musical que hoje conhecemos. A técnica de baixo contínuo, implica uma relação entre o sistema de notação cifrada, codificando as relações harmónicas numa linha de baixo escrita de forma convencional, e as suas execuções nos vários instrumentos. Identifique-se aqui a forte relação entre composição e improvisação, mas também a semelhança na técnica

e função do contrabaixo na execução de uma peça do repertório jazzístico até aos dias de hoje.

Outra situação de prática de improvisação no âmbito da música de tradição escrita pode ser identificada nas cadências para instrumentistas solistas. Algumas obras para instrumento solista e orquestra continham na sua estrutura um momento livre, criando uma oportunidade para que o solista executante pudesse dar espaço à sua criatividade, na construção da sua performance da obra. Nestas situações os solistas poderiam dar a sua própria expressão num momento a solo no qual tinham como base os temas principais da obra musical tocada. Com o passar dos anos e da evolução das correntes musicais esta prática foi desaparecendo naturalmente. Os compositores passaram a escrever as cadências dos seus concertos e os músicos instrumentistas seriam desta forma responsáveis pela sua execução, tal como no resto da obra.

Já durante o período em que os grupos de *Early Jazz*<sup>10</sup> estavam em forte atividade, a improvisação surge no formato que hoje conhecemos. Neste estilo musical existem estruturas com melodias e harmonias definidas, complementadas por apontamentos musicais improvisados por alguns instrumentistas do grupo. Pouco tempo depois do surgimento deste estilo, e no seguimento da evolução do mesmo, o célebre trompetista, cantor e compositor Louis Armstrong introduz os solos individuais, improvisados. Até este momento, os solos improvisados eram geralmente partilhados por dois ou mais instrumentistas numa sequência de frases que compunham um diálogo musical. Curiosamente, o evoluir da linguagem e suas conseqüentes transformações encaminharam este estilo musical para um momento da história da música em que o jazz se ramificou em diferentes correntes. Atualmente, ainda que o jazz na sua forma tradicional esteja ainda bem presente na cultura musical, principalmente pela relevância das *jam sessions*, existem inúmeras outras formas de expressão enraizadas nesta linguagem como por exemplo o free jazz ou a improvisação não idiomática.

---

<sup>10</sup> *Early Jazz* é um dos nomes dados a este estilo musical em substituição da expressão “*Dixieland*”, que contém uma conotação racista.

### 6.3.1 Visão sobre Improvisação no Ensino da Música: John Stevens, Derek Bailey, Han Bennik

John Stevens, trompetista e baterista inglês, também membro fundador do SME – Spontaneous Music Ensemble e com uma formação abrangente em diferentes áreas do espectro das artes, foi pioneiro no ensino da improvisação promoveu-a ativamente enquanto forma de expressão. Em entrevista a Derek Bailey, guitarrista e improvisador também britânico, Stevens refere que apesar da sua vasta experiência enquanto formador, tem algumas preocupações e receios em cada *workshop* lecionado por si. O ensino de improvisação é uma atividade que, inevitavelmente, depende em parte da permeabilidade dos alunos com quem o professor partilha o seu testemunho, mas também da disponibilidade dos alunos para a sua participação em momentos musicais improvisados ainda que o façam de uma forma “desinformada”. Stevens diz inclusivamente: “There is no real confidence in me about what is going to happen.”; “I can never take it for granted. And walking into the room I’m always apprehensive.”; “The energy came from them”, referindo-se aos alunos. Por vezes a dinâmica do grupo e energia pode não ser totalmente contagiante ou motivadora até que um dos alunos se desprenda dos padrões musicais a que está habituado, contagiando o resto do grupo. “What I want to keep in touch with at the workshop is a feeling of freedom about playing music, and coupled with that, the feeling of wanting other people to have the same freedom.”. Na entrevista, transcrita no livro *Improvisation: its nature and practice in music* da autoria de Bailey, Stevens descreve a sua relação com a prática da improvisação e abordagem da mesma no âmbito de *workshop* como pouco estruturada. Diz ter tido desde o seu primeiro contacto com a música improvisada a urgência de incentivar os seus alunos, a tocar livremente e motivá-los a que passem o máximo tempo possível com o instrumento na partilha musical com os seus colegas. “If there are four or two or even if you are the first to arrive, as soon as you get here – start playing.” – afirma Stevens. Bailey pronuncia-se sobre a visão de Stevens dizendo:

(...) he works with enough confidence to try and attempt what they want to do *before* they know how to do it. Encouraging them to work empirically, and trusting that they will then learn, with some guidance, from the attempted playing experience. (Bailey, D. 1980, p. 230)

Por outro lado, numa outra entrevista conduzida por Bailey, Han Bennik, baterista holandês até hoje em atividade, afirma ter um método relativamente diferente. Tendo como parceiro o pianista Misha Mengelberg, com quem colaborou profissionalmente inúmeras vezes, apresenta o seu método como tripartido. A sessão conduzida em duo seria dividida em três partes sendo a primeira teórica, de seguida uma parte de análise e por fim, uma parte prática.

Bennik enumera alguns exercícios que tem preparados, precavendo-se para situações nas quais os alunos presentes possam não estar tão confortáveis com a temática ou não ser tão expansivos dizendo: “(...) I have some simple statements, some ideas, on which we can work to provoke them, to start them off.”. No fim da entrevista diz ainda: “We are teaching them to make music out of their own background, not someone else’s background. (...) Teach them to explore their own background.”

Tendo feito um balanço entre estes dois depoimentos distintos, procurei encontrar um conjunto de atividades que pudesse ser enriquecedor logo desde o início da sua prática, mas que fosse também um grupo de exercícios a desenvolver continuamente pelos alunos entre si, já sem a minha presença.

Fazendo novamente referência para o testemunho de John Stevens, este levantou uma questão que cito de seguida. Esta mesma questão poderia ser problemática em contexto de sala de aula e procurei ter especial atenção à mesma, de forma a conseguir ter dentro da sala o máximo número de pessoas interessadas e motivadas à prática dos exercícios.

Keeping watch for the equivalent of the little kid at school who is shy, who feels the more things are going on the more he is excluded. And the way I would set up something would always be in direct relationship with that person feeling comfortable. That's a priority. So the method, or process, that you are teaching has to be simple enough to communicate easily to the group as a whole, and for all of them to be able to do it. But it also has to be demanding enough of concentration to satisfy those who are more developed musicians. So, for instance, in the continuum exercise, the long note thing, the breathing is one part that any musician can concentrate on and find useful. (Stevens, J. 1980)

Desta forma, em concordância com as questões levantadas por estes músicos e pedagogos, preparei os *workshops* organizando-os de forma a que todos os estudantes presentes pudessem ter uma postura participativa nos exercícios realizados, dando o seu contributo musical. Uma vez que alunos de diferentes idades e níveis de execução do instrumento assistiram a estas aulas, implementei através dos exercícios de improvisação estratégias que dessem aos mais novos, mais tímidos ou inexperientes uma função preponderante na criação dos excertos musicais. Através de exercícios simples sobre aquele que era o território comum para a prática conjunta entre todos os alunos foram tocados momentos de música improvisada de grande interesse.

#### **6.4 Descrição e Análise dos Contributos das Ideologias de Cinco Escolas do Ensino da Música**

##### **6.4.1 Introdução**

Somos naturalmente influenciados diariamente pelo meio que nos envolve e por práticas duradouras às quais somos sujeitos e que reciprocamente praticamos. Ainda que nunca um professor meu tenha assumido identificar-se com determinada metodologia ou pensamento de uma escola do ensino da música, identifico diversas práticas desenvolvidas que eu próprio adotei posteriormente enquanto docente nas instituições em que leciono e que estão relacionadas com escolas específicas de pensamento do ensino da música.

Tenciono mencionar cinco diferentes métodos desenvolvidos por nomes como Zoltán Kodály, Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems ou Edwin Gordon. Se em alguns aspetos podemos considerá-los distantes entre si, é um facto que todos foram desenvolvidos com o objetivo comum de proporcionar uma educação musical enriquecedora e para os alunos.

Embora cada método mencionado esteja fundamentado pelas suas próprias técnicas e princípios específicos, todos partilham uma ideia basilar de que a educação

musical não deve ser apenas ensinar a ler partituras. Deve envolver os alunos numa exploração criativa e profunda da música, dando ainda ênfase à possibilidade da sua relação com elementos do quotidiano que reconheçam. Desta forma, muitos educadores cruzam elementos destas metodologias, visando abordar o ensino de uma forma mais abrangente e adaptada às necessidades de cada aluno.

#### 6.4.2 Método Kodály

Durante os estudos de composição de Zoltán Kodály na Franz Listz Academy, este começou a questionar e afastar-se do uso das técnicas usuais do ensino alemão. O compositor húngaro defendeu daí em diante uma abordagem pedagógica para o ensino da música que enfatiza o desenvolvimento auditivo, a aprendizagem ativa e a educação musical desde uma idade precoce, característica esta também referida por Edgar Willems como prioritária no seu processo. Preocupado com a insuficiência da preparação musical de estudantes Húngaros, Kodály desenhou este método principalmente direcionado para o ensino da música para crianças, apesar de as suas técnicas poderem ser aplicadas a alunos de todas as idades. De uma forma algo radical, Kodály chegou inclusivamente a sugerir que a educação musical de uma criança deveria começar nove meses antes do nascimento da sua própria mãe. O autor do método propõe uma visão democrática do ensino da música tendo formulado o *slogan*: “Let music belong to everyone<sup>11</sup>”. Acredito que a visão de Kodály seja bastante inclusiva que leva a aproximação de todos à música, sendo a boa preparação e formação dos professores uma necessidade de extrema relevância para o autor do método. No livro intitulado *Kodály Today: A Cognitive Approach To Elementary Music Education* (2007) da autoria de Micheal Houlahan e Philip Tacka, é referido um depoimento de Kodály no qual diz: “Music instructors should develop students' inherent musical abilities in the classroom through performance, musical literacy skills, creativity, and listening, as well as enabling their students to become stewards of their musical and cultural heritage.”

---

<sup>11</sup> [https://kodaly.hu/kodaly\\_en\\_kodaly/kodaly-concept-107384](https://kodaly.hu/kodaly_en_kodaly/kodaly-concept-107384)

Num outro capítulo do livro já apresentado, os autores afirmam que um professor que se baseie neste método, recorrerá eventualmente ao uso da improvisação e composição para que os seus alunos desenvolvam a capacidade de participar no processo criativo bem como o seu entendimento de elementos de estilo de uma determinada obra musical.

Se cantar é uma prática de certa forma negligenciada no ensino, Kodály defende que essa é a base do seu método e baseia-se em canções populares de diferentes culturas, canções tradicionais infantis, jogos, exercícios pedagógicos concebidos por compositores, bem como em música original atual da autoria de compositores de excelência. Como apresentarei mais à frente, a utilização de canções tradicionais ou jogos são dois aspetos da teoria pedagógica que Kodály apresentou aos quais recorri para me auxiliar no método que tenho vindo a aplicar em aulas ou nos *workshops* que pude lecionar.

#### **6.4.3 Método Dalcroze**

O músico e pedagogo Émile Jaques-Dalcroze, desenvolveu um método que tem na sua base a coordenação entre a música e o movimento corporal. Também essencialmente direcionado para os estudantes de música mais jovens, Dalcroze desenhou este método tendo como inspiração principal para o seu desenvolvimento a melhoria do sentido rítmico dos alunos.

Dalcroze refere num testemunho sobre a sua própria metodologia que esta tem como objetivo principal criar com recurso ao uso do ritmo, uma corrente de comunicação rápida e regular entre o cérebro e o corpo, tornando os exercícios de ritmo em exercícios físicos. Revisitando o caso do Aluno A, acompanhado enquanto estagiário na EAMCN, a relação corporal com o ritmo foi muito relevante para o desenvolvimento das suas competências rítmicas e noção de pulsação ao longo do trabalho desenvolvido no ano letivo.

Também de acordo com o testemunho do próprio autor, o Método Dalcroze, por vezes também designado por Eurritmia, confere as seguintes características:

(...) develops pupils' attention and power of concentration, and eliminates all but the most essential muscular movements, so that a kind of automatic technique is brought into play (the arms beat time, while the lower limbs indicate the note value); the entire physical system is almost unconsciously controlled by the brain in response to the dictates of musical rhythm. After this training to obtain the pupil's rapid physical reaction to changing rhythms, given out by the teacher improvising at the piano, comes a later stage when whole musical compositions are translated into a language of gesture and bodily movement. (Dalcroze, É. 1940)

Neste sentido, através de exercícios simples realizados com os alunos, pretende-se que estes manifestem fisicamente as sensações sugeridas pelos elementos musicais tocados e que seja ainda aperfeiçoada a sua consciência rítmica através da expressão corporal.

#### **6.4.4 Método Willems**

O Método Willems, como já referido anteriormente, foi essencialmente idealizado para colmatar as necessidades educativas de crianças, ao nível musical. A metodologia do compositor belga, inclui nos seus fundamentos a utilização em contexto de aula de canções escolhidas pela sua intenção pedagógica e artística. É também dado ênfase ao desenvolvimento das competências auditivas. De acordo com Gerson Gorski Damaceno no seu trabalho *The Edgar Willems approach to music education* (1980), Willems sugere para este tipo de trabalho a utilização de materiais sonoros que ajudem os alunos a reconhecer o espaço intervalar entre diferentes sons e a sua função harmónica. Inclusivamente Willems aperfeiçoou ou inventou diferentes aparelhos e dispositivos para a prática destes exercícios, entre os quais, um conjunto de sinos com diferenças de altura equivalentes a trigésimos de tom. Outro aparelho denominado audicultor foi desenvolvido com o intuito de que os estudantes praticassem exercícios de reconhecimento de intervalos ou acordes individualmente. Não só através de

práticas de escuta ativa, mas também com recurso à improvisação, sendo esta parte integral do método de Edgar Willems.

Aos olhos de Willems, a improvisação é um elemento central para o ensino da música e este procurou incentivar os seguidores do seu método a recorrer à improvisação para:

- Estimular a expressão de sensações e sentimentos através da música;
- Fomentar a exploração sonora e técnicas instrumentais de maneira livre e criativa;
- Usar o corpo enquanto instrumento musical, despertando a sua relação com a música;
- Desenvolver competências rítmicas através de exercícios improvisados;
- Criar jogos musicais que tragam à aula um momento lúdico;

#### **6.4.5 Método Orff<sup>12</sup>**

Apresento a proposta do compositor alemão Carl Orff.

No artigo *The Contributions of Carl Orff to Elementary Music Education* da autoria de Janice M. Thresher, a autora descreve as particularidades deste projeto de ensino dizendo:

Carl Orff's philosophy is that music education, first of all, should develop the child's ability to create or, in the musical idiom, to improvise. The child must be helped to make his own music, which grows out of his own experiences in speaking and singing, moving, dancing, and playing. (Thresher, J. M. 1964, p. 43)

---

<sup>12</sup> Este método de educação musical levou a que Gertrude Orff, mulher do compositor alemão, tenha criado a Musicoterapia Orff. A abordagem Orff na musicoterapia envolve a aplicação dos princípios e técnicas do Método Orff no contexto terapêutico através da expressão criativa, improvisação, exploração sensorial, comunicação não verbal, desenvolvimento motor ou integração sensorial.

De entre os cinco pedagogos aqui apresentados, Orff é provavelmente o que mais se pronuncia relativamente à improvisação. Citando novamente a autora Janice M. Thresher, esta afirma: “It is Orff’s belief that children should be allowed to discover music by themselves, starting on a simple, almost primitive level.”

Na sequência desta afirmação a autora debruça-se sobre algumas preocupações de Orff relativamente ao ensino “tradicional” da música que também eu partilho e que foram em parte motivadoras para a realização deste trabalho.

Orff levanta a questão das prioridades, criticando a forma como certas expectativas são por vezes criadas em torno do florescimento artístico de um aluno: “expected to master difficult instruments such as the piano or violin before he has experienced music, or is he taught modes and techniques of expression before he has anything to express.” Assim, o compositor propõe que ao invés de práticas desadequadas ao nível de conhecimento musical dos alunos, estes sejam conduzidos gradualmente dos padrões naturais da fala para atividades rítmicas ou para melodias que possam surgir a partir destes padrões rítmicos.

#### **6.4.6 Método Gordon**

O método Gordon, ou Teoria da Aprendizagem Musical, centra-se na compreensão dos processos de aprendizagem musical. Fazendo o paralelismo com a aprendizagem da língua materna de cada pessoa, Gordon afirma que todos passamos pelo mesmo processo de apreensão da linguagem musical. Nas palavras de Gordon:

(...) we sequentially develop four music vocabularies: listening, performing (which is the speaking of music), reading, and writing. Having acquired these, we are then prepared to be taught the theory of music. The whole of that musical process can be summed up with one word: audiation. (Gordon, E. 1999)

"Audiação" é um termo fundamental no contexto do Método Gordon. A ideia foi introduzida para descrever a capacidade de compreender e interpretar mentalmente a música ouvida. A audiação difere da audição na medida em que se refere à habilidade

de interiorizar e compreender elementos musicais, como ritmo, melodia, harmonia e estrutura. Envolve processos cognitivos para o reconhecimento de padrões musicais e o entendimento da estrutura global de uma composição.

Através da aplicação dos princípios de desenvolvimento da audição dos estudantes de música, estes posicionam-se sobre a prática musical de uma forma mais informada. No caso da música jazz ou improvisada, esta competência é de extrema relevância dado o tipo de trabalho feito e contexto profissional. Nas situações de diálogo improvisado os intérpretes deverão conseguir ter uma percepção do plano geral para a construção do discurso musical.

#### **6.5 Jogos e técnicas de desenvolvimento de capacidades de improvisação não idiomáticas**

Penso que existe atualmente uma espécie de pressão sobre os estudantes de música por parte de alguns professores no que toca à forma como o percurso académico dos alunos é traçado. A uniformização das atividades e aplicação das mesmas leva à inevitável comparação da evolução de cada aluno com a dos colegas e à dicotomia certo/errado, ao invés de os encaminhar a fazer construir e ouvir a sua própria voz e de descobrir o prazer da música, independentemente do nível de execução no seu instrumento. Neste sentido, tenho tentado cativar os alunos através da improvisação e de pequenos jogos musicais que aproximem os seus gostos da música na qual eles próprios demonstrem maior interesse.

Relembro o caso de um aluno que acompanho desde 2021. Este ingressou na EJSMCS e penso ser um exemplo claro dos maus resultados da uniformização das técnicas pedagógicas no ensino da música vigentes. Na primeira aula disse-me que procurava encontrar um lugar na música que se adaptasse a ele, onde não tivesse de ser ele a adaptar-se aos métodos impostos e a cumprir certos requisitos. Antes da entrada nesta escola, frequentou durante três meses aulas de instrumento nas quais praticou quase exclusivamente solfejo e técnica. Sendo uma pessoa com mais de sessenta anos, natural do Alentejo, aquilo que procurava saber era como executar algumas melodias

tradicionais que conhecia desde a sua infância no novo instrumento que está de momento a aprender. Este aluno, já reformado, não teve em algum momento a ambição de vir a tornar-se músico profissional, mas sim alguém capaz de executar (à sua maneira) pequenos excertos de canções que espelham um pouco da sua identidade. Propus que usássemos gravações vocais não só para aprender os detalhes da ornamentação típica deste tipo de música, mas também para que o aluno pudesse improvisar sobre a gravação usando apenas as notas presentes na melodia.

Apresento em baixo as melodias das duas músicas trabalhadas.

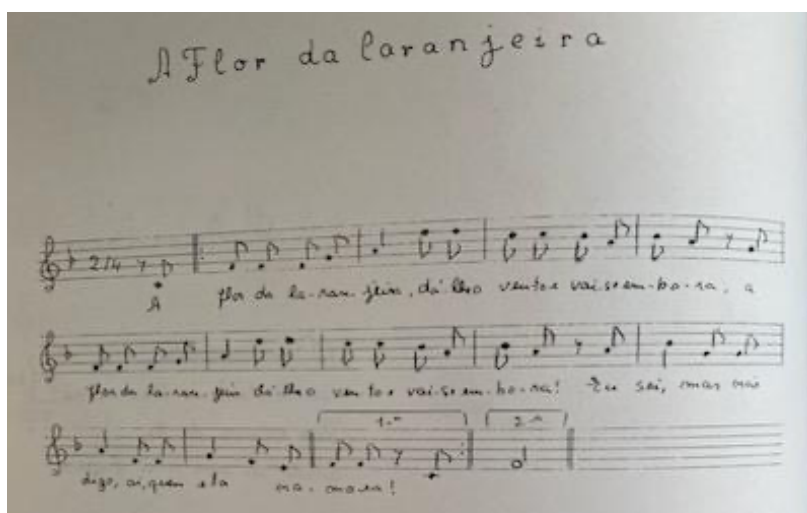


Figura 1 - Melodia da canção popular tradicional Alentejana “A Flor da Laranjeira”

Fonte: Cancioneiro de Serpa

## Gota de Água

Tradicional Alentejana



Figura 2 - Melodia da canção popular tradicional alentejana “Gota de Água”

Os dois exemplos usados não fogem à regra da marca característica das músicas em modo maior e com melodias intuitivas do cante alentejano. Rapidamente o aluno se apercebeu que o bom conhecimento auditivo das músicas lhe permitia tocá-las em diferentes tonalidades, não recorrendo sequer a técnicas de transposição, uma vez que lhe era natural encontrar as notas das melodias, através da sua relação intervalar. Incentivei então o aluno a executar este exercício de forma intuitiva para algumas tonalidades. Foi também através destas canções que introduzi o aluno à prática de escalas maiores. Ainda que no tema “Gota de Água” não sejam utilizadas as sete notas que compõem uma escala maior, o som das mesmas é sugerido pela força do centro tonal maior e da harmonia implícita com fortes relações de dominante e tónica.

Depois de dominada a melodia, o aluno realizou exercícios de improvisação e desenvolvimento motivico condicionados pela informação fornecida pelas melodias originais das canções. No seguimento desta atividade, e em ambas as canções, o aluno improvisou ainda, criando pequenas melodias em estilo de resposta à sua melodia original, tocada por mim para acompanhá-lo e o guiar na sua estrutura, ou reproduzida em gravações de áudio, e trabalhou uma versão a tocar *a capella* por si, na qual procurou expor a melodia, complementando-a e apresentando os movimentos harmónicos internos.

Após a realização do trabalho sobre as duas canções escolhidas por si, o aluno desenvolveu as suas competências auditivas, de improvisação e de expressão e interpretação. É certo que o aluno não domina ainda o instrumento no seu registo completo, mas tem vindo a atingir os seus objetivos e restaurou a sua saudável relação com a música. Através do trabalho sobre as melodias de modas tradicionais foi possível inverter a ordem pela qual geralmente os conteúdos são apresentados em aula, não os negligenciando, mas adaptando-os a um contexto prático.

Nos aspetos que se prendem com o domínio do som produzido no instrumento, também trabalhados com o aluno antes referido, tenho-me baseado em algumas ideias de David Allen Moore. O contrabaixista membro da L.A. Philharmonic Orchestra apresenta no seu livro *Fractal Fingering* (2020), uma técnica para a prática do seu instrumento no qual propõem uma mais fácil introdução de conceitos técnicos,

recorrendo a expressões ou termos com os quais o aluno se possa relacionar. Penso que mais eficaz do que incentivar um aluno a praticar notas longas, principalmente se este for uma criança, é pedir-lhe que toque um som, criando com ele uma relação quase sinestésica. Usando características do espectro visual, no caso deste aluno esta técnica foi aplicada pedindo-lhe que procurasse produzir um som mais escuro ou brilhante. Desta forma, a sua flexibilidade de embocadura e forma de emissão sonora foi trabalhada com o propósito de o aluno perceber ao fim de algumas tentativas, de que forma se sentia mais confortável para a reprodução de um tipo de timbre que o satisfizesse a tocar. Este tipo de trabalho é essencial para qualquer estudante de música para que este possa mais tarde vir a ter a possibilidade de se adaptar a diferentes contextos musicais fazendo pequenas alterações tímbricas e de abordagem ao som.

Allen Moore diz:

(...) Synesthesia is defined as “a neurological condition in which stimulation of one sensory or cognitive pathway leads to automatic, involuntary experiences in a second cognitive pathway”. One famous example is the experience of actually seeing a color (not metaphorically) when hearing a sound. It is useful to visualize what this experience might be like in order to access creativity that might otherwise lie dormant. A concept that I would like to introduce is what we will call “Tone-spiration” (it was introduced to me as “Tone Triggers”, but in light of the current colloquial usage of the word, I certainly don’t intend for anyone to be “triggered” by the ideas presented here). The basic idea is leveraging your available technique and Awareness (in multiple categories) by using an adjective to inspire your sound concept. We are all familiar with doing this utilizing words that describe mass, density, timbre, temperature, and luminance (e.g. heavy/light, dense/transparent, reedy/brassy, warm/cool, bright/dark). I am proposing that for the exercise we use a “Tone-spiration” that has more tactile connotations: textiles. Examples could be silk, denim, burlap, cashmere, shag etc. (...). (Allen Moore, D. 2020)

A utilização das cores ou de elementos familiares do quotidiano do estudante em contexto de aula podem ajudar a superar algumas e até abstrair-se da dificuldade imposta pelo próprio instrumento. Tenho procurado fazer o acompanhamento dos meus alunos desta forma, relacionando a prática musical com algo que os mesmos reconheçam, indo ao encontro das suas necessidades.

### 6.5.1 Obra de Pauline Oliveros Adaptada ao Contexto Pedagógico

Outra estratégia que tenho utilizado para o trabalho de som e timbre prende-se com uma prática de grupo sobre uma obra da acordeonista e compositora Pauline Oliveros.

A obra de Pauline Oliveros foi-me apresentada pelo também acordeonista João Barradas no âmbito de uma residência artística conduzida por si e pelo trompetista norte-americano Peter Evans, promovida pela Galeria ZDB, em Lisboa. Para o trabalho do som do grupo, que ali tocava junto pela primeira vez, João Barradas introduziu-nos uma peça de Pauline Oliveros intitulada *Horse Sings From Cloud*, anexada ao presente trabalho, com a seguinte indicação para a sua execução: “Sustain one or more tones or sounds until any desire to change the tone(s) or sound(s) subsides. When there is no desire to change the tone(s) or sound(s), then change.”

Assim se forma a composição, com as devidas mutações e com óbvias alterações drásticas em cada execução. Esta peça, quando adaptada ao formato de exercício, contém uma forma muito embrionária de improvisação e que novamente coloca o plano musical e artístico como prioritário. Dando natural ênfase à qualidade do timbre por parte de cada instrumentista, estes fazem uma escolha intuitiva da nota seguinte com base na informação harmónica que lhes é fornecida pelas notas tocadas pelos restantes instrumentistas. Este não é de todo um exercício de fácil compreensão e apreensão. No entanto, leva os alunos a trabalhar inúmeros pontos de interesse da prática da música num contexto de criação em grupo, nomeadamente a pertinência de cada intervenção ou a capacidade de prevenir qual o resultado dessas intervenções no som do grupo.

Apesar de não ter sido possível realizar o exercício com a regularidade desejada, de forma a poder fazer um trabalho mais aprofundado sobre esta temática, foi vista uma clara evolução nas diferentes execuções da peça nos dois *workshops* lecionados. Na grande maioria dos casos, quando é pedido a alguém com pouca ou nenhuma experiência em tocar música que não esteja escrita ou que seja totalmente improvisada, existe uma tendência para que o executante refugie as suas inseguranças numa abordagem muito densa e ativa quando este toca, o que nesta situação iria contra o

propósito e ideia base da peça de Pauline Oliveros. Os alunos de ambos os *workshops* fizeram várias experiências sobre a ideia da peça e em cada execução foram tocando cada vez menos informação, ou mudando de nota menos vezes, fazendo desta forma as suas escolhas de uma forma mais informada, consciente e com um contributo mais relevante para a peça. Consequentemente, cada interveniente na peça alimentou o imaginário criativo dos seus colegas, deixando-se também contagiar pelas propostas que lhes eram dadas de forma mais ou menos premeditada, algo que não aconteceu nas primeiras tentativas de execução da peça devido à dificuldade de processar toda a informação tocada pelos mesmos.

Valeriu Stanciu, autor do trabalho de investigação intitulado *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical – Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música*, refere-se também a exercícios deste tipo de improvisação dizendo:

A combinação de sons resulta num bom ponto de partida para principiantes, porque não requer muita estruturação em termos de fraseado ou definição de um solo. Todos os parâmetros de criação e estruturação deverão ser aplicados. A improvisação estruturada requer a predeterminação de uma expressão específica, de um objectivo. Este é o nível mais elevado de execução. Não é desejável a imitação de um determinado estilo, mas sim o desenvolvimento de um estilo próprio. (Stanciu, V. 2010)

Saxual Orientation, também com partitura disponível em anexo ao presente trabalho de investigação, foi outra composição da autoria de Pauline Oliveros que me foi apresentada por João Barradas. Prevista para quarteto de saxofones, pareceu-me ser uma boa opção para o *workshop* realizado no âmbito do FISP. A partitura desta obra indica aos intérpretes que se expressem musicalmente tendo como base algumas instruções como: tocar uma nota com o maior número de diferentes abordagens possível; tocar um *riff* no registo grave do instrumento; tocar uma melodia atípica; entre outras. As indicações são apresentadas nos cinco cantos de uma estrela, devendo o intérprete seguir uma ordem à sua escolha para as executar. Curiosamente, mas certamente não por acaso, o centro da estrela contém uma sexta indicação que relembra os intérpretes de ouvirem os restantes colegas e o ambiente sonoro que os

envolve. Este foi o aspeto da composição que mais dificilmente foi cumprido pelos alunos. Como antes referi, é bastante comum que as inseguranças causadas pela inexperiência no âmbito da improvisação sejam audíveis através de uma abordagem muito frenética e densa. Por outro lado, a ideia de percorrer o caminho entre as pontas da estrela é também facilmente audível, criando inclusivamente uma sensação visual e de acompanhamento do percurso do som, quase como se uma mesma ideia viajasse entre diferentes pontos da sala.

Tendo no *workshop* um grupo de saxofonistas bastante maior do que um quarteto, os alunos fizeram diferentes execuções da obra de forma adaptada à formação disponível na sala de aula. Deste modo, a maior dificuldade com que os alunos se depararam foi a capacidade de desenvolver um discurso musical interessante com base nas indicações dadas pela compositora e simultaneamente deixar-se influenciar e reagir aos momentos improvisados pelos restantes catorze colegas. Senti que os objetivos previstos para a realização do *workshop* foram alcançados através da execução desta peça ao observar que os intérpretes recorreram à improvisação como solução para problemas musicais. No momento em que a quantidade de informação era demasiada para ser processada e ainda inspirar os jovens músicos para o seu próprio discurso, apercebi-me de que parte dos alunos abandonou a premissa proposta na composição, ou pelo menos a ordem pela qual apresentavam as ideias pedidas, em prol da qualidade da música produzida. Aqui os alunos pararam para escutar ativamente, e reagir improvisando de uma forma genuína e pura.

### **6.5.2 Exercício de Improvisação**

No decorrer da minha investigação e das experiências com exercícios que fui fazendo com os alunos em contexto de aula de grupo ou de *workshop*, pus também em prática um exercício de improvisação totalmente livre que serviu de ponto de partida para o debate de questões como a função do silêncio num discurso musical ou o risco da imprevisibilidade de um momento de criação em que é tocada música totalmente desconhecida pelos intérpretes.

Esta atividade - “30 segundos” - é um simples exercício de improvisação no qual a única condição imposta é que o intérprete toque um excerto de trinta segundos de música improvisados, procurando ser o mais espontâneo possível, não recorrendo a soluções musicais por si já encontradas anteriormente. Para o sucesso deste exercício é necessário assegurar que os intervenientes se desprendam de sentimentos como a vergonha ou preconceito musical, algo que pode ser difícil com um grupo de alunos de jovem idade. Atingido este ponto, os resultados podem ser bastante interessantes, e o professor deve aqui deixar os alunos reproduzir qualquer ideia que tenham, validando todas as opções propostas. Uma vez que os alunos identificam automaticamente de que forma constroem o seu discurso e que escolhas devem fazer para não reproduzirem algo já presente no seu universo musical, são notáveis as reações positivas pela parte dos alunos quando estes reconhecem os novos elementos que intuitivamente trouxeram à música e os benefícios deste feito.

Depois de realizado o exercício, os próprios alunos identificaram alterações significativas no seu fraseado e nas propostas musicais por eles feitas. As suas intervenções continham agora uma variedade rítmica e melódica bastante maior. Alguns destes alunos referiram ainda o sentimento positivo da busca de soluções melódicas ou rítmicas para a música criada em tempo real. Estas conclusões estão de acordo com o que descreve Richard Graf, guitarrista e pedagogo autor do trabalho de investigação *Pedagogical Aspects of Teaching and Learning Jazz Improvisation or How to Develop Musical Expressiveness in Jazz* (1997). Segundo ele, os efeitos positivos deste tipo de prática são:

- Desenvolvimento de uma relação mais próxima com o instrumento (o que promove uma melhoria da técnica);
- Exploração das possibilidades técnicas e performativas do instrumento - novas sonoridades ou efeitos (uso de técnicas extendidas);
- Maior preparação para lidar com situações musicais desconhecidas e não previamente preparadas;
- Redução das inibições pessoais;
- Exploração de novas e próprias possibilidades criativas da música em si.

### 6.5.3 “Conduction” enquanto Exercício Pedagógico

Posteriormente, inspirando-me na técnica criada e desenvolvida por Lawrence “Butch” Morris intitulada “Conduction”, desenvolvi com os alunos um momento de prática de improvisação dirigida na qual dei apenas indicações de conceitos como, densidade, dinâmica ou instrumentação. Morris apresenta num artigo escrito por si em 2007 a técnica que patenteou da seguinte forma:

Conduction® (conducted interpretation/improvisation): a vocabulary of ideographic signs and gestures activated to modify or construct a real-time musical arrangement or composition. Each sign and gesture transmits generative information for interpretation and provides instantaneous possibilities for altering or initiating harmony, melody, rhythm, articulation, phrasing or form. (“Butch” Morris, L. 2007)

Utilizando esta técnica bastante semelhante aos exemplos de *sound painting*<sup>13</sup>, construí em conjunto com os alunos pequenas peças musicais improvisadas nas quais estes tiveram um papel decisivo na sua composição. Aqui, procurando desenvolver maioritariamente as capacidades auditivas e de reação verifiquei que depois de analisadas as primeiras versões da peça improvisada, cada interveniente tocou menos quantidade de informação e com um maior sentido de pertinência na escolha dos momentos em que o fez. À semelhança do exercício anterior, é também audível o desenvolvimento no sentido de reação de cada aluno. Os próprios alunos identificam no final de cada execução, em que momento construíram parte do discurso com determinado colega ou que tipo de ideia ou caminho estava a ser tomado ou quem liderou as ideias às quais se aliaram.

### 6.5.4 “Cobra” enquanto Exercício Pedagógico

Outra prática de improvisação em grupo, desta feita a utilizar com alunos com algum tempo de percurso académico, seria o jogo de improvisação “Cobra” da autoria

---

<sup>13</sup> A linguagem Soundpainting foi criada por Walter Thompson em Woodstock, Nova Iorque, em 1974. É a linguagem gestual multidisciplinar universal de composição ao vivo para músicos, actores, bailarinos e artistas visuais.

de John Zorn, saxofonista e compositor com relevantes contribuições para a música experimental e improvisada. O compositor Rodrigo Constanzo, também conhecido pelo seu trabalho na mesma área musical que Zorn, realizou em agosto de 2021 um *workshop* de improvisação no qual deu a conhecer aos participantes esta obra de Zorn, entre outras, e que foram trabalhadas durante dois dias de ensaios intensivos e com apresentação pública no espaço cultural e artístico independente Ermo do Caos, no Porto.

“Cobra” é um jogo de improvisação interativo adaptável a diferentes formações de instrumentos, no qual se cria uma composição colaborativa em tempo real. Neste jogo, os membros do grupo respondem a sinais visuais dados pelo maestro ou pelos restantes intervenientes. As regras ou mapa do jogo são apresentadas a todos os jogadores (instrumentistas) e estes deverão focar-se nas orientações dadas pelo “maestro”. Este recebe indicações por parte dos músicos que através da seleção de uma parte do corpo e indicação de um número adjacente fazem cumprir o seu desejo de alteração da música tocada. O “maestro”, que pode também dar indicações sem estas sejam pedidas pelos músicos executantes, deverá dar início a cada evento musical através da apresentação de cartões com símbolos que correspondem aos sinais gestuais feitos por cada interveniente. O jogo tem ainda regras que podem ser consideradas “extensões” do mesmo, ainda que no âmbito das atividades desenvolvidas por mim me tenha baseado apenas na estrutura basilar de “Cobra”.

- EYE - Orange**
1. **CT** **CARTOON TRADES** – Chain of single notes/sounds/events passed from player to player extremely quickly. Players use eye contact to send event.
  2. **CO** **ORDERED CARTOON TRADES** (with guests) – Cartoon trades played in order of seating. Player may choose to play with 1 or 2 other players on a given turn.
- EAR - Blue**
1. **MΔ** **MUSIC CHANGE** – At the downbeat, group remains the same but plays radically different music.
  2. **GΔ** **GROUP CHANGE** – At the downbeat, music remains the same but with a completely different group of players.
  3. **V** **VOLUME CHANGE** – Crescendo, diminuendo or faders as determined by caller. Rate of volume change determined by prompter.

Figura 3 - Excerto das regras do Jogo de Improvisação “Cobra” de John Zorn

### **6.5.5 Canto Responsorial enquanto Exercício Pedagógico**

Fiz também a experiência de transpor os princípios do canto responsorial para um jogo de reação rápida. Esta forma de música coral surge pela influência da cultura africana e religiosa e podemos identificar atualmente na música *gospel* exemplos de canto responsorial. Com tradição secular, a estrutura responsorial implica a existência de um líder ou cantor principal, cuja função primordial é apresentar e conduzir o discurso musical, no qual existe posteriormente a resposta de um grupo de vozes.

Neste jogo que criei, a resposta é feita por um só elemento do grupo, sendo esta resposta a pergunta feita ao seguinte elemento, e assim sucessivamente. Sugeri que todos os participantes envolvidos nesta atividade fechassem os olhos para a prática do mesmo. Pretendia com esta atividade que estes emergissem na música e que seguissem de forma ativa o discurso musical, por todos partilhado. Cada um, deveria reter o máximo de informação tocada pelos colegas, de forma a que, se fosse selecionado para dar continuidade ao discurso, pudesse desenvolvê-lo sem romper o fluxo das ideias a desenvolver. Os improvisadores deveriam então aguardar a sua vez para, quando convidados a entrar no discurso, através de um toque no ombro, o fizessem, interrompendo também o instrumentista anterior, mas não corrompendo a ideia por ele proposta.

### **6.5.6 Jogo de Imitação enquanto Exercício Pedagógico**

Também recorrendo à ideia da imitação, a divisão dos alunos em dois grupos na sala conduziu à prática de uma atividade que tem como objetivo principal desenvolver a sua capacidade auditiva. Aqui, um grupo deverá iniciar uma improvisação tentando desenhar um “território comum” no qual todos os intervenientes devem ter um papel ativo no contributo para o som geral. O restante grupo deverá, à indicação dada pelo moderador do exercício, interromper o discurso do grupo oposto procurando imitá-lo, ouvindo-o como um todo e afastando-se da fácil solução de escutar individualmente cada elemento do grupo oposto. Sendo ou não possível fazer a divisão dos alunos com

atenção à instrumentação espelhada, os alunos deverão procurar encontrar uma forma de reproduzir sempre a paisagem sonora por si escutada alternadamente.

À semelhança dos bons resultados de práticas de improvisação resultantes da peça *Saxual Orientation* de Pauline Oliveros no âmbito do trabalho desenvolvido com os participantes das atividades pedagógicas do FISP, este jogo de imitação desenvolvido na SMCS mostrou trazer contributos relevantes para as práticas de improvisação dos alunos presentes. Desta vez, através de um exercício de maior abstração, os instrumentistas demonstraram uma grande capacidade de audição e reação construindo alternadamente um discurso coerente. A execução deste exercício tornou-se num longo momento de criação musical de grande interesse.

## **6.6 Análise e discussão dos resultados**

### **6.6.1 Sugestão de Estratégias**

A improvisação tem em Portugal um papel ainda muito associado ao contexto do jazz tradicional. Consequentemente, a sua aplicação em programas curriculares surge de uma forma condicionada. Assim sendo, este formato de aplicação da improvisação no ensino da música põe em causa a metodologia que com este trabalho procuro defender. Acredito que se a improvisação for apresentada como parte integrante de um estilo musical com características e códigos linguísticos bem definidos, se fecham portas para outro tipo de exploração sonora e de ideias musicais. Mais preocupante ainda do que condicionar o uso da improvisação a regras estéticas, será sem dúvida omitir este parâmetro da expressão musical tão importante para o desenvolvimento musical, pessoal, crítico ou auditivo dos planos de estudos de um aluno. O ensino da música apresenta ainda uma forma bastante conservadora e uniformizadora. Se apoiarmos a ideia de que a música e respetivo ensino têm um papel importante na sociedade, o seu formato atual e oferta pedagógica vem inclusivamente questionar o desenvolver do pluralismo e ação ativa sobre as preocupações de cada um de nós enquanto membros dessa mesma sociedade. Desta forma, penso que seja essencial encontrar um

compromisso entre o estado atual do ensino da música em Portugal e sua respetiva atualização.

Nunca defendendo a obrigatoriedade de frequência por parte dos alunos de um projeto pedagógico que venha preencher esta lacuna num determinado curso, e obviamente respeitando a escolha de quem não se vir representado neste contexto, reconheço a importância da criação de atividades letivas orientadas por artistas ativos no panorama profissional da improvisação. Sendo a educação a base da construção de ideias de futuro, esta iniciativa poderá não só trazer benefícios aos alunos e professores no âmbito académico, como eventualmente ajudar a formar músicos aptos à sua inserção no meio profissional. Uma outra consequência bastante pertinente será motivar o interesse por esta corrente estilística, introduzindo novo público às salas de concerto e festivais que têm uma oferta artística de enorme qualidade. A escola enquanto instituição deve ter um papel ativo no combate à falta de assiduidade ou até mesmo inexistência de público em diversas atividades culturais.

A dificuldade de acesso a informação sobre improvisação livre pode atrasar o seu desenvolvimento nas escolas, mas não se desenvolveu o jazz na Europa na segunda metade do século XX numa época em que ainda mais difícil era o acesso a informação?

Assim, proponho a criação de um espaço na oferta educativa das escolas dedicado à prática de improvisação livre transversal a todos os estudantes de música. Idealmente havendo uma rotatividade dos docentes responsáveis pelos conteúdos e atividades a apresentar neste formato de oficina ou aula, acredito que devam ser implementadas estratégias que venham complementar os programas curriculares das escolas.

Para a planificação deste projeto, sugiro que seja dada especial atenção à prática da improvisação livre e criação artística, incentivando o desenvolvimento do autonomismo dos alunos e o aprofundamento dos seus conhecimentos técnicos, teóricos e estéticos. Ao longo dos anos tenho notado ser insuficiente o conhecimento geral de repertório e música dos alunos que tenho acompanhado. Desta forma, parece-me bastante importante, incentivar os alunos a desenvolver hábitos de escuta musical,

por exemplo através de uma prática regular de escuta ativa em conjunto, seguida da sua análise partilhada com o professor.

Em adição às sugestões anterior, considero também extremamente relevante a criação do Curso Básico de Jazz e a sua aplicação a nível nacional, de forma a iniciar a preparação dos alunos para o contexto profissional desde uma idade mais precoce, facilitando e complementando também o trabalho desenvolvido no ensino profissional e superior.

### **6.6.2 Análise dos Resultados Atingidos nos *Workshops* Lecionados**

Enfrentadas as diferentes dificuldades naturalmente resultantes da execução de dois *workshops* direcionados para improvisação livre com um grupo de alunos que desconhece a linguagem ou não a domina, os resultados foram significativamente positivos. Ainda que a comunicação no início de ambas as atividades tenha sido algo difícil, a estratégia utilizada para afastar os medos dos alunos da aventura sobre uma linguagem totalmente nova numa sala cheia de colegas instrumentistas prendeu-se com um primeiro momento musical no qual toquei a solo, ou em duo no caso do *workshop* lecionado na SMCS. Considero importante que o professor ou formador se mostre disponível para exemplificar e se expor, partilhando assim parte do seu conhecimento enquanto improvisador ativo. Também apresentando diferentes excertos musicais foi possível captar a atenção e despertar o interesse dos alunos para as temáticas a abordar.

De todas as atividades apresentadas e desenvolvidas, a execução do exercício sobre a obra de Lawrence D. “Butch” Morris foi a que melhor se aproximou da sua ideia base e reprodução. Os intervenientes fizeram as suas escolhas musicais de uma forma sensível e consciente tendo sempre em consideração o som do grupo como uma unidade. Paralelamente, o exercício de improvisação livre em que foi pedido aos alunos que tocassem trinta segundos de música por eles nunca antes reproduzidos, espelhou o seu esforço de relação com o instrumento pela procura da novidade. No caso de alguns alunos, estes adotaram o uso de técnicas estendidas, libertando-se das soluções óbvias a que estão habituados e dominam. Relembro o caso de uma saxofonista que decidiu separar a boquilha do próprio instrumento e tocar uma melodia utilizando o orifício do

tudel do saxofone como se este fosse um bocal para um instrumento da família dos metais. Outro aluno, guitarrista, utilizou o corpo do seu instrumento enquanto base para a reprodução de ritmos. Um outro guitarrista decidiu posicionar o instrumento como se fosse esquerdino deixando alimentar a sua criatividade pelas melodias que não conseguia prever por não ter uma relação direta com a organização visual da guitarra.

Penso que as atividades realizadas impulsionaram os alunos a desenvolver a sua espontaneidade e criatividade num momento de partilha musical que os afastou das regras a que estão acostumados ter de cumprir.

Ambos os *workshops* terminaram com um momento no qual foi dado lugar à liberdade total e onde os alunos e formador ou formadores participaram diretamente na prática musical. De um modo geral, foi da vontade dos participantes que se repetisse aquela atividade de formação e que lhes fossem dados os recursos necessários para a prática dos exercícios fora do contexto de *workshop* ou das instalações da escola.

## **6.7 Reflexão final**

Tenho um gosto pessoal pela improvisação e pela partilha musical e descoberta conjunta que ela representa. Fascina-me esta forma de expressão artística que valida opções propostas menos óbvias ou não convencionais, questionando apenas a compatibilidade estética entre improvisadores. O tempo que até hoje apliquei a desenvolver competências de improvisação individualmente ou em sessões de grupo, muito comuns no âmbito da música improvisada ou do jazz, ajudou-me na construção de uma voz individual e da pesquisa por uma ideia estética e de som através da qual me sinta representado.

Esta dissertação levou-me a debruçar de uma forma mais profunda sobre as minhas convicções relativamente à improvisação e respetiva relevância no contexto educativo, tendo também feito um balanço teórico com parte dos conteúdos aqui expostos. Através do envolvimento com a temática do trabalho, realizei um ano de aulas lecionadas e observadas nas quais tive especial atenção ao valor dado aos assuntos que

me pareceram ser pertinentes para os alunos em determinado momento. Procurei levantar questões de escolhas musicais e estéticas, incentivando o debate sobre as mesmas, de forma a poder também eu tentar encontrar respostas sobre a eficácia de um método e ideia de ensino propostos. Recorrendo à improvisação como foco central do meu trabalho de acompanhamento dos alunos, desenvolvi mecanismos para a realização de atividades em sala de aula que me levassem a entender quais os benefícios de as balançar com o ensino tradicional.

Em ambas as situações em que conduzi as atividades nos *workshops* houve uma diferença significativa de qualidade do produto musical entre o momento em que o *workshop* começou e o momento em que um ou mais alunos ultrapassaram a barreira do desconhecido partindo para a descoberta, influenciando os restantes participantes na sala a adotar a mesma postura. Observei resultados claramente positivos em termos de evolução da qualidade musical dos momentos improvisados pelos alunos. Inclusivamente, no período final das atividades de formação em que, como já referi, incentivei a que fosse realizada uma improvisação livre em grupo sem qualquer diretriz, optei por deixar de tocar para apenas desfrutar e deixar-me emergir pela boa performance dos alunos.

Tenciono futuramente propor um espaço nos programas das escolas em que sou docente no qual pretendo tentar implementar este tipo de ações formativas de uma forma regular, pondo os alunos em contacto com diferentes músicos improvisadores e apresentando-lhes diferentes visões sobre a improvisação e criatividade.

## **7 Conclusão**

Tendo firmado as minhas convicções perante os benefícios da improvisação no contexto educativo, acredito que esta pode de facto ser uma ferramenta para o ensino da música. O tipo de sensações que pode criar, impulsiona na aula um ambiente lúdico, descontraído e onde se prioriza a criação musical. Existem inúmeras atividades práticas de grande simplicidade e fácil apreensão conceptual que expõem o aluno aos parâmetros essenciais das competências musicais a desenvolver. Desta forma, o

professor deve ser um elemento preparado para a formulação destes mesmos exercícios em aulas individuais ou de grupo, usando um programa acadêmico bem construído como recurso e não como regra. Assim, as escolas de música devem fazer uma divisão do programa curricular pelos docentes da escola, tendo em conta a sua experiência enquanto músicos executantes no meio profissional. Devem ainda dar-lhes a possibilidade de abandonar os objetivos propostos nos programas curriculares em prol do desenvolvimento de um trabalho individualizado e mais enriquecedor para cada aluno acompanhado.

Acredito ainda que um professor deve estar atento às possibilidades e urgências do seu aluno, facilitando o trabalho que este pretender desenvolver, despertando e aumentando os seus interesses. Deve também incentivar a audição de música de forma analítica e proporcionar momentos de prática musical nas aulas, incentivando o aluno a fazê-lo também em casa no fim das sessões de estudo.

Penso que os resultados deste tipo de abordagem serão inclusivamente visíveis na sociedade, uma vez que de acordo com os princípios apresentados ao longo deste trabalho, a música tem um papel importante na construção individual. Termino citando uma passagem do artigo *Vivências de apreciação, improvisação e composição em sala de aula* da autoria de Roveli Bichels e Gislene Natera.

Em nossa opinião, é atribuída ao professor a função de pensar o sujeito numa perspectiva ampla, proporcionando práticas que dêem conta desta complexidade. Sendo assim, é interessante que sejam realizadas interlocuções entre várias formas de se fazer música, as diferentes maneiras de se fazer arte e também entre os variados campos do saber (traduzidos nas disciplinas escolares), para que se possa projetar uma atuação baseada na intermediação da construção do conhecimento, provocando e alimentando a criatividade e a curiosidade. Como resultado deste processo e através do julgamento crítico/reflexivo, acreditamos que o professor participa da formação de indivíduos mais criteriosos em sua apreciação não somente musical, mas artística além de cidadãos conscientes e influentes na construção da sociedade. (Bichels, R.; Natera, G. 2013, p. 60)

## **Bibliografia**

Adolphe, B. (2013). *The Minds's Ear – Exercises for Improving the Musical Imagination for Performers, Composers, and Listeners*. Oxford: Oxford University Press

Agrell, J. (2008). *Chicago: Improvisation Games for Classical Musicians*. GIA Publications

Albino, C. A. C. (2009). *A Importância do Ensino da Improvisação Musical no Desenvolvimento do Intérprete*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo

Azevedo, M. (1997). A Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura, *Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, (9-15)

Azzara, C. D. (2010). *Developing Musicianship Through Improvisation*. Chicago: GIA Publications

AZZI, Roberta Gurgel; BASQUEIRA, Ana Paula; TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. (2016). *Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música*. Revista da ABEM. Londrina. 24 (36) (105-115)

Bailey, D. (1980). *Improvisation: its nature and practice in music* EUA: Mooreland Publishing.

Bandura, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Bichels, R.; Natera, G. (2013). Vivências de apreciação, improvisação e composição em sala de aula. *Revista Nupeart*. 11 (56-65)

- Burns, K. (2000). *Jazz* (Filme Documental). Public Broadcasting Service (PBS)
- Burrows, J. (2004). *Resonances: Exploring Improvisation and Its Implications for Music Education*, Simon Fraser University
- Cancioneiro de Serpa Cortez, M. R. O. P. (1994). *Cancioneiro de Serpa*. Serpa: Edição da Câmara Municipal de Serpa.
- Casa Pia de Lisboa. História. Consultado a 30 de setembro de 2023 em, <https://casapia.pt/casa-pia-de-lisboa/historia/>
- Coker, J.; Casale, J.; Campbell, G.; Green, J. (1970). *Patterns for Jazz*. (3ª ed.) Florida: STUDIO P/R.
- Damaceno, G. G. (1980). *The Edgar Willems Approach to Music Education*. EUA: University Microfilms International
- Dobbins, B. (1980). *Improvisation, An Essential Element of Music Proficiency*. Music Educators Journal Vol. 66, No. 5, pp. 36-41
- Dobszay, L. (1972). The Kodály Method and Its Musical Basis. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 14 (1-4), (15-33)
- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. (s.d.) Instituição, Apresentação. Consultado a 6 de fevereiro de 2023 em, <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao>
- Gattino, G. S. (2015). *Musicoterapia e Autismo: teoria e prática*. São Paulo: Memnom.

Gerling, C. (1989). *Considerações sobre a Análise Schenkeriana*

Gioia, Ted. (1997). *The History of Jazz*. Oxford: Oxford University Press

Graf, R. (1997). Pedagogical Aspects of Teaching and Learning Jazz Improvisation or How to Develop Musical Expressiveness. *Jazz Research Proceedings Yearbook. International Association of Jazz Educators*. University of Pennsylvania.

Gordon, Edwin E. (1999). *All about Audiation and Music Aptitudes*. *Music Educators Journal*, 86(2)

Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Gia Publications.

Houlahan, M.; Tacka, P. (2007) *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Kodály and Orff: A Comparison of Two Approaches in Early Music. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8, (181-185)

Kratus, J. (1995). *A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation*. *International Journal of Music Education*, 26 (27-38)

Kratus, J. (1995). *A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation*. *International Journal of Music Education* (27-38)

Listz Academy, Kodály Institute. (s.d.) Kodály Concept. Consultado a 18 de junho em, [https://kodaly.hu/kodaly\\_en\\_kodaly/kodaly-concept-107384](https://kodaly.hu/kodaly_en_kodaly/kodaly-concept-107384)

Londeix, J. M. (1976). *Exercices Mécaniques*. Paris: Editions Hery Lemoine

Marre, J. (1992). *On the Edge* (Filme Documental) – *Improvisation in Music*. Harcourt Films.

Moore, David Allen (2020). *Fractal Fingering*, (3ª ed.) Almusik AB

Morris, L. (2006). Conduction® Is. *Contemporary Music Review*. 25 (5/6), (533-535)

Múltiplos Autores (1975). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. EUA: Oxford University Press

Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play: Improvisation in Life and Art*. Nova Iorque: Tarcher/Putnam

Pesca, M. C. (2020). *A importância da improvisação como disciplina de grupo no ensino especializado da Música*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Música de Lisboa.

Porter, Lewis. (1985). *John Coltrane's "A Love Supreme": Jazz Improvisation as Composition*. *Journal of the American Musicological Society* 38 (3), (593-621)

Pressing, Jeff (1984). Cognitive Processes in Improvisation. *Advances in Psychology*. 19 (345–363)

Raschèr, S. M. (1977). *Top-Tones for the Saxophone, Four-Octave Range*. (3ª ed.) Nova Iorque: Carl Fischer

Scott, J. K. (2007). Me? Teach Improvisation to Children?. *General Music Today*. 20 (6-13)

Sliva, J. P.; Guerreiro, L. (2013). *O Saxofone Pedagógico*. Lisboa: AVA Editions.

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 não publicada]. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte

Tavares, José; Sousa Pereira, Anabela; Allen Gomes, Ana; Marques Monteiro, Sara; Gomes, Alexandra. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. 1ª edição. Porto: Porto Editora

Thresher, J. M. (1964). The Contributions of Carl Orff to Elementary Music Education. *Music Educators Journal*. 50 (3), (43-48)

TUDGE, Jonathan R. H.; WINTERHOFF, Paul A. (1993). Vigotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development. *Human Development*. 36 (61-81)

Varela, M. L. A. (2020). *O papel da improvisação livre no ensino da música – O ponto de vista da comunidade e teís casos de estudo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Música de Lisboa.

Volz, Micah D. (2005). Improvisation Begins With Exploration. *Music Educators Journal*. 92

Walter, A. (1959). Carl Orff's Music for Children. *The Instrumentalist*, (38-39)

**Anexos / Segunda Parte – Investigação**

## Anexo 1 - Partitura da composição Horse Sings From Cloud de Pauline Oliveros

---

### HORSE SINGS FROM CLOUD

Sustain one or more tones or sounds until any desire to change the tone(s) or sound(s) subsides. When there is no desire to change the tone(s) or sound(s), then change.

1975

164

---

## Anexo 2 - Partitura da composição Sexual Orientation de Pauline Oliveros

---

### SAXUAL ORIENTATION

*for Saxophone Quartet*



Decide on an order for the given options. Play the star pattern after any of the options. The star pattern could be used once or twice for a longer or shorter version of the piece.

## John Zorn's COBRA

### MOUTH - Yellow

1. **P** POOL - Those playing stop or radically change. Those not playing may enter.
2. **R** RUNNER - Caller points to who will play. Only those pointed to play at the downbeat.
3. **S** SUBSTITUTE CHANGE - Those playing must stop. Those not playing may enter.
4. **SX** SUBSTITUTE CROSSFADE - Those playing must fade out. Those not playing must fade in. Rate of crossfade determined by prompter.

### NOSE - White

1. **D** DUOS - Players perform duets. All players may play any number of duets. Players may switch partners to begin new duets.
2. **T** TRADES - Chain of solos passed from player to player.
3. **E** EVENTS 1, 2 or 3 - Caller determines number of events (1, 2 or 3). All players play that number of events at any time after the downbeat.
4. **B** BUDDIES - Players perform duets. Each player may play only one duet with one partner.

### EYE - Orange

1. **CT** CARTOON TRADES - Chain of single notes/sounds/events passed from player to player extremely quickly. Players use eye contact to send event.
2. **CO** ORDERED CARTOON TRADES (with guests) - Cartoon trades played in order of seating. Player may choose to play with 1 or 2 other players on a given turn.

### EAR - Blue

1. **MΔ** MUSIC CHANGE - At the downbeat, group remains the same but plays radically different music.
2. **GΔ** GROUP CHANGE - At the downbeat, music remains the same but with a completely different group of players.
3. **V** VOLUME CHANGE - Crescendo, diminuendo or faders as determined by caller. Rate of volume change determined by prompter.

### GUERRILLA SYSTEMS

Anyone can request to become a Guerrilla by motioning to the prompter with a headband. Guerrillas can ignore the rules (except Eye and Head cues), run Tactics on other players, choose two other players (Spotters) to form a squad. Spotters have similar guerrilla powers. A solo Guerrilla may be cut at any time (cut throat).

**TACTICS** - called by Guerrilla on any player. Tactic lasts until next downbeat.

- ♂ Imitate - crook finger and point
- ↔ Trade - arm back and forth
- Hold/Drone - flat palm
- ♁ Capture (stop playing) - thumb or "bird"
- ↻ Switch/crossfade - indicate fade with arms

### OPERATIONS (FIST)

may be called by Guerrilla leader only when there is a full squad (Guerrilla + 2 spotters)

-  DIVISI - Players drone. Only Guerrilla leader can call cues.
-  INTERCUT - Squad plays unaccompanied trio. Rest of group returns to same sound when operation ends.
-  FENCING - Ivesian trio. Squad plays in various recognizable styles/genres. Squad members may choose alternates.
-  Indicates end of DIVISI Operation.
-  SPY may cut squad during an Operation only if unidentified by Guerrilla leader.

Squad members and alternates may cut squad at any time (cut throat).

### PARECER DO ORIENTADOR COOPERANTE

Nome do Mestrando: Bernardo Tinoco	Data: 05/09/2023
Professor Cooperante: Mateja Dolsak	Local: EAMCN
Professor Orientador (ESML): Gonçalo Marques	

#### Apreciação global qualitativa:

No âmbito do Estágio de Ensino Especializado realizado no ano letivo de 2022/2023, relativamente ao estagiário Bernardo Tinoco, avalio globalmente o seu desempenho como muito bom.

Demonstrou o domínio do conhecimento técnico e científico no âmbito da sua prática pedagógica e artística, adaptando o mesmo aos diferentes alunos. No decorrer das aulas, pude observar que planificou e estruturou o trabalho de forma coerente e adequada. Procurou adaptar diferentes estratégias para a obtenção de resultados, tendo em conta as competências técnicas e artísticas de cada aluno, garantindo dessa forma resultados positivos e o sucesso dos alunos.

Demonstrou um excelente relacionamento com os alunos e corpo docente da Escola. Desta interação verificou-se um grande impacto na motivação dos alunos.

Data 05/09/2023

O Professor Cooperante Mateja Dolsak