

Relatório de Estágio

Processos cognitivos na improvisação em músicos de jazz principiantes

Mateja Dolsak

Mestrado em Ensino de Música

Outubro de 2020

Orientador: Professor Doutor Ricardo Futre Pinheiro

Relatório de Estágio

Processos cognitivos na improvisação em músicos de jazz principiantes

Mateja Dolsak

Mestrado em Ensino de Música

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.

Outubro de 2020

Orientador: Professor Doutor Ricardo Futre Pinheiro

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Ricardo Pinheiro, pela disponibilidade e paciência, por todo o apoio, ajuda e orientação na elaboração deste relatório de estágio.

À Carla Pomares, professora cooperante, por toda a ajuda e disponibilidade.

À Ângela Antunes, pelo seu incentivo e por toda a ajuda incansável.

À Joana Bolito, por toda a ajuda prestada.

Aos alunos que participaram na minha investigação.

À minha família por todo o amor e apoio incondicional.

Resumo I – Parte I Prática Pedagógica

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, na Escola Superior de Música de Lisboa. É o resultado do Estágio de Ensino Especializado realizado na escola Ofício das Artes, em Montemor-o-Novo, durante o ano letivo 2018/2019, onde exerci funções como professora de saxofone e combo. O relatório apresenta uma caracterização da escola onde decorreu o estágio, dos dois alunos e do combo selecionado, bem como das práticas pedagógicas e estratégias de ensino aplicadas e desenvolvidas no decorrer do estágio. São também abordados diferentes conceitos educativos, tais como: metacognição, prática intencional, desenvolvimento de competências, autoeficácia, objetivos comportamentais e *feedback*. São ainda apresentados os planos de aulas semanais e as planificações anuais, que foram elaborados para cada um dos alunos, tal como para o combo. Por fim, é apresentada uma reflexão sobre o meu desempenho enquanto professora, bem como as facilidades e os desafios sentidos ao longo do estágio.

Palavras-chave: saxofone, combo, prática pedagógica, aprendizagem, improvisação, jazz, pedagogia.

Abstract I – Part I Teaching Practice

The purpose of this report was to describe in detail my teaching practice as a teacher of jazz saxophone and jazz combo, at the secondary music school Ofício das Artes, in Montemor-o-Novo. The teaching practice was carried out in the academic year 2018/2019, as one of the fulfillments for completing Master of Music Program in Jazz Pedagogy, at Escola Superior de Música de Lisboa. The report starts with the characterization of Ofício das Artes, describing its structure, organization, goals, and its role in the local community. I continue the report by characterizing two of my students and one combo, as well as by describing my teaching strategies and learning activities implemented throughout the school year. I touch upon different educational concepts, such as metacognition, intentional practice, skill development, self-efficacy, behavioral goals, and feedback. Finally, I reflect on my performance as a teacher, as well as address the facilities and challenges felt throughout the internship. At the end of the report I

enclose lesson plans as well as a year plan, made for the two selected students and the combo.

Keywords: saxofone, combo, teaching practice, apprenticeship, improvisation, jazz, pedagogy.

Resumo II – Parte II Projeto de Investigação

A elaboração do presente projeto de investigação teve como principal objetivo a descrição dos processos de pensamento dos músicos de jazz principiantes durante um solo de jazz improvisado. Foi examinado como é que os improvisadores principiantes de jazz concebem a música improvisada a priori e à medida que a tocam, em que elementos musicais se concentram durante a sua improvisação e qual a diferença entre os processos de pensamento dos estudantes com um ano de experiência em improvisação e estudantes com três anos de experiência em improvisação. Através de entrevistas semiestruturadas, com 18 músicos de jazz principiantes, foram recolhidos dados qualitativos. Os inquiridos revelaram ter desenvolvido, durante a improvisação, pensamento sobre notas, ritmo, melodia, desenvolvimento da frase, registo e/ou frase pré-formada. Em algumas circunstâncias, afirmaram não terem pensado em absolutamente nada no decurso do processo de improvisação. Foi possível observar que todos os participantes monitorizaram o seu improviso de alguma forma, bem como a maioria deles conseguiu planear as partes seguintes das suas improvisações. A análise das improvisações dos participantes sugere que os músicos de jazz principiantes progredem através de várias fases de aprendizagem: inicialmente focam-se nos elementos básicos da improvisação, tais como a melodia e o ritmo, posteriormente concentram-se no desenvolvimento de material melódico e, só mais tarde, desenvolvem a capacidade de relacionar a linha melódica com a estrutura harmónica subjacente.

Palavras chave: improvisação musical, processos cognitivos, jazz, educação.

Abstract – Part II Investigation

The purpose of this study was to investigate beginner jazz musicians' thought processes during an improvised solo. I examined how do beginner jazz improvisers conceive of improvised music before or as they play it, which music elements do they focus on

during their improvisation, how do they reflect on their thought process after the improvisation, and if any difference can be found between thought processes of students with one year of experience in improvising and students with three years of experience in improvising. I collected qualitative data by conducting semi-structured interviews with 18 beginner jazz musicians. I identified seven main themes of how participants perceived music while or after improvising. Interviewees described thinking about notes, rhythm, melody, developing a phrase, register and pre-formed material. In some instances they were not thinking about anything, while improvising. All of the participants in the study described monitoring and evaluating their improvisation, as well as planning the next parts of their solos. Analysis of participants' reports suggests that beginner jazz musicians progress through various learning stages, initially focusing on the basic elements of improvisation, such as melody and rhythm, afterward focusing on developing melodic material, and only later on developing capacity of relating melodic line to the underlying chord structure.

Keywords: improvisation, cognition, jazz, jazz education.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo I - Parte I Prática Pedagógica	v
Abstract I – Part I Teaching Practice	v
Resumo II – Parte II Projeto de Investigação	vi
Abstract – Part II Investigation	vi
Índice de Figuras da Prática Pedagógica	x
Índice de Tabelas da Prática Pedagógica	x
Índice de Figuras da Investigação	x
Índice de Tabelas da Investigação	x
Lista de Abreviaturas	xii
Parte I – Prática Pedagógica	
1. Âmbito e Objetivos	2
1.1 Competências a Desenvolver	2
1.2. Expetativas Iniciais em Relação ao Estágio	3
2. Escola Profissional Ofício das Artes	3
2.1 Contextualização Histórica, Geográfica e Cultural de Montemor-o-Novo à Formação da OFA	3
2.2 História da Escola Profissional Ofício das Artes	5
2.3 Estrutura Organizacional	6
2.4 Projeto Educativo e Oferta Educativa	7
2.5 Plano Curricular	9
2.6 Avaliação	15
2.7 Plano de Atividades	21
2.8 Parcerias Institucionais	22
3. Reflexão	23
4. Caracterização dos Alunos Seleccionados	24
4.1 Aluna A	25
4.2 Aluno B	26
4.3 Grupo C	27
5. Práticas Educativas Desenvolvidas na Atividade de Docente	28
5.1 Contextualização Geral	28
5.2 Princípios Didáticos e Pedagógicos Adotados	29

5.3 Apresentação do Material Didático	37
5.3.1 Aluna A - Desenvolvimento de Articulação	37
5.3.2 Aluno B - Desenvolvimento de Som	39
6. Reflexão Final e Análise Crítica da Atividade Docente	41
6.1 Nível de Consecução dos Objetivos	42
6.2 Facilidades/Dificuldades Sentidas	43
6.3 Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	46
Parte II - Investigação	
7. Processos Cognitivos na Improvisação em Músicos de Jazz Principiantes	49
7.1 Introdução	49
7.2 Motivações e Objetivos do Estudo	52
8. Revisão da Literatura	53
8.1 Modelos Teóricos de Cognição na Improvisação Musical	55
8.2 Estudos Etnográficos	67
8.3 Estudos Exploratórios	68
8.4 Perspetivas da Neurociência	73
9. Metodologia de Investigação	75
9.1 Alunos Participantes	77
9.2 Contexto	80
9.3 Procedimento Experimental	80
9.4 Método da Análise de Dados	82
10. Exposição e Análise dos Resultados	84
10.1 Subcategorias de Material Musical	84
10.2 Subcategorias de Planeamento	92
11. Discussão	96
11.1 Limitações do Estudo Atual	100
11.2 Implicações para a Prática Educativa	100
11.3 Investigação Futura	102
12. Conclusão Final	103
Bibliografia	106
Anexos	113

Índice de Figuras da Prática Pedagógica

Figura 1 Diagrama Estrutura Organizacional OFA	7
Figura 2 Exemplo de Articulações utilizadas no jazz	38
Figura 3 Exemplo de Técnica <i>back-tonguing</i> notada	39
Figura 4 Exemplo de Exercício “oitavas descendentes”	40
Figura 5 Exemplo de Exercício 1º Harmônico.....	41

Índice de Tabelas da Prática Pedagógica

Tabela 1 Plano Curricular do Curso Profissional de Instrumentista Jazz	10
Tabela 2 Elencos Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz na Disciplina de Instrumento	12
Tabela 3 Elencos Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz na Disciplina de Combo	13
Tabela 4 Plano de Estudos do CPIJ da OFA	14
Tabela 5 Critérios Específicos de Avaliação na Disciplina Instrumento para o 1º Ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz - OFA	17
Tabela 6 Critérios Específicos de Avaliação na Disciplina Combo para o 1º Ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz - OFA	19

Índice de Figuras da Investigação

Figura 6 Modelo mostrando o momento em que a esquema mental de E_{i+1} (novo agrupamento de eventos) está formulada com base no agrupamento de eventos anterior E_i	56
Figura 7 Três formas de organizar eventos musicais (E): a) hierarquicamente, b) associativamente e c) por seleção de figuras	59
Figura 8 Modelo demonstrativo dos processos mentais que ocorrem durante a improvisação.....	64
Figura 9 Figura demonstrativa das áreas principais do cérebro.....	74

Índice de Tabelas da Investigação

Tabela 7 Alunos participantes do primeiro ano	78
Tabela 8 Alunos participantes do terceiro ano	79

Tabela 9 Distribuição dos relatos do grupo do primeiro ano, atribuídos às subcategorias de <i>Material musical</i>	88
Tabela 10 Distribuição dos relatos do grupo do terceiro ano, atribuídos às subcategorias de <i>Material musical</i>	89
Tabela 11 Distribuição dos relatos do grupo do primeiro ano, atribuídos às subcategorias de <i>Planeamento</i>	94
Tabela 12 Distribuição dos relatos do grupo do terceiro ano, atribuídos às subcategorias de <i>Planeamento</i>	94

Lista de Abreviaturas

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação do Ensino Profissional

CERCIMOR - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de
Montemor-o-Novo

CPIJ - Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

EEE - Estágio do Ensino Especializado

ESML - Escola Superior de Música de Lisboa

FCT - Formação em Contexto de Trabalho

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional

OFA - Ofício das Artes

PAP - Prova de Aptidão Profissional

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC - Unidade de Crédito

Parte I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado (EEE) do mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Este relatório apresenta a minha prática educativa e trabalho de investigação, enquanto estagiária em exercício na Escola Profissional Ofício das Artes (OFA) em Montemor-o-Novo, durante o ano letivo 2018/2019, nas disciplinas de Instrumento e Combo, com a orientação da Diretora Pedagógica Carla Pomares e a orientação científica do Professor Doutor Ricardo Pinheiro.

Na primeira parte do relatório de estágio, referente à prática pedagógica exercida ao longo do Estágio do Ensino Especializado, começo por descrever a instituição onde decorreu o EEE, o seu contexto geográfico, assim como a sua organização e gestão, oferta educativa, ligação à comunidade e o ambiente educativo. De seguida, caracterizo os alunos, assim como as práticas educativas utilizadas nas aulas. Finalmente, faço uma reflexão final e uma análise crítica sobre o trabalho desenvolvido.

1.1 Competências a Desenvolver

O Estágio do Ensino Especializado do mestrado em Ensino de Música teve como objetivo principal desenvolver capacidades no domínio do ensino e no domínio da investigação.

No âmbito deste estágio pretendi colocar em prática os conhecimentos e conteúdos adquiridos no Mestrado em Ensino de Música, principalmente nas unidades curriculares de Psicopedagogia, Didática, Didática Específica e Metodologia da Investigação.

Enquanto professora, procurei analisar as minhas práticas pedagógicas e aprimorá-las com o objetivo de estimular, desenvolver e guiar da melhor forma possível o processo de aprendizagem de cada aluno.

Ao nível da investigação, pretendi desenvolver as competências científicas através do projeto de investigação. Procurei aperfeiçoar capacidades de pesquisa, compreensão, análise, síntese e avaliação, bem como aplicar os conhecimentos metodológicos adquiridos na disciplina de Metodologia da Investigação.

1.2. Expetativas Iniciais em Relação ao Estágio

Ao iniciar o Estágio do Ensino Especializado na Escola Profissional Ofício das Artes, tinha como pretensão aprimorar as minhas capacidades enquanto professora e investigadora.

Os novos conhecimentos adquiridos no primeiro ano curricular do Mestrado em Ensino de Música contribuíram para o meu crescimento pessoal e forneceram uma base teórica sólida, que se revelou fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico. As minhas expectativas passavam por aprender a aplicar estes conhecimentos ao meu trabalho de ensino da improvisação, bem como por perceber quais eram as minhas lacunas e quais os aspetos a melhorar da minha ação como docente.

O facto de ter realizado o estágio na escola onde lecionava desde 2015 constituiu um fator de motivação, uma vez que me deu uma oportunidade para aprofundar e desenvolver o trabalho previamente estabelecido.

2. Escola Profissional Ofício das Artes

2.1 Contextualização Histórica, Geográfica e Cultural de Montemor-o-Novo à Formação da OFA

A cidade de Montemor-o-Novo é situada no distrito de Évora, região do Alentejo e sub-região do Alentejo Central, com cerca de 12 mil habitantes. É a segunda maior cidade do distrito, apenas superada pela capital, Évora, e é sede do concelho Montemor-o-Novo, que faz fronteira com Coruche a Norte, Arraiolos e Évora a Este, Viana do Alentejo e Alcácer-do-Sal a Sul e Vendas-Novas a Oeste.

Montemor-o-Novo situava-se inicialmente na parte interior da muralha do Castelo, expandindo-se posteriormente pela encosta virada a norte, onde atualmente se localiza. O concelho recebeu forais dos reis D. Sancho I (1203) e de D. Manuel (1503) e teve um importante papel no combate à ocupação castelhana (1580 - 1640) e durante as invasões francesas (início do séc. XIX).

Esta localidade atingiu o seu apogeu, ainda enquanto vila, nos séculos XV e XVI, em que à prosperidade trazida pelo comércio se aliava o facto de a corte permanecer por largos períodos em Évora, o que tornava Montemor-o-Novo palco frequente de acontecimentos políticos de relevo, como a realização de cortes e a permanência do rei no Paço dos Alcaides. Em Montemor, em 1496, por exemplo, tomou D. Manuel I a decisão histórica de mandar descobrir o caminho marítimo para a Índia, durante os conselhos gerais que se realizaram na cidade.

No numeramento mandado realizar em 1527 por D. João III, o primeiro recenseamento à população feito em Portugal, Montemor-o-Novo contava 899 fogos, ficando em sexto lugar entre as terras do Alentejo. D. Sebastião deu-lhe, em 1563, o título de Vila Notável, atendendo a que era “lugar antigo e de grande povoação” cercada e enobrecida de igrejas, templos, mosteiros e de muitos outros edificios e casas nobres”. No plano histórico alguns acontecimentos sobressaem do pacato quotidiano da população. Entre eles destacam-se: a resistência à primeira invasão francesa, comandada por Junot, em 1808, junto à ponte de Lisboa; o estacionamento em 1834, do estado maior do exército liberal chefiado por Saldanha, durante as lutas civis entre liberais e miguelistas; a visita de D. Maria II e D. Fernando II em 1843.

Montemor-o-Novo desempenhou também um papel muito ativo na resistência à ditadura fascista e na luta pela melhoria das condições de vida e pela liberdade. Durante o 25 de Abril, esta foi uma das cidades a estar nas primeiras linhas do avanço das conquistas da revolução, nomeadamente na implantação do Poder Local Democrático e da Reforma Agrária.

O Centro Histórico, ou a também chamada “zona antiga”, da cidade de Montemor-o-Novo é uma área com uma importância considerável no que respeita à riqueza patrimonial. De grande valor histórico, arqueológico e cultural esta zona está dividida em duas áreas: a área monumental histórica (castelo e estrutura envolvente) e a urbana.

O património cultural, que integra monumentos de todas as épocas - com destaque para os numerosos conventos, igrejas e exemplares da arquitetura vernácula -, encontra-se intimamente ligado ao património natural. A cidade apresenta, por isso, um elevado interesse em termos educativos, de recreio e lazer e oferece ao concelho um enorme atrativo e potencial de desenvolvimento turístico.

O município apresenta oferta escolar ao nível da educação pré-escolar, ensino básico, secundário e profissional. Em 2015, no ano de criação da escola Ofício das Artes, Montemor-o-Novo dispunha de cinco ofertas de ensino profissionalizante, sendo que nenhuma delas se inseria na área artística. Outro facto a registar era a ausência total de oferta de Cursos Profissionais de música no Alentejo, sendo os únicos estabelecimentos de formação oficial de música existentes o Conservatório Regional de Évora, Eborae Mvsica e o Departamento de Música da Universidade de Évora. Neste sentido a Ofício das Artes - Escola Profissional de Montemor-o-Novo contribuiu para a diversidade da oferta educativa e formativa da região (Projeto Educativo Ofício das Artes, 2015).

2.2 História da Escola Profissional Ofício das Artes

A Ofício das Artes - Escola Profissional de Montemor-o-Novo (OFA) foi um projeto criado pela “Ofício das Artes - Associação para o Ensino e Formação e Desenvolvimento de Atividades Artísticas”, que se constituiu como a entidade proprietária da escola, nos termos do artigo 21º do D. L. nº 92/2014 de 20 de junho.

A associação “Ofício das Artes” concentrou um conjunto de projetos de ação e de desenvolvimento social e local através da música e dos seus ofícios, seguindo os seus objetivos de contribuir para um crescimento mais harmonioso dos jovens e da população, alargar as suas perspetivas de vida e promover uma maior mobilidade social e artística. Surgiu como um centro e um meio de informação/orientação para jovens, facilitando-lhes conhecimentos, experiências e competências para uma fácil inserção no mercado de trabalho artístico e dos ofícios das artes.

A Ofício das Artes - Escola Profissional de Montemor-o-Novo constituiu-se enquanto pessoa coletiva sem fins lucrativos, gozando das prerrogativas das pessoas coletivas de utilidade pública, no âmbito do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo à qual foi concedida a Autorização de Funcionamento nº182, a 31 de julho de 2015 para o curso “Instrumentista de Jazz”. O desenvolvimento da sua atividade esteve sujeito à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação.

A OFA começou a sua atividade em outubro do ano letivo de 2015/2016 com a oferta exclusiva do Curso Profissional de Instrumentista Jazz. Este curso foi financiado através

do Programa Operacional Potencial Humano, integrado na plataforma de financiamento Europeu Portugal 2020. A escola deu início às suas funções com duas turmas de 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista Jazz, com 14 e 15 alunos respetivamente. Esteve em funcionamento até julho de 2019, quando, na sequência de dificuldades financeiras, encerrou.

2.3 Estrutura Organizacional

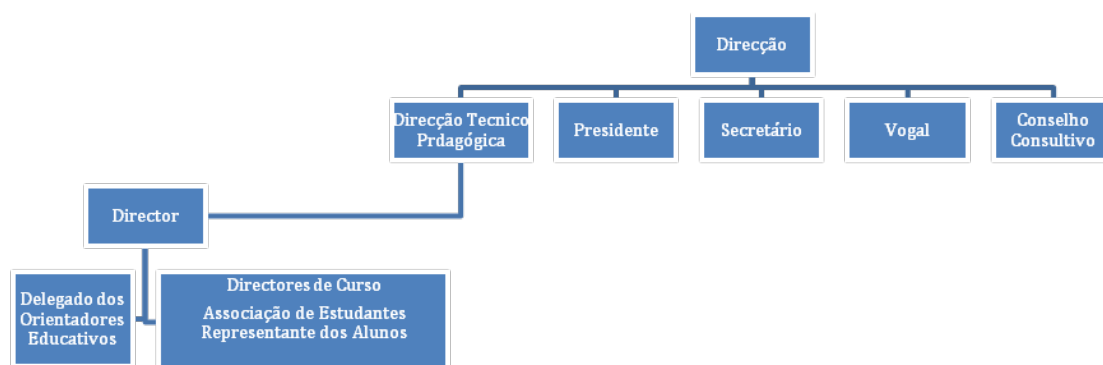
De acordo com os preceitos legais e com base na autorização de funcionamento da Escola e respetivo Contrato Programa com o Ministério da Educação, a estrutura organizacional da OFA era composta pela Direção, Direção Pedagógica e Conselho Consultivo.

O seu funcionamento era garantido pela Direção e Direção Pedagógica, com as atribuições definidas nos Estatutos da Escola. Além destes órgãos, o funcionamento da escola era assegurado pelas seguintes estruturas de coordenação pedagógica: o Conselho de Curso, o Conselho de Turma e o Conselho de Orientadores Educativos.

A Direção Técnico-Pedagógica era assumida pelo Diretor Pedagógico, Delegado dos Orientadores Educativos, Diretores de Curso e Representantes dos alunos.

O Conselho Consultivo era um órgão de apoio e aconselhamento da Direção e Direção Pedagógica, sendo constituído por: Representante da Ofício das Artes – Associação para o Ensino, Formação e Desenvolvimento de Atividades Artísticas, Diretor da Escola, Diretor Pedagógico da Escola, Representante dos Professores, Representante dos Estudantes, e, eventualmente, por outros representantes de organismos e instituições que pudessem contribuir para a implantação e fortalecimento do Projeto Educativo da escola.

Figura 1: Diagrama Estrutura Organizacional OFA



Fonte: Projeto Educativo Ofício das Artes, setembro 2015

2.4 Projeto Educativo e Oferta Educativa

De acordo com o Projeto Educativo de Setembro de 2015, a Ofício das Artes - Escola Profissional de Montemor-o-Novo pretendeu, através das suas políticas, objetivos, atividades e processos organizacionais, desenvolver uma identidade própria e única, que a caracterizasse e a afirmasse no seu contexto socioeconómico e cultural. Do mesmo modo promoveu a formação integral dos alunos, enquanto pessoas, mas também como cidadãos ativos - responsáveis, intervenientes e solidários -, apoiando-os nos seus interesses e aspirações. Paralelamente, como instituição, a Ofício das Artes procurou ser um promotor do desenvolvimento local e regional, tendo por base os princípios da sustentabilidade territorial e da coesão social.

O Projeto Educativo de Setembro de 2015 apresentou os seguintes objetivos:

- Promover o ensino profissional bem como diferentes modalidades de formação em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo e toda a legislação daí derivada, indo ao encontro dos interesses e aspirações dos jovens, dos agentes de desenvolvimento local – Autarquias, Estruturas Empresariais e Instituições Locais – da comunidade e região com vista a inserir os jovens na vida ativa, contribuindo para a sua realização pessoal e profissional como cidadãos, estando sempre presente o princípio de aprender fazendo, construindo e inovando.

- Proporcionar um ensino onde cada aluno é tratado individualmente, procurando ir ao encontro das suas necessidades e motivações, disponibilizando diferentes opções para que os atinja da forma mais eficaz e eficiente.
- Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes uma preparação adequada para o exercício de uma profissão qualificada e construção de um projeto de vida.
- Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica, técnica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso no mercado de trabalho como para o prosseguimento de estudos.
- Facultar aos alunos contactos e vivências com o mundo de trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma inserção socioprofissional.
- Promover a formação contínua – ao longo da vida – visando a dupla certificação (profissional e escolar), tendo em vista o novo paradigma que se preconiza para as escolas profissionais.
- Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projeto de formação e de (re)qualificação de recursos humanos que respondam às necessidades do desenvolvimento integrado do país, particularmente no âmbito local e regional.
- Estabelecer parcerias estratégicas com diferentes atores do desenvolvimento de forma a assegurar a sustentabilidade territorial e a coesão social da comunidade e da região.
- Contribuir para a divulgação da cultura junto da população através do ensino, criação e participação em vários eventos culturais. Neste âmbito, quer numa perspetiva interna, de formação integrada dos seus corpos docente e discente, quer numa perspetiva externa, de procurar formar públicos e recriar uma aptidão artística que fomente o conhecimento e desenvolvimento das potencialidades destas áreas de intervenção, o objetivo é também elevar os índices culturais da região, formando jovens e adultos, preparando-os desta forma para o seu futuro profissional.

A oferta educativa e formativa da OFA distribuiu-se pela área artística, com o plano de estudos baseado na formação sociocultural, científica, técnica, tecnológica e prática. Era

dada uma forte importância à formação em contexto real de trabalho, i.e, estágios, prática simulada, trabalhos laboratoriais e oficinas, elaboração e defesa da Prova de Aptidão Profissional.

A OFA iniciou a sua atividade de ensino com duas turmas de um curso profissional de nível IV: o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz. Em 2017 disponibilizou também a oferta do Curso Profissional de Construção de Instrumentos Musicais, um curso de formação de adultos, financiado pelo IEFP.

2.5 Plano curricular

De acordo com Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), a atual estrutura curricular do Curso Profissional de Jazz é composta pelas disciplinas da área sociocultural: Português, Inglês, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física; área científica: História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical, Física do Som; área técnica: Instrumento-Jazz, Combo, Orquestra Jazz e Naípe, Técnicas de Improvisação, Formação em Contexto de trabalho. O plano curricular do Curso Profissional de Instrumentista Jazz está organizado em aulas de 50 minutos correspondentes a um tempo de aula, e aulas de 100 minutos, que correspondem a dois tempos.

A formação do Ensino Profissional é organizada em módulos, unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma Estrutura Modular. Esta organização permite integrar formandos com níveis de formação distintos e características muito diferenciadas e responde, entre outros, a três pressupostos subjacentes à criação das Escolas Profissionais: orientação educativa diferenciada, apoio personalizado e significado formativo da avaliação (NACEM - Orvalho, 1993).

Tabela 1: Plano curricular do Curso Profissional de Instrumentista Jazz

DISCIPLINAS		CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			
		1º ANO 10º Horas	2º ANO 11º Horas	3º ANO 12º Horas	TOTAL HORAS
ÁREA SOCIO-CULTURAL	PORTUGUÊS	100	100	120	320
	INGLÊS	75	75	70	220
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	72	74	74	220
	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	33	33	34	100
	EDUCAÇÃO FÍSICA	50	50	40	140
ÁREA CIENTÍFICA	HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES	72	60	68	200
	TEORIA E ANÁLISE MUSICAL	45	45	60	150
	FÍSICA DO SOM	45	45	60	150
ÁREA TÉCNICA	INSTRUMENTOS-JAZZ	100	100	100	300
	COMBO	80	80	70	230
	ORQUESTRA JAZZ E NAIPE	108	128	114	350
	TÉCNICAS DE IMPROVISACÃO	100	100	100	300
	FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	200	200	200	600
TOTAL HORAS ANUAIS		1080	1090	1110	3280

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

No âmbito do Estágio do Ensino Especializado lecionei a disciplina de Instrumento - Jazz (Saxofone) e a disciplina de Combo.

Segundo a ANQEP, o elenco modular da disciplina Instrumento - Jazz está estruturado por épocas e estilos mais influentes da história do Jazz, onde a complexidade dos conteúdos aumenta progressivamente. Esta disciplina, de prática individual, visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objetivos gerais:

- Adquirir um conjunto de conhecimentos sólidos ao nível técnico, relativos ao respetivo instrumento.
- Desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico.
- Desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista de partituras.
- Dominar e aplicar escalas e modos na improvisação.
- Desenvolver a capacidade de transposição de fragmentos melódicos e harmónicos.
- Compreender, executar e improvisar sobre estruturas formais e harmónicas jazzísticas.
- Desenvolver a compreensão da linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: Blues, Dixieland, Swing, Bebop, Cool, Hard Bop, Free, Bossa-Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão e correntes do jazz contemporâneo.
- Adquirir competências técnicas que permitam compreender, executar e improvisar frases/*grooves* em *Swing*, *Even 8's*, *Double-Time Swing* (de acordo com o repertório).
- Desenvolver competências técnicas e artísticas com vista ao desempenho ao vivo e/ou em estúdio.

Tabela 2: Elencos Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz na disciplina de Instrumento

Módulo N°	Designação	Duração de referência (horas)
1	Jazz nos anos 20 e 30 (Blues e Dixieland)	50
2	Jazz nos anos 40 e 50 (Bebop)	50
3	Jazz nos anos 40 e 50 (Bebop e Cool)	50
4	Jazz nos anos 60 (Hard Bop)	50
5	Jazz a partir dos anos 70 (Electric Jazz, Jazz-Fusão, Latin-Jazz)	50
6	Jazz a partir dos anos 70 (Free Jazz)	25
7	Módulo Opcional	25
Total		300

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP, Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro

A disciplina Combo, segundo a ANQEP, pretende reproduzir o modelo de um pequeno ensemble de Jazz, podendo nela agregar representantes de todas as classes de instrumentos do curso. A disciplina visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico, em contexto de pequeno ensemble.
- Adquirir uma correta e eficaz afinação e articulação do fraseado.
- Compreender e aplicar conhecimentos relativos à improvisação, linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: Blues, Dixieland, Swing, Cool, Hard Bop, Free, Fusion Bossa-Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão e correntes do jazz contemporâneo.
- Desenvolver a capacidade de realizar arranjos simples para pequena formação de Jazz.

- Desenvolver as competências necessárias para a interação e o relacionamento artístico com os elementos do combo, através da percepção e gestão de dinâmicas de grupo.
- Desenvolver a capacidade de planeamento e direção de ensaios com vista à execução e apresentação.
- Compreender e relacionar a sua função na instrumentação do grupo.

Tabela 3: Elencos Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz na disciplina de Combo

Módulo N°	Designação	Duração de referência (horas)
1	Blues e Dixieland	25
2	Bebop (Básico)	25
3	Bebop (Avançado)	25
4	Cool	25
5	Hard Bop (Básico)	25
6	Hard Bop (Avançado)	25
7	Latin-Jazz, Electric-Jazz, Jazz-Fusão	30
8	Free Jazz	25
9	Funcionamento e Dinâmicas de Grupo	25
Total		230

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP, Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro

A Estrutura Modular das Escolas Profissionais consiste numa forma de organizar a formação profissional de um modo flexível, tendo implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas e tendo, ainda subjacente, a opção por princípios psicopedagógicos estruturantes. Parte-se do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas, que se constituem como componentes significativas, completas em si mesmas e simultaneamente

interligadas, que fazem parte de um todo cuja estrutura interna permite sequências flexíveis (NACEM - Orvalho, 1993).

A coordenação pedagógica da OFA adaptou uma organização própria dos elencos modulares. No ano 2018, na disciplina de Instrumento - Jazz, os módulos foram planeados da forma seguinte:

Módulo 1 (Blues e Dixieland) e Módulo 2 (Bebop anos 40/50) no 10º ano, Módulo 3 (Jazz nos anos 40/50 - Bebop e Cool), Módulo 4 (Jazz nos anos 60 - Hard Bop) e Instrumento Doubling no 11º ano, Módulo 5 (Jazz Fusão/Latin) e Módulo 6 (Jazz a partir dos anos 70 - Free Jazz) no 12º ano.

Na disciplina de Combo os módulos foram organizados segundo a seguinte ordem:

Módulo 9 (Funcionamento e Dinâmicas de Grupo), Módulo 1 (Blues e Dixieland), Módulo 2 (Bebop Básico) e Módulo 4 (Cool) no 10º ano, Módulo 3 (Bebop Avançado), Módulo 5 (Hard Bop Básico) e Módulo 6 (Hard Bop Avançado) no 11º ano, Módulo 7 (Fusão) e Módulo 8 (Free Jazz) no 12º ano.

Tabela 4: Plano de Estudos do CPIJ da OFA

	1º ANO	H	2º ANO	H	3º ANO	H
INST.	MÓDULO 1 Blues & Dixie	50	MÓDULO 3 Jazz anos 40/50 - Bebop e Cool	45	MÓDULO 5 Jazz Fusão / Latin	45
	MÓDULO 2 Bebop anos 40/50	50	MÓDULO 4 Jazz nos anos 60 – Hard Bop	45	MÓDULO 6 Jazz a partir dos anos 70 – Free Jazz	15
			Inst Doubling (Piano/ Bateria)	15	FCT - APOIO PAP	30
COMBO	MÓDULO 9 Funcionamento e Dinâmicas de Grupo	15	MÓDULO 3 Bebop avançado	30	MÓDULO 7 Fusão	30
	MÓDULO 1 Blues & Dixie	25	MÓDULO 5 Hard Bop (básico)	25	MÓDULO 8 Free Jazz	25
	MÓDULO 2 Bebop - Básico	25	MÓDULO 6 Hard Bop (avançado)	30		
	MÓDULO 4 Cool	25				
TÉCN IMP.	MÓDULO 2 Treino Auditivo - Básico	25	MÓDULO 6 Treino Auditivo Intermédio	25	MÓDULO 12 Harmonia Jazz - Avançado	30
	MÓDULO 1 Blues	25	MÓDULO 5 Improv. Bebop Avançado	25	MÓDULO 9 Fusão / Free Jazz	20
	MÓDULO 4 Harmonia Jazz - Básico	25	MÓDULO 7 Improv. Estilística Hard Bop	25	MÓDULO 10 Treino Auditivo - Avançado	20
	MÓDULO 3 Improv. Estilística Bebop Básico	15	MÓDULO 8 Harmonia Jazz – Intermédio	25	MÓDULO 11 Improv. Estilística Jazz Contemporâneo	15

ORQU.	MÓDULO 1 Swing Básico	25	MÓDULO 5 Jazz Fusão - Intermediário	25	MÓDULO 13 Fusão/Jazz Contemporâneo (Naípe) - Intermediário	25
	MÓDULO 4 Swing - Intermediário	25	MÓDULO 7 Swing - Avançado	20	MÓDULO 3 Jazz Contemporâneo - Básico	25
	MÓDULO 10 Swing/Jazz Fusão (Naípe) - Básico	25	MÓDULO 8 Jazz Fusão – Avançado	20	MÓDULO 6 Jazz Contemporâneo - Intermediário	15
	MÓDULO 2 Jazz Fusão - Básico	25	MÓDULO 11 Jazz Fusão/Jazz Contemporâneo (Naípe) - Básico	25	MÓDULO 14 Swing /Fusão/Contemporâneo - Intermediário (Naípe)	25
	MÓDULO 12 Swing/Jazz Fusão (Naípe) - Intermediário	25			MÓDULO 9 Jazz Contemporâneo - Avançado	20
TAM	MÓDULO 1 Formação Musical - Iniciação	45	MÓDULO 3 Formação Musical II	25	MÓDULO 5 Formação Musical IV	25
	MÓDULO 2 Formação Musical I	30	MÓDULO 4 Formação Musical III	25	MÓDULO 6 Formação Musical V	25
FCT		160		200		240

Fonte: Coordenação Pedagógica OFA 2018

2.6 Avaliação

Nos Cursos Profissionais, de acordo com a Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, a avaliação incide sobre os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver no âmbito de todas as disciplinas, na formação em contexto de trabalho (FCT) e, ainda, sobre os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional relativos à respetiva qualificação.

O processo de Avaliação contempla:

- A Avaliação Diagnóstica, que permite a definição e o ajustamento de processos e estratégias;
- A Avaliação Formativa, que é contínua e sistemática, permitindo a adoção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos, bem como às aprendizagens e competências a desenvolver em cada módulo;
- A Avaliação Sumativa, que tem como objetivo principal a classificação e a certificação dos percursos escolares, tendo por referência os perfis profissionais de saída.

A avaliação formativa está presente em qualquer momento, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e resulta da interatividade de professores e alunos, assumindo, por vezes, carácter de diagnóstico de dificuldades e respetivas causas, conduzindo a

estratégias de superação. Isto exige do professor uma ação formativa que regule as estratégias pedagógicas adotadas e do aluno uma ação formadora que regule as suas estratégias de aprendizagem.

A avaliação sumativa ocorre no final de cada módulo de uma disciplina. É da responsabilidade do professor acordar com o seu aluno qual o momento certo para a avaliação de cada módulo, tendo em conta o desempenho e ritmo de aprendizagem do aluno. A avaliação sumativa ainda incide sobre a FCT e a Prova de Aptidão Profissional (PAP) no final do último ano do ciclo de formação.

A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, concretizado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como da entrega do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo dos conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante para o futuro profissional do aluno.

A avaliação sumativa expressa-se numa escala de 0 a 20 valores. A aprovação em cada disciplina depende da obtenção, em cada um dos respetivos módulos, de uma classificação igual ou superior a 10 valores. A aprovação na FCT e na PAP também está dependente da obtenção de uma classificação final igual ou superior a 10 valores, em cada uma das provas.

A conclusão com aproveitamento de um Curso Profissional obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas, bem como na FCT e na PAP, conferindo o direito à emissão de um diploma do ensino secundário e de um certificado de qualificações, ambos com a indicação do nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

Os critérios específicos de avaliação estabelecem as competências específicas que devem ser desenvolvidas em cada disciplina, os instrumentos de avaliação e a ponderação percentual correspondente a cada critério. Os critérios específicos de avaliação dividem-se entre as aprendizagens nos domínios cognitivo/operatório e instrumental, que são estabelecidos de forma independente para cada disciplina, as aprendizagens de carácter transversal e as aprendizagens no domínio sócio afetivo. As competências a adquirir como aprendizagens de carácter transversal são a educação para

a cidadania, compreensão e expressão em língua portuguesa, utilização das TIC, autonomia, criatividade e empreendedorismo. As competências a adquirir no domínio sócio afetivo contemplam o empenho do aluno na aprendizagem, a organização do aluno na sua aprendizagem e relacionamento interpessoal e de grupo.

Tabela 5: Critérios Específicos de Avaliação na Disciplina Instrumento para o 1º Ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz - OFA

APRENDIZAGENS NOS DOMÍNIOS COGNITIVO/ OPERATÓRIO E INSTRUMENTAL		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA DISCIPLINA	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO (TOTAL: 65%)
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios técnicos em toda a extensão do instrumento. • Controle da dinâmica. • Respiração, afinação e timbre. 	9%
Sonoridade	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de articulação e controle do som. 	8%
Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos materiais estudados (escalas, arpejos, padrões, frases típicas da linguagem estilística) no repertório proposto. 	15%
Conhecimento de Escalas / Acordes	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração de conhecimentos de: • Escalas Maiores até 4 alterações • Escalas pentatônicas maior/menor • Escala de Blues • Harmonia Maior (triades/quatriades) • Shell voicings 	8%
Repertório	<ul style="list-style-type: none"> • Execução de: • Temas tonais Fáceis • Progressões típicas: C Jam Blues All of me Sweet Alabama Tea for two Mad about him blues Tenor Madness St Louis Blues Bogalusa Strut Now's the Time 	10%
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura à 1ª vista harmónica/melódica. 	5%
Transcrição	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição e memorização de solos. 	10%

APRENDIZAGENS DE CARÁCTER TRANSVERSAL

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO (TOTAL: 15%)
Educação para a cidadania e participação ativa	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da participação nas atividades propostas (qualidade das intervenções). • Observação do respeito e tolerância pelos outros (exercício da cidadania). 	2,5%
Compreensão e expressão em língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos orais e escritos. 	5%
Utilização das TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de pesquisa. • Trabalhos escritos (relatórios, textos, etc.). • Elaboração de tabelas. • Apresentações com recurso às T.I.C. • Etc. 	2,5%
Autonomia, Criatividade e Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do grau de consecução dos trabalhos propostos (individuais, de grupo, de projeto, de pesquisa, prático ou experimental), da organização das tarefas; da autonomia, iniciativa e criatividade na realização das aprendizagens. • Observação da capacidade de resolução de problemas. • Observação de indicadores de uma atitude empreendedora. 	5%

APRENDIZAGENS NO DOMÍNIO SÓCIOAFETIVO (Atitudes e Valores)

COMPETÊNCIAS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO (TOTAL: 20%)
Empenhamento do aluno na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de assiduidade e de pontualidade. • Observação de hábitos de estudo e de trabalho autónomo. • Observação do empenho e participação nas atividades propostas. 	10%
Organização do aluno na sua aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Registos sobre a organização do material necessário. • Observação da organização e da dinamização de projetos. 	5%

<p align="center">Relacionamento interpessoal e de grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do respeito pelas convicções e atitudes dos outros. • Observação de atitudes de cooperação, sentido de liberdade, responsabilidade, proatividade e respeito pelo Ambiente. 	<p align="center">5%</p>
---	--	--------------------------

Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2016

Tabela 6: Critérios Específicos de Avaliação na Disciplina Combo para o 1º Ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz - OFA

<p align="center">APRENDIZAGENS NOS DOMÍNIOS COGNITIVO/ OPERATÓRIO E INSTRUMENTAL</p>		
<p align="center">COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA DISCIPLINA</p>	<p align="center">INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</p>	<p align="center">PONDERAÇÃO (TOTAL: 65%)</p>
<p>Noção de estrutura/Forma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em aula, apresentações públicas. 	<p align="center">10%</p>
<p>Interpretação Estilística</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em aula, apresentações públicas. 	<p align="center">12,5%</p>
<p>Utilização dos conteúdos abordados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração do domínio dos conteúdos abordados através de exercícios práticos e apresentações em aula e públicas. 	<p align="center">20%</p>
<p>Noção do papel do seu instrumento no respetivo combo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em aula, apresentações públicas. 	<p align="center">2,5%</p>
<p>Improvisação/Linguagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em aula: criação e improvisação sobre estruturas estudadas, apresentações na escola e públicas. 	<p align="center">20%</p>
<p align="center">APRENDIZAGENS DE CARÁCTER TRANSVERSAL</p>		
<p align="center">COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS</p>	<p align="center">INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</p>	<p align="center">PONDERAÇÃO (TOTAL: 15%)</p>
<p>Educação para a cidadania e participação ativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da participação nas atividades propostas (qualidade das intervenções). • Observação do respeito e tolerância pelos outros (exercício da cidadania). 	<p align="center">2,5%</p>

Compreensão e expressão em língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos orais e escritos. 	5%
Utilização das TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de pesquisa. • Trabalhos escritos (relatórios, textos, etc.). • Elaboração de tabelas. • Apresentações com recurso às T.I.C. 	2,5%
Autonomia, Criatividade e Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do grau de consecução dos trabalhos propostos (individuais, de grupo, de projeto, de pesquisa, prático ou experimental), da organização das tarefas; da autonomia, iniciativa e criatividade na realização das aprendizagens. • Observação da capacidade de resolução de problemas. • Observação de indicadores de uma atitude empreendedora. 	5%
APRENDIZAGENS NO DOMÍNIO SÓCIOAFETIVO (Atitudes e Valores)		
COMPETÊNCIAS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO (TOTAL: 20%)
Empenhamento do aluno na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de assiduidade e de pontualidade. • Observação de hábitos de estudo e de trabalho autónomo. • Observação do empenho e participação nas atividades propostas. 	10%
Organização do aluno na sua aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Registos sobre a organização do material necessário. • Observação da organização e da dinamização de projetos. 	5%
Relacionamento interpessoal e de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do respeito pelas convicções e atitudes dos outros. • Observação de atitudes de cooperação, sentido de liberdade, responsabilidade, proatividade e respeito pelo Ambiente. 	5%

Fonte: Dossiers Pedagógicos OFA 2016

2.7 Plano de Atividades

A partir do Projeto Educativo, a OFA estabeleceu que, em todas as atividades, projetos e iniciativas promovidos pela Escola, deveriam ser valorizadas as diferentes aprendizagens, o conhecimento científico, técnico e tecnológico associado ao saber fazer, à criatividade e à cidadania.

Estes aspetos estiveram presentes na prática letiva, na realização dos estágios profissionais e diferentes modalidades de formação, nas visitas de estudo, bem como nas diversas iniciativas e atividades de animação e promoção sociocultural.

Durante o ano letivo em que decorreu o estágio, a escola realizou as seguintes atividades extracurriculares:

- Toma Lá Jazz- um ciclo de *jam sessions* mensais com a participação de alunos e professores realizado no café Music Café em Montemor-o-Novo nos meses de dezembro de 2018, janeiro, fevereiro, março, abril e maio de 2019.
- Concerto de um combo da escola nas comemorações do 25 de Abril de 2019, a convite da autarquia de Montemor-o-Novo.
- Concertos das Provas de Aptidão Profissional no Convento do Espaço do Tempo em Montemor-o-Novo, em junho de 2019.
- Participação dos alunos de guitarra, piano, contrabaixo e bateria no espetáculo "De Perto Ninguém é Normal", em abril de 2019, com a Oficina de Canto e do Teatro.

Nos anos anteriores tinham sido realizadas as seguintes atividades:

- Ópera dos 3 Vinténs - co-produção OFA e Alma d'Arame, apresentado no Teatro Curvo Semedo, em setembro de 2016.
- Oferta Formativa com apresentações de combos dos alunos em escolas do 3º ciclo em Vendas-Novas, Beja, Portalegre, Montemor-o-Novo e Setúbal, em abril e maio de 2016, 2017 e 2018.

- Participação dos alunos Pedro Silva e António Arimatea no Festival Umbria Jazz Clinics 2018, tendo Pedro Silva recebido uma menção honrosa num concurso promovido pelo festival e uma bolsa pelo Berklee College of Music.
- Projeto Sem Pressa Nem Hora Marcada - Orquestra OFA com Guilherme de Carvalho apresentado em Montemor-o-Novo e Évora, em agosto e novembro 2017.
- Participação de um combo na 15ª Festa do Jazz, em abril de 2017, com atribuição de Menção Honrosa.
- Participação de um combo na 16ª Festa do Jazz, em março de 2018.
- Participação de um combo no Festival de Jazz de Évora, em abril de 2018.
- Concertos 8XOFA, concerto de professores na Freguesia de São Cristóvão, em maio de 2018.
- Concertos Big Band OFA no Convento do Espaço do Tempo, em julho de 2018.
- Sofa Sessions integrado no Festival Artes À Rua de 2018, em Évora, *performance* de um combo de alunos em registo de *flash mob*.

2.8 Parcerias Institucionais

Segundo o Projeto Educativo da OFA, as relações de parceria e cooperação com entidades externas eram uma via estratégica no desenvolvimento das atividades e na realização dos objetivos da escola. Como atores de desenvolvimento local e regional, a escola mantinha redes formais e informais de parcerias, em diferentes níveis, que envolviam estruturas educativas, associativas e da administração pública, bem como do tecido empresarial da região: Autarquia, Empresas e Associações Empresariais, Instituições várias, Escolas e Universidades.

Segundo o seu Projecto Educativo, a OFA mantinha relações de parceria com o Ministério da Educação; Ministério do Emprego, Trabalho e Segurança Social; Instituto do Emprego e Formação Profissional; Câmara Municipal de Montemor-o-Novo; Agência de Desenvolvimento Regional do Alentejo; CERCIMOR; Conservatório Regional de Évora. EBORAY IQF – Instituto para a Qualidade na Formação; Agência Nacional dos Programas Comunitários; Universidade de Évora; Empresas e Associações.

3. Reflexão

A Ofício das Artes era uma instituição de ensino que se caracterizava por um perfil pedagógico ímpar, que proporcionava uma oferta educativa diversificada e de elevada qualidade e fomentava o espírito colaborativo e de pertença a uma comunidade.

A visão principal da instituição privilegiava a formação integral dos jovens como músicos, futuros profissionais, membros responsáveis da comunidade e cidadãos ativos. A direção da escola defendia o individual tratamento dos alunos, indo ao encontro das suas necessidades e motivações. Embora existissem objetivos educacionais definidos, os docentes eram sempre encorajados a adaptar o plano de estudos de acordo com as capacidades e o progresso de cada aluno. Essa abordagem era necessária para garantir o desenvolvimento e sucesso dos alunos, tendo em conta que a maioria deles tinha pouco conhecimento musical anterior, assim como qualquer experiência prévia relacionada com a música Jazz.

Notou-se uma articulação equilibrada entre o ambiente académico e informal na relação professor-aluno, o que proporcionou um clima de estima e confiança entre os membros da comunidade escolar.

Alguns elementos do corpo docente trabalhavam nos mesmos dias do que eu e, como tal, deslocávamo-nos juntos entre Lisboa e Montemor-o-Novo, o que nos deu a oportunidade de trocar ideias, elaborar estratégias, discutir resultados e articular os progressos dos alunos.

Durante o período em que estive em funcionamento, a direção da escola esteve sempre disponível a novas ideias e apoiou a implementação de diferentes estratégias pedagógicas. Esta forma de encarar o ensino conduziu à introdução do *project based learning* nas aulas, colaboração entre alunos e professores de diferentes instrumentos durante as aulas individuais, realização de algumas aulas com todos os alunos e os professores em conjunto, assim como novas formas de avaliação.

Era dada importância à apresentação de atividades da escola na comunidade e, ao mesmo tempo, à criação de oportunidades para que os alunos pudessem praticar a sua

profissão num ambiente fora da escola e tivessem vivências do foro profissional, preparando-os para o ingresso no mercado de trabalho. Neste sentido, foram criadas *jam sessions*, um combo de professores da escola, uma Big Band, *masterclasses*, concertos e outros eventos culturais. Estes elementos também contribuíram para a divulgação da cultura e enriqueceram a panorama cultural de Montemor-o-Novo e do Alentejo em geral.

A escola apresentava, desde o seu início, dificuldades financeiras, o que teve um impacto direto na atividade pedagógica e no ambiente escolar. A incerteza no futuro e os atrasos no pagamento de salários e bolsas de estudo afetavam a motivação dos professores e alunos, interferindo na realização das aulas. Houve momentos em que os alunos ficavam sem aulas durante períodos de tempo prolongados, e outros em que os docentes tiveram de compensar esses períodos e, por isso, lecionar muitas horas consecutivas. Foi muito desafiante manter a continuidade do trabalho e a motivação dos alunos, bem como planear as aulas e adaptá-las de acordo com a situação financeira da escola.

Contudo, creio que o esforço e a dedicação, bem como o espírito de equipa, permitiram-me ultrapassar as dificuldades e cumprir os compromissos pedagógicos até ao encerramento da escola, em julho de 2019.

4. Caracterização dos Alunos Selecionados

O Estágio do Ensino Especializado, integrado no Mestrado em Ensino de Música, foi realizado em regime de exercício na escola Ofício das Artes em Montemor-o-Novo.

A prática pedagógica no âmbito de EEE foi exercida sob a orientação do docente da ESML Professor Doutor Ricardo Pinheiro, responsável pela unidade curricular da Didática do Ensino Especializado, com a colaboração do coorientador da escola cooperante, Professora Carla Pomares.

Em 2018/2019, ano letivo do estágio, o Curso Profissional de Instrumentista Jazz na OFA contava com uma turma de 10º ano, com 16 alunos, e uma turma de 12º ano, com 11 alunos. Como professora de saxofone e combo, para os efeitos de estágio, selecionei

uma aluna de Saxofone do 10º ano (Aluna A), um aluno de Saxofone do 12º ano (Aluno B), e um grupo de alunos de Combo do 10º ano (Grupo C).

Por razões éticas, os nomes dos alunos permanecem anónimos neste relatório, sendo atribuída uma letra a cada um deles.

4.1 Aluna A

À data do início de estágio, a aluna tinha 16 anos de idade. No ano letivo 2018/2109 frequentava o 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista Jazz da Ofício das Artes em Montemor-o-Novo. Previamente tinha concluído o 10º ano de escolaridade na Escola Secundária de Vendas Novas, onde tinha ingressado porque nesse ano letivo a OFA não abria nenhuma turma nova. O seu percurso musical começou na Banda Filarmónica da Casa do Povo de Cabrela onde, com 12 anos de idade, começou a tocar saxofone.

Desde as primeiras aulas, a aluna apresentou motivação, empenho e curiosidade. Não tinha conhecimentos prévios sobre música Jazz ou improvisação, mas mostrou vontade em conhecer intérpretes e características do estilo. O seu maior interesse era em aprender a improvisar. Na turma integrou-se facilmente, demonstrando sempre vontade e disponibilidade para ensaiar, tocar com os colegas, preparar apresentações e trabalhos da escola, participar em concertos e em *jam sessions*.

A aluna demonstrou boas capacidades cognitivas e motoras. Porém, logo no início foram detetados alguns vícios de posições erradas que aluna adquiriu previamente e que foram apontados para serem corrigidos nos planos das aulas seguintes. Esses vícios incluíam má posição postural, má posição de dedos e embocadura tensa. Também observei uma fragilidade no som da aluna, razão pela qual procedi a um trabalho específico, para o seu desenvolvimento e que se manteve ao longo do ano.

A aluna, na improvisação, revelou-se muito lírica, tocando notas longas, ligadas e bonitas, mostrando as suas influências da música pop e da banda filarmónica. Porém, demonstrou pouca diversidade rítmica na sua improvisação. O ritmo foi o aspeto mais desenvolvido ao longo do ano, presente em todos os exercícios de improvisação e técnica. O desenvolvimento da articulação e ativação do diafragma foram dois aspetos também sempre trabalhados nas aulas.

A minha prioridade principal ao longo do ano foi o desenvolvimento das competências auditivas da aluna. Cantar, reconhecer auditivamente motivos, progressões e exercícios dados, transcrever, transpor de ouvido e conectar o ouvido com os dedos e o instrumento foram algumas das estratégias adotadas.

Foi possível observar que, para além da disciplina e motivação que a aluna revelava, tinha também um grande apoio por parte da mãe, que sempre a acompanhava no seu percurso musical. Este suporte familiar demonstrou-se muito benéfico para a evolução da aluna.

4.2 Aluno B

O aluno B nasceu em 2001 no Funchal, Madeira. Aos 9 anos de idade iniciou a sua formação musical no Conservatório-Escola Profissional das Artes da Madeira. Em 2016 mudou-se para Montemor-o-Novo para frequentar o Curso Profissional de Instrumentista Jazz da Ofício das Artes. Entre 2016 e 2019 viveu em Montemor-o-Novo, partilhando casa com os colegas do curso.

No ano letivo 2018/2019 o aluno encontrava-se no 12º ano do Curso Profissional de Instrumentista Jazz, sendo o seu 3º ano como meu aluno e o ano de conclusão do curso para o aluno, o que incluía exames finais, provas de acesso ao ensino superior e Prova de Aptidão Profissional (PAP).

O aluno demonstrava uma forte motivação para a formação como músico, partilhando a intenção de prosseguir estudos superiores. Era comunicativo, aberto, confiante e com boas capacidades, principalmente auditivas. Nas aulas de saxofone mostrou-se motivado e empenhado. Porém, fora de aula, revelou-se muito disperso no seu estudo, mostrando dificuldades na gestão do seu trabalho.

Detetei que o aluno se apoiava nas suas competências auditivas, confiando demasiado no seu ouvido interno, não organizando suficientemente o seu estudo para as aulas. Como tal, demonstrava grande inconsistência na sua prática do instrumento. O que acabou por acontecer é que muitas das aulas serviram de revisão da matéria já ensinada, tendo sido necessário reformular os objetivos da aula e a sua planificação.

Durante o ano letivo 2018/2019 dei prioridade à preparação do aluno para as provas e exames técnicos, tendo focado o trabalho na estruturação e desenvolvimento de solos, comunicação com a banda, articulação, *timing*, harmonia e *voice leading*. Foram também trabalhados problemas de ordem técnica, principalmente a desafinação no registo agudo, que derivava da falta de controlo de ar, da garganta e da embocadura.

Como tema da sua PAP, o aluno escolheu o saxofonista John Coltrane, propondo-se investigar a sua vida e herança, como também desenvolver arranjos do repertório idiomático do saxofonista, adaptando-os ao seu combo.

Após ter concluído o Curso Profissional na OFA, o aluno ingressou na Universidade Lusíada em Lisboa, na Licenciatura em Jazz e Música Moderna.

4.3 Grupo C

O Grupo C era um combo do 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista Jazz da OFA, constituído inicialmente por seis elementos: um cantor, um trompetista, uma saxofonista, um guitarrista, um baterista e uma baixista. Algumas semanas depois do ano letivo ter começado juntaram-se mais dois alunos: uma pianista e um trompetista. A meio do ano letivo, o combo sofreu uma diminuição no número de alunos, devido à desistência do curso do guitarrista.

O combo era constituído por alunos com diversos percursos académicos. Alguns encontravam-se a repetir o ensino secundário, enquanto outros prosseguiam os seus estudos a partir do 3º ciclo de escolaridade. A origem dos alunos também era diversa. Uma minoria vivia em Montemor-o-Novo, no entanto, a maioria provinha da região do Alentejo, da região sul do Vale do Tejo e ainda outros da zona de Lisboa.

O combo, ao longo do estágio, demonstrou um alto potencial de aprendizagem. A maioria dos alunos exibia motivação, empenho e interesse. Encontravam-se fora do horário escolar, praticavam, tocavam, ouviam música juntos e ajudavam-se uns aos outros. Alguns alunos do combo, pelo contrário, por vezes, dificultavam o processo de aprendizagem e desenvolvimento do combo com a sua fraca assiduidade, falta de pontualidade e algumas atitudes perante o processo de aprendizagem, como pouco

empenho no estudo e nas aulas ou falta de noção perante o conhecimento que realmente tinham da matéria já ensinada. Muitas das aulas tiveram de ser adaptadas devido à ausência destes alunos, tendo sido necessário reformular os objetivos e as estratégias, rever a matéria e encontrar soluções alternativas, como, por exemplo, eu própria ter de tocar piano ou sugerir ao vocalista que, além de cantar, também tocasse bateria.

Apesar das dificuldades vividas ao longo do ano letivo, é pertinente referir a competência musical do grupo e o seu sucesso nas avaliações e apresentações.

5. Práticas Educativas Desenvolvidas na Atividade de Docente

Nesta secção irei em primeiro lugar, proceder à contextualização geral do ambiente educativo onde desenvolvi a minha atividade como docente em exercício. Em seguida, abordarei os princípios didáticos e pedagógicos adotados na minha atividade como docente na OFA. Posteriormente, passarei a descrever duas práticas educativas desenvolvidas nas aulas lecionadas aos dois alunos de saxofone.

5.1. Contextualização Geral

O presente estágio realizou-se no ano letivo de 2018/2019, na Escola Profissional Ofício das Artes em Montemor-o-Novo, instituição onde leccionava desde 2016.

A minha atividade docente decorreu em regime de exercício, com dois alunos de Instrumento Jazz Saxofone em dois níveis de ensino diferentes, uma aluna do 10º ano e um aluno do 12º ano, e uma turma de Combo Jazz do 10º ano.

O espaço físico onde decorreram as aulas foi sempre o mesmo, nas salas de aula atribuídas pelos serviços da escola no início do ano letivo.

A partir dos Planos de Desenvolvimento Modular e conforme o programa estabelecido pela própria escola, desenvolvi Planos de Aula Individuais para cada aluno e combo. Durante as aulas, estes Planos foram adaptados às necessidades e motivações de cada aluno/combo e à conjuntura real que se vivia na escola. Além disso, para garantir o melhor desenvolvimento das competências musicais de cada aluno, os objetivos programados nos Planos de Aula foram avaliados, no decorrer das aulas, e reformulados e adaptados às capacidades dos alunos, sempre que se verificou necessário.

5.2 Princípios Didáticos e Pedagógicos Adotados

A prática educacional atual baseia-se, em geral, no pressuposto de que o aluno é um recetor passivo de informação e que o ensino é o processo através do qual o professor transmite conhecimento ao aluno, que o memoriza de forma a poder utilizá-lo no futuro (Bautista et al., 2010; Karasavvidis, 2002). No entanto, a aprendizagem não é um processo passivo, mas sim um processo ativo e construtivo, que requer algum trabalho por parte do aluno. Não se trata apenas de recordar, mas de aplicar os conhecimentos e as competências de alguma forma significativa (Duke, 2005; Dewey, 1916/2007).

O meu próprio conceito do processo de aprendizagem vai ao encontro dos princípios teóricos do Construtivismo Social, no qual o estudante é visto como um agente ativo, construindo o seu conhecimento na base da (inter)ação, da comunicação e da experiência, e no qual o professor é considerado como o orientador do processo de aprendizagem, em vez de ser encarado apenas como transmissor de conhecimento (Vygotsky, 1986). A partir desta perspetiva, o ensino passa a ser um processo de planeamento e de construção das atividades e contextos, incluindo a divulgação de tarefas, ferramentas, recursos e responsabilidades, através das quais os alunos possam desenvolver e adquirir o seu conhecimento (Goodyear, 2015).

Nesta experiência educativa pretendi ensinar tendo por base os conhecimentos prévios de cada aluno, desenvolvendo as suas capacidades gradualmente, à medida que fui avaliando o nível de progressão de cada um. Encorajei-os a olharem a aprendizagem como um processo de interação, no âmbito do qual têm de prestar atenção aos outros estudantes, colaborarem, resolverem problemas em conjunto e aprenderem uns com os outros.

Karasavvidis (2002) salienta que, enquanto o mundo real exige das pessoas a demonstração do domínio de competências de colaboração, o sistema educativo prepara os estudantes principalmente para o trabalho a solo. Durante os exames, o foco reside na avaliação dos conhecimentos, como se fossem uma propriedade do indivíduo, que realiza tudo de forma autónoma, sem a ajuda dos outros.

Para contrariar esta noção, na sala da aula, tento criar contextos de aprendizagem ‘autênticos’, proporcionando aos alunos a experiência de situações e problemas característicos da vida profissional. Neste sentido, na OFA, incentivei o trabalho de grupo e, sempre que possível, criei oportunidades para que os alunos pudessem trabalhar juntos e aprendessem uns com os outros, num contexto idêntico à vida real. Muitas vezes convidava alunos de outros instrumentos a participarem na aula de saxofone e a acompanharem o meu aluno. Ainda, outras vezes, convidei o professor - que dava aulas no mesmo horário - para juntar o seu aluno com o meu, de modo a trabalharmos conjuntamente com ambos. Nessas aulas, trabalhávamos a interação, a perceção do papel de cada instrumento, a comunicação, a audição, a resposta, a liderança e a aplicação de conceitos e exercícios aprendidos na aula individual num contexto de grupo. Além disso, insisti para que os meus alunos de saxofone realizassem os seus exames a tocar em contexto de combo, em vez de tocarem sozinhos com o *play-along*. Desta forma, tiveram de formar o seu grupo para o exame, tal como planear, organizar e liderar os ensaios. Por vezes, assisti a estes ensaios, enquanto outras vezes eram combinados durante as aulas de saxofone do aluno.

Na OFA, os exames da disciplina de combo eram, em regra geral, realizados na presença de um júri, composto por três elementos. No entanto, consegui convencer a direção da escola de que seria mais benéfico para os alunos se estes atuassem perante um público que mais se assemelhava ao que assiste a um concerto. Deste modo, durante os exames de combo, convidei toda a comunidade escolar, desde os alunos aos professores, sem esquecer os funcionários da escola, para assistirem ao exame como público.

Foi possível observar que, como consequência desta mudança, os alunos avaliados prepararam melhor as suas atuações, tanto ao nível individual como de grupo, uma vez que a situação se assemelhava mais a um concerto do que a um exame. Desta forma, os elementos que fizeram parte do público puderam acompanhar o progresso dos alunos ao longo do ano, assim como dar-lhes o seu *feedback* sobre a sua atuação. Também considerei importante que os alunos, que estiveram a assistir, tivessem aprendido com

os erros e sucessos da prova dos seus colegas, uma vez que se sentiram identificados com a sua atuação.

Segundo Duke (2005), a perícia de um músico está baseada no desenvolvimento de competências e não apenas no seu conhecimento teórico. Atualmente, qualquer aluno, de qualquer disciplina, tem acesso fácil, e quase imediato, a conteúdos teóricos e especializados. No entanto, a aquisição e desenvolvimento de competências requer uma prática consistente e deliberada ao longo do tempo, sendo esta a base da aprendizagem para qualquer estudante de música (Duke, 2005).

Logo, ao aprender a tocar um instrumento, os estudantes precisam de desenvolver as seguintes competências (Hallam & Bautista, 2012):

1. COMPETÊNCIAS AUDITIVAS que apoiam o desenvolvimento de:

- precisão rítmica e bom senso de pulsação;
- boa afinação;
- facilidade de saber como soará a música sem ter de a tocar;
- tocar de ouvido;
- capacidades de improvisação.

2. COMPETÊNCIAS COGNITIVAS que apoiam o desenvolvimento de:

- leitura de música;
- transposição;
- compreender tonalidades diferentes;
- compreender harmonia;
- compreender a estrutura da peça;
- memória;
- composição;
- compreender os diferentes estilos musicais e os seus contextos culturais e históricos.

3. COMPETÊNCIAS METACOGNITIVAS que apoiam o desenvolvimento de:

- planeamento;
- monitorização;
- avaliação de aprendizagem.

4. COMPETÊNCIAS MOTORAS que apoiam o desenvolvimento de:

- competências específicas aos instrumentos;
- fluência técnica;
- articulação;
- qualidade de som.

5. COMPETÊNCIAS DE MUSICALIDADE que apoiam o desenvolvimento de:

- expressão;
- projeção de som;
- controlo;
- interpretação.

6. COMPETÊNCIAS DE *PERFORMANCE* que apoiam o desenvolvimento de:

- comunicação com o público;
- comunicação com os outros artistas;
- ser capaz de coordenar um grupo;
- apresentação no palco.

Nas minhas aulas, dou especial importância ao desenvolvimento das competências auditivas. Acredito que o bom ouvido é uma das características mais importantes de um músico competente. Segundo Jaques-Dalcroze (1930/1985), a educação musical deve basear-se no desenvolvimento das competências auditivas, começando o mais cedo possível, para que a percepção auditiva esteja bem desenvolvida antes de se iniciarem os estudos instrumentais, as aulas de teoria musical e o uso da notação musical. A capacidade de reconhecer e reproduzir auditivamente é uma das competências fundamentais no campo da improvisação musical, e pode ser desenvolvida através da prática regular de tocar de ouvido (Palmer, 2016).

No seu estudo, com 101 músicos estudantes de sopros do ensino secundário, os autores McPherson, Bailey & Sinclair (1997) chegaram à conclusão que a leitura, juntamente com os anos de aprendizagem dos instrumentistas, eram os fatores mais importantes para o sucesso na execução de um repertório, enquanto que o sucesso na improvisação era marcadamente influenciado pela capacidade de tocar de ouvido. Aliás, tocar de ouvido tem efeitos positivos não só a nível auditivo, como também a nível da *performance*, da memorização musical e da leitura (Woody & Lehman, 2010). Além

disso, desenvolve também a coordenação *ear-to-hand*, combinando a imitação auditiva com a facilidade técnica, o que permite ao músico poder tocar o que ouve internamente e externamente (Palmer, 2016).

As técnicas mais comuns de desenvolvimento auditivo incluem a transposição e a transcrição de ouvido. Além de usar estas técnicas nas minhas aulas, utilizo também algumas outras: instruo os alunos a cantarem antes de tocarem; ao dar a instrução, toco a para que os alunos a reconheçam auditivamente e a imitem no seu instrumento; no caso de ter de corrigir, por exemplo, uma nota que não tenha sido bem tocada, canto ou toco sempre a nota correta em vez de a verbalizar; no processo de transcrição, instruo-os para que cantem as frases ouvidas, antes de as tocarem no seu instrumento; toco sempre com os alunos, no saxofone ou no piano, para que possam ter uma referência auditiva; faço exercícios onde têm de encontrar no saxofone o tom ou a frase que ouviram. Deste modo, os alunos também desenvolvem o seu “ouvido interior”, caracterizado como a capacidade de reproduzir mentalmente imagens sonoras exatas, sem a ajuda da voz ou de um instrumento (Ilomäki, 2011).

Apesar de a música ter um carácter físico, a educação musical atual abrange relativamente poucas abordagens não verbais à compreensão musical. É comum pensar que os conceitos devem ser explicados e compreendidos de forma abstrata antes de serem vivenciados diretamente. Assim, os conceitos musicais são frequentemente ensinados antes da experiência empírica do mundo externo (Juntunen, 2016). Além disso, os professores optam, com frequência, por se focarem inicialmente na técnica de tocar, até o aluno atingir um determinado nível, onde já lhe é permitido começar a abordar os aspetos interpretativos da música.

É evidente que não se pode expressar algo sem a técnica necessária; sem o domínio de uma linguagem, realmente, não é possível comunicar verbalmente, no entanto, não é suficiente falar bem, mas não verbalizar nada de significativo, ao nível do conteúdo. Vale a pena questionar se o processo de desenvolvimento da imaginação e da compreensão musical pode ser mantido em *stand-by* e, de repente, ressuscitar após anos de dedicação apenas à técnica (Carlsen, 2019).

No meu método educativo, organizo a instrução musical de forma a que os alunos experimentem primeiro um determinado conceito na prática, antes de o entenderem e aprenderem cognitivamente. Desta forma, numa primeira fase, têm de reconhecer o conceito/motivo/frase/nota auditivamente e imitá-lo no seu instrumento. Só depois de assimilarem o conceito na prática, o explico também teoricamente.

Segundo Jaques-Delcroze (1921/1980), o estudo da teoria deveria estar ligado à experiência e à análise auditiva da música; a teoria deveria ser uma consequência do estudo musical e não ser abordada como um fim conceptual em si mesma.

Uma vez que se coloca tanta ênfase na teoria e no desenvolvimento das competências cognitivas, acabamos por escolher tendencialmente o pensamento como o princípio orientador da improvisação. Acaba por ser mais comum, por exemplo, ao tocar uma certa escala, pensar em posições das notas no instrumento, do que ouvir as notas da escala e as relações entre elas. Desta forma também se torna “mais seguro” confiar no pensamento enquanto improvisamos, em vez de confiar no que ouvimos.

A aprendizagem de uma competência é adquirida através da prática e da repetição. Quanto mais frequentemente repetimos um determinado comportamento, mais este começa a surgir nas nossas ações (Duke, 2009). Os autores que investigaram a aquisição de competências performativas afirmam, em diversos estudos, que os músicos profissionais praticam de forma intensa, ao longo de um período de mais de 10 anos, durante o qual aperfeiçoam as suas competências até chegarem a um nível profissional (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Williamson & Valentine, 2000).

Um fator importante neste caminho é a prática intencional, caracterizada pelos aspetos estruturados, eficazes e orientados para determinados objetivos. É possível observar uma diferença entre os músicos profissionais e os amadores (e provavelmente entre os alunos bem-sucedidos e os alunos mal-sucedidos) pela quantidade de tempo que dedicam à prática intencional. Os músicos mais competentes empregam maior esforço e concentração durante a sua prática do que os menos competentes, como também são os mais propensos à imaginação, à monitorização e ao controlo enquanto tocam, prestando

atenção ao que interpretam e refletindo na forma como a sua prática poderia ser melhorada (Ericsson, 1997).

No sentido de promover a prática intencional, organizo a aula de tal forma que os aspetos técnicos e musicais/interpretativos estão interligados. Na parte da aula dedicada à técnica, introduzo conceitos e exercícios técnicos que não só desenvolvem as competências motoras e auditivas, como também são logo colocados em prática na improvisação. Por exemplo, depois de um aluno fazer vários exercícios numa certa escala, uso-a de seguida na parte de improvisação de um certo tema. Desta forma, o aluno consegue não só observar imediatamente os frutos da sua prática, como também adquire o hábito de a organizar de forma funcional e significativa para ele.

O desenvolvimento das competências metacognitivas é um dos processos cruciais na aprendizagem musical, uma vez que permite aos alunos tornarem-se independentes e autónomos. As competências metacognitivas são referentes ao planeamento, à monitorização e à avaliação da aprendizagem (Hallam & Bautista, 2012). Quanto mais autorregulados forem os alunos, melhor conseguirão gerir o seu ambiente no sentido de otimizar a sua aprendizagem (McPherson & Zimmerman, 2002). A autorregulação é assim crucial para todos os aspetos da prática musical, pelo que o professor deve estimular os estudantes a refletirem sobre as suas ações e avaliarem criticamente a tarefa realizada (Biasutti, 2013).

Com o sentido de os alunos desenvolverem competências metacognitivas, pedia-lhes nas aulas para refletirem sobre a forma como realizaram determinadas tarefas e para avaliarem se as suas abordagens foram bem-sucedidas e as mais adequadas. Considero importante encontrar um equilíbrio entre as diretrizes que indicam ao aluno o que tem de fazer e as que o levam a encontrar o caminho para atingir certo objetivo.

O desenvolvimento da autorregulação está ligado à autoeficácia e à autoestima do aluno (Biasutti, 2015). A perceção da autoeficácia, ou seja, acreditar ser-se capaz de realizar uma tarefa específica, motiva os indivíduos para persistirem apesar das dificuldades sentidas, para se envolverem mais ativamente numa tarefa e para trabalharem mais e durante mais tempo para realizar essa tarefa. A autoeficácia constrói-se através das

nossas próprias experiências e realizações. Ou seja, cada sucesso gera confiança e, não surpreendentemente, cada fracasso a enfraquece (Bandura, 1997).

Para promover a motivação intrínseca do aluno e a sua autoeficácia, costumo desenhar as tarefas para as aulas de forma a que sejam desafiantes para o aluno e, ao mesmo tempo, adequadas ao seu nível. Desta forma, tem uma maior probabilidade de atingir o objetivo da tarefa, ou seja, de desenvolver as suas competências ao mesmo tempo que obtém experiências positivas.

Segundo Duke (2005), o professor deve aumentar ligeiramente a dificuldade e a complexidade de cada tarefa sucessiva, e planeá-la de forma a que o aluno tenha bastante probabilidade de a conseguir realizar. O professor minimiza assim a possibilidade de erro, ao mesmo tempo que reforça o comportamento e o pensamento positivo. Ao propor ao aluno uma tarefa que está desadequada, isto é, que está muito acima das suas capacidades, o professor afeta negativamente a motivação do aluno e a sua autoeficácia. Se o aluno encontra dificuldades persistentes na execução de uma determinada tarefa, o professor precisa de dar um passo para atrás, criando uma outra tarefa mais adequada, para que ele seja capaz de a realizar. O aluno tem de adquirir a capacidade de executar corretamente uma tarefa várias vezes, antes de poder passar para a próxima, que terá um maior grau de dificuldade e complexidade.

Para que uma instrução seja eficaz, ou seja, para que o aluno compreenda a tarefa e através dela possa evoluir, é fundamental que participe ativamente na tarefa, que o objetivo da tarefa seja claro, bem definido e desafiante, e que a sua execução inclua *feedback* direcionado e critérios de avaliação explícitos, avaliando em que medida o objetivo foi atingido (Hattie, 2009; Muller & Gamble, 2010). Um bom professor não dá *feedback* apenas apontando aspetos positivos e negativos da *performance* do aluno, mas também estruturando experiências de aprendizagem que proporcionem aos alunos oportunidades frequentes de resposta, que no final se tornam oportunidades de receber o *feedback* - do professor, do instrumento ou de si próprio (Duke, 2005).

Segundo estas diretrizes existiu, da minha parte, a preocupação em estabelecer objetivos comportamentais no planeamento das aulas, para definir claramente quais as metas de

aprendizagem que o aluno deveria ser capaz de atingir. Também prestei atenção em criar oportunidades para que realizasse tarefas sucessivas, acompanhadas por *feedback* frequente, claro e intencional.

5.3 Apresentação do material didático

5.3.1 Aluna A - Desenvolvimento de Articulação

A articulação é um dos aspetos fundamentais na expressão musical (Edmund, 2009). Tal como no discurso, também na linguagem musical é ela que ajuda a transmitir uma mensagem clara. É também um dos meios através dos quais o improvisador é capaz de desenvolver as qualidades emotivas do seu solo (Rose, 1985).

A articulação pode ser definida como a forma de atacar e terminar as notas ou como o recurso de as ligar e separar (Sullivan, 2006). No saxofone a articulação é realizada principalmente através da técnica chamada *tonguing* (Trezona & Styles, 2014). Segundo esta técnica, o saxofonista toca na ponta da palheta e afasta-se dela com a língua, enquanto está a soprar. Para poder articular bem no saxofone é preciso ter o controlo da emissão do ar, ou seja, dominar a quantidade de ar necessária para poder atacar e acabar a nota, bem como o controlo da língua.

Segundo Allard, uma boa técnica de articulação no saxofone depende da posição da língua dentro da boca. Para conseguir articular sem esforço de maior, esta deve estar o mais relaxada possível e ser colocada numa posição elevada dentro da cavidade bucal (Trezona & Styles, 2014). De modo a demonstrar qual a sua posição mais correta, nas aulas começo por aplicar uma técnica de Allard, segundo a qual o aluno passa de dizer “row” para “rew”, ambas as palavras pronunciadas em inglês. Este exercício foi trabalhado com a aluna A, tendo-a ajudado a adquirir uma maior perceção da posição da língua enquanto estava a tocar saxofone.

Para facilitar a execução da articulação desta aluna também foi aplicado o método associado às sílabas. Esta técnica utiliza a pronuncia de várias sílabas, por exemplo, imitar a forma de dizer “tah” enquanto se está a tocar (Sullivan, 2006). Uma vez que não existe uma abordagem unificada do uso das sílabas na articulação no saxofone,

utilizo aquelas que, no decorrer da minha experiência, fui percebendo que ajudam melhor na pronúncia jazzística das notas. As sílabas que costumo utilizar são as seguintes: “DO” ou “DU”, em notas com acento *tenuto*, “DA”, em notas com acento longo, e “DOT” ou “DAT”, em notas com acento curto, i.e. *marcato*.

Figura 2: Exemplo de Articulações utilizadas no jazz



DO ou DU



DA



DOT ou DAT

A articulação não é executada apenas no início da nota, mas também quando é finalizada. No saxofone uma nota pode ser terminada de duas formas: interromper a emissão de ar ou parar a vibração da palheta com a aplicação da língua sobre ela (Teal, 1963).

Para incentivar o melhoramento da articulação foram trabalhados com a aluna vários exercícios que combinassem a utilização de colcheia “swingada” com as sílabas “DA”, “DAT” e “DO”. Os exercícios foram aplicados em notas, escalas, frases melódicas curtas e frases rítmicas curtas. Foi também realizado o exercício de cantar/pronunciar primeiro as frases com certa articulação, tocando-as de seguida, bem como o exercício de imitação, no qual a aluna repetia as frases articuladas tal como tinha ouvido na minha interpretação. Os exercícios foram posteriormente aplicados na improvisação, assim como na execução das melodias dos temas.

A aluna apresentou dificuldades em acentuar e fechar as notas, i.e., em utilizar a sílaba “DAT”, devido ao facto de não ter controlo suficiente sobre a projeção de ar. Face a esta dificuldade, procedi a um trabalho de ativação do diafragma e de ligação do ar com a língua. Foram também utilizados exercícios de execução da nota em crescendo e fechá-la no final da execução com a língua, ou de execução da nota começando em *ff* com ataque. Um outro exercício aplicado foi a técnica chamada *back-tonguing* (Figura 3), na qual se enfatiza todas as colcheias do contratempo. Este tipo de articulação é frequentemente referido como “articulação de jazz” (Trezona & Styles, 2014).

Figura 3: Exemplo de técnica *back-tonguing* notada



Neste exercício específico a aluna tinha de articular primeiro as notas sem a língua, usando apenas o ar. Após demonstrar capacidade de articular desta forma, procedi à repetição deste exercício mas, desta vez, articulando as colcheias do contratempo com a língua. O exercício foi efetuado em *swing feel*, com colcheias “swingadas”, e em *even eights*, utilizando colcheias “não swingadas”.

Os exercícios forneceram-lhe uma maior consciência e atenção ao diafragma, bem como ao fluxo de ar e à coluna de ar. Ao longo do ano, a aluna revelou melhorias na sua articulação, o que a ajudou também no desenvolvimento do seu fraseado.

5.3.2 Aluno B - Desenvolvimento de Som

Segundo Liebman (1989), o saxofonista, durante a sua atuação, conta uma história e expõe as suas emoções. Por esta razão tem de ser capaz de moldar o seu som conforme as emoções e ideias que lhe surgem, respondendo o mais rápido possível ao seu impulso criativo. Uma nota é composta por um conjunto de sons simultâneos, chamados harmónicos (*overtones*). O destaque ou a supressão de qualquer destes harmónicos altera o som da nota, o que lhe proporciona adquirir vários timbres diferentes. Os harmónicos contribuem significativamente para a qualidade expressiva de um som, juntamente com os seguintes fatores: a dinâmica, a articulação, a duração, o vibrato e a nuance pessoal. É particularmente importante que o saxofonista tenha domínio e flexibilidade da laringe e da cavidade bucal, uma vez que a maior parte da construção do som ocorre nestas zonas, nas quais o fluxo do ar ao passar provoca a vibração da palheta que produz o som (Liebman, 1989).

O som foi um dos aspetos mais trabalhados nas aulas do aluno B. Ao longo do ano, observei que o aluno apresentava algumas dificuldades no controlo do ar, foco do som, timbre, afinação e no controlo da dinâmica. Estes aspetos não lhe permitiam alcançar o som que pretendia, bem como lhe dificultavam a execução das suas ideias musicais e

da exteriorização da sua expressividade. Face a estas dificuldades, foram estabelecidas estratégias que permitissem corrigir e melhorar os aspetos mencionados acima. Neste contexto, foram desenvolvidos exercícios para aprimorar a flexibilidade da laringe, da cavidade bucal e da embocadura, e melhorar o controlo do ar e dos harmónicos.

Houve a necessidade de corrigir a embocadura do aluno, cujo lábio inferior criava muita tensão na palheta, razão pela qual tocava desafinado no registo agudo do saxofone. Procurei que ele tivesse a melhor qualidade de som, com o mínimo de esforço, indicando que deveria manter o lábio inferior relaxado, controlando o ar com a diafragma e não com os lábios. Um dos exercícios realizados para desenvolver a flexibilidade e o controlo da embocadura foi o *note bending*, no qual o aluno tinha de tocar uma certa nota, descer o tom desta nota original por um intervalo e voltar à altura inicial, sem quebrar o som ou mudar a posição dos dedos. Outro dos exercícios aplicados foi “oitavas descendentes”, no qual, segundo Liebman, o aluno deve tocar uma oitava acima da nota representada pelo posicionamento dos dedos nas chaves - por exemplo, toca B2 enquanto posiciona com as chaves B1 -, descendo gradualmente para a nota posicionada (B1), sem quebrar o som ou parar de soprar.

Figura 4: Exemplo de exercício “oitavas descendentes”

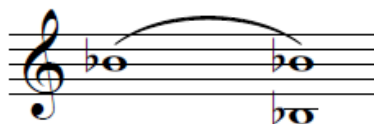


Fonte: Liebman (1989, pág. 16) - *Developing a Personal Saxophone Sound*

A par destas abordagens foi também realizado um sistemático trabalho de harmónicos, fundamental para o aprimoramento do som de qualquer saxofonista. Segundo Allard este é um meio crucial para desenvolver afinação precisa, som cheio, variação na qualidade tonal, uniformidade de som, em todos os registos do instrumento, e ouvido interno (Loboda, 2018). De acordo com a metodologia de Sigurd M. Raschèr (1977), exemplificada no seu livro *Top-Tones for the Saxophone*, foram feitos alguns exercícios que ajudaram o aluno a conseguir executar a série dos harmónicos, utilizando as

posições de Bb, B, C e C# grave. Os diferentes exercícios foram: cantar os harmónicos antes de os executar; tocar o harmónico com a posição dos dedos na nota que pretendia e, depois, movê-los para a posição da nota base enquanto mantinha o som da primeira nota (Figura 5); dirigir o ar para diferentes direções da boquilha.

Figura 5: Exemplo do exercício de 1º harmónico



Na Figura 5, a nota superior é a produzida e a nota debaixo é a que corresponde à posição dos dedos da nota base.

As abordagens mencionadas contribuíram positivamente para o desenvolvimento do som do aluno, permitindo-lhe expressar e desenvolver as suas ideias mais facilmente, tanto quanto lhe proporcionaram descobrir mais possibilidades sonoras. Deste modo, o aluno revelou maior controlo da embocadura, conseguiu ativar a garganta, progrediu na colocação das cordas vogais, e aperfeiçoou a sua afinação no registo agudo.

6. Reflexão Final e Análise Crítica da Atividade Docente

A reflexão e análise crítica da atividade docente são dois aspetos indispensáveis no percurso do professor, tal como no desenvolvimento da sua prática e seu desenvolvimento pessoal.

Segundo Brookfield (1995), a prática reflexiva permite ao professor tomar acções informadas, responder a diferentes contextos, ter consciência das suas crenças sobre aprendizagem e ensino, promover um ambiente de aprendizagem positivo, desenvolver conscientemente estratégias e técnicas de ensino, e relacionar o ambiente educativo com o seu contexto institucional, social e cultural.

Um “professor reflexivo” reexamina constantemente seus objectivos, procedimentos e saberes. Tenta compreender os seus fracassos e tem consciência dos seus valores transmitidos aos alunos. Assume um papel ativo no desenvolvimento curricular, bem

como na responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Conquista métodos e ferramentas conceptuais baseados em diversos saberes e ingressa num ciclo permanente de aperfeiçoamento, avaliando constantemente a sua própria prática (Zeichner & Liston, 2014).

Dewey (1938), descreve três atitudes necessárias para aquisição da prática reflexiva:

- Receptividade - reconhecer e considerar novos conhecimentos, ser receptivo aos vários pontos de vista e libertar-se da necessidade de ter razão ou querer ganhar.
- Responsabilidade - reconhecer consequências das suas ações e decisões sobre currículo, instrução, avaliação, e organização, especialmente na medida em que afetam os alunos.
- Sinceridade - ser honesto e aberto a sempre aprender algo novo.

Creio que atitude crítica e analítica é uma característica forte da minha personalidade, acompanhando-me desde sempre no meu percurso educativo enquanto aluna e professora, permitindo-me identificar aspetos positivos e aspetos a melhorar no processo educativo. O ano letivo 2018/2019 foi rico em experiências e em partilha de conhecimentos com colegas, e considero importante apresentar o que foi observado e experienciado ao longo deste ano.

6.1 Nível de Consecução dos Objetivos

Conforme apresentado no website da ESML, na Ficha de Unidade Curricular do Estágio do Ensino Especializado, as atividades inerentes ao Estágio do Ensino Especializado têm como objetivo adquirir e desenvolver competências básicas nos seguintes aspetos: conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente; aplicação interdisciplinar e integrada dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação; domínio dos métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional. Como objetivo, ainda se refere o aprofundamento e operacionalização das competências nos domínios científico e pedagógico-didático.

Durante a realização do EEE foi possível concretizar todos os objectivos estabelecidos através da minha prática pedagógica e projeto de investigação.

Como professora no Curso Profissional da OFA, consegui obter conhecimento da educação e ensino nas escolas do Ensino Artístico Especializado de Música. Realizei planificações semanais e anuais de forma estruturada, tal como avaliações formativas e sumativas através das quais implementei critérios novos. Através das gravações das aulas, observei e analisei as minhas próprias atitudes na sala de aula, o que me permitiu obter uma visão mais clara sobre a minha prática educativa e identificar os aspetos que deveriam ser trabalhados e melhorados. Nas aulas apliquei os conhecimentos adquiridos nas UC's, principalmente nas disciplinas designadas Psicopedagogia, Didática e Didática do Ensino Especializado. Através de realização do projeto de investigação e aplicação dos conceitos aprendidos na disciplina Metodologias de Investigação consegui desenvolver as minhas competências no domínio científico.

6.2 Facilidades/Dificuldades Sentidas

Os diversos fundamentos didáticos que foram abordados ao longo do curso de mestrado proporcionaram-me novas experiências e contribuíram para o alargamento de horizontes mais positivos e motivadores sobre a forma de orientar a aprendizagem dos alunos. Através da aquisição de uma melhor compreensão dos mecanismos de aprendizagem, desenvolvi uma visão mais clara do desempenho dos alunos e do meu próprio desempenho como professora. Assim, foi-me possível perceber a importância do *feedback* imediato, frequente e positivo, dos objetivos claros, e da sequenciação da aprendizagem. Graças aos resultados da implementação desses mesmos aspetos nas aulas, foi-me possível reforçar as capacidades de ensinar música e aumentar a minha confiança enquanto professora.

Foi possível observar a facilidade com que foi estabelecida uma boa relação com os alunos, fortalecendo o respeito e a confiança. Na minha prática educativa dei importância aos aspetos auditivos, à exemplificação, tendo frequentemente tocado com os alunos e os acompanhado. Consegui manter o ritmo da aula rápido, o que segundo Duke (2005) afeta positivamente a atenção e motivação do aluno. O ritmo da aula rápido está definido pelos ciclos formativos, construídos de instrução-ação-*feedback*, que devem ser curtos e regulares. Seguindo as diretrizes mencionadas, nas aulas

mantinha as minhas orientações curtas, exemplificava a tarefa, o aluno executava-a de seguida e eu fornecia o *feedback* da execução.

Um dos desafios sentidos foi a dificuldade de concretizar sequencialmente os objetivos estabelecidos nas planificações das aulas. Através da análise dos vídeos gravados pude reparar que, por vezes, avançava para outro objetivo pré-determinado na planificação, pensando que o aluno já tinha alcançado o anterior na totalidade, sendo a própria gravação a revelar que este ainda não era o caso. Para garantir que o aluno efectivamente atingiu o objetivo, foi necessário ser paciente, dedicar mais tempo e desenvolver várias estratégias. Também reparei que, pontualmente, programava um objetivo com nível de dificuldade desadequado relativamente às competências do aluno. Nestes momentos foi necessário reformular este objetivo, adaptando-o às capacidades do aluno.

Devido à instabilidade financeira da Escola Ofício das Artes, surgiram alguns desafios relacionados com a planificação e gestão das aulas. Esta situação exigiu que a direção da escola implementasse soluções económicas menos favoráveis à prática pedagógica. Para reduzir as deslocações dos professores a Montemor-o-Novo e ao mesmo tempo economizar o nosso tempo, os horários foram modificados para que conseguíssemos concluir o número total de horas de cada módulo, em menos dias possíveis. Considerando a disponibilidade do corpo docente e a dos alunos, bem como a situação financeira, a direção da escola elaborava os horários das aulas mensalmente, ou até semanalmente, aplicando uma carga horária elevada. Muitas vezes, cada disciplina ocupava quatro horas num dia ou mais ainda. Devido à imprevisibilidade dos horários e às muitas horas consecutivas de aulas, a sua planificação revelou-se uma tarefa desafiante. Foi necessária uma adaptação à nova organização e uma avaliação do impacto da irregularidade de aulas no progresso e motivação dos alunos, o que exigiu uma reestruturação adequada das aulas. As planificações foram organizadas de forma a garantir que, apesar de carga horária elevada, as aulas fossem dinâmicas e que, durante as mesmas, fosse salvaguardada a atenção e a motivação dos alunos.

Pude ainda observar que o desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos, de forma a desenvolverem hábitos de estudo regulares, exigiria um trabalho muito mais

profundo. Essa motivação foi demonstrada em alguns momentos, mas não se manteve de forma contínua. Uma das causas para esta falta de continuidade da motivação dos alunos foi a irregularidade das aulas.

A avaliação sumativa do combo também foi um aspeto bastante desafiante neste processo. A minha experiência na OFA revelou que, embora os critérios específicos de avaliação de cada disciplina estivessem estabelecidos, o corpo docente muitas vezes não os utilizava na sua prática de avaliação.

Na publicação *Estrutura Modelar em Cursos Profissionais* pode ler-se que o professor deveria avaliar não só o produto, mas também o processo de aprendizagem. Para a avaliação sumativa ser eficaz, o professor deveria explicitar de forma clara quais os objetivos de aprendizagem a atingir em cada módulo, assim como também especificar os critérios de avaliação. Avaliar implica participação ativa, reflexiva e crítica de todos os intervenientes. (NACEM - Orvalho, 1993).

Embora a escola possa estabelecer as competências a serem desenvolvidas e avaliadas, é frequente que os professores na sua avaliação não os considerem. Normalmente, os alunos são avaliados de uma forma muito geral, por exemplo, o aluno “toca bem”, “faz bons solos”, “tem boa técnica” ou “tem muito talento”, o que não permite entender quais os aspetos técnicos e musicais que foram considerados na sua avaliação. Também desta forma, a avaliação pode ser percebida como um julgamento pessoal.

No ano do estágio decidi melhorar a minha prática neste aspeto, estabelecendo critérios claros de avaliação, os quais foram lembrados aos alunos, frequentemente, no decorrer do ano letivo. Reparei que a definição dos critérios específicos consolidou a avaliação, tornando-a mais justa e construtiva, enquanto que esta também ajudou os alunos a perceber os seus pontos fortes e fracos, tal como a perceber em que aspetos ainda precisavam de trabalhar mais. Porém, na avaliação sumativa de combo enfrentei dificuldades por querer avaliar o progresso de cada aluno individualmente. O grupo foi constituído por alunos de níveis distintos devido às suas diferentes experiências prévias. Observei que alguns alunos tiveram mais facilidade em atingir objetivos devido à sua experiência prévia, apesar de terem trabalhado ou até evoluído menos que alguns outros

alunos menos experientes. Pretendi considerar o progresso de cada aluno individualmente, avaliando apenas o seu trabalho, desenvolvimento e empenho, e não comparando o nível de evolução de cada aluno com o dos seus colegas de combo, o que se revelou uma tarefa difícil.

Acho pertinente também refletir sobre as expectativas elevadas do Curso Profissional de Instrumentista Jazz. A maior parte dos alunos da OFA tinha pouco conhecimento musical anterior, assim como também qualquer experiência prévia com a música Jazz. Este facto está ligado à inexistência da oferta formal de ensino Jazz ao nível básico, assim como ao carácter cultural da região do Alentejo, na qual a música Jazz não é um estilo musical popular. A estruturação dos conhecimentos e competências a desenvolver no Curso Profissional de Instrumentista Jazz parecem ser baseados em programas de Cursos superiores de música Jazz. No caso da OFA, considereei que muitos deles foram demasiado exigentes e não adequados à experiência e ao conhecimento demonstrado pelos alunos.

6.3 Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Após a realização do estágio pretendo continuar a minha atividade profissional, enquanto música e professora de música. A frequência do Mestrado em Ensino de Música trouxe-me novas perspetivas sobre o processo de ensino e revelou a importância e necessidade de reflexão, avaliação e análise crítica da atividade docente para o desenvolvimento profissional e pessoal. Creio que a formação de um professor é contínua e interminável. Haverá sempre a necessidade de adaptação a novos alunos, escolas e novas circunstâncias. Por outro lado, será também preciso investigar e acompanhar o desenvolvimento dos métodos de ensino e de novas práticas pedagógicas.

Enquanto professora, continuarei ir ao encontro da singularidade de cada aluno, tentando encontrar estratégias e soluções adequadas para o melhor desenvolvimento de cada um, oferecendo-lhes ferramentas para que possam escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com os seus valores, crenças e visões.

Continuarei, também, a investigar tópicos científicos que sejam do meu interesse e que poderão contribuir para melhorar o ensino musical, incluindo o *project based learning*, teorias ecológicas da cognição e a neurociência da improvisação musical.

Parte II - Investigação

7. Processos Cognitivos na Improvisação em Músicos de Jazz Principiantes

7.1 Introdução

A improvisação é uma das formas mais complexas do comportamento criativo. O músico improvisador enfrenta o desafio único de gerir vários processos simultâneos em tempo real: gera e avalia sequências melódicas e rítmicas, executa movimentos motores finos e coordena a sua *performance* com os restantes elementos do ensemble, tudo com o objetivo geral de criar música esteticamente apelativa (Beaty, 2015).

A improvisação musical é uma componente central da linguagem do jazz (Schuller, 1968). Embora a música jazz abranja várias convenções estilísticas, que a distinguem de outros estilos, é o elemento da improvisação - o desenvolvimento e expressão de ideias musicais no momento - que tem definido o jazz ao longo da sua história (Gridley, 1987).

Nas primeiras manifestações do jazz instrumental, os músicos aprenderam a improvisar através da audição, da imitação e tocando ao lado de músicos que eram mestres desta forma de arte. Atividades como *jamming*, o ato de conviver ou até mesmo o viver com músicos mais experientes eram formas importantes de adquirir conhecimento (Berliner, 1994).

Contudo, durante a última metade do século, o papel desempenhado pelos clubes noturnos e pelas *jam sessions* na *performance* e aprendizagem dos músicos de jazz jovens tem diminuído drasticamente. Os programas universitários substituíram as bases tradicionais de aprendizagem (Ake, 2010) e, conseqüentemente, a responsabilidade de continuar a tradição da improvisação de jazz passou para a esfera dos professores (Norgaard, 2011).

Historicamente, o conceito de improvisação tem sido visto como um conceito problemático dentro da tradição académica musical. A necessidade de justificar a educação do jazz como digna de atenção institucional e cultural levou os professores de jazz a criarem sistemas codificados para a instrução da improvisação (Prouty, 2008). A codificação do vocabulário musical resultou em métodos pedagógicos, que utilizam

abordagens acorde-escala e exercícios isolados de padrões melódicos, harmônicos e rítmicos (Hickey, 2009; Watson, 2010).

Vários autores têm contestado a noção de que as competências de improvisação podem ser codificadas de alguma forma significativa (Bailey, 1993; Borgo, 2007; Fidlon, 2011; Sarath, 1996). Bailey (1993) defende que “a transcrição pode ajudar a estabelecer questões relacionadas com o estilo ou material utilizado, mas os elementos que são particulares à improvisação, e a mais nada, não podem ser documentados desta forma”¹ (p. 15).

Do modo similar, Borgo (2007) afirma que a notação ocidental tende a colocar uma ênfase indevida em notas, acordes e progressões harmônicas, uma vez que estes elementos são mais facilmente representados. No entanto, para este autor, as nuances rítmicas, timbrais, expressivas e interativas da música não se traduzem tão facilmente no papel. Segundo Sarath (1996), a perspectiva da música improvisada apresentada pela análise da partitura acaba por obscurecer o contexto espontâneo em que foi criada. O autor questiona os esforços para compreender o processo de pensamento na improvisação através da análise das notações musicais de solos improvisados.

Já Fidlon (2011) salienta a distinção entre os efeitos observáveis do processo de improvisação (i.e., a música) e o funcionamento do próprio processo. Para exemplificar, o autor expõe a análise de Schuller do solo de Sonny Rollins no tema *Blue Seven*. Schuller (1958) observou que um conjunto bitonal de notas, originalmente mencionado na melodia do tema, reaparece transformado em várias ocasiões ao longo do solo. Utilizando excertos transcritos, Schuller pormenorizou a abordagem temática de Rollins ao improviso, proclamando que o seu uso recorrente no desenvolvimento motivico fazia parte do seu plano global para o solo. Quando Rollins tomou conhecimento das conclusões de Schuller, encarou-as de forma depreciativa, alegando que "estava apenas a tocar o que eu sei e não sabia que estava a fazer aquilo"² (Blancq, 1977, p. 102). É possível que ambos os relatos sejam corretos: Sonny Rollins pode não ter tido qualquer

¹ Original: “*Transcription might help to establish matters to do with style or material used, but those elements which are particular to improvisation and to nothing else cannot be documented this way*” (Bailey, 1993, p.15).

² Original: “*I was just playing what I know and didn't know I was doing that*” (Blancq, 1977, p. 102).

plano de desenvolvimento motivico das ideias para o seu solo, embora um observador externo tenha encontrado provas convincentes e objetivas da estrutura temática que utilizou (Fidlon, 2011). No entanto, se Rollins não estava, aparentemente, ciente da estruturação temática que utilizou, será correto presumir que teve conhecimento dela a priori?

Alguns autores sugerem que o estudo da técnica e da teoria musical não desenvolve algumas componentes do pensamento na improvisação musical (Berliner, 1994; Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 1988). Borgo argumenta que:

One's ability to hear and therefore use any theoretical construct (e.g., specific scales, chords, rhythms, intervals, etc.) will always depend on the individual's perceptual capacities and experiences. From a pedagogical vantage point, we cannot presume that simply knowing about aspects of music theory will in any way assist students in becoming better musicians (Borgo, 2007, p.78).

Alguns investigadores acreditam que compreender a forma como os músicos pensam, enquanto improvisam, não só tornará as metodologias de instrução mais eficazes, mas também levará a uma compreensão mais profunda dos processos subjacentes à cognição humana (Duke, 2005; Fidlon, 2011; Norgaard, 2011).

Os processos de pensamento dos improvisadores de jazz, particularmente na forma como inventam ou formam a música à medida que é tocada, constituem uma área de investigação da ciência cognitiva. Esta disciplina procura compreender as representações mentais e processos subjacentes ao pensamento criativo. Examina os processos cognitivos que apoiam os comportamentos musicais, incluindo a percepção, a compreensão, a memória, a atenção e a *performance* (Ward & Kolomyts, 2010). Do ponto de vista cognitivo a criatividade é abordada da perspectiva do processo criativo e da pessoa criativa, em vez de ser conceptualizada através do produto criativo (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

Surgindo originalmente nos campos da psicoacústica e da sensação, as teorias cognitivas sobre a compreensão musical englobam mais recentemente a neurociência, a ciência cognitiva, a teoria da música, a musicoterapia, a informática, a psicologia, a filosofia, e a linguística (Deutsch, 2013).

Desde 1980 tem havido um interesse crescente na compreensão da base cognitiva da improvisação musical, apesar de que os processos de pensamento que a orientam se têm revelado particularmente difíceis de investigar, uma vez que é difícil observá-los diretamente. Por esta razão, têm sido abordados de diferentes perspectivas por campos de estudo diferenciados: vários modelos cognitivos teóricos foram criados para tentar descrever o que acontece no surgimento das ideias e no seu mecanismo subjacente de tomada de decisão durante a improvisação musical (Clarke, 1988; Johnson-Laird, 2002; Kenny e Gellrich, 2002; Pressing, 1988); na neurociência cognitiva foram realizados diversos estudos utilizando a ressonância magnética funcional (fMRI) para avaliar a atividade cerebral durante a improvisação musical (Berkowitz & Ansari, 2008, 2010; Limb & Braun, 2008; Pinho et al., 2014); foram realizados estudos etnográficos segundo as perspectivas dos próprios artistas (Berliner, 1994; Monson, 1995), bem como um estudo auto-etnográfico de Sudnow (2001); estudos exploratórios investigaram processos de pensamento e bases cognitivas para a improvisação musical, entrevistando improvisadores de jazz (Fidlon, 2011; Hargreaves, Cork & Setton, 1991; Medonça & Wallace, 2004; Norgaard, 2011).

Esta investigação pretende contribuir para os estudos exploratórios e tem como objetivo abordar a base cognitiva para a improvisação musical dos músicos principiantes de jazz. Parte da premissa que as descrições do pensamento dos improvisadores principiantes de jazz possam contribuir para uma melhor compreensão dos processos de pensamento que orientam a improvisação, e que os resultados do estudo possam orientar o desenvolvimento das atividades de improvisação na sala de aula, o que, em última análise, seria benéfico para os alunos.

7.2 Motivações e Objetivos do Estudo

O objetivo deste projeto de investigação consiste em aprofundar o conhecimento sobre os processos de pensamento dos músicos de jazz principiantes durante um solo de jazz improvisado. Mais especificamente, a minha intenção é examinar a forma como é que os improvisadores principiantes de jazz concebem a música improvisada a priori e à medida que a tocam, em que elementos musicais se concentram durante a sua improvisação, como é que refletem sobre o seu processo de pensamento após a

improvisação, e se é possível encontrar alguma diferença entre os processos de pensamento de estudantes com um ano de experiência em improvisação e estudantes com três anos de experiência em improvisação.

Pretende-se responder às seguintes perguntas:

1. Como é que os músicos de jazz principiantes, com diferentes níveis de experiência, concebem a música enquanto estão a tocar, bem como, a posteriori?
2. Como é que a experiência na improvisação de jazz influencia a forma como os músicos principiantes pensam sobre a música durante a sua improvisação?

No capítulo seguinte, proponho-me rever a literatura académica relevante para o tópico e as questões específicas que servem de premissa à investigação. De seguida, são apresentados os resultados da investigação e as conclusões resultantes do estudo.

Por último, pretendo investigar como os resultados do estudo se podem justificar à luz das preocupações metodológicas sobre o pensamento na improvisação do jazz e como podem, eventualmente, contribuir para atividades educativas futuras.

8. Revisão da Literatura

A base para um comportamento altamente complexo, que caracteriza especificamente a improvisação do jazz, pode ser compreendida através dos princípios dos constrangimentos cognitivos. Estes constrangimentos, que têm origens internas e externas, estabelecem limites sobre a forma como um músico improvisador pode atuar e a informação que consegue processar durante a improvisação. Os constrangimentos internos referem-se à memória, às capacidades motoras e à base de conhecimentos do músico (Ashley, 2009; Berkowitz, 2008; Kenny & Gellrich, 2002). Os constrangimentos externos estão relacionados às influências socioculturais, tais como o estilo musical, a reação do público ou o enquadramento cénico, bem como aos “referentes” (Pressing, 1984; Palmer, 2016). Os referentes musicais do jazz são, por exemplo, as estruturas cíclicas - muitas vezes de 32 compassos - que o caracterizam, as regras dos acordes que definem as linhas melódicas improvisadas e os seus padrões rítmicos característicos. Estes referentes servem de enquadramento estruturador para a maioria das atuações na

linha do jazz moderno (Pressing, 1984; Pressing, 1998). É a interação dos constrangimentos internos e externos, das competências e conhecimentos - que o músico utiliza para satisfazer as exigências da tarefa em questão - que determina, em última análise, a proficiência do improvisador numa dada circunstância (Fidlon, 2011).

A base de conhecimentos de um músico improvisador refere-se ao material armazenado na memória a longo prazo, adquirido e desenvolvido através de uma prática consciente e intencional. Inclui o material musical, o repertório, as competências, as estratégias perceptivas, as rotinas de resolução de problemas, os esquemas hierárquicos de memória e os programas motores (Pressing, 1998).

O conhecimento é adquirido, memorizado e representado na memória a longo prazo através de dois sistemas distintos, o explícito e o implícito. O conhecimento explícito é baseado em regras e o seu conteúdo pode ser expresso em comunicação verbal. Está ligado à consciência e é referente ao que pode ser recordado e declarado, ou seja, à informação expressa, por exemplo, em afirmações como "Eu sei que" (a estrutura do tema ou a progressão harmónica, no caso da música). Em contraponto, o conhecimento implícito é baseado na competência ou na experiência - "aprender fazendo" - e o seu conteúdo não é verbalizável. Só pode ser apreendido através da execução de tarefas e está inacessível à consciência (Dienes & Perner, 1999; Schacter & Bruckner, 1998, Atkinson & Shiffrin, 1968). Construir uma representação no sistema implícito pode ser entendido como uma "interiorização" do material aprendido (Dietrich, 2004).

Uma tarefa pode ser executada utilizando memória implícita ou explícita, ou a combinação de ambas. O tipo de memória que é utilizado depende da complexidade da tarefa. Tarefas complexas e multidimensionais, tais como a improvisação musical, requerem o processamento de múltiplos canais de informação e a coordenação de várias dimensões de ação ao mesmo tempo, tanto cognitivas como motoras. Para executar estas tarefas de forma proficiente, elas devem ser reguladas implicitamente, não exigindo uma deliberação consciente das decisões na improvisação ou uma recolha consciente da experiência anterior. Uma vez que a regulação explícita é limitada na capacidade e na rapidez com que é capaz de processar informação, torna-se assim

ineficiente para regular tarefas multidimensionais (Dietrich, 2004; Schneider & Shiffrin, 1977; Schacter, 1987).

A noção comum, de que as características que dão estrutura e coerência às improvisações bem sucedidas não são, necessariamente, uma consequência das intenções conscientes do músico improvisador, representa um dos aspectos mais intrigantes do pensamento durante a improvisação (Fidlon, 2011). Revelar o pensamento do músico durante a improvisação, dado a sua natureza subconsciente, apresenta um enorme desafio para os investigadores. Além disso, o impulso criativo para a improvisação depende, frequentemente, de variáveis voláteis da performance (por exemplo, interação com o público e com os outros elementos da banda), todas elas extremamente difíceis de replicar em condições experimentais controladas ou de validar de forma fiável numa análise posterior à performance (Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 1998).

8.1 Modelos Teóricos de Cognição na Improvisação Musical

Para compreender melhor e replicar as bases teóricas inerentes à improvisação, os investigadores tentaram desenvolver vários modelos teóricos sobre o processamento cognitivo durante a improvisação. A área é dominada pelo trabalho de Jeff Pressing, que é commumente citado, devido aos seus estudos detalhados e inovadores sobre este tema (Pressing, 1984, 1987, 1988, 1998). Outros trabalhos de referência na área são da autoria de Clarke (1988), Johnson-Laird (1991, 2002) e Kenny e Gellrich (2002).

Modelo de Pressing

Jeff Pressing foi um dos primeiros psicólogos da música a iniciar os estudos dos processos cognitivos na improvisação. No seu trabalho, tentou definir e sistematizar as formas de ensino da improvisação e desenvolver uma teoria que explicasse o processo de improvisação do ponto de vista da fisiologia e da neurologia, mas que não negligenciasse as características culturais e estruturais das várias práticas de improvisação. Desenvolveu assim um modelo cognitivo, publicado no livro *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (1988), que explica os processos presentes na improvisação.

Segundo Pressing (1988), todas as improvisações podem ser divididas em séries de secções não sobrepostas. Cada secção contém vários eventos musicais (E), tais como um grupo de notas, uma frase, um ou vários gestos musicais (por exemplo, *trill* vocal ou *slide* - efeito de comportamento - no trombone), um motivo, entre outros. Deste modo o autor pôde concluir que a improvisação (I) é uma união ordenada de todos estes conjuntos de eventos musicais, $I = \{E1, E2, \dots, En\}$.

O autor argumenta que qualquer evento musical (E) tem sempre vários aspetos (*aspects*) simultaneamente válidos e parcialmente redundantes. Cada um destes aspetos caracteriza e representa o evento musical de uma certa perspetiva. Os mais importantes são o Aspeto Acústico (som produzido e sentido), o Aspeto Musical (representação cognitiva dos sons em termos de dimensões musicais, técnicas e expressivas) e o Aspeto de Movimento (incluindo o tempo das ações musculares, proprioção, tato, perceção espacial e monitorização central da eferência³).

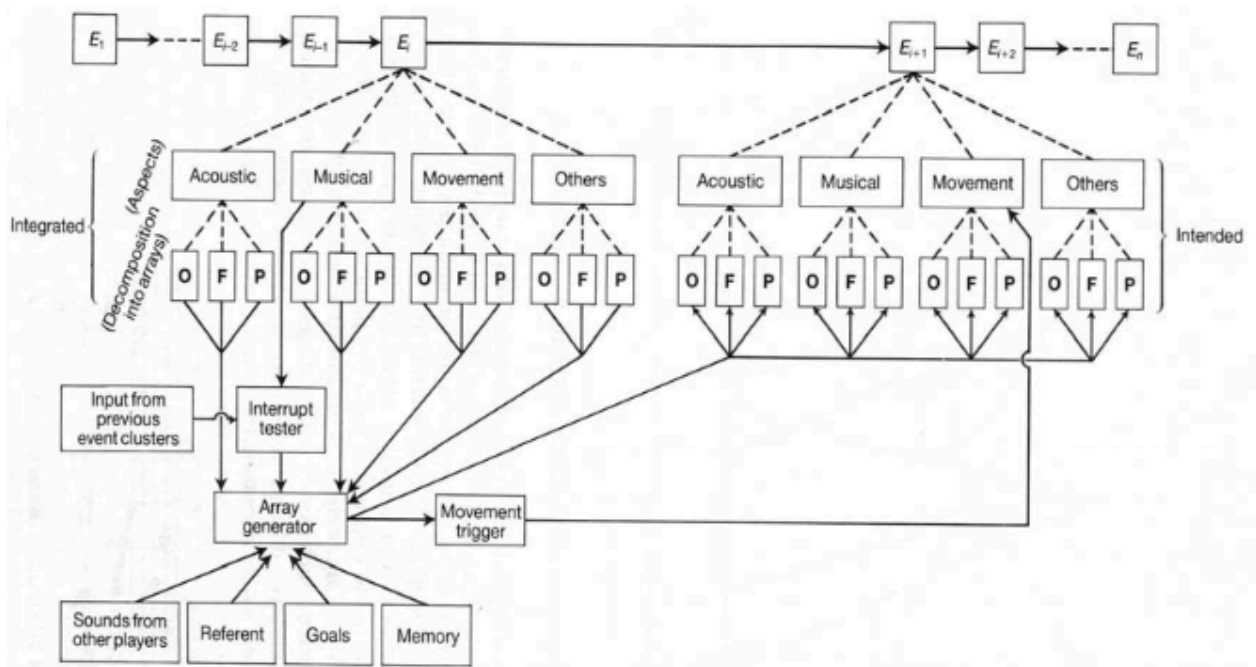
Pressing ainda especifica que cada aspeto existe sob duas formas: intencional e real. À medida que um conjunto de eventos está a ser realizado, o improvisador compara a sua intenção com o resultado real através de vários ciclos de *feedback*, analisando o aspeto acústico, musical e o de movimento. A informação analisada é recolhida e integrada com os objetivos gerais do improvisador, o referente (um esquema formal subjacente ou imagem orientadora específica de uma determinada peça), o material na memória a longo prazo (base de conhecimentos) e o som dos outros intervenientes. De seguida, o improvisador inicia o próximo conjunto de eventos, criando um esquema mental que contém uma representação cognitiva da produção musical pretendida e uma ação/realização motora correspondente. Novos conjuntos de eventos frequentemente partilham características com os anteriores, resultando num grupo de notas relacionado com o precedente. No entanto, por vezes, o improvisador pode optar por interromper o fluxo, iniciando um conjunto de eventos não relacionado com o anterior.

O autor caracteriza ainda três tipos de dados analíticos (*arrays*) - Objetos, Características e Processos - de cada evento musical. Estes dados representam toda a

³ Eferência refere-se a axónios com impulso nervoso ou a movimento de um centro de referência em direção à periferia.

informação chave que ajuda o improvisador a tomar decisões e a moldar cada evento musical. Segundo Pressing, os Objetos são entidades cognitivas ou perceptivas uniformes, tais como um acorde ou um certo movimento dos dedos. O autor define as Características de cada objeto como sendo o timbre, a duração e a articulação, enquanto que os Processos são definidos como alterações nos objetos e nas suas características ao longo do tempo (por exemplo, a repetição do motivo).

Figura 6: Modelo de Pressing que ilustra o momento em que a esquema mental de E_{i+1} (novo conjunto de eventos) está formulada com base no conjunto de eventos anterior (E_i).



Fonte: Pressing (1988, pág. 160) - *Improvisation: Methods and model*

Na figura 6, enquanto o E_i está a ser executado, vários processos de *feedback* comparam as ações intencionais e previstas com as ações reais e realizadas, utilizando aspetos (acústico, musical e motor) - identificados *aspects* no diagrama - e as suas representações (O-objetos, F-características, P-processos) - identificadas *arrays* no diagrama. Os aspetos e as suas representações, juntamente com os sons dos outros músicos, o referente, os objetivos gerais e as outras informações armazenadas na memória a longo prazo, são reunidos e encaminhados ao *array generator* que planeia o

seguinte novo conjunto de eventos (E_{i+1}). O *array generator* produz um esquema mental para o próximo E_{i+1} , planeando novos aspetos e suas representações. Enquanto o E_{i+1} está a ser executado, todo o processo descrito volta a repetir-se.

Pressing salienta a importância da flexibilidade na forma como os improvisadores concebem as suas ideias musicais. Os improvisadores mais experientes formam múltiplas representações da informação musical durante a sua *performance*. Por exemplo, um motivo musical pode ser compreendido como:

[it] may be pitch encoded as the objects D2F2A2B2, or as the object Bo7 chord in first inversion, or as a diatonic sweep to the leading tone in the key of C major, or as a iio7 chord in a minor, or as an ascending contour, and so forth. Its features include melodic motion by seconds or thirds, diatonic note choice, the degree and speed of crescendo, rhythmic regularity of attack, certain values of finger force and velocity used by the performer, and so forth. Many processes could be implicated to generate the given motive: arpeggiate a Bo7 chord, pick notes consistent with a triplet feel in C major, move the fingers 4321 of the left hand in such a fashion as to depress keys on the piano, and so forth (Pressing, 1988, p.159).

O autor acrescenta que as redundâncias entre as várias representações permitem maximizar a flexibilidade da seleção, de modo a que qualquer impulso criativo que se apresente como uma intenção possa ser realizado.

Segundo Pressing, a improvisação é uma competência precisa e complexa. No processo de aquisição dessa competência o músico passa por várias fases de aprendizagem. Na fase inicial adquire um vocabulário dos movimentos básicos e desenvolve as distinções perceptivas necessárias para a aplicação do *feedback*. Na fase intermédia une os movimentos já existentes em unidades de ação maiores, conforme o seu desenvolvimento cognitivo. É aqui que o músico refina consideravelmente a sua capacidade de distinguir e desenvolve competências internas de ação e correção de erros. Começa a desenvolver também fluência expressiva, caracterizada pela sensação consciente de "deixar fluir". Na fase avançada o músico torna-se altamente sintonizado com a informação perceptiva, adquirindo inúmeros programas motores, que são finamente temporizados e sintonizáveis. Apresenta ainda eficiência, fluência, flexibilidade e expressividade, conseguindo gerir automaticamente (sem atenção

consciente) todas as funções motoras. Neste ponto atinge um nível de *performance* onde a atenção vai exclusivamente aos parâmetros expressivos, entre os quais a forma, timbre, textura, articulação, gesto, tato motor, desenho expressivo, emoção, colocação das notas e dinâmica. O músico torna-se especialista, priorizando a monitorização auditiva sobre a monitorização cinestésica e visual. Depois de um extenso desenvolvimento das competências sob a prática, o músico passa de um processamento controlado para um processamento motor automático.

É de salientar que Pressing (1998) aponta que o modelo cognitivo apresentado não inclui, especificamente, os constrangimentos da memória e da atenção que surgem durante a improvisação. Deste modo, o autor salienta que este modelo é apenas uma proposta generalizada sobre como o músico, durante a sua improvisação, gera material musical.

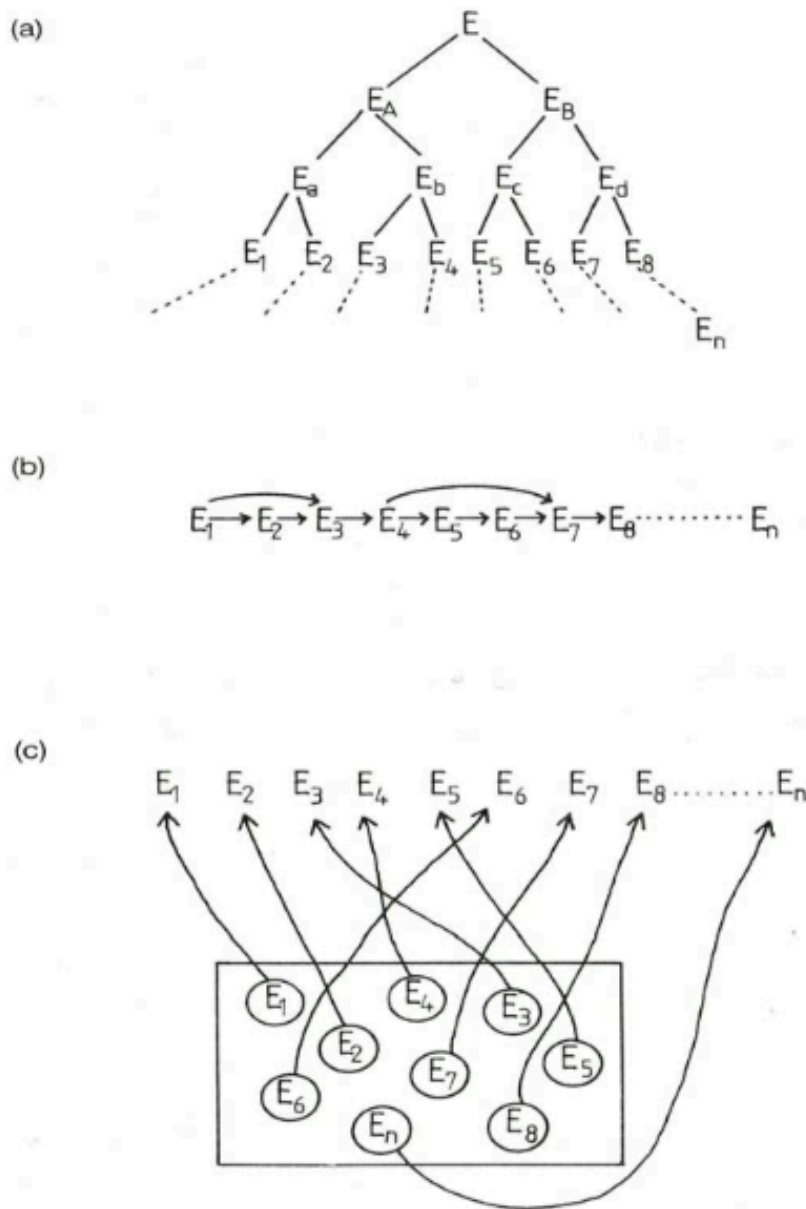
Modelo de Clarke

O modelo cognitivo de Clarke (1988) encontra-se publicado no mesmo volume que o de Pressing. Nesta publicação, Clarke reforça a importância das estruturas hierárquicas das representações mentais como meio de controlar a *performance*. Segundo este autor, o músico, durante a improvisação, toma decisões sobre grupos de notas, que ele próprio identifica como eventos (E). O evento é caracterizado como uma unidade musical simples ou um padrão que o improvisador memorizou. Contudo, Clarke não especifica qual o tamanho ou a duração do evento.

No seu modelo são descritos três princípios, que gerem as escolhas feitas durante o processo de improvisação: Princípio Hierárquico, Cadeia Associativa e Seleção do Repertório.

O **Princípio Hierárquico** aplica-se quando o esquema global do solo guia todas as decisões de nível inferior, ou seja, quando as escolhas maiores e abstratas orientam a improvisação. Eventos tonais (E), criados desta forma, são guiados pela estrutura hierárquica global e encaixados em vários níveis, como mostra a Figura 7a. Este princípio indica que um improvisador pode predeterminar a ideia global do solo e utilizar esta informação para orientar parcialmente as suas decisões de improvisação.

Figura 7: Três formas de organizar eventos musicais (E): a) hierarquicamente, b) associativamente e c) por seleção de figuras.



Fonte: Clarke (1988, pág. 9) - *Generative principles in music performance*

A **Cadeia Associativa** baseia-se no material previamente criado no mesmo solo, formando uma "cadeia" de ideias recém-criadas e que se encontram relacionadas. Seguindo este princípio, o improvisador inicia o solo com uma figura ou evento musical

e continua com o material musical que deriva do evento inicial. O motivo musical inicial pode ser repetido identicamente ou repetido com ligeiras variações. Os motivos subsequentes também podem incluir elementos contrastantes aos motivos anteriores. Ao utilizar este princípio, os motivos musicais são improvisados no momento, em resposta ao material previamente tocado, como ilustra a Figura 7b. Este princípio é semelhante à ideia do desenvolvimento motivico, com a ênfase no desenvolvimento material existente em tempo real, sem a necessidade de criar continuamente novo material.

Vários autores que analisaram solos identificaram a Cadeia Associativa como o principal princípio a orientar a improvisação (Henry, 1994; Schuller, 1958; Milton, 1973; Gregory, 1983; Kent, 1988; Frank, 1974).

A **Seleção do Repertório** é o encadeamento de figuras melódicas retiradas da base de conhecimentos do intérprete. As figuras são ligadas de forma serial, como mostra a figura 7c.

O autor salienta que estes três princípios não são mutuamente exclusivos, sendo frequentemente combinados na improvisação. Contudo, pode-se observar a prevalência de cada um destes princípios em diferentes estilos de jazz. Neste sentido, Clarke relaciona o Princípio Hierárquico com as eras *bebop* e *hardbop*, a Seleção de Repertório com o *bebop* e a Cadeia Associativa com o *free jazz*.

Modelo de Johnson-Laird

Segundo Johnson-Laird (2002), o mecanismo mais importante na improvisação não é tomar decisões sobre as notas. O autor destaca as regras como o mais importante princípio orientador da improvisação. O seu modelo foi fundamentado na Teoria da Carga Cognitiva da Psicologia Cognitiva, argumentando que a quantidade de informação que a memória de trabalho pode armazenar ao mesmo tempo é limitada. O autor sublinha:

The bottleneck in improvisation, as in cognition in general, is the limited processing capacity of working memory. Computational power, that is, what a system is able in principle to compute, depends on a working memory for the intermediate results of computations. Working memory holds these

intermediate results until they are needed again (Johnson-Laird, 2002, p. 422).

O autor defende ainda que para que o músico pudesse improvisar de forma eficiente e idiomática, os processos subconscientes da base de conhecimento, que orientam a improvisação, precisariam de ser suficientemente automatizados e submersos, para não ser preciso criar qualquer representação mental intermédia na memória de trabalho. Aliás, se os músicos tivessem de formar representações intermédias no processo de improvisação, este seria retardado. Deste modo, o autor sugere que os músicos experientes podem criar melodias bem desenvolvidas, sem terem de recorrer à memória de trabalho para formar representações "intermédias" das frases musicais, antes de as executarem:

Jazz musicians can generate long-term relations in their improvisation without using working memory. They can make repeated use of a motif or a phrase throughout an improvisation because it is in long-term memory. It may be an habitual phrase. But, when musicians extemporize a striking phrase, they are likely to store it in long-term memory and perhaps to improvise variations on it. The phrase accordingly becomes part of the input to the transducer from long-term memory. There is no need for a working memory of intermediate computational results (Johnson-Laird, 2002, p. 423).

Segundo o autor, o cérebro não é capaz de tomar decisões conscientes sobre todas as atividades que estão a acontecer ao mesmo tempo, num determinado momento, na improvisação musical. Devido a este fator, juntamente com as limitações da memória de trabalho, para que o mecanismo de tomar decisões na improvisação seja eficaz, este tem de estar ligado aos processos baseados em regras aprendidas.

O autor argumenta que existem três campos principais, relacionados com as regras do jazz tonal, que orientam a improvisação musical - a progressão harmónica, o contorno da melodia e o ritmo. As regras relacionadas com a progressão harmónica definem a utilização da escala apropriada ao contexto, as notas dos acordes e as notas de passagem. As regras relacionadas com o contorno da melodia orientam o músico improvisador a escolher as alturas das notas, os intervalos e a direção da linha melódica, enquanto as regras relacionadas com o ritmo orientam-no na execução das figuras rítmicas no ritmo típico de jazz - *swing*.

Os improvisadores experientes têm integrado tão completamente estas regras que as escolhas são feitas implicitamente e com o mínimo de utilização da memória de trabalho. Este processo liberta a mente consciente do improvisador, para que ele se possa focar nos aspetos estruturais do solo e na sua interação com os outros músicos do *ensemble*, enquanto as suas escolhas individuais das notas ocorrem num processo inconsciente.

Para modelar o pensamento humano durante a improvisação musical, Johnson-Laird desenvolveu um programa de computador capaz de improvisar em tempo real uma linha de baixo, que se adapta a uma determinada progressão de acordes, sem armazenar resultados intermédios. Foi aplicado um conjunto pré-definido de regras e procedimentos sobre afinação e contorno que, a cada momento, especificava o acorde, a escala associada a este acorde e o tempo do compasso. Para evidenciar a ausência da memória de trabalho no processo, o programa mantinha um *buffer* que continha apenas informação sobre a nota anterior enquanto determinava a nota seguinte. A programação do modelo resultou num sistema que “não faz uso de motivos, para além daqueles que ocorram por acaso”⁴ (p. 438). O programa produziu o resultado em forma de linhas do baixo, as quais foram caracterizadas por Johnson-Laird como serem construídas pelo improvisador principiante. Ele sugeriu, que o programa poderia ser melhorado através da “inclusão de um conhecimento mais rico de contornos e de notas de passagem”⁵ (p. 438).

Embora os argumentos de Johnson-Laird baseiem-se nos princípios de limites da capacidade na cognição, o facto, representado no seu modelo, que os músicos não formam representações "intermédias" das frases musicais antes de as executarem, coloca-o em conflito com algumas teorias sobre o pensamento na improvisação do jazz, mais concretamente com aquelas que argumentam que o meio principal do improvisador para originar ideias musicais, durante a *performance*, implica a formação de imagens musicais mentais (por exemplo, Coker et al., 1970, Gordon, 1989).

⁴ Original: “*that makes no use of motifs other than those that occur by chance*” (Johnson-Laird, 2002, p.438).

⁵ Original: “*by the inclusion of a richer knowledge of contours and passing notes*” (Johnson-Laird, 2002, p. 438).

Modelo de Kenny e Gellrich

Kenny e Gellrich (2002) propuseram um modelo especulativo de processos cognitivos, centrando-se em diferentes processos mentais que ocorrem durante a improvisação. Os autores basearam o seu modelo no de Pressing, afirmando que a base dos conhecimentos e o referente são os fatores mais importantes na construção do novo material musical. Além disso, Kenny e Gellrich indicaram que os músicos, durante a sua improvisação, passam por oito processos mentais diferentes. Estes processos são explicados de seguinte forma:

Antecipação a Curto Prazo: Em qualquer ponto da improvisação, os eventos musicais (i.e., notas) são antecipados num intervalo de tempo estimado em cerca de 1 a 3 segundos.

Antecipação a Médio Prazo: Os eventos musicais (i.e., a frase seguinte ou o próximo período) são antecipados num período de 3 a 12 segundos, sendo este período dependente da duração da frase ou do período musical seguinte.

Antecipação a Longo Prazo: Antecipação do resto da improvisação.

Recolha a Curto Prazo: Os eventos musicais, que ocorreram nos últimos segundos, podem ser recordados, num processo em que a concentração é dirigida aos eventos anteriores.

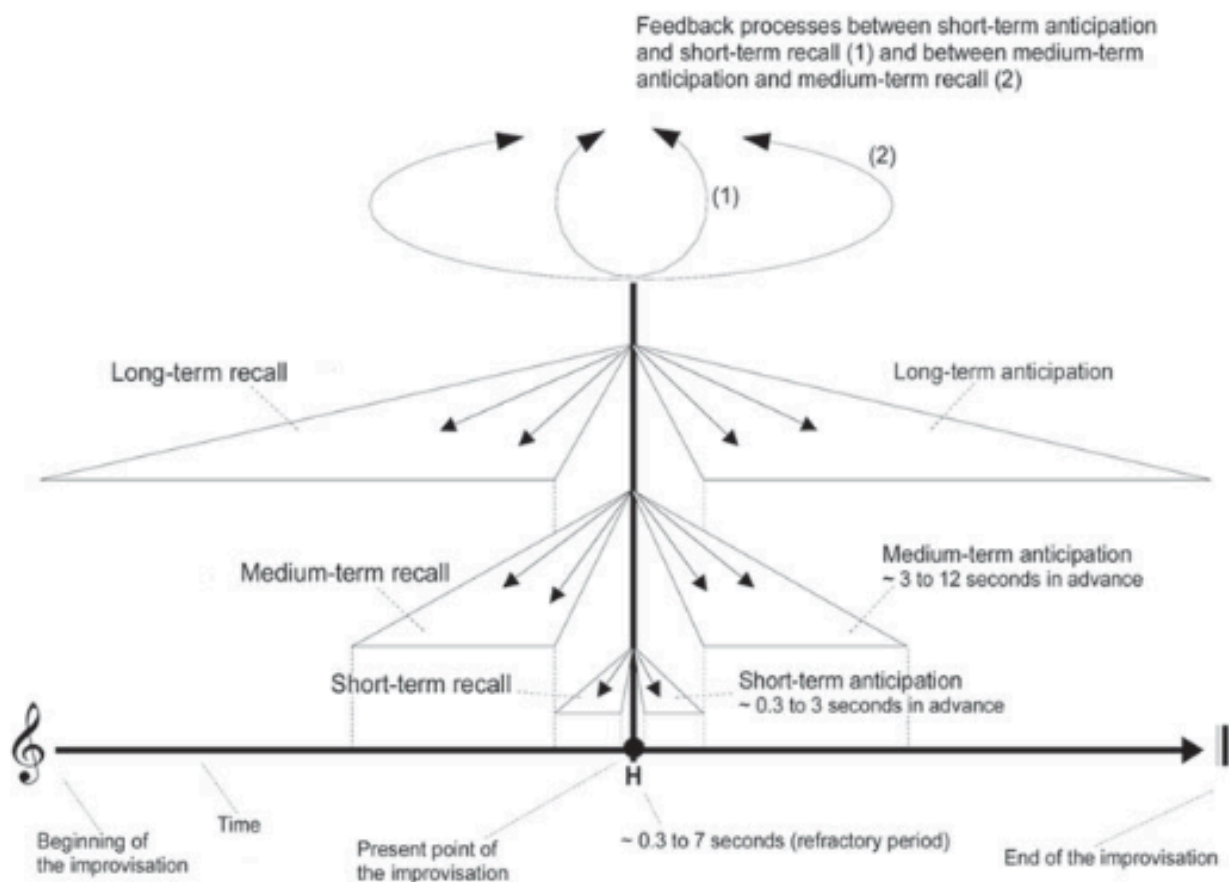
Recolha a Médio Prazo: Os eventos musicais, que ocorreram dentro dos últimos 4, 8 ou 16 compassos, podem ser recordados de modo a proporcionar uma ideia precisa sobre a frase musical anterior.

Recolha a Longo Prazo: Os improvisadores são capazes de se lembrar de toda a improvisação desde o início até ao momento presente.

Estado do Fluxo: Os improvisadores são capazes de se concentrar apenas no que está a ser criado nesse momento em particular.

Processos de *Feedback*: As ideias musicais para a improvisação futura podem ser recolhidas a partir daquilo que pode ser recordado anteriormente, como, por exemplo, o improvisador lembrar-se de uma nota não intencional (“errada”), que tocou anteriormente no solo, e decidir não a usar mais no futuro. As recordações podem ainda referir-se ao material musical recolhido a médio e longo prazo. Este tipo de *feedback* surge, por exemplo, quando os tons (da escala), associados ao acorde adjacente seguinte, são tocados sobre o acorde atual. Por mais que tal prática inicialmente possa soar dissonante, revela-se como um meio eficaz para preparar e ligar os acordes adjacentes.

Figura 8: Modelo demonstrativo dos processos mentais que ocorrem durante a improvisação.



Fonte: Kenny e Gellrich (2002, pág. 125) - *Improvisation*

Na figura 8, (1) refere-se ao alcance da Antecipação e da Recolha a Curto Prazo, enquanto (2) refere-se ao alcance da Antecipação e da Recolha a Médio Prazo.

Os autores sublinham que o músico improvisador, durante o seu improviso, passa tipicamente de um processo mental, acima descrito, para o outro. Pode recorrer a qualquer número destes processos, desde que as suas decisões sejam tomadas rapidamente e em sequência. Porém, devido às limitações cognitivas não consegue usar dois ou mais processos em simultâneo.

Segundo entrevistas não publicadas com músicos profissionais, bem como através de uma análise levada a cabo pelo próprio Gellrich da sua improvisação, Kenny e Gellrich concluíram que os processos mentais que mais frequentemente decorrem durante a improvisação são a Antecipação a Curto e a Médio Prazo, bem como o Estado do Fluxo. Ainda definiram que os restantes cinco processos mentais ocorrem em momentos nos quais o improvisador tem o suficiente controlo consciente para os conseguir executar, por exemplo, durante as frases mais lentas, as frases com pausas ou ao tocar automaticamente os padrões musicais aprendidos.

Qualquer destes quatro modelos apresentados acima, sugere diferentes formas, através das quais os improvisadores utilizam a informação mantida na base de conhecimentos para criarem improvisações. Enquanto os modelos de Pressing e Clarke destacam os padrões (melódicos, rítmicos, de som e de movimento) armazenados, segundo Johnson-Laird, o músico improvisador pensa em regras, relacionadas com a progressão harmónica, o contorno da melodia e o ritmo. Já Kenny e Gellrich apresentam oito processos mentais diferentes, nos quais os improvisadores se focam durante a sua improvisação.

Johnson-Laird ainda argumenta que cada motivo (melódico ou rítmico), que surge na improvisação, é independente e não tem qualquer ligação com o anterior. Estes motivos são apenas o resultado de um músico seguir as regras tonais. Pelo contrário, Pressing e Clarke sugerem que cada evento musical está de alguma forma ligado ao anterior. Pressing sublinha a ligação associativa entre os eventos, enquanto Clarke sugere que os motivos podem estar ligados de forma associativa, hierárquica ou de forma serial.

8.2 Estudos Etnográficos

A perspectiva do próprio artista é importante para a compreensão da cognição. Desta forma, alguns estudos etnográficos, empiricamente fundamentados através de uma análise extensiva de dados retirados de entrevistas e observações, chegaram a conclusões sobre o pensamento na improvisação (Alex, 2007; Berliner, 1994; Monson, 1996; Pinheiro, 2012; Jackson, 1992; Jackson, 1998).

Berliner (1994), por exemplo, realizou um estudo pioneiro e publicou-o sob o nome *Thinking in Jazz*. Através de entrevistas a mais de 50 artistas de jazz de alto renome, o autor explorou vários contextos de aprendizagem e diferentes aspetos de pensamento na improvisação. Esta investigação permitiu evidenciar a natureza multidimensional do pensamento musical e descrever como as ideias musicais podem surgir durante uma atuação de jazz improvisada:

Like the improviser's store of musical knowledge, the ideas that occur during a solo assume different forms of representation: sounds, physical gestures, visual displays, and verbalizations. Each potentially involves distinctive thought processes and distinctive qualities of mediation with the body. Amid the interplay of a performer's shifting modes of thought, different mental images sometimes occur simultaneously to reinforce the same musical pattern; other times, one kind of image predominates, favoring ideas peculiar to its own world of representation and imagination, and temporarily altering the nature of the solo. As different modes of thought wield varying degrees of influence within their separate or overlapping spheres of activity and periodically prevail over one another, their ever-changing balance constantly affects an improvisation's progressive musical events. The balance is, in turn, constantly affected by them. Ultimately, the dynamic interplay among different modes of musical thinking forms the heart of improvisation as a compositional process (Berliner, 1994, p. 206).

Por sua vez, Ingrid Monson (1996), no seu trabalho *Saying something: Jazz improvisation and interaction*, explorou extensivamente os aspetos interativos e interpessoais no *ensemble* de jazz. O seu estudo baseou-se em 14 entrevistas, com o foco principal na interação entre os músicos da seção rítmica. Monson fez perguntas específicas sobre os exemplos musicais das gravações existentes dos entrevistados e descobriu que os músicos, enquanto discutiam o processo da interação na *performance*,

frequentemente utilizavam a metáfora da conversa. A autora concluiu que a metáfora sugere tanto analogias estruturais entre a expressão e o discurso do jazz, como também destaca a sociabilidade e interatividade da *performance* de jazz.

Berliner e Monson utilizaram o método de questionar os entrevistados sobre improvisação. Contudo, o material sobre o qual obtiveram respostas tinha sido gravado anos antes da realização das entrevistas. Além disso, os inquiridos eram, por vezes, questionados sobre improvisação sem terem qualquer referência a exemplos musicais específicos. Embora os relatos dos artistas tivessem sido bastante perspicazes e tivessem fornecido uma forma de objetivar muitos dos pressupostos teóricos apresentados pelas teorias cognitivas, as suas respostas eram raramente específicas o suficiente para evidenciar os processos de pensamento ocorridos durante a improvisação. Apesar de que os estudos etnográficos se revelem, de facto, úteis na partilha das perspetivas dos músicos sobre os seus processos de pensamento, tendem apenas a refletir as experiências dos músicos, em termos gerais, e não sobre os pensamentos específicos que ocorrem durante uma determinada *performance* (Fidlon, 2011).

8.3 Estudos Exploratórios

Ao passo que os estudos etnográficos examinam os processos de pensamento dos músicos em termos gerais, os estudos exploratórios centram-se nos pensamentos dos músicos em momentos específicos dos seus solos, ligando-os a material musical específico. Além disso, permitem explorar a forma como as descrições teóricas dos processos cognitivos subjacentes correspondem aos relatos verbais dos improvisadores.

Alguns autores levaram a cabo estudos exploratórios que examinaram a base cognitiva para a tomada de decisão no âmbito do processo musical no jazz (Hargreaves, Cork & Setton, 1991; Medonça & Wallace, 2004; Norgaard, 2011), pedindo aos improvisadores para que avaliassem retrospectivamente as suas próprias atuações, assim que as terminassem. No entanto, Fidlon (2011) pediu aos participantes que refletissem sobre as suas representações prospectivas da música durante a improvisação. Estes estudos foram elaborados com o propósito de expor as intrincadas complexidades do pensamento sobre improvisação na música, de verificar experimentalmente modelos

cognitivos teóricos e de superar as limitações dos estudos etnográficos relativamente à especificidade e ao lapso temporal entre a *performance* e a entrevista.

Hargreaves, Cork, Setton

Hargreaves, Cork e Setton (1991), realizaram um estudo exploratório, no qual examinaram o plano global do improvisador e as estratégias utilizadas durante a sua improvisação. O estudo incluiu quatro improvisadores principiantes e quatro músicos profissionais que foram entrevistados diretamente após a sua improvisação no teclado.

Os resultados revelaram que os músicos principiantes não foram capazes de articular as suas abordagens durante a improvisação, que estes estiveram concentrados apenas num elemento musical - tal como uma escala ou acorde - e que não tinham em mente nenhum plano global. Observou-se uma falta de sistema de *feedback* que os impediu de mudar de estratégia durante a improvisação e que também não estavam focados em fazer uma improvisação coerente, mas antes, estavam preocupados em "tocar algo para preencher o tempo" (p. 50).

Os músicos profissionais, por outro lado, foram capazes de identificar os planos e as estratégias globais que surgiram antes e durante as improvisações, utilizando várias abordagens, como a técnica, a harmónica, a melódica e a timbral. No estudo foram identificados três planos globais de improvisação: Continuação Estilística, Imaginário Visual/Narrativo e *Mood Creation*. Verificou-se que os planos eram provisórios, na medida em que os artistas durante a improvisação mudavam as suas estratégias quando surgiam novas ideias. Os quatro músicos profissionais demonstraram automaticidade nas suas *performances*, focando-se conscientemente no planeamento global, enquanto executavam de forma relativamente inconsciente o material musical.

O estudo sugere que a formação de estratégias é mais comum entre os músicos profissionais, enquanto os principiantes têm dificuldades em construir planos estratégicos.

Norgaard

No seu estudo, Norgaard (2011) centrou-se nos processos de pensamento dos músicos de jazz profissionais. O autor convidou sete músicos profissionais a improvisar sobre uma progressão de acordes bem conhecida e entrevistou-os de seguida. Durante as entrevistas guiadas, foram-lhes fornecidas as suas gravações de áudio e as transcrições aproximadas das suas improvisações. Enquanto os artistas ouviam e liam a transcrição das suas atuações, tiveram de explicar os seus processos de pensamento na improvisação. O autor pediu-lhes que descrevessem o seu raciocínio relacionado com eventos específicos da improvisação, com ênfase particular na origem das ideias musicais.

Com base na análise da informação recolhida, Norgaard identificou dois processos em curso - e complementares - que surgem entre os improvisadores especializados em jazz quando tocam: uma orientação prospetiva, a que chamou Planeamento do Esboço (*Sketch Planning*), e uma orientação retrospectiva, que designou de Monitorização Avaliativa (*Evaluative Monitoring*). Descreveu o Planeamento do Esboço como um processo em que “uma ou mais características musicais das próximas passagens são esboçadas pelo improvisador antes da execução das passagens”⁶ (p. 116), e cujas características musicais incluem “elementos arquitetónicos como densidade de notas, utilização de vários registos no instrumento ou estrutura harmónica”⁷ (p. 116). Por sua vez, caracterizou o processo de Monitorização Avaliativa como o ato do improvisador de monitorizar e de avaliar o que tinha acabado de ser tocado.

O autor identificou também quatro estratégias utilizadas pelos participantes na criação de material musical: Banco de Ideias (*Idea Bank*), Prioridade Harmónica (*Harmonic Priority*), Prioridade Melódica (*Melodic Priority*) e Incorporação (*Incorporating Material Played Previously*).

⁶ Original: “...one or more musical features of upcoming passages are conceived by the improviser before the passages’ performance” (Norgaard, 2011, p. 116).

⁷ Original: “...architectural elements like note density, instrument register, and harmonic structure” (Norgaard, 2011, p. 116).

A estratégia Banco de Ideias foi definida como “a recolha de memórias processuais e auditivas de estruturas musicais coerentes, que podem variar em especificação e extensão”⁸ (p. 118). A Prioridade Harmónica revelou-se quando os improvisadores “criaram linhas melódicas, moldando o material melódico em relação à progressão harmónica”⁹ (p. 119), enquanto a Prioridade Melódica refletiu um foco mais horizontal no pensamento do músico, com particular atenção à forma da linha melódica. A Incorporação, por seu lado, remete à recordação do material musical tocado anteriormente no solo, que depois foi incorporado na linha em curso como um meio de alargar as ideias.

Norgaard observou que os participantes do estudo, durante a improvisação, tocavam tanto os motivos melódicos, como seguiam regras tonais. Isto implica que foram utilizados, em combinação, quadros teóricos tanto de Pressing e Clarke, como também de Johnson-Laird. Os improvisadores referiram que os processos aconteciam sem esforço e não envolviam nenhum pensamento, o que indicia que acontecem automaticamente.

Deste modo, o autor concluiu que num nível artístico, os improvisadores concentram-se conscientemente na criação de uma maior estrutura arquitetónica do seu solo, identificada como objetivo geral explícito, enquanto deixam as escolhas de notas individuais a um processo automático, implícito e que foi desenvolvido durante anos de experiência com a improvisação.

Pedir aos músicos para refletirem sobre as suas improvisações concluídas pode, realmente, fornecer dados informativos sobre os seus processos de pensamento. Porém, a perceção que os músicos têm da gravação áudio da sua atuação pode divergir da perceção que tiveram enquanto tocavam e, logo, pode não captar de forma eficaz a dinâmica dos seus pensamentos durante a atuação real.

⁸ Original: “...the collection of procedural and auditory memories of coherent musical structures, which may vary in explicitness and extent” (Norgaard, 2011, p. 118).

⁹ Original: “...create melodic lines by shaping melodic material to fit the chord structure” (Norgaard, 2011, p. 118).

Fidlon

Por sua vez, Fidlon (2011), para evitar o possível risco de não captar adequadamente os processos de pensamento dos improvisadores, entrevistou os músicos durante as suas atuações. Enquanto improvisavam, os músicos eram interrompidos em vários pontos dos seus solos e era-lhes pedido para relatarem o que estavam prestes a tocar.

O autor avaliou como os improvisadores concebiam o material musical seguinte na sua improvisação, nos momentos em que paravam para este estudo. Investigou que implicações tinham as representações do material musical dos músicos na forma como eles controlavam o seu comportamento.

Neste estudo foram incluídos 23 músicos com diferentes níveis de especialização em jazz. No procedimento de análise, os participantes foram divididos em dois grupos. Quem tinha dez ou mais anos de experiência foi incluído no ‘grupo especializado’, enquanto que os participantes com menos de dez anos de experiência foram integrados no ‘grupo não especializado’.

Fidlon interpretou os dados com base no modelo hierárquico de controlo de ação de Pacherie¹⁰ (2008), utilizando essa estrutura para classificar os relatórios dos participantes numa das três seguintes principais categorias de resposta: Intenções Proximais, Intenções Distais ou Sem Plano. Determinou ainda várias subcategorias para cada uma das duas primeiras categorias. Ou seja, Notas Individuais, Material Pré-formado e Repetição ou Desenvolvimento, como subcategorias de Intenções Proximais, e Desenho de *Pitch* e Desenho de Ritmo, como subcategorias de Intenções Distais.

Assim, foi-lhe possível concluir que os ‘participantes não especializados’ no estudo centraram a sua atenção, durante a improvisação, principalmente nas Intenções Proximais da improvisação. Criaram música passo a passo, concentrando-se sobretudo

¹⁰ O modelo hierárquico de Pacherie pertence ao campo da psicologia cognitiva e social. Segundo este modelo existem três níveis, coexistentes, de intenções, que levam à ação durante o comportamento complexo: Intenções Distais, Intenções Proximais e Intenções Motoras. As Intenções Distais representam objetivos globais que fornecem o controlo racional da ação e são independentes e destacáveis da situação a decorrer. As Intenções Proximais englobam os objetivos mais imediatos e representam-nos de uma forma que é mais facilmente acessível à consciência. As Intenções Motoras fornecem os parâmetros orientadores e o controlo sobre o movimento. A ação ocorrida neste último nível é efetuada instantaneamente e processada implicitamente (Pacherie, 2008).

em notas específicas ou em material pré-formado. Estes participantes foram muitas vezes incapazes de relatar o que estavam prestes a tocar, revelando que não tinham qualquer plano sobre o próximo material musical a ser tocado. Foi possível concluir que os participantes menos experientes controlavam as suas ações a um nível inferior da atividade.

Já as respostas dos ‘participantes especializados’ corresponderam a Intenções Distais. O autor atribuiu a maioria dos relatórios dos participantes deste grupo à subcategoria Desenho de *Pitch*, na qual foram feitas referências às características melódicas ou harmónicas do próximo material musical, mas não foi especificado nem o conteúdo nem o momento em que os eventos iriam ocorrer. A maioria dos especialistas referenciou o próximo material musical apenas em termos de desenhos abstratos, sugerindo que não eram conscientes das componentes específicas das ações futuras. Os seus planos abordavam um período de tempo mais longo, mas continham menos detalhes musicais, em comparação com os participantes não especializados. Isto permitiu a Fidlon concluir que o alcance e a especificidade do planeamento podem estar relacionados com o nível de perícia dos músicos.

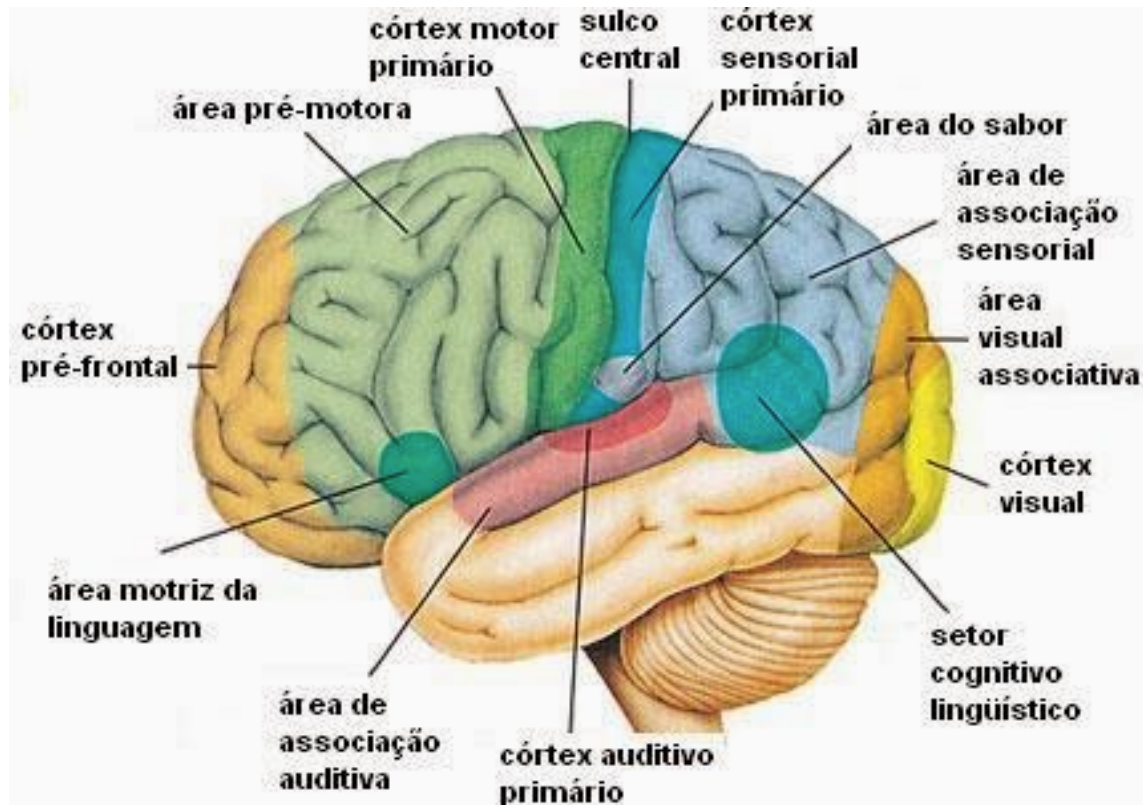
8.4 Perspetivas da Neurociência

Vários autores no campo da neurociência têm abordado a atividade cerebral durante a improvisação musical através da realização de estudos que recorrem à ressonância magnética funcional (fMRI). Nestes estudos, os cientistas observaram a atividade cerebral durante a improvisação, examinando os substratos neurais que dão origem à produção espontânea de novo material musical.

Como a improvisação é uma atividade notavelmente complexa, na qual os músicos são encarregados de selecionar e executar espontaneamente ações que são, simultaneamente, inovadoras e apropriadas, pode-se esperar que as áreas do cérebro envolvidas no planeamento motor de ordem superior e no controlo cognitivo mostrem um aumento de atividade ao improvisar. Contudo, o córtex pré-frontal dorsolateral (CPF DL), uma região cerebral que é central para o controlo cognitivo, mostra fortes desativações durante a improvisação musical. Esta desativação do CPF DL não implica

que o controlo cognitivo seja completamente desativado durante a improvisação. Apenas é relativamente suspenso, quando em comparação à, por exemplo, execução da música memorizada (Landau & Limb, 2017).

Figura 9: Figura demonstrativa das áreas principais do cérebro. O CPFDL situa-se no córtex pré-frontal.



Observou-se também que o CPFDL é fortemente ativado durante as fases iniciais da aprendizagem das capacidades motoras e menos envolvido quando as capacidades motoras se tornam automáticas (Wu, Kansaku, & Hallett, 2004). A redução do controlo cognitivo durante uma tarefa extremamente complexa permite uma rápida seleção e a execução de material musical novo (Chrysikou et al., 2014). Permite ainda a emergência de pensamentos subconscientes, não filtrados ou aleatórios (Limb and Braun, 2008).

Pinho e outros investigadores (Pinho et al., 2014) estudaram a ativação cerebral de músicos com diferentes experiências de improvisação. Os resultados revelaram que os improvisadores mais experientes registam menos ativação do CPFDL enquanto

improvisam, em comparação com os menos experientes. Os autores explicaram esta evidência como o resultado de uma automatização geral dos processos cognitivos específicos de um domínio. Contudo, os músicos mais experientes mostraram uma maior ligação funcional entre as áreas de córtex pré-motor e controlo executivo do que os principiantes, o que se pode traduzir num acesso mais eficiente aos padrões motores e às estratégias generativas armazenadas na memória a longo prazo.

As suas conclusões são consistentes com a posição de Pressing (1988) relativamente à função da perícia adquirida na improvisação. Ou seja, à medida que a perícia aumenta, as exigências de processamento diminuem, permitindo que a atenção seja distribuída por objetivos de maior ordem e monitorização da *performance*.

No seu estudo, Limb e Braun (2008) observaram as ativações neuronais de pianistas profissionais de jazz em dois momentos: enquanto improvisavam e quando tocavam música memorizada. Puderam verificar que as regiões cerebrais relacionadas com a tomada de decisão consciente e a auto-monitorização eram menos ativas durante a improvisação do que na execução de música memorizada. Pelo contrário, durante improvisação verificou-se um aumento da ativação numa área conhecida por gerir comportamentos de motivação interna, que são auto-gerados e independentes de estímulos, ou seja, comportamentos que estão em conformidade com regras internas mas das quais o intérprete não tem consciência.

9. Metodologia de Investigação

A minha proposta com o presente estudo exploratório é investigar os processos de pensamento que orientam a improvisação dos músicos de jazz principiantes. Mais especificamente, proponho-me descrever como é que os improvisadores de jazz principiantes concebem o material musical, durante e depois de um solo improvisado, e se é possível encontrar alguma diferença entre os processos de pensamento dos músicos de jazz principiantes com diferentes níveis de experiência.

Devido à natureza da problemática do presente projeto de investigação, para a recolha da informação, decidi partir de uma abordagem indutiva e recolher dados qualitativos. Os métodos de recolha dos dados qualitativos revestiram-se de um carácter exploratório,

tendo como principais objetivos aprofundar o conhecimento sobre o processo de pensamento dos músicos de jazz principiantes e compreender as motivações e motivos subjacentes à forma como estes concebem o material musical. Porém, de modo a apresentar mais claramente a distribuição dos resultados, optei por analisar os dados conjugando uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Dado os objetivos deste estudo, considereei pertinente recolher informação através de entrevistas semiestruturadas. A entrevista é um instrumento flexível da recolha de dados que pode ser utilizado como o principal meio na recolha de informação (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Tuckman (1972) citado em Cohen, Manion & Morrison (2007, p. 351) sublinha que “ao proporcionar acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa, [é possível] medir o que uma pessoa sabe (conhecimento ou informação), o que uma pessoa gosta ou não gosta (valores e preferências) e o que uma pessoa pensa (atitudes e crenças)”¹¹. Nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador prepara uma série de perguntas para serem respondidas por todos os entrevistados. Ao mesmo tempo, a entrevista inclui as perguntas suficientemente abertas, que permitem que o conteúdo da entrevista seja reorganizado, que novos caminhos sejam incluídos e que as investigações subsequentes possam ser realizadas. Durante as entrevistas é preciso formular perguntas adicionais para poder esclarecer e/ou expandir assuntos pertinentes (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Ao desenvolver o protocolo experimental da presente investigação apoiiei-me nos protocolos dos estudos de Hargreaves, Cork & Setton (1991), Fidlon (2011) e Norgaard (2011). Fidlon (2011) interrompeu os músicos várias vezes durante a improvisação e pediu-lhes para o informarem sobre o que estavam prestes a tocar, enquanto Norgaard (2011) Hargreaves e Cork & Setton (1991) pediram aos participantes que refletissem sobre a sua improvisação logo após a sua conclusão.

Torna-se pertinente referir que, pedir aos músicos para refletirem sobre os seus pensamentos na improvisação após a sua atuação, implica um certo risco, uma vez que a perceção deles pode ter mudado. Por outro lado, interromper os músicos durante a

¹¹ Original: “By providing access to what is ‘inside a person’s head’, [it] makes it possible to measure what a person knows (knowledge or information), what a person likes or dislikes (values and preferences), and what a person thinks (attitudes and beliefs)” (Tuckman, 1972).

improvisação pode cortar o *flow*, o que pode propiciar que certos processos de pensamento - que só se formam depois do solo estar já mais desenvolvido - nunca surjam nos relatos dos músicos.

Uma vez que pretendi maximizar a credibilidade dos relatos recolhidos e identificar as diferenças entre as descrições elaboradas, durante e após as improvisações, optei por adotar estas duas abordagens, incluindo ambas no protocolo da investigação.

9.1 Alunos Participantes

Neste estudo participaram 18 músicos de jazz principiantes, entre os quais quatro trompetistas, quatro guitarristas, três vocalistas, dois pianistas, dois saxofonistas, dois baixistas e um trombonista. Na altura em que o estudo foi levado a cabo, todos os participantes eram alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, da escola Ofício das Artes (OFA), em Montemor-o-Novo.

Foram escolhidos dez alunos do primeiro ano e oito alunos do terceiro, sendo este último o ano final do curso. No estudo foram incluídos todos os alunos da escola que mostraram disponibilidade e vontade de participar. A Tabela 7 apresenta os alunos participantes do primeiro ano e a Tabela 8 os do terceiro ano. Em ambas as tabelas foi incluída informação sobre a idade dos participantes, o instrumento que tocam, o número de anos a tocar o instrumento principal, o número de anos de experiência em improvisação de jazz, bem como o percurso e a experiência musical. Para efeitos de confidencialidade, decidi atribuir a cada aluno um nome fictício.

Tabela 7: Alunos participantes do primeiro ano

Nome	Instrumento	Idade	Nº de anos a tocar o instrumento principal	Nº de anos de experiência em improvisação de jazz	Percurso e experiência musical
Ana	Piano	17	7	1	Também toca guitarra e é cantora. Faz concertos em bares.
André	Guitarra	21	7	1	Começou a aprender a tocar guitarra e a improvisar sozinho com 14 anos. Toca numa banda.
Bruna	Baixo	16	1	1	Estudou clarinete no conservatório. Toca clarinete numa banda filarmónica.
Diogo	Trompete	22	12	1	Toca em várias bandas filarmónicas.
Joana	Voz	18	8	1	Tem cantado desde que se lembra, mas sente-se sempre nervosa ao atuar em palco.
José	Trompete	18	9	1	Estudou trompete clássico. Toca numa banda filarmónica.
Luís	Trompete	18	8	1	Tem tocado em várias bandas filarmónicas e orquestras desde os dez anos de idade.
Maria	Saxofone	17	5	1	Toca numa banda filarmónica desde os 12 anos.
Mateus	Guitarra	17	3	1	Toca bateria na igreja desde os 11 anos. Começou a aprender a tocar guitarra sozinho.
Ricardo	Voz	19	12	1	Aprendeu a cantar na igreja. Estudou bateria numa escola de música.

Tabela 8: Alunos participantes do terceiro ano

Nome	Instrumento	Idade	Nº de anos a tocar o instrumento principal	Nº de anos de experiência em improvisação de jazz	Percurso e experiência musical
António	Baixo	19	6	3	Toca em várias bandas, tem ensaios regulares e, de vez em quando, faz concertos.
Bernardo	Guitarra	19	5	3	Toca em várias bandas, tem ensaios regulares e, de vez em quando, faz concertos.
Bruno	Guitarra	19	8	3	Toca em várias bandas, tem ensaios regulares e, de vez em quando, faz concertos.
Eduardo	Trompete	18	3	3	É de São Tomé. Começou a tocar trompete na OFA, por vontade do pai. Não tem nenhuma formação ou experiência musical prévia e não gosta de tocar trompete.
Fernando	Trombone	19	5	3	Há cinco anos começou a tocar na Gerajazz. Toca em mais duas bandas e, de vez em quando, faz concertos.
Francisco	Piano	19	14	3	Estudou piano no conservatório. Tem várias bandas, ensaia regularmente e faz concertos.
Hugo	Saxofone	18	9	3	Estudou saxofone no conservatório. Tem várias bandas, ensaia regularmente e, de vez em quando, faz concertos.
Mariana	Voz	18	8	3	Toca um pouco guitarra.

9.2 Contexto

Encontrei-me com cada participante individualmente numa única sessão e todos os participantes deram o seu consentimento informado para participar no estudo. Gravei todas as sessões em áudio e vídeo.

A recolha de dados foi realizada na escola Ofício das Artes, durante o mês de julho de 2019, no final do ano letivo. Todas as atuações foram acompanhadas por uma faixa pré-gravada da secção rítmica, do programa *Ireal*, tocada através de uma coluna portátil. A faixa incluía uma secção rítmica, composta por piano, baixo e bateria. O acompanhamento foi baseado na forma blues de 12 compassos, em *swing feel*, no tempo ♩ = 120. O acompanhamento foi ajustado às especificidades de cada participante, por exemplo, para os alunos baixistas o baixo foi retirado da faixa.

9.3 Procedimento Experimental

No início de cada sessão, informei os participantes sobre os objetivos do estudo e expliquei o procedimento: era esperado que tocassem um tema de blues à sua escolha e, depois, improvisassem um solo na forma de blues de 12 compassos. Foi dada a opção aos alunos de poderem escolher em que tonalidade queriam tocar. Antes de começarem a tocar, ouviram o início da faixa, confirmando que se tinham sentido à vontade com o tempo do acompanhamento.

A seguir, expliquei o procedimento da primeira tarefa:

“Após a contagem de dois compassos, gostaria que tocassem um tema de blues e, a seguir, comessem a improvisar um solo. Em momentos diferentes, enquanto improvisas, vais ouvir o acompanhamento parar de tocar. Nesses momentos, gostaria que parasses de improvisar e comescesses a descrever em que estiveste a pensar e o que pretendias tocar a seguir.”

Neste processo, tive de exemplificar, a alguns alunos, em que poderiam estar a pensar durante a improvisação, por exemplo, na melodia, no ritmo, na nota, na frase, na dinâmica, na forma, no sentimento, etc. Depois de cada aluno ter confirmado que tinha compreendido as instruções, prosseguimos com a tarefa. Durante a primeira, recolhi três

depoimentos de cada participante: Um logo a seguir ao tema, o segundo, logo depois de começar o segundo *chorus* do solo, e o terceiro, escolhido aleatoriamente no terceiro *chorus*, no meio de uma frase.

Na segunda tarefa, esperava que tocassem o mesmo tema de blues e, de seguida, improvisassem um solo, mas, desta vez, sem serem interrompidos. Depois da improvisação estar concluída, esperava que o aluno comentasse, enquanto ouvia a gravação do seu solo, relatando retrospectivamente sobre o que estava a pensar em certos momentos. Expliquei a tarefa da forma seguinte:

“Gostaria que repetisses a tarefa, tocassem o mesmo tema de blues que seleccionaste e, a seguir, começassem a improvisar um solo. Desta vez, não te vou interromper. Toca à vontade, quantos *chorus* quiseres e termina o solo quando achares adequado. Vou gravar a tua improvisação. Enquanto ouvimos juntos a gravação, gostaria que comentasses a tua improvisação, descrevendo o que estavas a pensar ou planeavas tocar em determinados momentos durante o teu solo”.

Enquanto ouvíamos a gravação da improvisação, parei-a cada vez que os alunos começaram a fazer comentários sobre o seu solo. Se não comentavam nada durante algum tempo, parava a gravação e perguntava-lhes se se lembravam de alguma coisa sobre a parte que tinham acabado de ouvir. Fiz perguntas como "lembras-te em que estavas a pensar nesta seção?", "lembras-te qual foi o teu plano de improvisação?" ou "lembras-te o que querias tocar a seguir?".

Em ambas as entrevistas, quando necessário, fiz perguntas complementares para clarificar ou aprofundar as descrições dos participantes, utilizando as diretrizes da entrevista responsiva. Segundo Rubin & Rubin (2005), as perguntas complementares esclarecem os temas, conceitos e/ou eventos introduzidos pelo entrevistado, tal como podem ajudar a conduzir a entrevista, ao mantê-la focada no tópico que se está a abordar.

No final de cada sessão, recolhi informação sobre o percurso musical de cada participante, nomeadamente, há quantos anos tocam o seu instrumento e qual a sua experiência em improvisação de jazz.

9.4 Método da Análise de Dados

Iniciei a análise de dados ouvindo e examinando as gravações das improvisações de cada participante e transcrevendo toda a informação verbal. Depois, examinei cada resposta e extraí todas as informações relevantes para o estudo. Transcrevi as frases que se referiam diretamente às representações musicais mentais e aos processos de pensamento dos participantes. Sempre que considerei pertinente, apontei também o comportamento dos participantes, como, por exemplo, “realmente queria tocar [canta a frase]”. Relativamente ao nível de detalhe necessário no processo de transcrição das entrevistas verbais, Rubin & Rubin (2005) afirmam: “Na transcrição detalhamos a informação apenas ao nível do que pretendemos analisar e incluímos qualquer informação que possa influenciar a interpretação”¹² (p. 204). Neste sentido, também anotei as minhas observações sobre as improvisações dos participantes, tais como, “estava a pensar tocar umas notas mais longas [na improvisação a seguir, em vez do que afirmou, procedeu a tocar notas curtas]”, sobre o material musical que utilizavam e a estruturação dos solos.

Para poder examinar como a experiência em improvisação de jazz influencia a forma como os participantes concebem a música, enquanto improvisam, decidi dividir os participantes em dois grupos, conforme o número de anos de experiência em improvisação de jazz. No entanto, dado que nenhum dos participantes referiu ter qualquer experiência significativa na improvisação de jazz antes de frequentar a Ofício das Artes, acabei por dividi-los em dois grupos, de acordo com o ano que frequentavam. Deste modo, o grupo do primeiro ano englobou dez participantes, com um ano de experiência em improvisação de jazz (Tabela 7), enquanto o grupo do terceiro ano englobou oito participantes, com três anos de experiência em improvisação de jazz (Tabela 8).

O número de anos de experiência na improvisação de jazz não é um critério suficientemente adequado para determinar o nível do desenvolvimento musical do

¹² Original: “We put into the transcript only the level of detail we are likely to analyze, and include any information that might influence the interpretation, such as laughter or gestures of emphasis or puzzlement” (Rubin & Rubin, 2005, p. 204).

participante. Em função disso, quando na interpretação dos dados achei relevante e necessário, considerei também a informação sobre o seu percurso e experiência musical.

Para poder analisar como os músicos de jazz principiantes concebem o material musical improvisado, antes e enquanto o tocam, examinei cada informação referida nos depoimentos dos participantes, identificando todo o material musical relatado. A comparação entre as respostas das duas tarefas revelou qual a informação se sobrepunha parcialmente, uma vez que, em algumas respostas, os participantes referiram terem utilizado o mesmo material musical em ambos os solos. Porém, noutras respostas, revelaram a utilização de material musical diferente nas duas tarefas. Observou-se que as repostas recolhidas na primeira tarefa foram mais curtas e menos descritivas, refletindo, na sua maioria, as intenções próximas dos participantes, enquanto as respostas da segunda tarefa eram mais alargadas, revelando, mais frequentemente, o planeamento distal dos participantes.

Avaliei todas as respostas como sendo igualmente representativas dos processos de pensamento dos participantes. Assim, ao basear-me nos temas principais que surgiram nos relatos, defini categorias conceptuais, com o objetivo de englobar todos os comentários e representá-los da melhor forma possível.

O processo de identificação de categorias conceptuais tem sido descrito como um processo criativo e interpretativo (Charmaz, 2006), que não engloba apenas uma única forma de análise (Henwood & Pidgeon, 2003). Segundo Henwood e Pidgeon (2003), para identificar categorias conceptuais, o investigador "compara códigos com códigos, a seguir códigos com dados e, por último, dados com dados"¹³ (p. 148).

No processo de definição das categorias conceptuais para este estudo, baseei-me na metodologia dos estudos exploratórios de Norgaard (2011), Fidlon (2011) e Hargreaves et al. (1991).

¹³ Original: "*compares codes with codes (to generate a set of main themes) and then codes with data and data with data*" (Henwood & Pidgeon, 2003, p. 148).

10. Exposição e Análise dos Resultados

Para discutir como os participantes conceberam o material musical durante a improvisação, formulei a categoria **Material Musical**, com oito subcategorias: **Não Específico**, **Notas**, **Ritmo**, **Melodia**, **Harmonia**, **Desenvolvimento da Frase**, **Frase Pré-formada** e **Registo**. Ao analisar os relatos, considerei ainda pertinente definir a medida em que os participantes planeavam as próximas partes das suas improvisações; Assim sendo formulei a categoria **Planeamento**, com cinco subcategorias que permitissem refletir vários níveis de organização: **Sem Planeamento**, **Planeamento ao Nível das Notas**, **Planeamento ao Nível das Frases**, **Planeamento ao Nível de uma Parte do *Chorus*** e **Planeamento ao Nível do *Chorus***. Deste modo, classifiquei a resposta de cada participante como representativa de uma das subcategorias de Material Musical e de uma das subcategorias de Planeamento, tendo-as atribuído a 70 relatos dos participantes do primeiro ano e 58 relatos dos participantes do terceiro ano. Nas tabelas 9, 10, 11, e 12 apresento a distribuição dos resultados, onde * diz respeito aos relatos da primeira tarefa, e • aos da segunda tarefa.

10.1 Subcategorias de Material Musical

Não Específico

Os depoimentos atribuídos à subcategoria Não Específico foram aqueles em que os participantes não foram capazes de especificar em que material musical estavam a pensar, em certos momentos, durante as suas improvisações.

As respostas seguintes são representativas desta subcategoria:

“Não sei o que estava a fazer, também não tinha nenhum plano, estava apenas a seguir o *flow*” (Joana, 1º ano).

“Estava apenas a divertir-me e a ir com o *feeling* da música” (Ricardo, 1º ano).

“Estava um pouco mais livre aqui, a experimentar algumas ideias” (André, 1º ano).

“No início do solo nada me surgiu na cabeça, por isso fui com a música para ver o que saía” (Mariana, 3º ano).

Notas

Nos relatos atribuídos à subcategoria Notas, os participantes referiram-se de algum modo às notas específicas que estavam a pensar tocar ou cantar.

Os exemplos seguintes foram atribuídos a esta subcategoria:

“Não sei bem o que estava a pensar, acho que era sobre as notas” (Bruna, 1º ano).

“Comecei a ir para aquela nota [canta a nota], porque achei que seria bom terminar o solo nesta nota” (Ricardo, 1º ano).

“Estava a concentrar-me nas duas notas que estava a tocar” (Eduardo, 3º ano).

“Estava a pensar como descer a frase para chegar à tónica, para acabar o solo” (Mateus, 1º ano).

“Estava a ir com as notas seguras” (Joana, 1º ano).

Ritmo

Nos relatos atribuídos à subcategoria Ritmo os participantes expressaram que estavam focados no ritmo da frase, no acompanhamento ou no *groove*.

Os depoimentos seguintes são representativos desta subcategoria:

“Ouvi o ritmo do acompanhamento e tentei imitá-lo, fazer algo com o mesmo ritmo” (Diogo, 1º ano).

“Ainda estava concentrado no ritmo, estava a considerar isto ser a parte rítmica do meu solo” (Bernardo, 3º ano).

“Estava a pensar em material rítmico, criando algo para que, se houvesse um baterista ao vivo, ele pudesse interagir comigo” (António, 3º ano).

“Continuo a pensar no ritmo. Penso que já sei quais as notas que são boas, por isso, concentro-me mais no ritmo” (Maria, 1º ano).

Melodia

Nos depoimentos atribuídos à subcategoria Melodia, os participantes fizeram referência às características melódicas da música, sem terem detalhado especificamente o seu conteúdo. Também foram atribuídas a esta categoria as respostas nas quais os

participantes descreveram ou cantaram as frases que estavam prestes a tocar ou queriam tocar.

As respostas seguintes são representativas desta subcategoria:

“Tentei fazer ali uma boa linha melódica” (Diogo, 1º ano).

“Estava a criar uma melodia que faz sentido em cima dos acordes” (Bruno, 3º ano).

“Aí toquei mais *bluesy*” (Fernando, 3º ano).

“Estava a tentar tocar o que estava a cantar na minha cabeça” (Francisco, 3º ano).

“Ouvi umas melodias na minha cabeça, mas simplesmente não saíram, não tive coragem de as cantar” (Joana, 1º ano).

“Não toquei esta melodia como queria, saiu de forma diferente do que na minha cabeça” (José, 1º ano).

“Aqui queria tocar [canta a frase na perfeição]; estava a planear terminar com [canta o fim da frase]” (Luís, 1º ano).

Harmonia

Nos depoimentos atribuídos à subcategoria Harmonia, os participantes identificaram a harmonia como sendo o seu foco principal de pensamento em determinado momento da improvisação.

Exemplos das descrições representativas da subcategoria Harmonia:

“Estava a tentar ligar F7 com Bb7 e depois voltar para F7” (Bruno, 3º ano).

“Estava a pensar tocar notas de aproximação a terceiras e quintas dos acordes com algum cromatismo no meio” (António, 3º ano).

“Aqui já tinha estabelecido o *groove*, por isso, comecei a acrescentar algumas notas dos acordes” (André, 1º ano).

Desenvolvimento da Frase

Os relatos atribuídos à subcategoria Desenvolvimento da Frase foram aqueles que descreveram o desenvolvimento do material musical.

Os exemplos seguintes foram atribuídos a esta subcategoria:

“Agora ia atrás da frase que comecei a tocar, estava a planear desenvolvê-la” (Hugo, 3º ano).

“Estava a seguir essa frase que fiz, a tentar transpô-la de certa forma, mas não pensando em qualquer escala, apenas desenvolvendo-a como um motivo” (Francisco, 3º ano).

“Estava a planear começar com uma frase simples e depois desenvolvê-la” (Ana, 1º ano).

“Fiz aqui uma frase com cinco notas e estava a repeti-la e, depois, estava a planear desenvolvê-la melodicamente” (Luís, 1º ano).

Frase Pré-formada

Nas descrições atribuídas à subcategoria Frase Pré-formada, os participantes descreveram terem tocado ou manifestaram a intenção de quererem tocar as frases que já conheciam bem, e que surgiram naturalmente nos solos. Estas frases são por vezes designadas de *licks* ou citações musicais.

Os seguintes exemplos são representativos desta subcategoria:

“Enquanto tocava, lembrei-me da frase que aprendemos na aula e ela saiu naturalmente” (Maria, 1º ano).

“Cantei algumas frases que já sei muito bem, porque sabia que iam soar bem” (Ricardo, 1º ano).

“Aqui estava a usar a escala alterada e tentei marcar b13. Toquei umas frases típicas, uns *licks*, porque ainda é difícil para mim fazer as minhas próprias frases a partir destas escalas” (Francisco, 3º ano).

Registo

Nos relatos atribuídos à subcategoria Registo, os participantes foram capazes de distinguir o registo como o seu foco principal num certo momento da improvisação. Relataram que, naquele momento específico, escolheram permanecer num registo ou mudar para um outro, para um determinado fim.

Os seguintes exemplos são representativos desta subcategoria:

“Queria mudar um pouco o meu solo, por isso, fui ao registo agudo” (Ana, 1º ano).

“Aqui voltei ao registo grave para mudar o meu solo” (Diogo, 1º ano).

“Estava a planear subir ao registo agudo, para não ficar no mesmo registo o tempo todo, e manter a mesma ideia” (Mariana, 3º ano).

Tabela 9: Distribuição dos relatos do grupo do primeiro ano, atribuídos às subcategorias de Material Musical

	Não Específico	Notas	Ritmo	Melodia	Harmonia	Desenvolv. da Frase	Registo	Frase Pré-formada
Ana	*●			●		*	*●	●
André	*		●	●	●	*●		*●
Diogo	*		*●	●	●	*	●●	
José	**●			*●●				
Joana	*	●	*	*●				●
Luís				***●●		●●		
Maria			**●				*●	●●
Mateus	*●	**●●		●				●
Ricardo	*	●	*●			*●		●
Bruna	*	*●●●			*			
% de todas as respostas	17%	14%	13%	20%	4%	11,5%	9%	11,5%

* respostas da primeira tarefa, ● respostas da segunda tarefa

Nas tabelas 9, 10, 11 e 12, e no texto a seguir, apresento os resultados também em percentagens. O meu objetivo não é examinar quantitativamente qualquer relação, mas apenas, mostrar mais claramente a distribuição dos relatos entre as categorias.

Tabela 10: Distribuição dos relatos do grupo do terceiro ano, atribuídos às subcategorias de Material Musical

	Não Específico	Notas	Ritmo	Melodia	Harmonia	Desenvolv. da frase	Registo	Frase Pré-formada
António			*●●	*	*	●●		
Bernardo			*●	*●		*●	●	
Bruno			●	*	*	*●●	●	●
Eduardo	**●	*●	●					
Fernando	*		*●	●		*	●	
Francisco			●	●		***●●		●
Hugo			●			**●	*●	●
Mariana	●			**●		●	*●	
% de todas as respostas	9%	3,5%	20%	16%	3,5%	30%	13%	5%

* respostas da primeira tarefa, ● respostas da segunda tarefa

Resultados do grupo do primeiro ano

As subcategorias mais representadas nas respostas dos participantes do grupo do primeiro ano foram “Melodia” (20%), “Não Específico” (17%), “Notas” (14%) e “Ritmo” (13%). Os participantes descreveram, frequentemente, o facto de terem pensado na melodia enquanto improvisavam. Muitos expressaram a dificuldade em terem sido capazes de tocar ou cantar as melodias que ouviam na sua cabeça, devido a falta de técnica ou falta da coragem. O Luís foi o único participante que, ao relatar aquilo em que estava a pensar, cantou perfeitamente as frases que tinha pretendido tocar. Porém, também expôs que “do instrumento saíram outras frases, diferentes daquelas que ouvi na cabeça e queria tocar”.

A subcategoria “Não Específico” foi a segunda mais representada pelos relatos. Oito participantes do grupo do primeiro ano, pelo menos uma vez, relataram não terem

pensado em nada, enquanto improvisavam, e que apenas tinham seguido o *flow*. Enquanto cinco participantes comunicaram que o foco das suas improvisações, em determinados momentos, tinha sido o ritmo, quatro descreveram que estavam a pensar em notas musicais. As respostas atribuídas à subcategoria “Notas” surgiram, principalmente, de dois alunos menos experientes do grupo. O Mateus iniciou o curso no meio do ano, tendo assim menos meses de aulas e, logo, de experiência em improvisação. Enquanto improvisava, relatou várias vezes estar a pensar em notas da escala de *blues*. A Bruna não se sentia confortável a improvisar, uma vez que, segundo referiu, nas aulas aprendia sobretudo sobre construção de linhas de baixo. As suas improvisações pareciam, na sua maioria, as linhas de *walking bass*. Enquanto improvisava, relatou estar a pensar em tónicas e quintas dos acordes ou em notas da escala de *blues*.

Nos depoimentos atribuídos à subcategoria “Ritmo”, os participantes não detalharam muito mais as suas intenções do que “estava/estou a pensar no ritmo” ou “estava/estou a fazer coisas rítmicas”.

A maioria das respostas da categoria “Desenvolvimento da Frase” - que representou 11,5% da totalidade das respostas - englobou três estudantes mais avançados do grupo do primeiro ano, os quais, na minha opinião, foram os mais fluentes a improvisar e cujos solos foram os mais coerentes.

De todas as respostas, 11,5% foram atribuídas à subcategoria “Material Pré-formado”, nas quais os alunos referiram a utilização intencional de frases que conheciam muito bem, que surgiram naturalmente e/ou que sabiam que soavam bem.

As subcategorias menos representadas foram “Registo” (9%) e “Harmonia” (4%). Na primeira, os participantes relataram terem mudado o registo para alterar algo no decurso dos seus solos, enquanto na segunda, descreveram terem pensado em acordes.

Resultados do grupo do terceiro ano

A subcategoria mais representada pelas respostas dos alunos do terceiro ano foi “Desenvolvimento da Frase”, com 30% de todas as respostas a pertencer a esta

subcategoria. Os depoimentos relevaram que, em certos momentos da improvisação, todos os alunos estavam a pensar em prolongar, transpor ou desenvolver ritmicamente ou melodicamente as frases.

A segunda subcategoria mais representada foi a correspondente aos relatos relacionados com “Ritmo” (20%), nos quais os participantes referiram terem-se focado principalmente no ritmo durante os seus solos. Alguns deles mencionaram, aliás, que pensaram em frases rítmicas como meio de comunicação com o resto da banda.

Do universo de todas as respostas do grupo do terceiro ano, 16% foram atribuídas à subcategoria “Melodia”. Nestas, os estudantes relataram concentrar-se em "criar boas melodias" ou tocar "frases *blues(y)*", enquanto improvisavam. Já na subcategoria “Registo” (13%), os participantes afirmaram terem pensado em mudar de registo de modo a alcançar partes mais intensas dos seus solos.

Nesta amostragem, as Subcategorias “Não Específico” (9%), “Frase Pré-formada” (5%), “Notas” (3,5%) e “Harmonia” (3,5%) foram as menos representadas.

As Subcategorias “Não específico” e “Notas” foram representadas, principalmente, pelas respostas de um aluno, que avaliei como sendo um dos participantes menos experientes de ambos os grupos, ao considerar a sua *performance*, formação e experiência. As suas capacidades de execução poderiam ser comparáveis com as do grupo do primeiro ano, pelo que o considerei - em conjunto com as duas subcategorias (“Não específico” e “Notas”) - como não sendo representativo das respostas do grupo do terceiro ano.

Apenas três alunos reportaram terem utilizado “Frase Pré-formada”, enquanto dois descreveram terem-se concentrado na “Harmonia” no momento da improvisação, tornando estas duas categorias as menos representadas entre as respostas do grupo do terceiro ano.

10.2 Subcategorias de Planeamento

Sem Planeamento

Os depoimentos atribuídos à subcategoria Sem Planeamento foram aqueles em que os participantes descreveram não terem tido nenhum plano em mente, durante a improvisação.

As respostas seguintes são representativas desta subcategoria:

“Estou apenas a seguir o *groove* e fazer o que sinto no momento” (Mateus, 1º ano).

“Não sei o que estava a fazer, não tinha nenhum plano, estava apenas a seguir” (Bruna, 1º ano).

“Agora não estava a pensar em nada, aconteceu por acaso” (Eduardo, 3º ano).

Planeamento ao Nível das Notas

Atribuí a esta subcategoria os relatos em que os participantes revelaram terem pensado em notas.

Exemplos de relatos representativos desta subcategoria:

“Estava a tocar as notas da escala” (Bruna, 1º ano).

“Aí, algumas notas foram um pouco fora, eram diferentes das que queria tocar” (Mateus, 1º ano).

“Estava a tentar encontrar notas que soassem bem” (Diogo, 1º ano).

Planeamento ao Nível das Frases

Os relatos atribuídos a esta subcategoria foram aqueles em que os participantes descreveram estar a pensar sobre as frases durante a improvisação. Também incluí nesta subcategoria os depoimentos nos quais os estudantes apesar de afirmarem que se estavam a focar em outros materiais musicais, tais como ritmo ou registo, o planeamento era sempre feito ao nível das frases, tal como pude perceber nas gravações.

Exemplos de respostas representativas desta subcategoria:

“Estava a desenvolver frases melódicas” (António, 3º ano).

“Aqui, comecei o meu solo com uma frase típica de *blues* que uso muitas vezes” (Hugo, 3º ano).

“Durante o tema pensava começar o meu solo da mesma forma que uma transcrição que tinha de fazer na minha aula, mas, quando cheguei a esse ponto, a frase não saiu, por isso, comecei com uma outra frase” (Joana, 1º ano).

Planeamento ao Nível de uma Parte do *Chorus*

Atribuí a esta subcategoria os relatos indicativos da existência de um planeamento de uma parte do solo, mas não de todo o *chorus*.

Exemplos de descrições representativas desta subcategoria:

“Já estava a pensar que queria acabar o solo no final deste *chorus*, mas não sabia como acabar” (José, 1º ano).

“Nesta parte estava a criar umas frases *catchy*, para que, se alguém estivesse a tocar comigo, pudesse apanhá-las facilmente e interagir com elas” (António, 3º ano).

“Aqui estava a planear subir no solo ritmicamente” (Bruno, 3º ano).

Planeamento ao Nível do *Chorus*

Os depoimentos atribuídos a esta subcategoria foram aqueles nos quais os participantes relataram terem planeado todo o *chorus* no decurso da sua improvisação.

Exemplos de relatos representativos desta subcategoria:

“Estava a planear tocar à volta da melodia no primeiro *chorus*, com algumas pequenas variações e, depois, desenvolver o meu solo a partir daí” (Bernardo, 3º ano).

“Estava a planear começar um solo com uma frase simples, desenvolvê-la usando a escala de blues e, depois, começar a usar semínimas, durante o primeiro *chorus*” (Francisco, 3º ano).

“Estava a manter o meu primeiro *chorus* no registo grave, tocando frases simples, começando devagar para, no próximo *chorus*, poder subir” (Hugo, 3º ano).

Tabela 11: Distribuição dos relatos do grupo do primeiro ano, atribuídos às subcategorias de Planeamento

	Sem Planeamento	Plan. ao Nível das Notas	Plan. ao Nível das Frases	Plan. ao Nível de uma Parte do <i>Chorus</i>	Plan. ao Nível do <i>Chorus</i>
Ana	*●		*●●●	*	
André	*		***●●●	●	
Bruna	*	***●●●			
Diogo	*		*●●●	*●●	
Joana	*		**●●●		
José	**●		*●	●	
Luís			***●●●	●	
Maria			***●●●	●	
Mateus	*●	**●●	●	●	
Ricardo	*		**●●●	●	
% de todas as respostas	17%	13%	56%	14%	0%

* respostas da primeira tarefa, ● respostas da segunda tarefa

Tabela 12: Distribuição dos relatos do grupo do terceiro ano, atribuídos às subcategorias de Planeamento

	Sem Planeamento	Plan. ao Nível das notas	Plan. ao Nível das frases	Plan. ao Nível de uma Parte do <i>Chorus</i>	Plan. ao Nível do <i>Chorus</i>
António			**●●	*●●	
Bernardo			*●	*●●	*●
Bruno			***●●	●●●	
Eduardo	**●	*●		●	

Fernando	*		●●	**●	
Francisco			**●●●	●●	*
Hugo			**●	*●●	●
Mariana	●		*●●	**●	
% de todas as respostas	9%	3,5%	43%	37,5%	7%

* respostas da primeira tarefa, ● respostas da segunda tarefa

Resultados do grupo do primeiro ano

O “Planeamento ao Nível das Frases” foi a subcategoria mais representada pelos participantes do grupo do primeiro ano, uma vez que, em 56% das suas respostas, descreveram terem planeado as frases na sua improvisação. Em 17% da totalidade de respostas, os estudantes reportaram que não tinham nenhum plano em mente enquanto improvisavam, enquanto que, em 14% de todos os relatos, os participantes planearam a sua improvisação ao nível de uma determinada parte do seu solo, sendo essa parte, mais frequentemente, o fim do solo. Num total de 13% de respostas, os participantes revelaram planeamento ao nível das notas, sendo que nenhum deles, neste grupo, planeou o seu solo ao nível do *chorus*.

Resultados do grupo do terceiro ano

Os participantes do terceiro ano, em 43% das suas respostas, afirmaram planear a improvisação ao nível da frase, tornando a subcategoria “Planeamento ao Nível das Frases” a mais representada. Do total, 37,5% das respostas foram atribuídas à categoria “Planeamento ao Nível de uma Parte do *Chorus*”. Três participantes relataram estar “Sem Planeamento” em determinados momentos das suas improvisações (9% da totalidade de respostas), enquanto um aluno, em duas ocasiões diferentes, planeou a sua improvisação a nível das notas, representando assim 3,5% de todas as respostas na categoria de “Planeamento ao Nível das Notas”. Foram também três, os estudantes que referiram ter planeado a sua improvisação para o *chorus* inteiro. As suas respostas foram

atribuídas à categoria “Planeamento ao Nível do *Chorus*” e correspondem a 7% da totalidade das respostas.

11.Discussão

Relativamente à primeira pergunta da investigação, ao analisar as entrevistas com músicos de jazz principiantes, identifiquei sete categorias principais relativamente à forma como os participantes concebem o material musical, durante ou após o improviso. Os inquiridos revelaram ter desenvolvido pensamento sobre notas, ritmo, melodia, desenvolvimento da frase, registo e material pré-formado. Em algumas circunstâncias, afirmam não pensar em absolutamente nada no decurso do processo de improvisação.

Três dos participantes menos experientes do estudo admitiram pensar em notas, enquanto outros afirmaram ter-se focado em material melódico ou rítmico e, alguns deles, também em material harmónico. Apesar da maioria dos participantes ter utilizado apenas uma ou duas escalas nos seus solos, nenhum deles, além dos três estudantes mencionados, referiu as notas como tendo sido o seu principal foco durante a improvisação. Respostas como "já não penso em notas, é automático" ou "estava a focar-me no ritmo, enquanto usava a escala de blues" refletem bem essa ausência de foco. Em relação aos três músicos menos experientes, foi possível observar algumas dificuldades na execução do seu instrumento. Como tal, concluí que o foco na execução motora os impedia de pensar em formas mais complexas para além de notas isoladas. Com mais experiência e desenvolvimento da automatização motora, acredito que seriam capazes de se focar em frases, em vez de notas. Tanto os participantes do primeiro ano como os do terceiro transmitiram ter utilizado frases pré-formadas, tal como ter mudado o registo nos seus solos.

Os modelos teóricos mencionados anteriormente descrevem como os músicos, durante a improvisação, tomam decisões sobre grupos de notas (Pressing, 1988; Clarke, 1988), ou como as notas são escolhidas, implicitamente, de acordo com regras interiorizadas (Johnson-Laird, 2002). Norgaard (2011) sugere, inclusivamente, que os improvisadores utilizam ambos os processos em alturas diferentes do processo de improvisação. O

estudo que levei a cabo, no âmbito deste relatório, parece indicar resultados similares, já que os improvisadores de jazz principiantes descreveram que tanto pensavam em frases (melodia, desenvolvimento de frases, material pré-formado), como também em regras tonais (centrando-se noutros elementos, tais como ritmo, harmonia e registo, enquanto usavam notas de uma escala).

O argumento de Pressing (1988) e Clarke (1988), de que as notas são escolhidas em grupos, é consistente com as descrições dos participantes do estudo atual. Na maioria dos casos observados, as ideias musicais não se manifestaram como pensamento em notas, mas foram adaptadas como frases em contextos melódicos, rítmicos, harmónicos ou estilísticos.

A análise das improvisações dos participantes sugere que os músicos progridem através de várias fases de aprendizagem: inicialmente, focam-se nos elementos básicos da improvisação, tais como a melodia e o ritmo, posteriormente, concentram-se no desenvolvimento de material melódico e, só mais tarde, desenvolvem a capacidade de relacionar a linha melódica com a estrutura de acordes subjacente. Apenas alguns alunos mais avançados - um do primeiro ano e três do terceiro ano - definiram a estrutura harmónica do blues, utilizando as escalas associadas aos acordes ou as notas de *voice leading*. Os restantes participantes, na construção das suas linhas melódicas durante o solo, utilizaram principalmente a escala de *blues*, não definindo assim a progressão harmónica do tema tocado. Dado o facto de conhecer bastante bem todos os alunos do terceiro ano, estou em condições de afirmar que, na sua maioria, conheciam bem a estrutura harmónica do blues. No entanto, apenas alguns foram capazes de a definir nos seus solos.

Segundo Norgaard (2016), existem duas fases de aprendizagem da improvisação: a diatónica e a harmónica. Durante a fase diatónica, os estudantes concentram-se exclusivamente na criação das melodias, sem considerar a estrutura de acordes subjacente. Na segunda fase de improvisação - a fase harmónica -, os estudantes já são capazes de manter a forma, permitindo que os acordes moldem as suas escolhas na improvisação. Os resultados do presente estudo parecem coincidir com a observação de Norgaard. Contudo, considereei pertinente acrescentar uma fase de aprendizagem

intermédia, na qual os músicos, antes de passarem para a fase harmónica, se focam no desenvolvimento da frase. O Desenvolvimento da Frase foi, aliás, a categoria mais representada entre as respostas do grupo do terceiro ano, enquanto apenas alguns alunos do primeiro ano - os mais avançados - relataram terem-se focado no desenvolvimento da frase durante os seus solos.

Através dos relatos obtidos, foi possível observar que a maioria dos participantes, de alguma forma, monitorizou o seu improviso e conseguiu avaliá-lo durante ou após a sua *performance*.

Mateus, um dos participantes menos experientes, comentou: “Toquei umas notas um pouco fora, diferentes das que queria tocar, por isso, entrei em pânico, tentei resolvê-las“. O seu comentário implica que utilizou um processo retrospectivo de monitorização para avaliar o que tinha acabado de tocar. Do mesmo modo, outro participante referiu: "A frase saiu diferente do que aquilo que ouvi na minha cabeça e queria tocar". A noção de *feedback* observada em participantes confirma o enquadramento teórico de Pressing (1988), sugerindo que o improvisador compara a sua intenção com o resultado efetivamente realizado através de vários *loops* de *feedback*, analisando o evento realizado e integrando a informação analisada no planeamento do evento seguinte.

Relativamente ao conceito de *feedback*, o estudo atual parece contradizer os resultados do estudo de Hargreaves, Cork e Setton (1991). Estes autores indicaram existir uma falta de sistema de *feedback* entre os improvisadores principiantes, o que os impedia, aparentemente, de mudar de estratégia durante as suas improvisações. No presente estudo, pelo contrário, a maioria dos participantes, até mesmo os menos experientes, demonstraram que, de alguma forma, monitorizaram e avaliaram as suas *performances*.

Vários modelos teóricos sublinham o planeamento como um processo essencial na improvisação (Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 1988). Kenny e Gellrich, por exemplo, sugerem que o planeamento acontece em múltiplos níveis temporais, indicados como antecipação a curto, médio ou longo prazo. Os resultados do estudo atual parecem coincidir com a abordagem destes autores, uma vez que revela que, de certa forma, todos os participantes planearam os seus solos. O planeamento dos alunos

inquiridos foi identificado no que respeita ao próximo *chorus*, à próxima parte do *chorus*, à próxima frase ou às notas seguintes.

Foi também possível observar que a maioria das respostas de ambos os grupos foi representada pela categoria Planeamento ao Nível da Frase. A categoria Sem Planeamento abrangeu muitos participantes do primeiro ano, enquanto apenas três alunos do terceiro ano relataram ter nenhum plano em mente, em determinado momento, durante a improvisação. Os improvisadores mais avançados aparentaram ter planos mais globais do que os improvisadores menos experientes. Relataram com maior frequência terem planeado uma parte do *chorus*, enquanto que os improvisadores ainda mais avançados do grupo do terceiro ano referiram terem planeado o *chorus* inteiro. Três dos alunos menos experientes planearam o seu solo ao nível de notas individuais. Os resultados vão ao encontro do estudo de Fidlon (2011), no qual o autor conclui que a gama e a especificidade do planeamento estão relacionadas com o desenvolvimento das competências. Pressing (1988) e Pinho et al. (2014) também sublinham que as escolhas na improvisação se tornam mais automatizadas com o aumento da experiência, permitindo que o músico, durante este processo, se possa focar em elementos estruturais maiores.

Norgaard (2011) identificou dois processos contínuos presentes nas improvisações dos músicos profissionais, sendo estes o processo de planeamento antecipado e o processo retrospectivo de monitorização. No presente estudo, também se conclui que ambos os processos estiveram presentes nas improvisações dos participantes, em formas de planeamento antecipado, monitorização e avaliação do que tinham acabado de tocar, o que significa que os seus pensamentos, de algum modo, eram semelhantes aos dos músicos profissionais. No entanto, no estudo de Norgaard, os músicos profissionais relataram terem-se focado em estruturas diferentes, principalmente maiores e mais abstratas, do que os músicos principiantes deste estudo.

11.1 Limitações do Estudo Atual

Os participantes do estudo atual tocaram sozinhos nos seus instrumentos principais. Foram acompanhados apenas por uma faixa de seção rítmica pré-gravada, que foi ajustada para os participantes que tocaram contrabaixo, baixo e piano.

Os resultados teriam sido provavelmente diferentes se os improvisadores tivessem atuado num cenário ao vivo, com outros músicos, e se tivessem improvisado sobre outra progressão de acordes ou com outro andamento.

No entanto, quaisquer generalizações, para além dos dados obtidos a partir deste estudo devem ser feitas com a maior reserva.

11.2 Implicações para a Prática Educativa

Tem-se argumentado que a aprendizagem tradicional de jazz destaca a teoria da música à custa das preocupações estruturais e interativas (Bailey, 1993; Borgo, 2007; Fidlon, 2011; Pressing, 1988; Sarath, 1996). Consequentemente, os improvisadores de jazz principiantes correm o risco de desenvolverem padrões de pensamento diferentes daqueles que têm os músicos profissionais, focando-se principalmente na escolha das notas. Embora todos os artistas de jazz possuam conhecimentos teóricos, também desenvolvem competências relacionadas com a arquitetura composicional e a interação entre os músicos (Norgaard, 2011).

Um dos objetivos do ensino na improvisação deveria ser estruturar as atividades de aprendizagem de tal forma que os estudantes, de todos os níveis, pudessem experimentar modos de pensar que se assemelhassem aos dos improvisadores profissionais. Bruner (1977) argumenta que os estudantes de todos os níveis têm a capacidade de se comportar, mesmo em aproximação, como profissionais especializados. O estudo atual também confirma esta noção.

Uma vez que os improvisadores principiantes têm o desenvolvimento das competências, capacidades de planeamento e monitorização, tal como níveis de automatização, diferentes dos que têm os músicos profissionais, os contextos de aprendizagem (por exemplo, tempo ou progressão harmónica) deveriam ser simplificados e adequados ao

nível dos alunos. Logo, os aspetos harmónicos, especialmente os mais complicados, não deveriam ser introduzidos demasiado cedo. Não sobrecarregar os alunos com progressões harmónicas difíceis, permitir-lhes-ia focar-se no uso de motivos, desenvolvimento de frases, forma e interação com os outros músicos.

Pressing (1988) argumenta que a redundância desempenha um papel fundamental, visto que a improvisação é um processamento cognitivo em tempo real, muitas vezes atingindo os limites da atenção. Logo, com exigências tão extremas, um intérprete pode ter pouca capacidade para poder processar novo *input* sensorial. Pinho e seus parceiros de investigação (2014) acrescentam que um músico, através da prática, passa de um processamento motor controlado para um processamento automático, o que lhe permite que a sua atenção seja atribuída a objetivos de nível superior. Assim sendo, o ensino deve ser adequado ao nível de cada músico improvisador, com o objetivo de o ajudar no processo de automatização.

Já Norgaard (2011) sugere que os improvisadores principiantes deveriam trabalhar entre dois modos diferentes, o “modo teórico”, concentrado em conceitos técnicos e teóricos, e o “modo de tocar”, concentrado no planeamento, avaliação e a interação com os outros músicos. Na minha opinião, creio que os improvisadores se deveriam dedicar mais à interpretação, isto é, o modo de tocar, do que a acumular conhecimento teórico, ou seja, o modo teórico. Por vezes, é necessário abordar os conceitos técnicos e teóricos separadamente. No entanto, estes conceitos deveriam ser sempre incorporados no modo de tocar, com o objetivo de os interiorizar através de várias práticas e de os utilizar sem esforço consciente.

A investigação de Hickey (2009) sugere a introdução da improvisação livre logo nas fases iniciais da aprendizagem da improvisação, uma vez que esta promove uma escuta atenta e sensível do ambiente e dos outros elementos envolvidos. Já Pressing (1988) sugere que um músico menos experiente tem mais probabilidade de atingir a automaticidade na improvisação durante a improvisação livre.

Um outro objetivo do ensino da improvisação deveria ser proporcionar experiências gratificantes para os alunos. Também seria importante introduzir exercícios de

improvisação significativos para bandas de jazz, com foco em elementos interativos da improvisação.

11.3 Investigação Futura

Da perspetiva da psicologia, a improvisação tem sido explorada, principalmente, através do desenvolvimento de modelos cognitivos e teste dos mesmos para compreender em que formas a criatividade se manifesta. Clarke (2012) chama a atenção que, nessa abordagem, a criatividade é estudada apenas como um produto de-socializado, sendo negligenciado frequentemente o seu contexto sociocultural. Mayer (1999) argumenta: “O foco estrito sobre cognição, epitomizado pelas abordagens psicométricas e experimentais, deveria ser alargado para reconhecer o contexto social, cultural e evolutivo da cognição criativa”¹⁴ (p. 458).

Do mesmo modo, Borgo (2007) defende que o conhecimento não é um artefacto armazenado e nunca pode ser abstraído das complexidades dinâmicas envolvidas na aprendizagem. Do ponto de vista das abordagens ecológicas¹⁵ o conhecimento é co-constituído pelo aprendiz, pelo ambiente em que o conhecimento ocorre e pela atividade na qual o aprendiz participa. Nesta perspetiva, a compreensão do conteúdo, a percepção do comportamento e a execução física do comportamento estão inter-relacionados e desenvolvem-se em conjunto¹⁶.

Os futuros estudos exploratórios sobre a cognição da improvisação musical poderiam ser beneficiados se incluíssem estudos sobre criatividade, em especial, abordagens de confluência da cognição e criatividade.

¹⁴ Original: “*The narrow focus on cognition epitomized by the psychometric and experimental approaches should be widened to recognize the social, cultural, and evolutionary context of creative cognition*” (Mayer, 1999, p. 458).

¹⁵ As abordagens ecológicas da percepção musical surgiram no campo da psicologia ecológica, pioneira por J. J. Gibson e E. J. Gibson. A psicologia ecológica, nas suas origens, propunha uma perspetiva inovadora para a compreensão da percepção e para a aprendizagem perceptiva que permitisse superar as tradicionais dicotomias psicológicas da percepção/ação, organismo/ambiente, subjetivo/objetivo e mente/corpo (Lobo, Heras-Escribano & Travieso, 2018).

¹⁶ Para uma descrição detalhada sobre as abordagens ecológicas da percepção musical consultar: Eric F. Clarke, *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning* (Oxford, England: Oxford University Press, 2005).

Os músicos de jazz recebem muitos estímulos através das interações singulares com os outros músicos. Burrows (2004) acentua: “Distribuições cognitivas na improvisação em grupo ocorrem entre o músico e o instrumento, entre dois ou mais músicos e entre o músico e a música. À medida que cada novo elemento é adicionado, o mesmo fica integrado na tapeçaria geral dos estímulos auditivos, que formam a base para a próxima reflexão e ação. Já que todos os participantes do grupo reagem e contribuem para o mesmo conjunto de estímulos, a cognição dos músicos está ligada de uma forma profunda”¹⁷ (p. 2).

A investigação futura deve explorar a forma como os elementos interativos da improvisação se relacionam com os processos de pensamento dos improvisadores, e de que forma os afetam.

Por último, o método de neuroimagem também tem um papel importante na futura investigação sobre a improvisação musical, uma vez que poderá isolar e examinar subprocessos de cognição específicos.

12. Conclusão Final

O presente estudo exploratório examinou os processos de pensamento que orientam a improvisação dos músicos de jazz principiantes.

A música interpretada pelos improvisadores de jazz não foi apenas bem documentada e codificada de forma sistemática, mas foi, de igual modo, elaborada e fundamentada a partir de várias teorias e modelos de comportamento de improvisação. Contudo, pude concluir que, surpreendentemente, foram empreendidos poucos estudos exploratórios para testar a validade dos relatos destes músicos.

No presente estudo exploratório foi examinado como é que os improvisadores de jazz principiantes concebem o material musical durante e depois de um solo improvisado,

¹⁷ Original: “Cognitive distributions occur between musician and instrument, between or among two or more musicians, and between dialectical relationships among mediational artifacts, stimulus, response, and action. As each new element is added, it becomes subsumed in the overall tapestry of aural stimuli, and these stimuli form the basis for further thought and action. Because all members of the group both react and contribute to the same set of stimuli, their cognition is linked in a profound fashion” (Burrows, 2004, p. 2).

em que elementos musicais se concentram durante a sua improvisação e quais as diferenças entre os processos de pensamento dos músicos com um ano de experiência em improvisação e dos músicos com três anos de experiência em improvisação. No estudo participaram 18 alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, entre os quais dez do primeiro ano e oito do terceiro ano.

Foi solicitado aos participantes que tocassem um tema de blues à sua escolha e que, depois, improvisassem um solo na forma de blues de 12 compassos, com o acompanhamento da secção rítmica do programa Ireal. Na primeira tarefa, durante a sua improvisação, foram interrompidos três vezes. Nestes momentos, foi-lhes pedido que descrevessem em que estiveram a pensar e o que pretendiam tocar a seguir. Na segunda tarefa, os alunos tocaram o mesmo tema de blues e, de seguida, improvisaram um solo, mas, desta vez, não foram interrompidos. Depois da improvisação estar concluída, enquanto ouviam a gravação do seu solo, comentavam, relatando retrospectivamente, sobre o que estavam a pensar em certos momentos durante a sua improvisação.

Para analisar como os participantes conceberam o material musical durante a improvisação foram formuladas oito categorias: Não Específico, Notas, Ritmo, Melodia, Harmonia, Desenvolvimento da Frase, Frase Pré-formada e Registo. A categoria mais representada nas respostas dos participantes do grupo do primeiro ano foi Melodia, enquanto que os alunos do terceiro ano revelaram ter pensado mais frequentemente em Desenvolvimento da Frase. A categoria menos representada pelas repostas dos participantes, tanto do primeiro como do terceiro ano, foi Harmonia. Apenas alguns alunos mais avançados definiram a estrutura harmónica do *blues*, utilizando as escalas associadas aos acordes ou as notas de *voice leading*.

Foi possível observar que todos os participantes monitorizaram o seu improviso de alguma forma, bem como a maioria deles conseguiu planejar as partes seguintes das suas improvisações. Para demonstrar em que medida os participantes planeavam as próximas partes das suas improvisações foram criadas as seguintes categorias: Sem Planeamento, Planeamento ao Nível das Notas, Planeamento ao Nível das Frases, Planeamento ao Nível de uma parte do *Chorus* e Planeamento ao Nível do *Chorus*. A categoria mais representada pelos participantes dos dois grupos foi Planeamento ao Nível das Frases.

Muitos dos alunos do terceiro ano conseguiram planejar as suas improvisações ao nível de uma parte do *chorus* e, alguns deles, os mais avançados, até planearam o *chorus* inteiro. No entanto, nenhum dos participantes do primeiro ano planeou o seu solo ao nível do *chorus*.

Os resultados do estudo parecem indicar que os improvisadores de jazz principiantes, durante a improvisação, pensam tanto sobre os motivos como sobre as regras tonais, para orientar as suas escolhas de notas. A análise das improvisações dos participantes ainda sugere que os músicos de jazz principiantes progridem através de várias fases de aprendizagem: inicialmente focam-se nos elementos básicos da improvisação, tais como a melodia e o ritmo, posteriormente concentram-se no desenvolvimento de material melódico e, só mais tarde, desenvolvem a capacidade de relacionar a linha melódica com a estrutura harmónica subjacente.

Foi também possível observar a importância da automatização das funções motoras de um músico, para que ele se possa focar, durante a improvisação, em elementos estruturais maiores e parâmetros expressivos. Os participantes mais experientes demonstraram capacidade de pensar em formas mais complexas, de se concentrar em elementos expressivos, bem como de planejar uma maior parte da sua improvisação. No entanto, os participantes menos experientes ainda precisavam de se focar na execução motora enquanto tocavam o seu instrumento, o que os impedia de pensar em formas mais complexas para além de notas isoladas, ou, ainda, planejar uma parte maior da sua improvisação além das próximas notas ou frases.

Através da minha investigação, acredito ter contribuído para o desenvolvimento do reduzido núcleo de estudos exploratórios, ao examinar as bases cognitivas para a tomada de decisão durante a improvisação jazzística.

Apesar de que os estudos cognitivos sobre improvisação musical ainda se encontram numa fase muito precoce de desenvolvimento, penso que revelam um grande potencial, uma vez que além de já apresentarem *insights* valiosos sobre os processos de improvisação, podem também vir a contribuir, significativamente e a todos os níveis, com informação valiosa para as práticas pedagógicas futuras em torno da improvisação.

Bibliografía

- Ake, D. (2010). *Jazz Matters: Sound, Place, and Time Since Bebop*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ashley, R. (2009). Music improvisation. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *Oxford handbook of music psychology* (pp. 413-421). Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: a proposed system and its control processes. *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, 2, 89-195.
- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music*. New York: Da Capo Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., & Pozo, J. I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: A descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85-106.
- Beaty, R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 51, 108-117.
- Berkowitz, A. L., & Ansari, D. (2008). Generation of Novel Motor Sequences - The Neural Correlates of Musical Improvisation. *NeuroImage*, 41(2), 535-543.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, 6:614, 1-12.
- Biasutti, M. (2017). Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education. *Frontiers in Psychology*, 8:911, 1-8.
- Blancq, C. C. (1977). *Melodic improvisation in American jazz: The style of Theodore "Sonny" Rollins 1951-1962* (Tese de Doutoramento). Tulane University.
- Borgo, D. (2007). Free jazz in the classroom: An ecological approach to music education. *Jazz Perspectives*, 1(1), 61-88.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burrows, J. (2004). Musical archetypes and the collective conscious: cognitive distribution and improvised music. *Critical Studies in Improvisation* 1(1). Available at: <http://www.criticalimprov.com/index.php/csieci/index>

- Carlsen, M. (2019). Maestro or mentor? On cultural differences in performance education. In S. Gies & J. H. Saetre (Eds.), *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (pp. 91-106). Oslo: NMH Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Clarke, E. F. (1988). Generative principles in music performance. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation and composition* (pp. 1-26). London: Oxford University Press.
- Clarke, E. F. (2012). Creativity in performance. In D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception* (pp. 17–30). New York: Oxford University Press.
- Cohen, Manion & Morrison (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Coker, J., Casale, J., Campbell, G., & Greene, J. (1970). *Patterns for jazz*. Miami: Studio P/R.
- Damasio, A. R. (2000). *The feeling of what happens: Body, emotion and the making of consciousness*. London, United Kingdom: Vintage.
- Deutsch, D. (2013). *The Psychology of Music*. San Diego, California: Academic Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and education*. Charleston, SC: Bibliobazaar. (Work originally published in 1916)
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioural and Brain Sciences*, 5, 735–808.
- Dietrich, A. (2004). Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 13(4), 746-761.
- Duke, R. A. (2005). *Intelligent music teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. Austin: Learning and Behavior Resources.
- Edmund, D. (2009). *The Effect of Articulation Study on Stylistic Expression in High School Musicians' Jazz Performance* (Tese de Doutorado). University of Florida.
- Ericsson, K. A. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 9–51). Oslo: Norges Musikkhøgskole.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Fidlon, J. D. (2011). *Cognitive dimensions of instrumental jazz improvisation* (Tese de Doutoramento). University of Texas at Austin.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, 2, 27–50.
- Gordon, E. (1989). *Audiation, music learning theory, music aptitude, and creativity*. Paper presented at the Suncoast Music Education Forum on Creativity, Tampa: University of South Florida.
- Gridley, M. C. (1987). *Jazz styles: History & analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hallam, S. & Bautista, A. (2012). Processes of Instrumental Learning: The Development of Musical Expertise. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (pp. 1-22). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Cork, C., & Setton, T. (1991). Cognitive strategies in jazz improvisation: An exploratory study. *Canadian Music Educators Journal*, 33, 47-54.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (2003). Grounded theory in psychological research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 131-155). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be ‘taught’?: A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27, 285-299.
- Ilomäki, L. (2011). *In search of musicianship: A practitioner-research project on pianists’ aural-skills education* (Tese de Doutoramento). Sibelius Academy.
- Jackson, T. A. (1992). *Become Like One: Communication, Interaction, and the Development of Group Sound in Jazz Performance* [Master thesis]. Columbia University.
- Jackson, T. A. (1998). *Performance and Musical Meaning: Analysing “Jazz” on the New York Scene* (Tese de Doutoramento). Columbia University.
- Jaques-Dalcroze, É. (1930/1985). *Eurhythmics, art and education*. New York, NY: Arno Press.
- Jaques-Dalcroze, É. (1921/1980). *Rhythm, music and education*. London, United Kingdom: Dalcroze Society.

- Johnson-Laird, P. N. (1991). Jazz improvisation: A theory at the computational level. In P. Howell, R. West & I. Cross (Eds.), *Representing musical structure* (pp. 291-325). London: Academic Press.
- Johnson-Laird, P. N. (2002). How jazz musicians improvise. *Music Perception*, 19(3), 415-422.
- Juntunen, M.-L. (2016). The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. In C. R. Abril & B. Gault (Eds.), *Approaches to teaching general music: Methods, Issues, and Viewpoints* (pp. 141-167). Oxford: Oxford University Press.
- Karasavvidis, I. (2002). Distributed cognition and educational practice. *Jl. of Interactive Learning Research*, 13(1/2), 11-29.
- Kenny, B., & Gellrich, M. (2002). Improvisation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Landau, A. T. & Limb, C. J. (2017). The neuroscience of improvisation. *Music Educators Journal* 103(3), 27-33.
- Liebman, D. (1989). *Developing A Personal Saxophone Sound*. Massachusetts: Dorn Publications, Inc.
- Limb, C. J., & Braun, A. R. (2008). Neural substrates of spontaneous music performance: An fMRI study of jazz improvisation. *PLoS ONE*, 3(2), 2-9.
- Lobo, L., Heras-Escribano, M. & Travieso, D. (2018). The History and Philosophy of Ecological Psychology. *Frontiers in Psychology* 9(2228), 1-15.
- Loboda, E. J. (2008). An analysis of overtone production techniques in saxophone teaching methods (Tese de Doutorado). University of North Carolina.
- Martin, H. (1994). *Charlie Parker and Thematic Improvisation*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 449-460). New York: Cambridge University Press.
- McPherson, G., & Zimmerman, B. (2002). Self-regulation of musical learning. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327-347). New York, NY: Oxford University Press.
- McPherson, G., Bailey, M., & Sinclair, K. (1997). Path analysis model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 103-129.

- Mendonça, D., & Wallace, W. A. (2004). *Cognition in jazz improvisation: An exploratory study*. Paper presented at the 26th Annual Conference of the Cognitive Science Society, Chicago, IL.
- Monson, I. (1996). *Saying something: Jazz improvisation and interaction*. Chicago: University of Chicago Press.
- NACEM - Orvalho, L. (Coordenadora), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. e Teixeira, A. (1993). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. (2ª Edição) Porto: GETAP. ME.
- Norgaard, M. (2011). Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 109-127.
- Norgaard, M. (2016). Descriptions of improvisational thinking by developing jazz improvisers. *International Journal of Music Education*, 35(2), 259–271.
- Pacherie, E. (2008). The phenomenology of action: A conceptual framework. *Cognition*, 107(1), 179-217.
- Palmer, C. M. (2016). Instrumental Jazz Improvisation Development: Characteristics of Novice, Intermediate, and Advanced Improvisers. *Journal of Research in Music Education*, 64(3), 360-378.
- Pinheiro, R. (2012). *Jazz fora de horas: Jam Sessions em Nova Iorque*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Pinho, A., de Manzano, Ö., Fransson, P., Eriksson, H., Ullén, F., (2014). Connecting to create: expertise in musical improvisation is associated with increased functional connectivity between premotor and prefrontal areas. *Journal of Neuroscience*, 34(18), 6156–6163.
- Pressing, J. (1984). Cognitive processes in improvisation. In W. R. Crozier & A. J. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art* (pp. 345-363). North-Holland: Elsevier Science Publishers.
- Pressing, J. (1987). The Micro- and Macrostructural Design of Improvised Music. *Music Perception*, 5(2), 133-172.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and model. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation and composition* (pp.129-178). London: Oxford University Press.
- Pressing, J. (1998). Psychological constraints on improvisational expertise and communication. In B. Nettl & M. Russell (Eds.), *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation* (pp. 47-68). Chicago: University of Chicago Press.

- Prouty K. (2008). The “finite” art of improvisation: Pedagogy and power in jazz education. *Critical Studies in Improvisation*, 4(1), 1-15.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Raschèr, S. M. (1977). *Top-tones for the saxophone*. NY: Carl Fischer.
- Rose, R. (1985). Eight elements of jazz improvisation. *Music Educators Journal*, 71(9), 6-47.
- Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of Music Theory*, 40(1), 1-38.
- Schacter, D. L. (1987). Implicit memory: History and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 113, 501–518.
- Schacter, D. L., & Bruckner, R. L. (1998). On the relationship among priming, conscious recollection, and intentional retrieval: Evidence from neuroimaging research. *Neurobiology of Learning and Memory*, 70, 284–303.
- Schneider, W., & Shiffrin, R. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84(1), 1-66.
- Schuller, G. (1958). Sonny Rollins and the challenge of thematic improvisation. *The Jazz Review*, 1(1), 6-9, 19-21.
- Schuller, G. (1968). *Early jazz: Its roots and musical development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Smith, G. E. (1983). *Homer, Gregory and Bill Evans? The Theory of Formulaic Composition in the Context of Jazz Piano Improvisation* (Tese de Doutoramento). Harvard University.
- Stewart, A. (2007). *Making The Scene: Contemporary New York City Big Band Jazz*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Stewart, M. L. (1973). *Structural Development in the Jazz Improvisation Technique of Clifford Brown* (Tese de Doutoramento). Michigan University.
- Sudnow, D. (2001). *Ways of the hand: A rewritten account*. Cambridge: MIT Press.
- Sullivan, J. (2006). The Effects of Syllabic Articulation Instruction on Woodwind Articulation Accuracy. *Contributions to Music Education* 33(1), 59- 70.
- Teal, L. (1963). *The Art of Saxophone Playing*. Miami: Summy-Birchard Inc.
- Tirro, F. (1974). Constructive Elements in Jazz Improvisation. *Journal of the American Musicological Society*, 27(2), 285-305.

- Trezona, J. & Styles, M. (2014). Converging Paths: Classical Articulation Study and the Jazz Saxophonist. *Jazz Perspectives*, 8(3), 259-280.
- Tuckman, B. W. (1972) *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zeichner, K. & Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An Introduction*. New York: Routledge.
- Ward B. T. & Kolomyts Y. (2010). Cognition and creativity. In Kaufman, J. and Sternberg, R. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 93-112). New York: Cambridge University Press.
- Watson, K. E. (2010). The effects of aural versus notated instructional materials on achievement and self-efficacy in jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 240–259.
- Williamon, A. & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.
- Williams, J. K. (1988). Archetypal Schemata in Jazz Themes of Bebop Era. *Annual Review of Jazz Studies*, 4, 49-74.
- Woody, R., & Lehmann, A. (2010). Student musicians' ear-playing ability as a function of vernacular musical experiences. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 101–115.

Anexos

Anexos em suporte digital (*pen drive*):

Anexo I – Planificações anuais

Anexo II – Planos de aula

Anexo III - Parecer do orientador cooperante



Mestrado em Ensino da Música
**Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado**

PARECER DO ORIENTADOR COOPERANTE

Nome do Mestrando : Mateja Dolsak	Data: 07/03/2020
Professor Cooperante: Carla Margarida Azougado de Mira Pomares	Local: Ofício das Artes – Escola Profissional de Montemor-o-Novo
Professor Orientador (ESML): Ricardo Pinheiro	
Apreciação global qualitativa:	
No âmbito do Estágio de Ensino Especializado realizado no ano lectivo de 2018/2019, relativamente à professora estagiária Mateja Dolsak, avalio globalmente o seu desempenho como muito bom.	
Não obstante a barreira linguística, que poderia dificultar o processo ensino/aprendizagem, ainda que no contexto artístico, o desempenho profissional da professora revelou-se profundamente positivo, principalmente nas aulas individuais de instrumento. Ao longo do período de estágio foi possível verificar o empenho, a dedicação e a pesquisa alocadas ao seu projecto pedagógico.	
Demonstra o domínio do conhecimento técnico e científico no âmbito da prática pedagógica e artística e procura adaptar diferentes estratégias para a obtenção de resultados. Centra a sua prática no desenvolvimento e enriquecimento de competências dos alunos, com resultados positivos, revelando disponibilidade total no apoio aos mesmos e na melhoria constante da sua prática pedagógica.	
A sua multifacetada cultura musical revela-se nos trabalhos e resultados dos seus alunos, que atingem desempenhos bastante positivos e acentuado progresso. Manifesta competências de planificação e estruturação do trabalho. A professora Mateja é assídua e muito responsável na reposição de aulas e conteúdos. Demonstrou interesse e participou nas atividades da Ofício das Artes, revelando-se disponível para as propostas apresentadas.	

Data 07/03/2020

O Professor Cooperante

