

Relatório de Estágio

A utilização da improvisação em conjunto nas aulas de coro das escolas
portuguesas do ensino especializado da música

Ágata Cernadas Ricca Gonçalves

Mestrado em Ensino da Música

Junho de 2017

Orientador: Professor Doutor Paulo Lourenço

Relatório de Estágio

A utilização da improvisação em conjunto nas aulas de coro das escolas portuguesas do ensino especializado da música

Ágata Cernadas Ricca Gonçalves

Relatório Final do Estágio de Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, conforme Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de Maio.

Junho de 2017

Orientador: Professor Doutor Paulo Lourenço

Agradecimentos

A realização deste mestrado e do Relatório de Estágio aqui presente não seria possível sem o contributo das seguintes pessoas a quem gostaria de agradecer:

Ao Professor Doutor Paulo Lourenço pelos seus ensinamentos e pelas oportunidades;

À Direcção¹ Pedagógica do Instituto Gregoriano de Lisboa por me ter recebido nas suas instalações como estagiária;

Aos professores Armando Possante, Filipa Palhares e Teresa Lancastre por tão bem me terem integrado nas suas aulas, por todo o apoio dado ao longo do estágio e por tudo o que com eles aprendi;

A todos os alunos do Instituto Gregoriano de Lisboa, por terem sido tão cooperantes durante o período do meu estágio;

Aos coros da ESML, pelo trabalho realizado ao longo destes dois anos;

Ao maestro Andris Veismanis, pela sua generosidade e conhecimentos e a todos os professores na Jazepa Vitola Latvijas Muzikas Akademija que tanto tinham para transmitir em tão pouco tempo;

Às direcções das escolas de ensino especializado de música por terem reencaminhado os inquéritos para os professores de coro das suas instituições;

A todos os professores de coro que utilizaram algum do seu tempo para responder ao inquérito;

Ao Miguel por toda a ajuda e por ser o melhor companheiro com quem sei sempre que posso contar;

Aos pais e à Marta por tudo e porque sem eles nada é possível.

¹ Este Relatório de Estágio foi escrito ao abrigo do acordo ortográfico anterior a 1990.

Resumo I (prática pedagógica)

O presente Relatório de Estágio reflecte o Estágio de Ensino Especializado realizado no ano lectivo de 2016/2017 no Instituto Gregoriano de Lisboa, na disciplina de Coro. O facto de se observar o trabalho realizado por três professores diferentes em três turmas de níveis distintos e, por isso, com necessidades específicas fez com que o tipo de dificuldades encontradas e estratégias aprendidas fossem muito diversificadas. Da parte da observação foi então possível apreender muito do que depois foi utilizado na altura de aplicar os conhecimentos às práticas pedagógicas.

Como docente ainda com pouca experiência na área, os obstáculos encontrados no momento da aula, por muito que haja trabalho de preparação e de antecipação feito no planeamento do ensaio, têm de ter uma resolução *in loco*, eficaz e com um ritmo adequado de aula, de maneira a que não se perca a atenção da turma.

Esta questão do ritmo de aula é talvez, numa primeira fase, a mais difícil de estabelecer e que, apesar de compreendida através das aulas de Didáctica Específica e das práticas de estágio, terá de ser aperfeiçoada com a experiência como docente, que começará agora de uma forma mais rica tendo como mais-valias as estratégias aprendidas no estágio.

Resumo II (projecto de investigação)

O projecto de investigação aqui presente “A utilização da improvisação em conjunto nas aulas de coro das escolas portuguesas do ensino especializado da música” surgiu da ideia de que em Portugal há ainda pouca informação, em geral, sobre a aplicação da improvisação no ensino da música (com a excepção do *jazz*) e, em particular, no que diz respeito às aulas de conjunto, no caso em estudo, de coro.

Baseada na pergunta “Poderá ser a improvisação em conjunto uma ferramenta pedagógica útil nas aulas de coro das escolas do ensino especializado da música em Portugal?”, esta investigação, através da aplicação de um método múltiplo, da revisão de literatura e da aplicação de questionários respondidos por 54 professores de coro de todo o país, tentou perceber qual o panorama português no que diz respeito a este assunto.

De um modo geral, e de acordo com o que a pesquisa já indicava, há menos professores a utilizar a improvisação do que aqueles que não a aplicam nas suas aulas; muitos não o fazem por falta de tempo, outros por não acharem adequado ou por não saberem como a introduzir nas suas aulas. Há, no entanto, uma demonstração de grande abertura no sentido dos docentes que não abordam a improvisação com as suas turmas o poderem vir a fazer no futuro.

Este trabalho abre portas para mais investigações sobre o tema que constituam bases para ajudar os docentes a trabalhar a improvisação e incentivem as próprias instituições superiores a criarem estruturas que preparem melhor os futuros professores nesta matéria.

Palavras-chave: improvisação, coro, pedagogia, ensaio, criatividade, improvisação livre.

Abstract I (Teaching)

This report reflects the experience of the professional music training internship, more specifically on the subject of choir that took place in the school year 2016/2017 in Instituto Gregoriano de Lisboa.

The opportunity to observe the work of three different teachers in three classes of various levels and with distinct needs and difficulties allowed me to learn very diversified teaching strategies. Those were of immense importance for my internship and represented a great amount of the techniques I was able to use when it came the time for me to give the assisted lessons.

As a teacher with yet few experience in the field the obstacles found in the moment of class, even if there was a great deal of planning beforehand, can only have a *in loco* solution that has to be both effective and time efficient in order to preserve the attention of the students and the pace of the lesson.

This matter of the correct pace is maybe, in an early stage, the most difficult to achieve. Despite being theoretically understood through the lessons of Didática Específica and the internship experience, the ideal rhythm will only be perfected with real experience as a teacher and that will start now in a richer way with the benefit of all the knowledge acquired in this internship.

Abstract II (Research)

This investigation project “The utilization of improvisation in group in choir classes in Portuguese music schools” came from the idea that in Portugal there isn’t much information as a whole about the use of improvisation in music education (with the exception of jazz) and in particular in lessons of choir.

Based on the question “Can improvisation in group be a useful pedagogic tool in the choir lessons of the Portuguese music schools?”, this investigation tried to understand the portuguese landscape with regard to this matter through the use of multiple methods like the state of art and questionnaires that were answered by 54 choir teachers from all over the country.

In general and as the research showed, there are less teachers using improvisation than those who don’t. Many don’t use the technique because there is a lack of time to develop it or knowledge to apply it and others do not think it is an appropriate resource to achieve their objectives for the class. However these negative responses demonstrate an attitude of open-mindedness towards the possibility of using the tool in the future.

This paper opens the door for more investigation about the subject in order to construct more solid foundations that help the teachers work with improvisation and stimulate the higher institutions to create structures that prepare teachers to succeed in this uncharted field.

Key words: improvisation, choir, pedagogy, rehearsal, creativity, free improvisation.

Índice

Secção I – Prática pedagógica	1
Introdução	3
1. Caracterização da escola	5
1.1 Contextualização	5
1.2 Projecto educativo	6
1.3 Regime de frequência	7
1.4 Organização dos cursos	8
2. Caracterização das turmas	12
2.1 Critérios para a selecção das turmas	12
2.1.1 Coro Preparatório	12
2.1.2 Coro Infantil	13
2.1.3 Coro Grande	14
3. Práticas educativas desenvolvidas	15
3.1 Objectivos	15
3.2 Estratégias	16
4. Análise crítica da actividade docente	20
4.1 Práticas assistidas do 2º período	20
4.1.1 Prática assistida do Coro Preparatório a 15 de Março de 2017	20
4.1.2 Prática assistida do Coro Grande a 16 de Março de 2017	22
4.1.3 Prática assistida do Coro Infantil a 16 de Março de 2017	24
4.2 Práticas assistidas do 3º período	24
4.2.1 Prática assistida do Coro Preparatório a 3 de Maio de 2017	25
4.2.2 Prática assistida do Coro Grande a 4 de Maio de 2017	27
4.2.3 Prática assistida do Coro Infantil a 4 de Maio de 2017	28
4.3 Observações gerais sobre as práticas pedagógicas e aspectos a serem melhorados	29
5. Conclusão	31
Secção II – Projecto de investigação	33
1. Descrição do projecto de investigação	35
1.1 Introdução	35
1.2 Descrição/Pertinência	36
1.3 Pergunta de investigação	37
2. Revisão da literatura	38
2.1 Introdução e conceitos	38
2.2 Vantagens da improvisação em conjunto em contexto coral	39

2.3 Desafios da improvisação em conjunto em contexto coral	41
2.4 Ensino da improvisação <i>versus</i> improvisação livre e outras correntes	43
2.5 Exemplos de métodos em que se preconiza a improvisação nas aulas de coro	48
2.5.1 Patrick K. Freer	48
2.5.2 Christopher D. Azzara	50
2.5.3 Cindy L. Bell	54
2.5.4 Matthew Potterton	56
2.5.5 Frances Farrell	58
2.5.6 Maud Hickey	60
2.6 Exemplos de técnicas de improvisação que podem ser implementadas nas aulas de coro	62
2.6.1 <i>Circle singing</i>	62
2.6.2 <i>Soundpainting</i>	63
3. Metodologia de investigação	67
3.1 Metodologia	67
3.2 Métodos de recolha de dados	67
3.2.1 Questionário – estrutura	67
3.2.2 Questionário – recolha de dados	68
3.3 Participantes	69
3.4 Métodos de análise de dados	70
3.5 Cuidados éticos	71
4. Apresentação e análise dos resultados	72
4.1 Análise dos questionários	72
4.1.1 Distribuição dos participantes por utilização ou não de improvisação	72
4.1.2 Participantes que utilizam a improvisação	73
4.1.3 Participantes que não utilizam a improvisação	81
4.1.4 Paralelismo com o <i>Continuum</i> do ensino	87
4.2 Limites da metodologia	89
4.3 Propostas para futuras investigações	91
5. Conclusão	93
Reflexão final	95
Bibliografia	97
Sites consultados	100
Anexos	101
Anexos – Prática pedagógica	103
Anexo 1 – Plano de aula do Coro Preparatório (2º período)	105
Anexo 2 – Plano de aula do Coro Grande (2º período)	107

Anexo 3 – Plano de aula do Coro Infantil (2º período)	109
Anexo 4 – Plano de aula do Coro Preparatório (3º período)	111
Anexo 5 – Plano de aula do Coro Grande (3º período)	113
Anexo 6 – Plano de aula do Coro Infantil (3º período)	115
Anexo 7 – Material de apoio das aulas do Coro Preparatório	117
Anexos – Projecto de Investigação	119
Anexo 8 – Lista de tradução de termos técnicos	121
Anexo 9 – <i>Continuum</i> de ensino de Hickey e o mesmo modelo sobreposto aos estágios de improvisação de Pressing	123
Anexo 10 – Modelo de improvisação de Azzara e Grunow	124
Anexo 11 – <i>Continuum</i> da improvisação de Farrell	125
Anexo 12 – Abordagem da improvisação segundo Hickey	126
Anexo 13 – Dicotomias da improvisação	127
Anexo 14 – Estrutura do questionário	128
Anexo 15 – Questionário	129

Índice de tabelas

Tabela 1 – Curso básico de Canto Gregoriano (graus 1 a 5) do IGL	9
Tabela 2 – Curso básico de Música (grau 1 a 5) do IGL	10
Tabela 3 – Curso secundário de Música do IGL (instrumentos Monódicos)	11
Tabela 4 – Curso secundário de Música do IGL (instrumentos de Tecla)	11
Tabela 5 – Curso secundário de Canto Gregoriano do IGL	11
Tabela 6 – Lista de tradução de termos técnicos	121

Índice de figuras

Figura 1 – <i>Continuum</i> do ensino (Hickey, 2009)	45
Figura 2 – Paralelo entre o <i>continuum</i> do ensino e os estágios de Pressing (Hickey, 2009)	46
Figura 3 – Modelo de ensino da improvisação de Azzara e Grunow (2006)	51
Figura 4 – Exemplo da 2ª técnica das Seven Skills de Azzara e Grunow	53
Figura 5 – <i>Continuum</i> da improvisação de Frances Farrell (2016)	59
Figura 6 – Modelo de abordagem à improvisação proposto por Hickey	62
Figura 7 – Dicotomia da improvisação (Hickey, 2009)	88
Figura 8 – Secção 1 dos questionários	129
Figura 9 – Secção 2 dos questionários	131
Figura 10 – Secção 3 dos questionários	133

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Identificação dos participantes	69
Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por utilização ou não da improvisação	72
Gráfico 3 – Número de participantes que utilizam improvisação por faixa etária	72
Gráfico 4 – Respostas à pergunta “Utiliza a improvisação em grupos de que faixas etárias?”	73
Gráfico 5 – Respostas à pergunta “A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação?” (SIM)	76
Gráfico 6 – Respostas à pergunta “Pode a improvisação, na sua opinião, ser útil em alguns dos seguintes aspectos?” (SIM)	80
Gráfico 7 – Respostas à pergunta “Porque motivo não utiliza improvisação nas suas aulas de coro?”	81
Gráfico 8 – Respostas à pergunta “A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação?” (NÃO)	82
Gráfico 9 – Respostas à pergunta “Pode a improvisação, na sua opinião, ser útil em algum dos seguintes aspectos?” (NÃO)	83
Gráfico 10 – Respostas à pergunta “Pondera vir a utilizar a improvisação nas suas aulas de coro no futuro?”	85

Tabela de siglas e abreviaturas

DGesTE	Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
ESML	Escola Superior de Música de Lisboa
IGL	Instituto Gregoriano de Lisboa
Q	Questionário

Secção I – Prática pedagógica

Introdução

A presente secção do relatório de estágio relativa à prática pedagógica do mestrado em ensino de música refere-se ao estágio realizado no Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL). A escolha recaiu sobre esta instituição devido à qualidade que os seus coros têm vindo a demonstrar nas apresentações públicas ao longo dos anos e pelo facto de ser esta uma escola pública de ensino especializado que tem vindo a dar especial importância ao trabalho vocal dos alunos (com aulas de canto e técnica vocal, por exemplo), desde uma idade muito jovem.

Foi escolhido como orientador o professor da unidade curricular da didáctica de ensino especializado, que no caso de Direcção Coral é o Professor Doutor Paulo Lourenço e foi atribuído, da parte do IGL, também um docente cooperante da instituição de acolhimento do estágio, o professor Armando Possante.

O estágio foi realizado nos moldes de observação estruturada de aulas da especialidade, na escola-cooperante, completada com a leccionação de uma aula por trimestre (a partir do momento em que o protocolo foi assinado) em cada um dos três níveis de ensino especializado (referidos mais abaixo em 2.1) e teve início assim que foi comunicada a oficialização da assinatura do protocolo entre a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e o IGL, no dia 1 de Fevereiro de 2017. Durante o primeiro semestre estive a estudar em Riga (na Letónia) ao abrigo do programa Erasmus+.

O estágio terminou no dia 3 de Junho de 2017 (dia da audição final dos coros), tendo ido ainda assistir a uma audição no dia 30 de Junho de 2017, de uma ópera que contava com a participação do Coro Preparatório, preparada durante o ano lectivo. Foram assistidos por semana 5 tempos lectivos, mais os horários de ensaios para audições e as próprias audições. Para além das práticas obrigatórias realizadas, os professores das turmas em questão autorizaram que, mesmo em momentos extra-avaliação, tivesse a oportunidade de trabalhar com as turmas, tendo havido assim mais momentos de ensaio para além daqueles pré-estipulados.

1. Caracterização da escola

1.1 Contextualização

O IGL foi criado em 1953, na altura como Centro de Estudos Gregorianos, pertencente ao Instituto de Alta Cultura, tendo como objectivo a formação de investigadores, cantores, organistas e maestros. Este centro foi um dos primeiros em Portugal a leccionar, a nível superior, disciplinas como História da Música, Paleografia e Órgão. O corpo docente era constituído maioritariamente por professores vindos de França, formados pelo Conservatório Nacional Superior de Paris, da Sorbonne, da Escola César Frank e do Instituto Gregoriano de Paris. Era utilizado o método Ward como pedagogia de ensino da música.

Em 1976, o Centro de Estudos Gregoriano foi convertido em estabelecimento de ensino público, passando a usar a actual designação. Hoje, com 41 anos de existência, o IGL é uma escola pública vocacional de música de ensino básico e secundário. O plano de estudos foi definido pela portaria nº725/84 que inclui os cursos de Canto Gregoriano, Piano e Órgão, tendo sido mais tarde actualizado para incluir os cursos de Cravo, Violoncelo e Flauta de Bisel. No presente são também leccionados os cursos de Violino e Viola de arco.

Faz parte dos objectivos do IGL proporcionar aos seus alunos uma intensa actividade artística, que se reflecte através de audições, concertos e recitais realizados nas instalações da escola e noutros espaços. Para além de enriquecer os alunos, estas audições servem também para levar música de elevada qualidade à comunidade em que o IGL se insere.

A relação com a comunidade é também estimulada através das deslocações dos professores do IGL a escolas do 1º ciclo do ensino básico e no intercâmbio através da cedência de docentes e de instalações entre o Instituto e a ESML.

Muitos dos actuais professores do IGL são antigos alunos da escola. Desta forma, a instituição pretende conferir continuidade e coerência ao projecto educativo. Comprovando também a qualidade do ensino ministrado, são vários os nomes de elevado reconhecimento nacional formados pela escola e que continuaram a sua carreira musical com reconhecido sucesso.

Os órgãos de gestão do IGL estão organizados da seguinte forma:

- Conselho Geral: do qual fazem parte o presidente, representantes dos professores e do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, da Câmara Municipal de Lisboa e ainda de outras entidades como a Escola Superior de Música de Lisboa, a Culturgest e o Museu de Arte Antiga;
- Comissão Administrativa Provisória: constituída pelo presidente, o vice-presidente e o vogal;
- Conselho Pedagógico: chefiado pelo presidente e com representantes de cada departamento e curso, ou seja, dos departamentos de instrumentos monódicos, dos instrumentos de teclas, de ciências musicais, de canto e classes de conjunto, dos cursos do 1º ciclo do ensino básico, dos cursos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e dos cursos do ensino secundário. Nesta secção há ainda um conselho coordenador de avaliação do desempenho;
- Directores de turma: neste órgão, para além dos directores de turma dos ensinos básico e secundário, entram também os directores de turma dos regimes articulados e das escolas com quem o IGL estabeleceu parcerias – o Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, o Agrupamento de Escolas de Alvalade, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor;
- Conselho Administrativo;
- Assistentes Técnicos;
- Assistentes Operacionais;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação do IGL;
- Outros organismos: Equipa de Produção Artística, Secretariado de Exames, Comissão de Testes, Equipa de Auto-Avaliação, Responsável das TIC e Biblioteca.

As instalações da escola funcionam na Avenida 5 de Outubro nº 258, 1600-038 Lisboa e o horário de funcionamento é entre as 8h00 e as 20h00 de Segunda a Sexta-feira e entre as 9h00 e as 14h00 aos Sábados.

1.2 Projecto educativo

“O Instituto Gregoriano de Lisboa, tomando o Canto Gregoriano como base essencial de toda a cultura musical do Ocidente, destina-se à formação de elementos que, no sector do ensino, da investigação e da execução

profissional, contribuam para a elevação do nível artístico e científico no domínio da música em Portugal.” (site do IGL)

O que distingue o IGL das restantes escolas públicas de ensino vocacionado artístico do país é a presença em todos os cursos do secundário da disciplina de Canto Gregoriano e de outras a ela associadas, como o caso de Educação Vocal, Latim e Modalidade. Para além disso, no curso de Canto Gregoriano, todos os alunos e em todos os níveis, têm de frequentar um instrumento de tecla, seja ele Piano, Cravo ou Órgão. Assim, acabam o curso tendo experienciado prática de teclado, para além da de canto ou outro instrumento.

Existe uma determinação em dar a conhecer a todos os alunos música diversificada, de vários géneros e estilos, percorrendo todos os períodos da história da música. Há também uma especial incidência na música coral, o que foi um dos motivos que me levou a escolher esta escola para realizar o estágio.

Prestando serviço à comunidade, o IGL tem também como objectivos formar músicos amadores e públicos conhecedores a curto e longo prazo.

Dedicada à divulgação do canto gregoriano, o IGL tem as portas abertas para que alunos de outras escolas frequentem as disciplinas específicas do Instituto, assim haja vagas e disponibilidade nas turmas.

Se na criação da escola os professores eram maioritariamente estrangeiros por falta de formação na área dos professores portugueses, hoje em dia a realidade inverteu-se, sendo a maioria dos docentes nacionais e muitos, ex-alunos do IGL.

1.3 Regimes de frequência

No que diz respeito aos alunos do Instituto Gregoriano de Lisboa, estes podem optar por dois regimes de frequência:

- Regime articulado – o aluno pode substituir algumas das disciplinas do curso básico ou secundário da escola que frequenta pelas aulas do IGL, podendo desta forma gerir melhor o seu tempo. No final de cada período, a avaliação do IGL será enviada para a escola do aluno para que possam aparecer na pauta juntamente com as restantes

disciplinas. Se o aluno frequentar uma das escolas protocolo do IGL – Escola Básica do 2º e 3º ciclo Eugénio dos Santos ou a Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Telheiras, poderá ainda coordenar os seus horários de forma a obter a melhor opção para si.

- Regime supletivo – nesta situação, os alunos optam por fazer os currículos completos em ambas as instituições.

1.4 Organização dos cursos

O plano de estudos do curso básico foi criado pela portaria nº225/2012 de 30 de Julho e o do curso secundário pela nº 243-B/2012 de 13 de Agosto.

O IGL oferece três cursos ao longo da escolaridade dos seus alunos:

- Curso preparatório (1º e 2º anos) - este curso destina-se a crianças que estejam a começar o 3º ano da escolaridade (podem estar também a começar o 4º, mas neste caso têm de fazer provas directamente para o 2º ano do curso preparatório, se passarem nas provas de admissão). O curso preparatório surgiu da necessidade de preparar os alunos para os cursos que se seguem de maneira a que estes o venham a aproveitar de forma mais eficaz e para desenvolver desde cedo as capacidades musicais das crianças. Com a duração de dois anos, o curso preparatório é constituído por 4 tempos semanais:
 - Iniciação musical (2x45 minutos)
 - Coro (45 minutos)
 - Iniciação ao instrumento (45 minutos)

Para serem admitidos, os alunos são sujeitos a um teste de admissão que tem duas fases: uma de aptidão musical (de carácter eliminatório) e uma segunda, apenas para quem passou na primeira, de aptidão instrumental.

Só os alunos com aproveitamento positivo a todas as disciplinas no 1º ano é que podem transitar para o 2º ano. Os alunos de 2º ano que se queiram inscrever no curso básico do IGL terão, tal como os alunos externos, de realizar provas de admissão, podendo candidatar-se ao Curso Básico de Música ou ao Curso Básico de Canto Gregoriano.

- Cursos Básicos (graus 1 a 5)
 - Curso Básico de Canto Gregoriano – mais vocacionado para a prática vocal, mas também com prática de instrumento;
 - Curso Básico de Música – mais vocacionado para a prática instrumental; o aluno pode escolher entre o estudo de Cravo, Piano, Órgão, Flauta de Bisel, Violino, Viola de Arco e Violoncelo.

CURSO DE CANTO GREGORIANO 2º CICLO (graus 1 e 2 para todas as disciplinas)	tempos de 45min.
Formação Musical	2
Prática Instrumental	1
Iniciação à Prática Vocal	1
Classes de Conjunto : Coro	2
Classe de Conjunto 2º ciclo	1
TOTAL	7

CURSO DE CANTO GREGORIANO 3º CICLO	tempos de 45min.
Formação Musical (graus 3 a 5)	2
Prática Instrumental (graus 3 a 5)	1
Prática Vocal (graus 1 a 3)	1
Classe de Conjunto: Coro (graus 3 a 5)	2
Coro Gregoriano A (graus 1 a 3)	1
TOTAL	7

Tabela 1 – Curso básico de Canto Gregoriano (graus 1 a 5) do IGL²

² Informação retirada do *site* do IGL.

CURSO DE MÚSICA 2º CICLO (graus 1 e 2 para todas as disciplinas)	tempos de 45min.
	Todos os instrumentos
Formação Musical	2
Instrumento	2
Classes de Conjunto : Coro	2
Classe de Conjunto 2º ciclo	1
TOTAL	7

CURSO DE MÚSICA 3º CICLO	tempos de 45min.	
	Instrumentos Monódicos	Instrumentos de Tecla
Formação Musical (graus 3 a 5)	2	2
Instrumento (graus 3 a 5)	2	2
Classes de Conjunto : Coro (graus 3 a 5)	1 (Cordas) ou 2 (Flauta)	2
Orquestra ou Consort (graus 1 a 3)	2 ou 1	
Oferta Complementar: Coro Gregoriano A (grau 1 a 3)		1
Oferta Complementar: Coro Gregoriano B (grau 1)	1	
TOTAL	7 (8)	7

Tabela 2 – Curso básico de Música (graus 1 a 5) do IGL

- Cursos Secundários (graus 6 a 8)
 - Curso Secundário de Canto Gregoriano – vocacionado para a preparação de cantores;
 - Curso Secundário de Música – vocacionado para a preparação de instrumentistas.

CURSO DE MÚSICA		tempos de 45min.		
		Instrumentos Monódicos		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes (1º, 2º e 3º anos)	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição (1º, 2º e 3º anos)	3	3	3
Técnica-Artística	Instrumento (6º, 7º e 8º graus)	(1) 2 a)	(1) 2 a)	(1) 2 a)
	Oferta Complementar: Canto Gregoriano (1º, 2º e 3º anos)	2	2	2
	Disciplina de Opção: Baixo Contínuo (1º e 2º anos)			
	Disciplina de Opção: Acompanhamento e Improvisação (1º e 2º anos)			
	Disciplina de Opção: Instrumento de tecla (1º e 2º anos)		1	1
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	1 ou 2	1 ou 2	1 ou 2
	Música de Câmara (1º, 2º e 3º anos)			
Orquestra ou Consort (4º, 5º e 6º graus)	2 ou 1	2 ou 1	2 ou 1	
TOTAL		(14) 15	(15) 16	(15) 16

Tabela 3 – Curso secundário de Música do IGL (instrumentos monódicos)

CURSO DE MÚSICA		tempos de 45min.		
		Instrumentos de Tecla		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes (1º, 2º e 3º anos)	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição (1º, 2º e 3º anos)	3	3	3
Técnica-Artística	Instrumento (6º, 7º e 8º graus)	(1) 2 a)	(1) 2 a)	(1) 2 a)
	Oferta Complementar: Canto Gregoriano (1º, 2º e 3º anos)	2	2	2
	Disciplina de Opção: Baixo Contínuo (1º e 2º anos)		1 b)	1 b)
	Disciplina de Opção: Acompanhamento e Improvisação (1º e 2º anos)		1 b)	1 b)
	Disciplina de Opção: Instrumento de tecla (1º e 2º anos)			
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Música de Câmara (1º, 2º e 3º anos)	1	1	1
Orquestra ou Consort (4º, 5º e 6º graus)				
TOTAL		(14) 15	(15) 16	(15) 16

Tabela 4 – Curso secundário de Música do IGL (instrumentos de tecla)

CURSO DE CANTO GREGORIANO		tempos de 45min.		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes (1º, 2º e 3º anos)	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição (1º, 2º e 3º anos)	3	3	3
Técnica-Artística	Canto Gregoriano (1º, 2º e 3º anos)	2	2	2
	Técnica Vocal (1º, 2º e 3º anos)	(1) 2 e)	(1) 2 e)	(1) 2 e)
	Disciplina de Opção c): Coro Gregoriano C		1	1
	Disciplina de Opção d): Instrumento de tecla		1	1
	Oferta Complementar: Latim	2	2	
	Oferta Complementar: Modalidade			2
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
Música de Câmara (1º, 2º e 3º anos)	1	1	1	
TOTAL		(16) 17	(17) 18	(17) 18

Tabela 5 – Curso secundário de Canto Gregoriano do IGL

2. Caracterização das turmas

2.1 Critérios para a selecção das turmas

Segundo o regulamento de estágios da ESML, seria recomendado escolher, para observação e realização de estágio, uma turma de cada ciclo de ensino especializado, sendo que no IGL estão divididos, nos coros, em Coro Preparatório, Coro Infantil e Coro Grande, referentes, respectivamente à Iniciação, ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário (apesar de, neste último, haver também elementos do Ensino Básico). Foi esse o principal critério para a selecção das turmas. Para além disso, foram tidos em conta os horários que melhor se ajustavam e os conselhos dos professores de cada turma em relação às turmas que melhor se adequavam ao trabalho que se pretendia realizar, não só do ponto de vista do estagiário, para ter os melhores exemplos, como do ponto de vista da organização do tempo do professor da turma face ao planeamento anual que tem de cumprir. Foi uma escolha realizada em conjunto com os professores das turmas.

2.1.1 Coro Preparatório

O Coro Preparatório é formado pelos alunos mais novos a nível de idade e de tempo de estudo no IGL. Em geral, estes alunos têm 8-9 anos, o que equivale ao 3º/4º ano de escolaridade. Para a maioria é o seu primeiro ano na instituição (logo, de coro) e, para alguns, poderá ser o segundo. Encontram-se no curso preparatório que foi abordado em 1.4. Têm 45 minutos de coro por semana e todas as turmas de Coro Preparatório são da responsabilidade da professora Teresa Lancaster. A turma a que assisti era a de Coro A, que tinha aulas às quartas-feiras às 17h30 e era constituída por 35 crianças. A nível de instrumentos, os alunos distribuíam-se pelo piano, violino, viola, violoncelo, órgão, cravo e flauta.

As turmas do preparatório estavam envolvidas num grande projecto de preparação de uma ópera infantil de Benjamin Britten, “O Pequeno Limpa-Chaminés” (versão portuguesa de Alexandre Delgado), tendo sido esse o reportório que ocupou grande parte das aulas do ano lectivo. A obra contava com a participação de coro e solistas, todos crianças e jovens, maioritariamente em uníssono, com encenação e, neste caso, acompanhamento ao piano.

Tratando-se de uma turma muito grande, com muitas crianças pequenas e que estão ainda a aprender a saber estar em coro e a ter uma postura correcta neste tipo de aula, é muito interessante perceber o tipo de estratégias que a professora tem de utilizar para as manter sempre atentas e cativadas para o trabalho que estão a realizar. Para isso, a variedade de actividades é muito importante. Outra característica deste coro é o facto de os alunos ainda não lerem música e de, por isso, nem sequer necessitarem de ter partituras. Tudo o que aprendem, fazem-no de forma sensorial, ouvindo e repetindo. Se em qualquer coro, o exemplo do maestro é sempre fundamental, porque será tido como modelo, aqui essa importância torna-se ainda maior, porque é o único exemplo que as crianças conhecem e que irão seguir.

2.1.2 Coro Infantil

O Coro Infantil conta já com 1h30 de aula por semana e é o equivalente aos 1º, 2º e 3º graus. Tem crianças dos 10 aos 13 anos. Os alunos que terminam o Coro Infantil podem optar por continuar no coro e seguir para o Coro Grande ou passar para a Orquestra, caso toquem instrumentos que se adequem. A responsável pelos coros Infantis é a professora Filipa Palhares. A turma a que assisti foi a turma E, com 23 alunos (9 do 1º grau, 5 do 2º grau e 8 do 3º grau), às quintas-feiras, às 18h25. A nível de instrumentos, é uma turma variada, em que 3 alunos tocam violino, 1 toca cravo, 13 tocam piano, 3 órgão, 2 flauta, 1 violoncelo e 3 estudam canto e outro instrumento.

O reportório já é maioritariamente a 2/3 vozes iguais, geralmente Soprano 1, Soprano 2 e Contralto, podendo ser, se for adequado, a 4 vozes. No 2º período foram trabalhadas as seguintes peças: “Tudo de pernas para o ar” (Eduardo Jordão), “*A tribute to Queen*” (arranjo de Mark Brymer), “*The ship of Rio*” (Benjamin Britten), “Loas à chuva e ao vento” (Fernando Lopes-Graça), “*Jubilate Deo*” (Jay Althouse) e “*My favorite things*” (música de Richard Rodgers com arranjo de Anita Kerr). O 3º período, atipicamente pequeno devido às férias da Páscoa tardias e aos feriados, serviu para rever e continuar o trabalho das peças ensaiadas nos períodos anteriores e para ensaiar a peça de conjunto apresentada por todos os participantes na audição de final de ano lectivo (coros e orquestra): “Ele e Ela” (música de Carlos Canelhas, com arranjo de António Laertes).

Apesar de a diferença de idades em relação ao Coro Preparatório não ser muito grande, já é o suficiente para ser exigido aos alunos um maior grau de autonomia. Foi muito interessante perceber, por exemplo, que nesta fase os alunos já começam a ler as partituras e que já se pode pedir esse esforço da sua parte, tal como o estudo em casa. Tem, por isso, de haver um equilíbrio entre o que é apreendido por imitação e aquilo que é exigido que se aprenda por leitura. O facto de cantarem a mais vozes permite também outras possibilidades na escolha de repertório e o som do coro começa, aos poucos, a ser mais maduro.

2.1.3 Coro Grande

Por fim, o Coro Grande, da responsabilidade do Professor Armando Possante. É um coro onde já estão presentes 4 vozes (Soprano, Contralto, Tenor e Baixo) e em que os alunos têm idades entre os 13 e os 18 anos. É onde estão os estudantes a partir do 4º grau (alguns ainda pertencem ao ensino básico, tal como já foi referido). A maioria dos alunos são sobretudo de canto e instrumentos de tecla. Há apenas 1 aluno de flauta e 2 de violino. As aulas são de 1h30 por semana e a turma escolhida foi a do coro B, às quintas-feiras às 16h40, com 35 alunos. O repertório ensaiado no 2º período foi o *“Zigeunerleben”* (Robert Schumann), o *“An die Sonne”* e *“Der Tanz”* (Franz Schubert) e *“Der Abend”* (Johannes Brahms). No 3º período foram trabalhadas o *“Irish Blessing”* (Bob Chilcott) e também a peça de conjunto *“Ele e Ela”*.

Se o trabalho feito no Coro Preparatório e, por vezes, no Infantil, pode ter alguns pontos de contacto com os ensaios dos coros amadores, com menos capacidade de leitura, aqui já estamos mais próximo do trabalho realizado com coros com mais autonomia na preparação de repertório, uma vez que a leitura é parte integrante da aula. Os alunos já têm de ter essa capacidade mais desenvolvida, assim como as questões de fraseado e de texto e mesmo de técnica vocal.

3. Práticas educativas desenvolvidas

3.1 Objectivos

Uma das inúmeras vantagens das aulas de coro é a sua complexidade e possibilidade de adquirir competências humanas ao mesmo tempo que desenvolve aptidões técnicas e musicais. O relacionamento humano, principalmente nas faixas etárias aqui em questão, é uma situação muito delicada já de si. No coro, as crianças e os jovens estão a utilizar um instrumento – o seu; não o que tocam em casa, mas o que trazem dentro de si todos os dias e com o qual não conseguem criar uma barreira física, sendo afectado pelas condições meteorológicas, pelo sono, pela hora do dia a que está a ser utilizado, pela fome/sede, pelo nervosismo, pelas tensões acumuladas, entre diversos outros factores. Por isso mesmo, é preciso ser muito cuidadoso ao lidar com todas estas questões.

Claro que se pensarmos em objectivos a curto prazo, tangíveis e mensuráveis, temos de considerar as audições de final do período e do ano lectivo e a necessidade de trabalhar o repertório atempadamente, com os sons aprendidos, as dinâmicas e articulações bem ensaiadas, todas as questões e dificuldades técnicas ultrapassadas e sempre com o objectivo de, a cada peça nova, o coro conseguir aprender algo de novo, superar-se, para que a sua leitura e autonomia vá sendo sempre cada vez melhor e maior, respectivamente.

No entanto, há outros aspectos, que merecem igual atenção. O coro é um organismo que funcionará com maior perfeição se os indivíduos que o constituem souberem interagir como grupo, como o conjunto que são. Não há necessidade de anularem as suas personalidades e aquilo que os torna únicos, porque isso enriquece o conjunto, mas é necessário saberem como utilizar esses factores para um bem comum. Esse saber estar em grupo é algo que também se aprende nas aulas de coro, assim como as ferramentas de comunicação necessárias para uma vivência, quer na turma, quer em sociedade.

Voltando a questões mais técnicas, este espaço que é a sala de aula deve ser um sítio onde os alunos se sentem seguros para experimentar, sem medo de errar, um local para realmente aprenderem. Por isso, a diversidade no que diz respeito à escolha de repertório é fundamental para expandir os conhecimentos dos alunos: variar nas épocas, nos

compositores, nos estilos, nos países, nos géneros, nas instrumentações, deverá ser uma prioridade. É importante ter sempre presente que estamos a formar não só futuros músicos como futuros públicos e pais. Quanto mais diversificada for a cultura desta geração, mais será a da geração vindoura.

Todos estes aspectos deverão manter os alunos motivados para as aulas de coro e com a sensação de segurança, o que é fundamental. A transmissão de confiança permite-lhes sentirem-se à vontade para arriscarem e cantarem, o que se espera que lhes incuta, ao longo do tempo, gosto pela música coral.

3.2 Estratégias

Uma vez que o estágio foi realizado em regime de observação, julgo que será mais oportuno neste capítulo abordar as estratégias que fui observando, fruto das excelentes práticas dos professores de coro do IGL. Escreverei também sobre as estratégias utilizadas nas minhas práticas assistidas, no entanto, a grande aprendizagem foi, sem dúvida, ter a oportunidade de acompanhar de forma continuada o trabalho feito por profissionais experientes; ter a possibilidade de assistir a três aulas por semana, correspondentes a três níveis de escolaridade diferente deu a possibilidade de observar três tipos de trabalhos, consoante o professor e a turma/nível em questão.

Começo todas as aulas de coro, independentemente do grau, com um momento de aquecimento. O desenrolar do ensaio varia com o trabalho que é necessário fazer, no entanto, normalmente, primeiro abordo o que é mais recente ou o que ainda não está tão seguro, porque é a altura em que os alunos estão mais atentos, com maior capacidade de concentração. À medida que a aula se vai aproximando do final, vão sendo recordadas as peças que estão mais seguras, não só como trabalho de revisão, como também para dar algum descanso aos níveis de concentração dos alunos. É esta, normalmente, a sequência dos meus ensaios. É importante manter sempre um nível elevado de atenção, evitando momentos de pouca actividade, mas com a preocupação de alternar situações que exigem um maior estado de alerta, com outras que permitam algum descanso, para equilibrar o que se exige dos alunos.

Tive a oportunidade de observar que o Coro Preparatório, comparando com os outros dois, é aquele que exige uma maior diversidade a nível de estratégias e cujo tipo de ensaio é também mais diferenciado. Começa pelo tipo de aquecimento. É uma turma com mais de 30 crianças entre os 8 e os 10 anos, por isso é fundamental captar a atenção dos alunos desde que entram na sala, caso contrário, será difícil conseguir trabalhar, comprometendo os próprios objectivos. O aquecimento pode incluir exercícios muito variados: jogos de imitação a nível físico e auditivo; *ostinatos* rítmicos; vocalizos (normalmente utilizando já algum excerto do reportório que irá ser trabalho de seguida, fazendo a ponte entre ambos os momentos da aula). Alguns destes exercícios podem voltar a ser utilizados durante a aula como meio de chamada de atenção dos alunos, se se sentir que estes estão, por algum motivo, a perder a concentração.

Em relação ao trabalho do reportório propriamente dito, trata-se de um coro que ainda não lê, de forma sistematizada, notação musical e que, por esse mesmo motivo, não utiliza partituras. Esse facto faz com que se tenha de recorrer a toda uma variedade de estratégias que não fazem sentido nos outros coros, para que os alunos aprendam as peças, como por exemplo, a utilização de cartazes com os textos para ajudar na memorização dos mesmos. Muitas vezes não será necessário o texto completo, apenas as palavras-chave, podendo-se até exemplificar quais são as sílabas tónicas e a importância das mesmas na prosódia. Podem utilizar-se esses mesmos cartazes para salientar outros aspectos relevantes, como dinâmicas ou, através do uso de diferentes cores, indicar que parte é cantada por cada um dos naipes.

Já em relação às partes melódicas, na maioria dos casos, são aprendidas por audição do exemplo da professora, memorização e repetição do mesmo. Para esse processo há várias estratégias que podem ser utilizadas. Irei apresentar aqui alguns exemplos que foram usados nas aulas: a professora canta a frase completa e pede aos alunos que expliquem o sentido do texto, fazendo perguntas sobre o mesmo, fixando-lhes a atenção ao seu exemplo; de seguida pergunta quais as palavras mais importantes a reter; numa segunda fase, divide a frase em excertos mais pequenos, para que os alunos consigam memorizar e repetir, variando o andamento com que o faz, para que não se torne uma actividade monótona, sendo sempre um desafio diferente para os alunos e acrescentando algo de novo. Por vezes, pede a um aluno ou a um grupo de alunos que já estão a cantar correctamente que venham

à frente do grupo demonstrar aos colegas. Isto pode acontecer em qualquer uma das fases da aula, incluindo no aquecimento. As crianças aprendem mais facilmente com alguém da sua idade do que com um adulto e os seus pares são óptimos exemplos, tendo-se demonstrado uma estratégia muito bem sucedida, não só pelos bons resultados que tem como pela vontade e orgulho que os alunos demonstram quando são escolhidos pela professora como modelo a ser seguido, sendo que há uma preocupação desta em seleccionar diferentes crianças, de forma a não haver nenhum tipo de discriminação; para além disso, os alunos sentem nesta escolha um estímulo para tentarem fazer sempre melhor.

Outra das estratégias seguida pela docente da turma para manter os alunos concentrados era dividi-los por filas e pedir que cantassem; as outras filas tinham de estar atentas para no final da *performance* fazerem uma avaliação de 1 a 5 (em que 5 era a nota mais elevada) e justificar. Havia sempre em tudo o que era feito uma grande preocupação pedagógica de explicar o que estava a ser realizado e qual o motivo, para que os alunos percebessem as questões técnicas por trás dos exercícios. Na maioria das vezes eram as crianças a explicar como conseguiriam fazer melhor.

A professora e os alunos tinham combinado uma simbologia de números com os dedos em que 1 significava que podiam estar sentados de forma relaxada, quando a professora estava a dar alguma explicação mais longa; 2 significava estar bem sentado, para cantar ou estar atento e 3 estar de pé. Estes gestos são uma comunicação muito efectiva que poupa muito tempo e, acima de tudo, ruído que pudesse perturbar a aula, cujo funcionamento era sempre irrepreensível.

Em relação ao Coro Infantil, as estratégias eram diferentes. Trata-se de um coro já com alguma capacidade de leitura, cuja faixa etária é um pouco mais elevada. A concentração já pode ser exigida sem ter de se recorrer a tantas estratégias bastando, quase exclusivamente, um elevado ritmo de aula. O exercício de leitura já faz parte da aula, podendo exigir-se até determinado nível, havendo ainda, no entanto, situações em que se pode recorrer à imitação. Como os alunos têm a partitura à frente, têm duas fases de trabalho: ler as notas e o texto. Quando o texto é numa língua estrangeira, lêem primeiro as notas com uma sílaba como “*nô*”; posteriormente vêem só o texto e a sua tradução e, finalmente, combinam as

notas com o texto. Neste coro, ao contrário do anterior, as peças são, normalmente, a 2/3 vozes, o que significa que é necessário trabalhar uma voz de cada vez. Ao fazer esse trabalho, é importante não deixar as outras vozes demasiado tempo à espera, para que os níveis de concentração não baixem. É melhor trabalhar pequenas frases de cada vez e ir juntando com todas as vozes. Se o processo estiver a evoluir de forma positiva, é também importante dar espaço a que os alunos continuem a tentar ler partituras sozinhos.

Um aspecto a destacar neste coro é o facto de os seus elementos já terem autonomia para estudarem as peças em casa e de isso lhes ser exigido. Também o trabalho de enorme pormenor feito pela professora, não deixando que nada seja esquecido, faz com que o nível da turma seja muito elevado.

Tanto neste coro como no Coro Preparatório houve trabalho de movimento aliado ao trabalho melódico (no Coro Preparatório tratou-se de trabalho cénico, por estarem a ensaiar uma ópera e no Coro Infantil de coreografias). A estratégia para trabalhar movimento passa, normalmente, pela experimentação do mesmo sem música e por, posteriormente, juntar ambos de maneira a sincronizar os gestos com o som.

Em relação ao Coro Grande, o trabalho realizado é o que está mais próximo daquele a que estaria habituada. É um coro com maior capacidade de leitura, devido às idades e aos anos de Formação Musical. Trabalham a 4 ou mais vozes, têm autonomia de estudo, de leitura, trabalham peças de maior grau de dificuldade e muitos são alunos de canto.

A grande diferença que se nota neste coro, em relação aos anteriores (apesar de no Coro Infantil já existirem alguns casos), é a tomada de consciência de si e do outro. A vontade de cantar e de participar, visível nos alunos do Coro Preparatório vai desaparecendo à medida que os alunos vão crescendo. Nunca desaparece completamente e foi um dos factores que me fez escolher esta escola: os alunos cantam com gosto e isso faz toda a diferença no resultado final, no entanto, nota-se que alguns dos jovens são já mais envergonhados e tentam “esconder” as suas vozes. Julgo que é um processo característico na adolescência.

O bom ambiente que se vive nas aulas deste coro aliado ao enorme conhecimento da voz e da técnica vocal do professor transmitido aos alunos é a grande estratégia para os excelentes resultados obtidos .

4. Análise crítica da actividade docente

Ser capaz de analisar o trabalho realizado, com os seus pontos fortes e fracos, tendo sempre como objectivo melhorar a prática pedagógica e o que podemos transmitir e dar de nós aos alunos deve ser sempre uma prioridade da actividade docente.

Para a realização das práticas assistidas, cuja descrição e análise mais detalhada se segue, foi fundamental a oportunidade dada pelos professores das turmas de assistir às suas aulas, vendo-os trabalhar e aprendendo com a sua vasta experiência. Cada uma das três turmas tem as suas especificidades, provenientes das diferentes faixas etárias, da maneira como cada professor trabalha, da própria constituição da turma e das características do reportório. Foi um privilégio e responsabilidade tomar contacto com cada uma dessas realidades, ir percebendo as dinâmicas de cada turma, fundamentais no momento de planear a aula, onde era necessário incluir todos esses aspectos. É claro que no momento de leccionar, não é o meu objectivo imitar o professor das turmas. Eu, como professora, tenho o meu *modus operandi*, a minha maneira de ensinar, no entanto, tentei utilizar as estratégias aprendidas, para que as turmas sentissem alguma familiaridade e tive essa vantagem, a de sentir que já conhecia um pouco as turmas, podendo adaptar o trabalho a realizar.

Seguem-se então as descrições das práticas assistidas (ver anexos 1 a 6, referentes aos planos de aula), uma pequena reflexão sobre questões que foram surgindo durante o período do estágio e aspectos a melhorar no futuro.

4.1 Práticas assistidas do 2º período

4.1.1 Prática assistida do Coro Preparatório a 15 de Março de 2017 (ver Anexo 1)

A aula começou com um aquecimento que continha em si vários objectivos para além do de preparar as crianças física e vocalmente para a actividade coral. Foi também objectivo desta parte inicial cativar a atenção dos alunos logo desde o primeiro instante, ensinar *ostinatos* rítmicos que depois iriam ser aplicados no reportório trabalhado na aula (e ao mesmo tempo, trabalhar o *ostinato* é uma estratégia que traz a atenção das crianças de volta à aula,

se por algum motivo estiverem mais dispersas) e ensinar, através de vocalizos, pequenos excertos das músicas pertencentes ao repertório.

Como se trata, para muitas das crianças, do seu primeiro ano de coro, muito do repertório que ensaiam nas aulas é em uníssono, no entanto, também já começam a trabalhar, aos poucos, algumas partes a duas vozes. Nesse sentido, a escolha de repertório para essa aula, com o auxílio da professora da turma, recaiu sobre um cânone israelita – “*Hashivenu*” – e uma peça tradicional irlandesa (com arranjo de Nancy Boone Allsbrook e Glenda Goodin), maioritariamente em uníssono, mas com alguns compassos a duas vozes e com dissociação rítmica – “*Lazy John*”. Uma vez que esta turma não utiliza partituras, foi preparado material de auxílio à prática pedagógica para ajudar na memorização dos textos (ver Anexo 7).

Em geral, a turma respondeu bastante bem a tudo o que foi pedido. A dificuldade do repertório apresentado pareceu-me adequada. Houve algumas dificuldades no cânone, algo que já era esperado, devido à sobreposição das vozes proveniente do exercício, e por ser um trabalho a que a turma ainda não está habituada. A melodia foi aprendida e, posteriormente, quando pedi para se dividirem em dois grupos, para fazer o cânone em duas partes, o resultado não surgiu imediatamente. Depois de guiar o processo melhor, trabalhando as partes mais complicadas, dividindo em frases menores e exemplificando comigo, começou a “ganhar forma”. Com mais tempo, conseguiríamos ter chegado a um bom nível, mas achei importante passar a outra peça, para a aula não ficar exclusivamente preenchida com o “*Hashivenu*”.

Em relação à peça “*Lazy John*”, todos os objectivos foram cumpridos. Apenas não houve tempo (confira-se, por favor, o anexo com o plano de aula), para trabalhar os diferentes andamentos e as dinâmicas. A parte do *ostinato*, em que antevi alguns problemas, acabou por não se revelar complicada, uma vez que o ritmo foi sendo trabalhado ao longo da aula, sempre que necessitava de chamar a atenção da turma e foi um desafio que a turma achou bastante divertido.

O *feedback* recebido foi, em geral, positivo. Da parte do meu orientador, o ritmo de aula foi elogiado, assim como a preparação e a atitude perante a turma. No entanto, os seguintes aspectos têm de ser melhorados: o plano de aula não necessita de ser tão ambicioso, contendo tantos objectivos; o meu ritmo de aula elevado tem de me permitir escutar tudo o

que se passa à minha volta e se ouvir algo de errado devo corrigir logo; a pronúncia do inglês deve ser muito cuidada e, apesar de estar a trabalhar com crianças não preciso de ter uma linguagem redutora, para não incorrer no risco de as estar a infantilizar. Já da parte da professora da turma em questão, a crítica foi bastante positiva. Do seu ponto de vista, posso apenas melhorar o cuidado com o som que oiço, principalmente com os agudos, mas que é algo que se faz num trabalho mais continuado e, ao ensinar uma peça nova (neste caso em específico, o cânone), devo cantar frases mais pequenas para que os alunos repitam e memorizem. De resto, foi elogiado o bom ritmo da aula, a boa preparação e estratégias utilizadas, a forma como os alunos foram cativados e a ligação entre as ferramentas novas e as que os alunos já conheciam.

Recebi também um *feedback* positivo por parte dos alunos, que manifestaram ter tido gosto com a aula.

Depois de reflectir sobre a minha prática, penso que o trabalho do cânone poderia ter sido mais bem sucedido se tivesse sido feito com mais calma e mais tempo, sem pressa de passar para a próxima actividade, com a preocupação de cumprir o plano. Julgo também que realmente tenho de cuidar mais o som do coro e trabalhar nesse sentido. Claro que numa primeira fase, é importante que os alunos saibam as notas e se sintam confiantes para que depois se possa trabalhar o som e isso será fruto dum trabalho mais continuado, mas quanto mais cedo se for chamando a atenção de todos os aspectos, mais eficaz será o trabalho e mais rápido será o resultado. Em relação aos aspectos positivos, tenho consciência de ter feito uma boa preparação, ter tido um bom ritmo de aula e ter criado um bom relacionamento com a turma. Fiquei também satisfeita com o trabalho realizado na segunda parte da aula, com a peça "*Lazy John*" (cuja preparação, na verdade, começou logo com exercícios no aquecimento).

4.1.2 Prática assistida do Coro Grande a 16 de Março de 2017 (ver Anexo 2)

Cada uma das turmas tem a sua especificidade trazendo consigo um desafio, no entanto, esta tinha, para mim, algumas dificuldades acrescidas. Por um lado, as idades: trata-se da turma mais avançada e as estratégias para cativar jovens adolescentes são muito diferentes das utilizadas com crianças; por outro lado, não fui eu a seleccionar o reportório. Tive de trabalhar as peças que a turma esteve a ensaiar durante todo o período, ou seja, as músicas

já estavam num estágio de desenvolvimento avançado. O grande desafio aqui foi perceber qual a abordagem que poderia ter e o que é que seria novo para os alunos. Decidi aprofundar um pouco das 4 peças que estavam a trabalhar, mas de forma pormenorizada: dinâmicas, articulações, uma passagem ou outra numa voz isolada, texto, eliminação de dúvidas ou hesitações, entre outros. O meu maior receio era não ter material suficiente para trabalhar numa hora e meia de aula. No entanto, das quatro peças que propus, apenas ensaiámos duas, devido ao detalhe com que decidi abordá-las logo desde o início.

Em relação ao *feedback* da parte do orientador, fui chamada à atenção para ouvir bem o resultado dos vocalizos, uma vez que corrigindo o som e a afinação logo desde o início, posso vir a antever problemas que depois possam ocorrer nas peças; ou seja, de um modo geral, devo ouvir mais e ser mais “cirúrgica” nas correcções. Tive também alguma tendência para estalar os dedos para marcar a pulsação, uma vez que nem sempre tinha o coro a olhar para mim e isso deve ser algo que devo evitar, para não se tornar um hábito e porque devo conseguir manter contacto visual da parte do coro. Do professor da turma, tive uma crítica bastante positiva, tendo conseguido criar uma boa comunicação com os alunos, indicando claramente o que queria corrigir. O trabalho realizado com o coro foi elogiado assim como a postura diante da turma e o gesto. A melhorar, apenas dois aspectos: o plano foi demasiado ambicioso, pelos motivos já apresentados acima e trabalhei as peças a um andamento mais lento em relação ao que a turma já estava habituada.

Da minha reflexão, concordo que o plano, analisado depois da aula, tinha material suficiente para mais de 1h30 de ensaio; em relação ao andamento das peças, foi mais lento do que o costume e, com alguma falta de calma decorrente do momento de avaliação, nem sempre ouvi tudo o que me rodeava e isso é algo que tenho de melhorar no futuro, assim como a minha confiança quando vou tocar piano ou quando tenho de dar algum exemplo vocal. De resto, julgo que consegui criar uma boa relação com a turma (que era uma das minhas preocupações), tinha o ensaio bem preparado e estruturado, principalmente em relação à ideia musical do que queria a nível expressivo para as peças e, quando parava o ensaio, fui objectiva e assertiva com as correcções. Fiquei contente quando ouvi, no final do ensaio, o resultado do trabalho – julgo que houve claras melhorias nas peças.

4.1.3 Prática assistida do Coro Infantil a 16 de Março de 2017 (ver Anexo 3)

Como a aula começa às 18h25, à data, ainda noite, decidi começar com um aquecimento energético. Tinha previsto trabalhar, nos 45 minutos que me foram concedidos, duas peças: “*When I close my eyes*” (Jim Papoulis), a duas vozes e “*Ipharadisi*” (tradicional sul africana), a três vozes; na verdade, a segunda peça constituía uma segunda opção, caso a primeira peça fosse lida muito rapidamente. No entanto, e como previsto, a aula foi toda ocupada com “*When I close my eyes*”, uma vez que se trata duma peça grande, em inglês e com uma pequena parte a três vozes, em que a terceira voz é solista.

Foi da opinião da professora da turma e sublinhado pelo meu professor orientador que tem de haver um melhor equilíbrio, no caso desta turma, em que já há alguma capacidade de leitura de partituras, entre a aprendizagem por imitação e por leitura: para ler, no caso de língua estrangeira, não pode ser com texto desde a primeira leitura. Esta turma está habituada a um ritmo muito elevado, por isso tenho de ser capaz de o manter sempre. Em relação ao aquecimento, achei que seria necessário fazer algo com muita energia, mas depois apercebi-me que não, porque os alunos já a têm e se o aquecimento os cansa, não terão capacidade para respirar convenientemente como necessitam para cantar. Apesar destes aspectos a melhorar, e com os quais concordo, a professora foi da opinião de que fiz uma boa aula. Também os alunos me comunicaram que gostaram muito, o que me agradou bastante, uma vez que estas crianças foram o público-alvo para quem esta aula foi desenhada.

Da minha parte, julgo que houve uma boa relação com a turma, preparação da aula e fluência de ensaio. A peça, apesar de poder ter sido montada de forma mais rápida, eventualmente, ficou trabalhado do início ao fim e o ambiente criado foi o correcto. Julgo também que a escolha do reportório foi apropriada. Ficou para a prática seguinte melhorar a gestão da leitura/imitação no que diz respeito à aprendizagem das peças.

4.2 Práticas assistidas do 3º período

Antes das minhas práticas assistidas do 3º período, os professores do Coro Preparatório e do Coro Grande permitiram-me ter um momento de trabalho com a turma. Isso foi muito

importante não só para lembrar o trabalho feito da última vez, já no período passado, como para restabelecer a relação com a turma.

Foi acordado com os professores das respectivas turmas que faria mais sentido continuar o trabalho começado nas práticas anteriores, uma vez que a actividade desenvolvida ao longo dos períodos e do ano nas aulas de coro requer continuidade para o atingir dos objectivos propostos. Para além disso, e uma vez que o terceiro período do presente ano lectivo foi especialmente pequeno e já próximo da audição final, no caso das turmas do Coro Infantil e do Coro Grande, era também importante continuar a rever o reportório para o concerto (neste caso, coincidente com o da prática anterior).

Foram tidos em conta na preparação das práticas e dos respectivos planos de aula os *feedbacks* das práticas do período anterior, com vista a aperfeiçoar os aspectos que poderiam ter sido mais bem sucedidos e a manter as estratégias que foram vistas como sendo positivas.

4.2.1 Prática assistida do Coro Preparatório a 3 de Maio de 2017 (ver Anexo 4)

Para esta aula, tentando ir ao encontro do que me foi pedido pelo orientador na última prática, propus apenas uma peça para trabalhar com o coro. Uma vez que “*Lazy John*” tinha sido ensaiada apenas até ao compasso 11, foi decidido em conjunto com a professora da turma, que deveria trabalhá-la até ao final, tendo sempre uma alternativa, caso fosse demasiado cansativo para a turma.

A aula começou com um aquecimento, cujos exercícios tinham todos em vista a peça que iria ser trabalhada de seguida.

A estrutura da obra é bastante repetitiva, assim como o texto, havendo apenas algumas alterações de palavras, no entanto senti uma dificuldade: como se trata de um coro que ainda não lê música e que não tem partituras à frente, por vezes pode ser difícil explicar a estrutura da peça (ainda que tivesse sido preparado material de apoio – cartazes – com o texto e tivesse pensado em estratégias para que os alunos fossem percebendo a construção e encadeamento da música).

A parte da dissociação rítmica começada na última prática (apenas a uma só voz) ia-se tornando mais complexa à medida que a música se desenvolvia (no final, seria a três vozes). Consegui ensinar a segunda voz, mas apercebi-me que apenas com uma aula de 45 minutos, seria muito ambicioso querer ensinar as três, correndo o risco de se tornar demasiado confuso e exceder a capacidade de assimilação dos alunos.

No final da aula, os alunos aprenderam a peça na sua totalidade, percebendo o essencial da estrutura e percutindo o *ostinato* a duas vozes. Seria necessária mais uma aula e mais tempo para que as crianças ficassem mais seguras de tudo e que a ideia e todos os pormenores da música ficassem mais consolidados no conjunto da turma (aula essa que aconteceu posteriormente e onde foi possível, inclusivamente, trabalhar os 3 níveis do *ostinato* rítmico).

Apesar de já só ter levado uma peça para trabalhar durante a aula, no *feedback* que recebi do meu orientador continuou a haver uma referência ao cumprimento de demasiados objectivos. Antes foi sugerido que me concentrasse em objectivos mais amplos e que os trabalhasse com mais calma, para que as crianças tivessem mais tempo para os assimilar. Ainda assim, foi elogiado o nível de preparação, o ritmo da aula e a atitude perante a turma. A professora da turma concordou que o número de objectivos podia ser diminuído, no entanto, achou que o trabalho a que me propus foi completamente viável e que se eu fosse professora titular da turma, com o tempo disponível que isso implica, teria sido tudo realizado. Foi também referido que, sempre que as crianças tentavam dispersar a sua atenção, as minhas estratégias para os trazer de volta à música funcionavam e que o resultado foi bastante positivo.

Da minha auto-avaliação, concordo que 45 minutos, com aquecimento incluído, é pouco tempo para montar integralmente uma peça, mas julgo que é pouco satisfatório para as crianças, começarem a descobrir uma música, que conta uma história, e não conseguirem chegar ao fim. O meu objectivo principal, nunca descurando a parte musical, era permitir que descobrissem como a história acabava, uma vez que esta seria a minha última prática com a turma. Julgo que apesar de ter delineado muitos objectivos numa só aula, consegui transmitir o que queria de uma forma clara. Sem dúvida que, com mais aulas, os objectivos poderiam estar mais espaçados ao longo do tempo.

Para terminar, tive algum receio que a aula tivesse sido cansativa para os alunos, devido ao elevado ritmo e ao excesso de objectivos, mas pude verificar o oposto quando, na semana seguinte, houve crianças que me perguntaram se poderia dar a aula novamente.

4.2.2 Prática assistida do Coro Grande a 4 de Maio de 2017 (ver Anexo 5)

Esta aula teve a particularidade de o professor da turma ter estado ausente. Isso deixou-me receosa de que o comportamento dos alunos fosse diferente, o que não se verificou. Pelo contrário, foi exemplar e permitiu-me trabalhar e experimentar várias estratégias diferentes.

Como na última prática desta turma se tinha notado, na minha preparação, um desajuste entre o planeamento e o tempo de trabalho em aula, tentei melhorar esse aspecto. Ainda assim, o plano foi um pouco mais ambicioso do que o tempo de que realmente dispunha. Dele faziam parte três peças: *“Irish Blessing”*, *“An die Sonne”* e *“Ele e Ela”* (as três para serem apresentadas na audição final). As duas primeiras já tinham sido bastante trabalhadas e a terceira ainda não tinha sido lida. A minha intenção era rever pormenores das primeiras e começar o trabalho da música *“Ele e Ela”*. No entanto, como já me tenho vindo a aperceber com estas práticas, quanto mais estudadas as peças estão, mais pormenores se podem trabalhar e mais o coro se torna capaz de se aproximar de um nível muito elevado, devido ao profundo conhecimento que já tem das músicas. Desta forma, o trabalho da *“Irish Blessing”* foi bastante pormenorizado e, inclusivamente, incidiu sobre a memorização (um dos objectivos para a audição). Julgo que foi bastante rentável e pude concluir que muito deste trabalho foi frutuoso porque na semana seguinte, quando se voltou a interpretar a peça, estava presente ainda uma grande parte do que se tinha visto durante a prática.

Já o trabalho em *“An die Sonne”* não foi tão proveitoso, julgo que por algum cansaço vocal, uma vez que já foi mais no final do ensaio e também porque normalmente o coro estava habituado a cantar com o acompanhamento do piano e, no início, eu não o fiz. Encontrei alguns problemas de afinação que não fui tão bem sucedida a resolver. Quando acompanhei ao piano, a afinação melhorou logo. Ainda assim, fiz um trabalho diferente com a turma, que achei estimulante e que julgo que resultou: numa parte em que a emissão sonora não estava tão interessante, pedi que andassem livremente pela sala e o som foi logo outro, menos tenso e mais *“cheio”*. Para além disso, enquanto os alunos realizavam esse exercício, foram cantando a peça de cor, o que lhes deu também outra liberdade.

Apesar de ter diminuído o plano, não houve tempo para chegar à última peça. Em relação ao *feedback* do orientador, desta vez a única pessoa presente na sala, foi da opinião que o ritmo da aula não foi tão bom como o da última prática e que eu poderia ter exigido mais da turma, devido às suas idades e capacidades. De resto, elogiou a minha preparação e disse que não havia dúvidas de que os alunos tinha saído da aula com mais conhecimentos.

Da minha parte, em relação ao ritmo, não notei tanto essa diferença, mas julgo que é normal, uma vez que estou demasiado envolvida no trabalho, durante o ensaio. No entanto, sei que ainda preciso de ir construindo estratégias para resolver determinadas situações (como as questões de afinação que abordei). A preparação das aulas, por muito bem que seja feita, não exclui algumas inseguranças no momento da prática. Também a gestão do tempo precisa de ser melhorada. A preparação foi bem feita e em relação à última prática, fiz um esforço bem sucedido de ouvir muito mais o resultado que o coro me dava. Consegui criar um bom relacionamento com a turma e penso que algumas das novas estratégias que tentei resultaram e foram inovadoras. Fui também mais cuidadosa no aquecimento e quando ouvia o coro, sabia identificar quais os problemas e o que queria resolver, com aproveitamento.

4.2.3 Prática assistida do Coro Infantil a 4 de Maio de 2017 (ver Anexo 6)

Como a peça que trabalhei com a turma na última aula - "*When I close my eyes*" - passou a fazer parte do reportório da audição, foi decidido com a professora que seria necessário trabalhá-la na aula. Para além disso, voltei a levar "*Ipharadisi*", que não tinha chegado a ser ensaiada da última vez.

A aula começou com o aquecimento. Como percebi da última vez que não precisava de um aquecimento demasiado energético, evitei exercícios com demasiado movimento, não deixando, no entanto, de fazer um pequeno aquecimento físico.

A turma não tinha trabalhado "*When I close my eyes*" desde a nossa última prática, por isso, decidi começar por aí. Tirando alguns excertos, principalmente na parte dos contraltos, foi facilmente lembrada e ficou bem sabida, tal como se pôde comprovar na aula seguinte, quando a cantaram, já de cor, com a professora.

Ensinei, então, *“Ipharadisi”*. Para isso, pedi que imitassem apenas o texto com ritmo primeiro. Depois, por vozes e com *“tu”* em substituição do texto, a melodia. Fui pedindo a junção das diferentes vozes e, finalmente, o texto. Como foi perceptível alguma dificuldade por parte da turma, não imprimi um andamento muito rápido, só já no final da aula, quando ensinei a coreografia.

O facto de ter sido mais lento foi um dos factores criticados pela professora da turma: os seus alunos estão habituados a um ritmo de aula vigoroso e tanto o meu ritmo como o andamento das peças têm de ser mais rápidos, para não perder a atenção da turma. O meu orientador também foi da mesma opinião.

Concordo que com esta turma o ritmo tinha de ter sido diferente, porque os alunos estão habituados a outro tipo de aulas, apesar de os objectivos terem sido cumpridos. Os alunos assimilaram os conteúdos leccionados na aula mas, tal como a professora me disse, o ritmo depende da turma que temos à frente e a possibilidade de sucesso depende da capacidade de adaptação do professor.

A preparação e as estratégias foram boas e os objectivos cumpridos e observáveis.

4.3 Observações gerais sobre as práticas pedagógicas e aspectos a serem melhorados

Depois de finalizar as práticas, são várias as questões que se me colocam: Como adequar o ritmo de aula? Como ajustar o planeamento ao tempo de que se dispõe? Como captar a atenção de uma turma desde o primeiro dia do ano lectivo? Qual a escolha de reportório mais adequada?

A questão da avaliação numa aula de coro foi algo que apesar de não ser abordado, me deixou, por observação de algumas situações, a reflectir sobre o assunto. Que sentido terá a avaliação? Poderá ser formativa? Se sim, em que moldes? De que maneira conseguimos avaliar de forma inclusiva e não criando tensões e medos que impedem os alunos de cantar?

A condição de estagiário nestas circunstâncias de estágio de observação estruturada, não reflecte inteiramente o panorama da actividade profissional. É diferente dar pontualmente uma aula, num qualquer momento do ano lectivo, encontrando o aluno em diferentes

estágios de preparação ou sendo o professor titular de uma turma com a capacidade de gerir a totalidade do tempo e a totalidade da matéria.

O trabalho com um coro é um trabalho continuado: não se trabalha uma peça num ensaio, não se cria um som de grupo num ensaio, muito menos quando se trabalha com crianças que integram um coro pela primeira vez.

De uma maneira geral, e ao contrário do que achei que iria acontecer, devido à utilização que poderia fazer com a experiência adquirida, as práticas do segundo período correram melhor do que as do terceiro. Julgo que o principal motivo foi ao tentar corrigir o excesso de ritmo, incorrer da falta do mesmo. Para além disso, o nosso ritmo de aula é afectado por inúmeras condições exteriores e pessoais que é também necessário aprender a gerir. Independentemente desses aspectos, o ritmo tem de ser mantido.

Julgo que a resposta a todas estas questões, para a qual na teoria sei a solução, na prática só mesmo com experiência em sala de aula (muito diferente da experiência com coros amadores ou de músicos) é que virá e sinto-me pronta para essa descoberta.

5. Conclusão

Ao longo deste ano lectivo, como já foi referido, pude observar três turmas diferentes, três professores diferentes e três níveis de ensino diferentes. Isto permitiu-me reflectir sobre a necessidade de adaptação à diferença, às faixas etárias, ao tipo de reportório, ao horário a que as aulas são dadas; foi possível observar as mudanças de comportamento dos alunos quando a hora muda e passam a entrar de dia, ou quando chega o calor; a riqueza de estratégias utilizadas pelos professores, consoante o contexto, as idades; como resolver determinada situação ou mesmo como adaptar a linguagem e o discurso conforme as turmas com que trabalhamos. Quando se tem a oportunidade de assistir a aulas com a continuidade com que eu tive, há uma série de questões que não nos tinham ocorrido e que passam a fazer parte das nossas preocupações futuras, como professores.

A minha experiência como professora de coro é muito reduzida, no entanto, já tenho vindo a trabalhar com coros há alguns anos, quer amadores, sem nenhum tipo de leitura, quer coros com autonomia a esse nível. Foi interessante também fazer um paralelo entre o tipo de estratégias que se praticam com o Coro Preparatório, mais semelhante às dos coros amadores e as do Coro Grande, mais próximas dos coros com capacidade de leitura.

Vejo um professor de coro como alguém que tem de saber comunicar com grupos de maneira a ter o conjunto de pessoas com que está a trabalhar a responder ao que lhes é pedido voluntariamente, com boa disposição e sem tensões. O bom ambiente na aula de coro é, a meu ver, fundamental.

A diferença registada nas aulas de coro em comparação com os outros ensaios é o facto de estarmos numa escola e os alunos terem obrigação de estudar e de saberem estar no ensaio. A minha abordagem, a nível de comunicação, foi bastante parecida com a que tenho com os meus coros porque esta é a forma como gosto de me relacionar com as pessoas, sejam elas alunos ou não.

A voz é um instrumento que está em nós e que só sai livremente se forem criadas as condições para isso. Nem todos serão cantores no futuro, nem todos gostarão de cantar ou estarão à vontade para o fazer, mas o meu objectivo será sempre o de, atingindo as metas propostas pelas necessidades da disciplina, criar as condições para que todos os meus alunos sintam que estão num ambiente seguro para experimentar e gostar de cantar.

Secção II - Projecto de investigação

A utilização da improvisação em conjunto nas aulas de coro das escolas portuguesas do ensino especializado da música

1. Descrição do projecto de investigação

“From Medieval organum and Baroque figured bass and ornamentation to Classical and Romantic cadenzas, improvisation has historically been a necessary skill for being a successful classical musician. Although still taught in jazz, today’s classical musicians rarely work on this important skill.”
(Potterton, 2015)

1.1 Introdução

Num contexto em que a improvisação é cada vez mais defendida como uma ferramenta valiosa no ensino da música (e já aplicada em muitos países de forma mais sistematizada), em Portugal, a sua utilização ainda está muito restringida a situações esporádicas, mais na disciplina de Formação Musical do que na prática do instrumento (à excepção do *jazz*) ou nos coros.

Nesta investigação propõe-se tentar perceber se a utilização da improvisação em grupo nas aulas de coro das escolas do ensino artístico especializado pode ser vantajosa e em que moldes é que pode ser aplicada.

Será, para esse efeito, realizada uma revisão bibliográfica sobre as vantagens da improvisação no ensino da música e de que maneira essas mais-valias poderão ser aplicadas à prática coral, com as devidas especificidades que uma aula de coro tem, salvaguardando sempre os valores pedagógico e artístico.

Desta revisão bibliográfica será feita uma recolha de alguns exemplos de métodos e estratégias já existentes e que podem ser úteis para se perceber como é que na prática a improvisação pode ser aplicada, do ponto de vista de diferentes abordagens, nas aulas de coro, dando sugestões de exercícios, na esperança que os mesmos possam ser úteis para quem venha no futuro a ler este trabalho, uma vez que não há muitos locais onde se possa encontrar este tipo de informação centralizada.

A metodologia consistirá na revisão de literatura sobre a improvisação aliada ao ensino da música e à prática coral e na realização de um questionário para tentar entender qual a percepção que os professores de coro nas escolas de ensino especializado têm sobre o

assunto: a improvisação é já uma ferramenta utilizada nas suas salas de aula? Se sim, de que maneira? Se não, estarão esses professores receptivos à ideia de virem a usar a improvisação no futuro? Consideram uma ideia com potencial a ser desenvolvido?

1.2 Descrição/Pertinência

As crianças crescem e desenvolvem-se numa sociedade cada vez mais homogénea, vinculada pelos meios de comunicação massificados. É inquestionável a vantagem que esses mesmos meios trouxeram para o estilo de vida moderno, ligando o mundo todo, aproximando as pessoas, democratizando o acesso ao conhecimento. No entanto, se por um lado é muito mais fácil ficar a conhecer o que é diferente de nós, os outros, as diversas culturas, o que podemos observar nas escolas é que as crianças se comportam cada vez mais de maneira igual, nas suas indumentárias, nos seus interesses, entre outros. A própria escola em si e a maneira como todo o sistema de ensino no nosso país está estruturado não estimula a criatividade e a diferenciação dos nossos alunos. Todos têm de ter os mesmos conhecimentos independentemente dos seus interesses, que muitas vezes têm de ser reprimidos para atingirem os níveis de excelência necessários para seguirem os cursos universitários, porque são essas as características do percurso académico.

Ao introduzir o ensino da improvisação nas aulas de música estamos a permitir aos nossos alunos que naquele espaço tenham o seu pequeno laboratório para experimentar o que é diferente, sem medo de falhar, porque levando o conceito ao limite, não há certo ou errado na improvisação. Ao mesmo tempo que estão a aprender questões técnicas, estão também a aperfeiçoar as suas competências musicais. Para além disso, ao desenvolver a sua criatividade, estamos a dar aos alunos a sensação de liberdade e a permitir que criem a música de que realmente gostam e que sintam que, mais do que elementos passivos numa sala de aula, são eles que, com a ajuda do professor, estão a construir algo importante.

Há também a associação da improvisação ao *jazz* e, no que diz respeito ao ensino da música erudita, para muitos é da responsabilidade do departamento da Formação Musical. Por vários motivos que irão ser desenvolvidos ao longo da investigação, há o objectivo de se tentar mostrar que a utilização da improvisação em grupo na disciplina de coro é também

apropriada para o desenvolvimento das crianças e dos jovens como futuros músicos, amadores de música ou públicos informados.

São variadas as investigações que associam a utilização da improvisação ao estudo do instrumento, mas em Portugal não há ainda investigação sobre o assunto relacionado com as aulas de coro, apesar de em países como os Estados Unidos da América ou Estónia e em outros países bálticos ou nórdicos, como a Finlândia, este tópico já estar mais desenvolvido. Com esta investigação, há uma tentativa de ultrapassar essa lacuna no nosso país e de suscitar curiosidade sobre o assunto nos professores de coro, para que nos próximos tempos haja mais investigação e uma evolução a este nível em Portugal.

1.3 Pergunta de investigação

A pergunta que orienta esta investigação é a seguinte: poderá a improvisação em conjunto ser uma ferramenta pedagógica útil nas aulas de coro das escolas portuguesas do ensino especializado da música?

Associadas a esta pergunta, surgiram outras questões pertinentes: poderá a improvisação em conjunto, por oposição à improvisação solista, ser considerada uma actividade estimulante para as crianças e jovens? Será uma contribuição para a construção da dinâmica do grupo (“*team building*”) necessária num coro e para a criação de um som e consciência colectivos? Será uma ferramenta passível de aliar melodia, ritmo e movimento? Pode esta enriquecer um aquecimento, tornando-o lúdico para os jovens, sem perder a sua componente educativa? Quais as fronteiras da improvisação, ou seja, quando é que a improvisação o deixa de ser e passa a ser composição e a fazer parte do repertório e, até mesmo, do momento da performance pública?

2. Revisão da literatura

“We are all born improvisers” – C. D. Azzara

2.1 Introdução e conceitos

Existem já variadas investigações sobre a improvisação, o seu contexto histórico, a sua ligação à música antiga e do período barroco, ao seu percurso ao longo da história da música, ao *jazz* e a sua possível aplicação ao estudo do instrumento mesmo num conceito de ensino de música erudita. Também os benefícios da utilização da improvisação na sala de aula já foram abordados por Orff, Gordon, Dalcroze e outros pedagogos. Por esse mesmo motivo, não será esse o foco desta investigação, mas sim a aplicação de todo esse trabalho já conhecido à música de conjunto, mais precisamente à música coral, uma área ainda pouco desenvolvida e para a qual, em Portugal e mesmo no estrangeiro, o material de pesquisa ainda é muito limitado.

Para a maior parte dos pedagogos que se têm dedicado a investigar sobre a improvisação, não há dúvidas de que a disposição para improvisar ideias musicais de forma individual ou em grupo é natural em crianças (Campbell, 1998; Moorhead and Pond, 1941/1978; Young, 2002, 2008). Maud Hickey afirma que as crianças chegam às aulas de música como improvisadores ansiosos e cheios de vontade de experimentar (2009). Segundo Azzara, a forma espontânea como as crianças interagem com o meio, compreende duas das características fundamentais para a improvisação musical: a atenção ao que as rodeia e a capacidade de viverem o momento (2008). Como aprender envolve interacção e criatividade, os professores de coro têm toda a vantagem em aproveitar estas características naturais e usá-las dentro da sala de aula. Estes atributos que, à partida, nascem com as crianças, se não forem estimulados vão-se perdendo à medida que o jovem se aproxima da idade adulta e se torna consciente do julgamento dos seus pares, passando a ter medo de falhar ou errar (Azzara, 2008). Ainda de acordo com o mesmo autor, a linguagem musical e, neste caso, a improvisação, pode ser comparada com a linguagem falada, ou seja, para se perceber determinada palavra, não é suficiente termos acesso a apenas uma letra, assim como para perceber uma frase ou um contexto, uma palavra não chega. Na música, o equivalente seria darem-nos apenas uma nota, sem contexto harmónico ou melódico ou até

mesmo um padrão melódico, sem termos acesso, no entanto, ao que o antecedeu ou ao que o irá suceder. Este ponto de vista de Azzara vem defender a sua tese de que a atenção na improvisação é fulcral, uma vez que o contexto e o que acontece de um momento para o outro pode mudar tudo.

“Improvisation is the manifestation of musical thought. It is the meaningful expression of musical ideas, analogous to conversation in language. Spontaneity, personalization, interaction and being in the moment are central to improvisation.” (Azzara, 2008)

Improvisação vem do latim *improvisus*, ou seja, imprevisto, desprevenido e pode ser definido, entre outros significados, e segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, como algo que é criado em plena execução, na hora, sem preparativos anteriores.

Para Freer, a improvisação é o pensamento musical em acção (2010). Já para Azzara, há três factores que definem a improvisação: expressar espontaneamente pensamentos e sentimentos musicais; fazer música com uma certa compreensão de directrizes e estabelecer uma conversação musical (2008). Dependendo da maneira como é feita e guiada, pode correr-se o risco de se transformar a improvisação em composição. O que distinguirá essas duas áreas poderá ser a utilização ou não da notação, entre outros factores como a repetição; no caso da improvisação, a notação não é utilizada e é sempre espontânea (Dalhaus, 1987).

Outra das características da improvisação é o facto de ser algo acessível a todos, ou seja, que todos os alunos são capazes de fazer, desde que lhes seja dado um ambiente seguro e de apoio, um espírito de jogo e um contexto estruturado para a experiência da improvisação (Madura, 1999).

2.2 Vantagens da improvisação em conjunto em contexto coral

A improvisação convida os alunos a um completo envolvimento, a um nível inatingível de outra forma, no acto de fazer música (Bailey, 1993). Sobre os objectivos colaborativos numa *performance* de conjunto, de um ponto de vista educacional, aprender a improvisar permite a um músico explorar novas expressões daquilo que é “musical” (Lines, 2005).

De uma forma mais objectiva, outra das vantagens atribuída à prática da improvisação é a não utilização de notação musical, o som antes do código escrito, ou seja, a adaptação à educação musical de Mason (nascido em 1792) das ideias de Pestalozzi (nascido em 1746) em relação aos seus princípios sobre a educação. A não utilização de notação/partituras permite assim realizar um trabalho mais sensorial, especialmente útil nas iniciações musicais. Para além disso democratiza a música, neste caso coral, permitindo o seu trabalho com qualquer tipo de grupos.

A improvisação permite também aos cantores fazer música sem se preocuparem com a extensão ou tessitura de uma linha vocal impressa (Freer, 2010). Desta forma, permite que os coralistas experimentem livremente os limites da sua voz, potenciando a sua técnica vocal. É ainda uma maneira de promover a autonomia dos estudantes e a capacidade de se adaptarem às diferentes circunstâncias (Burnard, 2002), num ambiente seguro para a experimentação: *“There is a time to do just anything, to experiment without fear of consequences, to have a play space safe from fear of criticism, so that we can bring out our unconscious material without censoring it first.”* (Nachmanovich, 1990).

A improvisação pode ser igualmente uma ferramenta importante para deixar os alunos confortáveis com as características de determinado género musical:

“As aspects of musical style become internalized and automatic, the student can be guided to manipulate those improvisations. A balance must be achieved between learning the rules of that style (convergent thinking) and having numerous opportunities to ‘play’ with those ideas by varying, combining, and developing them; synthesizing them into something new.”
(Madura, 2009)

O facto dos alunos improvisarem em conjunto fá-los sentir-se “donos” da música que estão a criar. Para o resultado conjunto, mesmo do reportório que não inclui improvisação, o equilíbrio, a fusão e a afinação deverão melhorar substancialmente, assim como a confiança, a motivação e o gosto em fazer música coral com os outros (Azzara, 2008). Para o ambiente do grupo, a improvisação é também uma vantagem, uma vez que ajuda a reforçar laços entre os coralistas, criando um maior sentimento de comunidade (Farrell, 2016). A improvisação permite, não só, que o coro cresça como grupo (Azzara, 2008), como que os

alunos se tornem improvisadores criativos ao longo das suas vidas e que ganhem uma sensação de liberdade, tornando-se pensadores livres (Hickey, 2009, 2011).

2.3 Desafios da improvisação em conjunto em contexto coral

Um dos grandes desafios levantados pela implementação da improvisação numa aula de coro é a redefinição dos tradicionais papéis de maestro e coralistas. Se por um lado a improvisação num coro sem experiência nesta área precisa de alguém que lidere a actividade (Freer, 2010), a necessidade que se cria de estabelecer uma conversação e uma situação de quase igualdade entre os intervenientes obriga a que o maestro abandone o seu papel de líder no ensaio e passe a ser o facilitador na conversa (Azzara, 2008). Freer avança com a teoria de que maestros mais autoritários estarão menos predispostos para a experimentação da improvisação nas suas aulas, uma vez que não estarão interessados na perda de autoridade (não se trata aqui de uma questão disciplinar) que isso possa implicar para que a colaboração necessária entre maestro e cantores seja maior (2010). A atitude mais correcta seria a de fazer música com os alunos em vez de fazer música para os alunos (Kanellopoulos, 2007).

A improvisação coloca uma outra questão que existe também no restante ensino: guiar todos os alunos num grupo da mesma maneira não é o melhor processo (Gordon, 2003). Gordon sugere que se guie de forma apropriada, enfatizando a aprendizagem e não o ensino, dando especial atenção às individualidades de cada um, personificadas pelos níveis de aptidão musical que cada indivíduo tem (2003). Para cumprir estes objectivos, há uma série de actividades lúdicas, muitas vezes vistas como infantis, que oferecem benefícios simultaneamente de diversão e aprendizagem (Freer, 2010). Apesar da improvisação poder parecer um jogo sem regras, por vezes, cabe ao professor desenhar e guiar a actividade de maneira a tirar o melhor proveito para os seus alunos. Para Freer, a grande dificuldade, principalmente quando se tem mais de 30 alunos numa sala, é perceber como se podem criar as oportunidades para os jogos de improvisação de maneira a que dêem a liberdade artística necessária e, ainda assim, uma estrutura que assegure que o resultado musical desejado é atingido no final (2010). A sua resposta é aliar a liberdade à estrutura, de forma a manter sempre a turma cativada.

Também a falta de tempo para a preparação do reportório que faz parte do programa é alegada por muitos professores para o facto de não haver oportunidade para outro tipo de experiências. Para esses casos, a resposta de muitos dos investigadores é a utilização do aquecimento para o desenvolvimento das competências a nível da improvisação (Azzara, 2008; Bell, 2004; Potterton, 2015).

Já para Maud Hickey, o ideal seria que as turmas funcionassem como organismos auto-sustentáveis, sem hierarquias e com uma química funcional entre os seus elementos. Claro que a pedagoga sabe que isso é um objectivo ideal difícil de concretizar num conjunto de adolescentes. Num grupo grande onde se deseja que se improvise livremente, a gestão da turma é um dos grandes desafios que os professores enfrentam, assim como a falta de formação para a improvisação dos próprios docentes que, na maior parte dos casos, não foram preparados durante o seu percurso académico e não o sabem aplicar (2009). Ainda dentro dos parâmetros de uma aula de coro tradicional, onde a avaliação não é, já por si, uma questão consensual, quando se trata de avaliar a improvisação, ainda mais difícil se torna uma vez que um conceito para o bom ou mau, certo ou errado e a parte técnica, passam a ser difíceis de limitar (Hickey, 2009).

Outras questões que têm sido abordadas como problemáticas no que diz respeito à implementação da improvisação nas aulas de coro é a sua possível inadequação aos objectivos estipulados pelas escolas para a disciplina e a forma de apresentar o resultado desse trabalho realizado na aula nas performances públicas, uma vez que esteticamente pode não ser algo a que as audiências estejam habituadas ou preparadas para ouvir.

Em relação a este tópico, Jacques Attali comenta o seguinte, referindo-se a um tipo de improvisação mais livre que será abordada adiante:

“This new activity is NOT undertaken for its Exchange or use value. It is undertaken solely for the pleasure of the person who does it (its ‘producer’). Such activity involves a radical rejection of the specialized roles (composer, performer, audience) that dominated all previous music.” (1985, 2006)

No entanto, esta não é uma opinião unânime. Alguns autores são da opinião de que este tipo de concerto é mais inclusivo no que diz respeito ao público, que poderá interagir, fazendo parte da performance (Yun, Willingham, 2014).

2.4 Ensino da improvisação *versus* improvisação livre e outras correntes

“Nothing seems to raise a heated debate among musicians faster than the question of whether improvisation can be taught” (Borgo, 2005).

Neste capítulo serão abordados principalmente dois pontos de vista diferentes em relação à maneira como a improvisação pode ser utilizada na sala de aula, aplicada a grupos, mais especificamente a um coro. Por um lado, há a teoria de que a improvisação pode ser ensinada a qualquer pessoa, independentemente da idade ou das bases e experiências musicais (Burnard, 2002; Madura Ward-Steinman, 2009). Nesta corrente há dois conceitos especialmente importantes: espontaneidade, por causa do elemento da escolha pessoal e previsibilidade causada pelo contexto - poderá ser a nível harmónico, por exemplo. Estes princípios garantiriam não só as necessidades individuais dos coralistas, como o progresso do trabalho do grupo e do repertório (Freer, 2010).

“Just as a vocabulary of words, not thinking, can be taught, all a teacher can do is provide students with the necessary readiness to teach themselves how to improvise. That readiness consists of acquiring a vocabular of tonal patterns, rhythm patterns, melodic patterns (the combining of tonal and rhythm patterns), and harmonic patterns as they relate to temporal aspects in music.” (Gordon, 2003)

Seguindo a ideia da sintaxe dos padrões de Gordon, Azzara defende que nos primeiros contactos com a improvisação, é importante que os alunos percebam qual o percurso natural das melodias, guiados pela harmonia, normalmente dada pelo professor. Para isso, a sua sugestão é que se comece por estudar Bach, por exemplo, ou música tradicional (2008).

Do outro lado estão os adeptos da teoria de que a maneira como a improvisação é incluída na educação musical das escolas é limitada na sua abordagem e de que ensinar improvisação, no seu sentido tradicional, não é possível (Hickey, 2009).

“The simple pairing of the words ‘teach’ and ‘improvisation’ presents a problem. How can one teach something that requires no preparation? (...) the most creative and true improvisation is a disposition to be encouraged, facilitated and modeled in our classrooms, along with the musical skills that need to be taught (...)” (Hickey, 2009)

Os adeptos desta corrente defendem o ensino da improvisação livre, preferindo os métodos de Pauline Oliveros, R. Murray Schafer ou John Paynter aos métodos de ensino de técnicas de Orff ou Dalcroze (Hickey, 2009).

Hickey baseia-se, essencialmente, em três convicções:

- a de que aquilo a que chamamos ensinar improvisação não é verdadeiramente improvisação;
- a de que improvisação não pode ser ensinada, mas que é uma disposição que deve ser nutrida;
- a de que as crianças não necessitam de “construir blocos” para serem boas a improvisar, ou seja, as metodologias que privilegiam o trabalho centrado na tonalidade e ritmicamente simples dificultam a criatividade musical dos jovens.

Para o papel do professor, Hickey prefere utilizar o verbo facilitar (no sentido de proporcionar sem retirar a complexidade do percurso que o aluno tem de realizar) em vez de instruir ou guiar. O facilitador é alguém que assiste e ajuda no processo da improvisação, não obrigando, no entanto, a que este tenha determinado caminho a seguir; sabe moldar-se à situação e aceita a resposta que o grupo lhe der. Apesar de ter um papel de responsabilidade, não assume o controlo (Higgins, Campbell, 2010).

A investigadora sabe, no entanto, que as suas opiniões podem ser extremas e pretende com elas abrir a discussão a mais pessoas, de maneira a gerar diálogo e a encontrar o balanço que afaste a improvisação de uma situação de maior controlo para a aproximar mais de um contexto de maior liberdade musical (Hickey, 2009).

“The intent (...) is not to condemn other ‘improvisation’ methodologies (...) it is to critically examine what improvisation means in light of an enculturation view of teaching within the perspective of authentic and current improvisation practices. (...) I propose a balance between structure and

freedom; a stance that balances teaching of skills (the current approach) along with encouraging freedom.” (Hickey, 2009)



Figura 1 – Continuum do ensino (Hickey, 2009)³

Baseado em dois conceitos diferentes de ensino, Hickey propôs o seguinte *continuum* de ensino, ou seja, um modelo que explica a possível transição gradual de um modelo para outro. No extremo esquerdo da Figura 1 encontra-se a visão do ensino mais tradicional, segundo a definição do dicionário, em que este é visto numa forma mais didáctica, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos e instruções. No extremo oposto, baseado na teoria de Tishman, Jay e Perkins (1993) está uma perspectiva de ensinar a pensar muito mais do que ensinar as técnicas e habilidades, baseada num modelo de “enculturação”, ou seja, em que os professores permitem a exposição a exemplos e modelos de cultura, estimulando a disposição a reflectir de forma crítica e criativa (Hickey, 2009). Se adaptarmos a este *continuum* a utilização da improvisação nas aulas de música, o que Maud Hickey defende é que a abordagem que se faz actualmente na maior parte das escolas, baseada em estratégias de ensino de técnicas rítmicas e harmónicas, de precisão na performance, entre outras, está alinhada à parte esquerda do *continuum* e raramente está centrada no aluno e nas suas necessidades. A improvisação nas escolas é muito diferente da prática da “improvisação real” fora da escola, principalmente no que diz respeito à improvisação livre (2009).

“Free improvisation is a form of improvisation that is ultimately the most open, non-rules bound, most learner directed, and, consequently, the least (if ever) approached in schools. It is not a free-for-all approach, as it requires attentive and sensitive listening to the environment and other involved. However it is an improvisation that cannot be taught in the traditional sense, but experienced, facilitated, coached and stimulated.” (Hickey, 2009)

³ Tradução do gráfico feita pela autora deste trabalho, apenas para este efeito. Ver original no anexo 9.

No caso da improvisação livre, com frequência o processo requer mais atenção do que o produto. A escolha, a audição e a autonomia dos alunos tornam-se centrais (Hickey, 2009).

“The role of teachers was to stand back, observe, diagnose, guide, suggest and model, attempt to take on pupils’ perspective, and help pupils to achieve the objectives that they had set for themselves.” (Green, 2008)

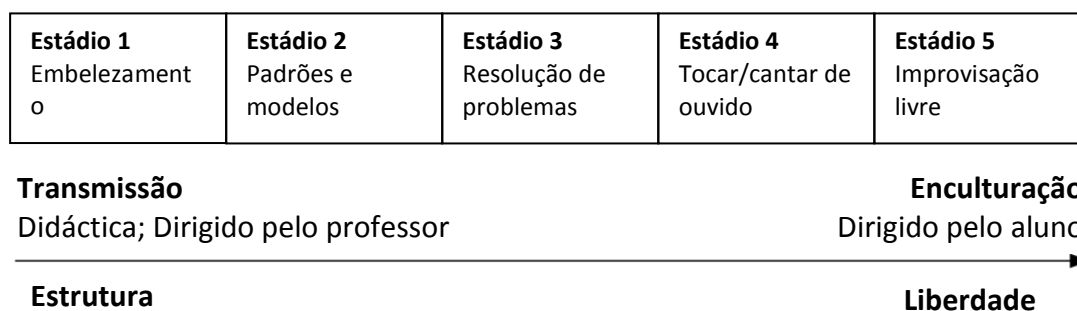


Figura 2 – Paralelo entre o *continuum* do ensino e os estágios de Pressing (Hickey, 2009)

Jeff Pressing é um pioneiro no estudo da improvisação como processo cognitivo e em 1987 categorizou o processo da pedagogia da improvisação em 5 diferentes estádios, relacionados também com momentos diferentes da história da música, que vão do mais estruturado até ao mais livre. Na Figura 2 é possível ver a sobreposição desses estádios com o *continuum* do ensino da Figura 1, de maneira a fazer um paralelismo entre os dois (Hickey, 2009).

O primeiro estádio, Embelezamento⁴, era o dominante no período pré-Barroco e consiste na criação de variações ou ornamentações de linhas melódicas já existentes.

O segundo estádio é baseado nas improvisações ao teclado e no baixo contínuo dos séculos XVII e XVIII e também se encontra presente nos *riffs* de *jazz* (progressão de acordes repetida e que é a base ou acompanhamento de determinada peça). Na pedagogia, este é o estádio associado aos métodos de Gordon, Orff, Azzara e Grunow, em que os padrões são usados como pré-requisitos para a imitação e só posteriormente para a improvisação.

⁴ As traduções para português são baseadas nos termos em inglês de Maud Hickey (2009) e foram feitas pela autora deste trabalho. O original pode ser visto no anexo 9.

O terceiro estágio envolve a configuração de um espectro de problemas ou restrições de improvisação (Pressing, 1987), uma teoria estabelecida já por Dalcroze e os seus exercícios de improvisação ao piano. Nesta situação não há uma tentativa da parte do professor de restringir o aluno, mas sim de o estimular, provocando uma resposta através da resolução aos problemas apresentados (por exemplo, modulações e mudanças de acordes).

Tocar/cantar de ouvido, o quarto estágio, é descrito por Pressing como uma auto-descoberta imitativa e, tal como o nome indica, os alunos ouvem as músicas e, através da imitação tentam tocar/cantar de ouvido (sem partituras), adicionando a sua parte de improvisação. É um método muito utilizado no jazz.

Finalmente, o último estágio, improvisação livre, é a categoria que mais liberdade dá ao seu intérprete, baseada em conceitos de expressividade e criatividade individual, mesmo dentro do contexto de um grupo: “(...) *the student should come to music without the teacher’s preconceptions. Thus students find music through their own movements, singing, and playing. Improvisation becomes a way of finding music for yourself and by yourself, a discovery rather than an imitation.*” (Abramson, 1980, p. 62).

Para além das duas teorias já apresentadas, a de que a improvisação pode ser ensinada, independentemente do contexto e a de que a improvisação é algo que não se ensina, há ainda outras, como a de John Kratus, que defende que as capacidades na área da improvisação são desenvolvidas em estádios fixos relacionados com o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos (1995) ou ainda a solução de Higgins e Campbell, que talvez encontre um equilíbrio entre os dois extremos, uma vez que tentam na sua abordagem agrupar diversas visões sobre o assunto: a de Nettl e Russel de que a música é improvisada durante a performance; a de que a improvisação deve ser nutrida nas escolas e em muitas circunstâncias sociais (Solis e Nettl) e a de que o ensino da improvisação contribui para a democracia na sala de aula, uma vez que fazer música de forma expressiva com um grupo, aceitando todas as contribuições, enriquecerá um produto final feito com o apoio de cada individualidade. Para estes investigadores, o importante é criar um ambiente seguro e de suporte aos alunos, sem nenhuma relação particular a nenhum género musical. As características das suas propostas são menos baseadas na progressão de técnicas e mais no desenvolvimento de novas atitudes musicais e novas abordagens quer para professores,

quer para alunos. O ênfase está no tocar/cantar e na participação, não na *performance*, que pode acontecer, mas o mais importante é mesmo o processo para lá chegar.

2.5 Exemplos de métodos em que se preconiza a improvisação nas aulas de coro

2.5.1 Patrick K. Freer

Freer sugere que, antes de mais, seja permitido ao coro fazer experiências de improvisação durante o período de aquecimento. Para esse efeito, apenas é necessário fornecer um contexto harmónico e uma duração. O restante, é proporcionar liberdade ao coro para escolher o que irá fazer, a partir de determinada sílaba, por exemplo. Freer baseia-se nos estudos prévios de DeLalla e Tallis, que defendem que a aprendizagem é um processo sequencial que parte do abstracto para o concreto (2010).

DeLalla estabelece quatro fases para os músicos ou estudantes tomarem contacto com a improvisação:

- detectar⁵ (*sensing*) a oportunidade de interagir com um evento musical a decorrer (como por exemplo, participar num vocalizo, continuando com a referência do momento do aquecimento);
- apropriar-se (*enacting*) dessa oportunidade sentida cantando, por exemplo, uma frase diferente da do vocalizo, mas que faz sentido no contexto;
- analisar (*noticing*) o resultado da intervenção;
- melhorar (*reforming*) a ideia musical apresentada anteriormente de maneira a servir melhor ao propósito musical (2008).

Paralelamente a estas quatro fases de DeLalla, Tallis tem também quatro dimensões para descrever a mão humana e as suas funções quando em contacto com a forma de um objecto. São elas, sequencialmente, a antecipação (*antecipating*), o contacto (*contacting*), o pensamento (*thinking*) e a acção (*doing*). Assim, aplicando à improvisação, os alunos devem recolher informação sobre o material musical que está a ser realizado (antecipação), interagir, contribuindo com material seu para o conjunto (contacto), pensar no que foi feito

⁵ As traduções das fases de DeLalla e de Tallis foram feitas pela autora deste trabalho, não textualmente, mas de acordo com o que fazia mais sentido no contexto, apenas para este efeito.

e no impacto que teve (pensamento) e melhorar o seu conteúdo na improvisação que está a ocorrer (acção).

O que Freer faz para construir a sua sugestão de método é criar um paralelismo entre estes dois pedagogos e adaptar as 4 fases de ambos ao seu método de improvisação nas aulas de coro. Para que as actividades propostas sejam bem sucedidas, os conhecimentos técnicos dos alunos têm de estar a um nível ajustado e os professores podem, pelo menos numa primeira fase, escolher apenas alguns conteúdos a trabalhar. Para esse mesmo efeito, o autor sugere que se criem notações alternativas baseadas nos princípios de Kaschub e Smith (som/silêncio, movimento/inactividade, unidade/variedade, tensão/relaxamento e estabilidade/instabilidade) ⁶ e para outras indicações como sons longos/curtos, *staccato/legato*, *crescendo/diminuendo*, sons agudos/graves, entre outros. Estas notações estariam visíveis para os alunos, afixadas na sala ou escritas no quadro e assim, poderiam ir sendo escolhidas em tempo real durante o exercício. O compositor Michael Colgrass refere que estas notações são gráficos que podem ser facilmente acrescentados à medida que os conhecimentos e técnicas dos alunos vão aumentando (Freer, 2010).

Assim sendo, seguem-se alguns exemplos de exercícios criados por Freer para implementar a improvisação nos coros, adaptados a cada uma das quatro fases propostas por DeLalla e Tallis:

- Detectar (antecipação): o professor/maestro pede a um grupo que cante determinado *ostinato* e escolhe, posteriormente, dois dos gráficos para os alunos executarem, guiados pelo professor. Depois desta fase, param todos de cantar e o maestro pede aos alunos que continuem a cantar, mas apenas nas suas cabeças (o conceito de audição de Gordon) e acrescenta um terceiro gráfico, ainda nestes moldes. Só mais tarde é que volta a pedir que cantem, e aí cada um pode fazer a escolha em relação ao gráfico extra que irá utilizar nas suas intervenções;
- Apropriar (contacto): o professor guia os alunos durante o vocalizo e, a determinada altura, levanta a mão, sinalizando que o exercício tem de encontrar um final. A

⁶ Tradução realizada pela autora deste trabalho para os termos em inglês *sound/silence*, *motion/stasis*, *unity/variety*, *tension/release*, and *stability/instability*, apenas para este efeito.

função dos alunos é determinar qual o momento apropriado para concluir o exercício, de maneira a fazer sentido musical;

- Analisar (pensamento): os alunos devem ter em conta o exercício anterior e, olhando para os gráficos que têm à disposição, devem analisar quais foram aqueles que lhes foram mais úteis para ajudar a encontrar o final do vocalizo, atingindo o objectivo proposto. Dependendo da forma como o debate se estiver a encaminhar, a discussão pode ou não incluir material mais teórico;
- Melhorar (acção): nesta fase, o coro irá utilizar frases e material melódico do seu repertório, variando algumas características (por exemplo, ritmo, dinâmicas, articulações, entre outros). Este é o princípio da improvisação no jazz.

“With careful planning, a conductor may be able to incorporate within the warm-up sequence some improvisatory exercises that preemptively ameliorate many of the problem areas to be focused on within the impending rehearsal of repertoire.” (Freer, 2010)

2.5.2 Christopher D. Azzara

“Improvisation is essential to musical expression, as it involves interaction with music and musicians. All students have the potential to express thoughts and feelings through music. Yet, improvisation is rare in most music classrooms. For improvisation to become more pervasive, we must develop our musicianship and deepen our understanding of the learning process.”
(Azzara, 2008)

A abordagem de Azzara baseia-se na utilização de repertório de estilos variados, para que os alunos sejam capazes de interagir de forma espontânea como improvisadores; cantar, movimentar-se e aprender as músicas de ouvido; aprender harmonia e ritmo de forma sensorial; aprender vocabulário musical através de trabalho auditivo e ser capaz de arriscar (Azzara, Grunow, 2006) são os objectivos principais do seu método.

Azzara e Grunow criaram um modelo, o da figura 3⁷, através do qual os alunos iriam progredir, aprendendo repertórios, padrões e progressões, improvisando frases melódicas de forma espontânea, utilizando as *Seven Skills* - as Sete Capacidades - e aprendendo a fazer solos e a ler, escrever e compor música no contexto da improvisação (escrever, por exemplo,

⁷ Tradução do gráfico feita pela autora deste trabalho, apenas para este efeito. Ver original no anexo 10.

solos de *jazz*, ou transformar melodias através da alteração de algumas das suas características).

Em relação ao repertório, quanto mais variado for, melhor será para os alunos começarem a conseguir de forma cada vez mais espontânea reconhecer mudanças harmónicas, métricas, expressivas, entre outras. Tal como para aprender uma língua nova, a conversação é fundamental para se ficar fluente nesta nova linguagem, a interacção tem de ser uma parte indispensável do trabalho. Os autores sugerem que o professor comece por ensinar sem partituras, as melodias e os baixos de variadas peças (metade do coro fica com uma parte e a outra metade com a outra, trocando as suas funções com regularidade, para que todos experimentem as diversas possibilidades).

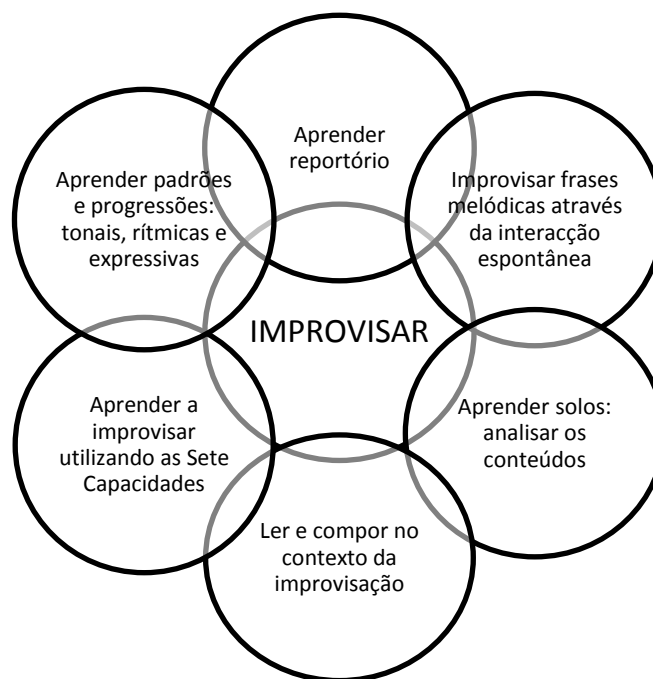


Figura 3 – Modelo de ensino da improvisação de Azzara e Grunow (2006)

Baseado em determinada música, uma música tradicional, por exemplo, o professor pode começar a trabalhar com os alunos em torno de todos os aspectos que definem a peça: as frases rítmicas, pequenas frases melódicas, progressões harmónicas, frase melódicas de maiores dimensões e elementos expressivos. No que diz respeito às frases rítmicas e melódicas da música escolhida, a turma pode começar a improvisar, quase como num jogo de pergunta-resposta entre o professor e os alunos, em que o improviso se vai tornando cada vez mais complexo, mas ainda utilizando apenas um dos elementos (ritmo ou melodia). Em relação às pequenas frases melódicas, o professor canta, por exemplo, “fá-lá-fá” e os

alunos respondem “sol-mi-dó”. Para este tipo de exercícios, Azzara sugere que se utilize o sistema de solmização relativa, isto é, são usadas sílabas para denominar graus da escala, sendo a tónica sempre associada à sílaba que representa o primeiro grau (Demorest, 2001). Isto significa que nas tonalidades maiores o primeiro grau será sempre um dó e nas menores, lá. Deste trabalho, parte-se para o das funções dos acordes, de tónica e dominante, em que os alunos cantam as notas constituintes dos mesmos, de forma arpejada e criando progressões de acordes. Quanto mais os alunos fizerem este tipo de exercícios, mais familiarizados ficarão e mais simples se tornará o reconhecimento auditivo, no futuro, destas funções.

Para trabalhar a harmonia, Azzara sugere que metade do coro cante a melodia enquanto a outra metade canta, numa primeira fase, a fundamental dos acordes; numa fase seguinte, parte do coro continua a cantar a melodia enquanto a outra parte improvisa dentro dos padrões tonais. Neste tipo de improvisação em conjunto, com um contexto tonal, é importante que os alunos estejam muito atentos ao percurso natural que a harmonia impõe, pelo menos numa primeira fase, antes de se tornarem mais independentes. Certas progressões como I-IV-V-I tornar-se-ão tão naturais como a sintaxe de uma frase simples falada na língua materna. O estudo dos corais de Bach é aconselhado nesta fase para aprender este tipo de linguagem harmónica.

No que diz respeito ao ritmo, independentemente da relação entre as figuras, aquilo que tem de ser intuitivo para os alunos é a existência da pulsação e divisão dos tempos. Para isso, Azzara utiliza no seu método as sílabas rítmicas de Gordon.

Só depois destes exercícios de preparação é que começa o trabalho de improvisação de melodias. Assim, o autor propõe que se cante a primeira parte da melodia (recorde-se que todos os passos deste trabalho recaem sobre a mesma peça) tal como ela é e que os alunos continuem improvisando a segunda parte sabendo, no entanto, que têm de ter determinado ponto de chegada (a tónica, por exemplo). É nesta fase que entram as *Seven Skills*, ou seja, as Sete Capacidades que serão de seguida enumeradas:

1ª. Alguns alunos improvisam padrões rítmicos enquanto outros cantam a linha do baixo;

2ª. Os alunos aprendem a cantar cada uma das partes presentes na figura 4 (por exemplo) e posteriormente dividem-se por naipes;

Part I
SO and LA
SO SO SO LA SO

Part II
MI and FA
MI FA MI FA MI

Part III
DO and TI
DO TI DO DO DO

Part IV
Bass Line
DO, FA, and SO
DO SO DO FA DO
TONIC I DOMINANT V7 TONIC I SUBDOMINANT IV TONIC I

Figura 4 – Exemplo da 2ª técnica das *Seven Skills* de Azzara e Grunow

3ª. Os alunos aprendem o ritmo harmónico da peça, utilizando na mesma a harmonia da figura 2, mas mudando os acordes na altura correcta da música;

4ª. Alguns alunos improvisam sobre a harmonia um ritmo para interagir com a música enquanto outros cantam a melodia;

5ª. A harmonia presente na figura 4 é, nesta fase, meramente indicativa de um ponto de partida ou de chegada. Os alunos são agora livres para improvisar também a nível harmónico nas zonas intermédias;

6ª. Apenas nesta fase os alunos podem começar a misturar a improvisação de padrões rítmicos com a criação de melodias;

7ª. Nesta fase, os alunos podem usar todos os conhecimentos das fases anteriores e “embelezar” as melodias da última técnica, com mais ornamentos e variações quer rítmicas, quer melódicas.

A partir do momento em que estas Sete Capacidades estão bem compreendidas pelos alunos, esta parte mais analítica pode ser menos trabalhada e podem concentrar-se apenas na improvisação de melodias, de uma forma mais livre.

“With the musicianship acquired through improvisation, members of your choir will have ownership of the music they are singing. The balance, blend, and intonation of the chorus will improve greatly as the singers continue to develop their musicianship. Students will be more confident and motivated. They will be eager to learn and will focus more clearly on the music they are singing.” (Azzara, 2008)

2.5.3 Cindy L. Bell

“Students can learn to harmonize and improvise by ear as part of each day’s warm-up period.” (Bell, 2004)

Cindy Bell tem dedicado parte das suas investigações à contemplação da improvisação no tempo de ensaio de coro, isto porque é da opinião que se tem desenvolvido muito a pesquisa sobre o ensino e melhoramento da leitura nos coros e se tem dado pouca importância a este tópico - improvisação - tão central em outros géneros musicais e culturas (2008). Este facto é, na sua opinião, motivado pela falta de conhecimentos e de preparação dos professores na área.

O método de Bell baseia-se, principalmente, no aquecimento e num trabalho sequencial ao longo de 10 semanas. No final dessa abordagem, é esperado que os alunos estejam mais motivados, não só para a improvisação, como também para as próprias aulas de coro, tornam-se musicalmente mais independentes e com “o ouvido mais trabalhado” (Bell, 2004).

Como muitos professores referem a falta de tempo como justificação para não abordarem a improvisação nas suas aulas, o seu trabalho durante o aquecimento, também já referido por Freer, é uma forma de integrarem esta ferramenta sem estarem a retirar tempo ao reportório a ser trabalhado e muitas vezes exigido pelas escolas e por outros compromissos. Para Bell, basta acrescentar um minuto por dia ao aquecimento para melhorar as qualidades auditivas dos alunos (2004).

Tal como nos exemplos anteriores, o método de Bell baseia-se num trabalho harmónico, em torno de acordes, com algumas semelhanças ao de Azzara. É também utilizado o sistema de

solmização relativa. Segue-se uma pequena descrição do trabalho a realizar, por etapas, em cada uma das dez semanas:

- Semana 1: Introdução aos acordes maiores da tónica e às notas que o constituem (fundamental, terceira e quinta). Cada um dos naipes canta uma das notas do acorde durante quatro tempos, mudando depois para outra nota e sempre assim, sucessivamente;
- Semana 2: O mesmo tipo de exercício da primeira semana, acrescentando o acorde do IV grau;
- Semana 3: O mesmo tipo de exercício das semanas anteriores, acrescentando o acorde do V grau. Transitar entre os acordes do I-IV-V graus;
- Semana 4: Depois do coro já se sentir confortável a harmonizar com os graus mais comuns, começam a utilizar canções tradicionais. Primeiro, devem saber cantar a melodia, para depois o professor tocar essa mesma melodia no piano e os alunos cantarem o suporte harmónico;
- Semana 5: Introdução ao padrão de doze compassos dos *blues* (I-I-I-I-IV-IV-I-I-V-IV-I-I), que pode ser usado como aquecimento, com notas longas e vogais diferentes para cada uma das funções dos acordes (por exemplo, “a” para o I, “i” para o IV e “u” para o V), podendo variar, posteriormente, dinâmicas e utilizar ritmos complexos que apareçam no repertório a ser trabalhado durante a aula;
- Semana 6: Aprendizagem do *comping* do *jazz*, neste caso adaptado ao coro, ou seja, as contra-melodias e acompanhamentos, normalmente feitos no piano e traduzidos em acordes, que completam as melodias principais, ocupando as pausas das mesmas;
- Semana 7: Mistura do *comping* com o padrão de doze compassos dos *blues*;
- Semana 8: Começar a trabalhar a improvisação de solos e melodias, dando espaço para que todos os elementos do coro experimentem. Podem começar pelo mesmo processo harmónico, tendo depois mais liberdade para experimentar e incluir mais variedade rítmica;
- Semana 9: Os solos são atribuídos aos diferentes naipes, enquanto o restante coro faz o suporte harmónico e o *comping*;

- Semana 10: Os solos são atribuídos individualmente (mudando sempre de pessoa, de maneira a que todos tenham a oportunidade de experimentar), enquanto o restante coro faz o suporte harmónico e o *comping*.

Cindy Bell deixa ainda uma sugestão de músicas tradicionais, neste caso americanas, para servir de apoio ao trabalho de cada um dos acordes. Por exemplo, para o trabalho dos I-IV-V graus, sugere as peças *Amazing Grace* ou *Swing Low, Sweet Chariot*, entre outras (2004).

2.5.4 Matthew Potterton

“Improvisation is a skill that inspires creativity, builds confidence and independence, and makes students acutely aware of blend and balance, listening and watching.” (Potterton, 2015)

Para o autor, ainda mais importante do que todas estas vantagens, é o facto da improvisação tornar os estudantes parte de algo maior do que eles próprios. Potterton admite que este tipo de trabalho pode deixar os alunos cépticos no princípio, principalmente se estiverem à espera de trabalhar improvisação da maneira como esta é feita no *jazz*, mas que depois de uma sessão de trabalho, estarão rendidos aos resultados, uma vez que lhe foi dada a oportunidade de se expressarem livremente, de serem criativos e se divertirem, sem preocupações técnicas. O jogo é uma ferramenta importante na aprendizagem.

Na opinião do autor, como professores, muitas vezes esquecemo-nos de como é importante tocar ou cantar livremente. Muito do tempo do ensaio é passado a trabalhar notas e questões técnicas, sendo os momentos criativos muito menos frequentes.

Mais uma vez, o aquecimento é visto como um momento adequado para introduzir a improvisação, uma vez que, em muitas situações, se torna numa rotina em que os alunos participam passivamente. O autor afirma não utilizar tempo extra de aula nem retirar tempo do trabalho de reportório para abordar a improvisação.

Seguem-se algumas sugestões de exercícios que o autor utiliza com os seus coros:

- “*Give me a beat*”: dividir a turma em três grupos, cada um com um líder, que utilizando todo o corpo, criando padrões rítmicos que o respectivo grupo imita. Este exercício serve, essencialmente, para o despertar da turma;
- “*Onahum*”: de “*on a hum*”, ao gesto do professor, os alunos devem cantar os primeiros 5 sons da escala pela ordem que desejarem (este jogo permite também a adaptação ao gesto do professor e às suas indicações de dinâmicas, articulações, entre outros);
- “*Composing Whitacre*”: o nome é uma brincadeira com os *clusters* das peças de Eric Whitacre. Cada aluno escolhe uma vogal e uma nota para fazer um *crescendo* em 4 tempos e um *diminuendo* também em 4 tempos. A cada ciclo destes devem mudar de vogal e de nota. O objectivo é também que os alunos ouçam o efeito global. Para um resultado ainda mais interessante, o autor sugere que os alunos cantem costas com costas com um parceiro, para sentirem as ressonâncias;
- “*Alleluia, alleluia*”: numa escala descendente, os alunos cantam o texto “*Alleluia, aleluia*”, mantendo cada sílaba durante dois tempos. Posteriormente, um segundo grupo improvisa sobre esta base. Pode ser também pedido aos alunos que improvisem ao estilo de determinado compositor ou género. Esta é uma ótima maneira de trabalhar a mudança vocal de timbres de forma a combinar com os diferentes géneros musicais;
- “*Kyrie eleison*”: este exercício de improvisação já tem sido utilizado pelo autor e pelo seu coro para começar concertos. Começa com a escala de sol menor (harmónica, melódica ou natural) tocada pelo piano (ou outros instrumentos) e continua com os alunos a cantarem o texto “*Kyrie eleison*” com melodias improvisadas dentro da tonalidade. A *performance* acabará quando o grupo encontrar um final, criando um grande sentido de colaboração. Pode também ser feito com outros textos;
- “*Anything you can do, I can do better*”: neste exercício, o professor começa por pedir a um aluno confiante que cante uma melodia improvisada; de seguida pede a outro que se junte, interagindo e acrescentando algo e assim consecutivamente até estar o coro todo a cantar. Através deste exercício é possível trabalhar diferentes estilos musicais, assim como questões de técnica vocal;

- *“I can do anything better than the composer”*: ao ensinar uma peça do repertório, com a partitura, o professor pode ensinar tudo tirando determinada secção, que pede aos alunos que improvisem; posteriormente solicita que façam a leitura da partitura e que a comparem com a sua improvisação. Os alunos vão ficar interessados na partitura e vão também perceber melhor certas questões de análise;
- *“Freedom is coming”*: as canções tradicionais da África do Sul são uma excelente base de trabalho para a improvisação coral e, muitas vezes, uma grande ajuda para os alunos mais tímidos, que admitem que no início não gostam da improvisação, mas que, depois da fase inicial ultrapassada, se sentem mais confiantes e com menos medo de errar.

“Students worked as a team to create an ocean of beautiful sound.” (Potterton, 2015)

2.5.5 Frances Farrell

“Improvisation promotes choral cohesion, self- agency, creative expression, and opportunities to develop vocal freedom and music skills.” (Farrell, 2016)

Apesar de Frances Farrell ter como objectivo a improvisação em coro e ver todas as vantagens a ela associadas (tornar os coralistas mais criativos e interessados pela música coral, liberdade, inclusão, coesão, novas aprendizagens e diversão), vê também na improvisação um espaço para o desenvolvimento da individualidade de cada cantor, através da exploração da sua voz. Nos exercícios que sugere (sem ligação sequencial entre eles), alguns da sua autoria e experiência e outros provenientes da pesquisa e observação, todos são para ser realizados num contexto de grupo, mas uns são mais dirigidos ao conjunto e outros ao indivíduo.

A autora defende o seguinte *continuum* da improvisação, em que o início da abordagem deve ser mais controlada, com mais indicações, menos risco para o aluno e com mais intervenções da parte do professor, caminhando para um contexto mais livre, com menos parâmetros, onde o aluno pode arriscar mais, sendo ele a liderar o processo:



Figura 5 – Continuum da improvisação de Frances Farrell (2016)⁸

Seguem-se alguns dos exemplos de exercícios/estratégias propostas por Farrell. É importante referir que para o sucesso destas actividades, o ambiente proporcionado pelo professor deve ser seguro e propício e a sala/espço deve estar preparada, sendo a disposição dos alunos favorável:

- Jogo dos nomes (*name game/silly sound*): em círculo, cada aluno diz o seu nome, acompanhado por uma acção. Os colegas imitam, passando a vez ao próximo;
- Deslizamentos vocais visuais (*visual vocal glides*): os alunos imitam com sons os seus próprios gestos; podem fazer este exercício entre colegas;
- Deixas visuais (*visual cues*): o professor ou os alunos desenham formas para serem transformadas em sons;
- Exploração da escala (*scale exploration*): os alunos espalham-se pela sala e cada um canta uma escala escolhida pelo professor à sua velocidade, sendo que, quando termina deve manter a nota final até todos terminarem. Numa segunda fase podem, por exemplo, ser utilizadas dinâmicas;
- Escala descendente (*descending scale*): depois de seleccionados 3 ou 4 padrões rítmicos no compasso de 3/4 (alguns poderão fazer parte do repertório a ser trabalhado), os alunos cantam a escala de forma descendente, acompanhados pela seguinte sequência ao piano: I, iii, IV, I6, ii, I, V7, I (um acorde por nota), aplicando esses mesmos padrões numa só nota, podendo apenas mudar o padrão quando

⁸ Tradução do gráfico feito pela autora deste trabalho, apenas para este efeito. Ver original no anexo 11.

mudarem de nota. Neste exercício podem aproveitar para trabalhar diferentes articulações. Quando os alunos estiverem confortáveis neste exercício, metade da turma pode improvisar melodias (desde que a primeira nota do compasso corresponda à da escala descendente), enquanto a outra metade continua a entoar a escala;

- Jogo de terminar a canção (*finish the game song*): pedir aos alunos um final alternativo para uma peça que lhes é familiar;
- Canto de fogo do acampamento (*camp fire singing*): pedir aos alunos que harmonizem uma melodia conhecida, baseada em três ou quatro acordes;
- Bordão (*drones*): dispor os alunos em dois círculos concêntricos. Os alunos do círculo de fora irão cantar um bordão; os estudantes do círculo interior irão improvisar utilizando sons de uma escala ou modo decidido em conjunto. Os papéis dos círculos devem inverter para que todos possam experimentar as diferentes sonoridades. Deve ser pedido aos alunos que ouçam o que os colegas estão a fazer e que tentem pegar nesse material e utilizá-lo nas suas improvisações;
- Células rítmicas (*rhythm cells*): o professor divide o círculo em vários grupos e a cada um atribui uma célula rítmica, que têm de ficar a repetir. Alguém no meio do círculo pode dar indicações de dinâmicas ou criar um diálogo rítmico com outra pessoa.

Farrell refere ainda que a maioria destas estratégias é suficientemente curta para não distrair a turma dos objectivos principais e compromissos a nível de reportório, apoiando também que muitos dos exercícios podem ser feitos durante o aquecimento.

2.5.6 Maud Hickey

“The current methods do not ‘teach’ improvisation per se and, I believe, are more likely to hamper any creative disposition to improvise freely.” (Hickey, 2009)

Hickey não se refere em particular às aulas de coro, mas sim ao ensino da música em turmas. Também pela sua visão em relação ao assunto ser a de uma improvisação livre, não tem um método com passos e regras a seguir como os que foram apresentados até agora, mas sim ideias sobre o que seria o ideal para uma abordagem da improvisação nas aulas.

Segundo Hickey, alguns métodos propõem-se dar respostas para os alunos atingirem o sucesso na improvisação e têm todos três atributos em comum:

- Há um caminho definido para atingir um produto “improvisacional” que normalmente garante sucesso rítmico e tonal;
- São dadas escolhas limitadas aos alunos, muitas vezes não mais do que sugestões a nível expressivo;
- Estes métodos são, normalmente, centrados no professor.

No entanto, a autora defende que estes métodos têm vantagens no que diz respeito ao ensino de técnicas de harmonização, de trabalho rítmico e tonal, entre outros. Encontram-se mais próximos do lado esquerdo do *continuum* do ensino abordado anteriormente, o que significa, na sua opinião, que raramente se centram no aluno e no que é a realidade da improvisação fora das salas de aula.

Desta forma, Hickey sugere que se tente encontrar um balanço, uma vez que está já provado que as crianças nascem com capacidades inatas para a improvisação e que, à medida que crescem, vão necessitando de aprender certas questões idiomáticas e técnicas e a maneira mais eficiente é através da transmissão de conhecimentos dos professores para os alunos. Qual será então a melhor maneira de o fazer sem limitar a liberdade e a capacidade de improvisar dos alunos?

Maud Hickey sugere que, no início da escolaridade, a improvisação seja abordada de forma mais livre, ou seja, encostada ao lado direito do *continuum* e, à medida que as crianças vão crescendo e necessitando de aprender as técnicas para dar respostas às dificuldades que lhes vão aparecendo, que o tipo de ensino se vá aproximando um pouco do lado esquerdo do *continuum*, aproveitando assim o tipo de interacção que o aluno tem com o ambiente que o rodeia. Essa proposta está visível na figura 5, onde o modelo é sobreposto ao *continuum* de ensino de Hickey e aos estádios de Pressing. Esta sugestão é o contrário do que é feito actualmente, em que está tudo encostado ao lado esquerdo do gráfico e, à medida que os alunos crescem, tende a afastar muito ligeiramente, voltando novamente a aproximar.

disposição do coro faz com que os seus elementos estejam mais atentos ao que cada um está a fazer (Ohland, 2013).

“The great thing about circle singing is the way it uses brief, ostinato-like layers as the basic ‘building blocks’ of improvisation, giving teachers and students just enough structure to help them know how to begin, but just enough leeway to allow them to open up and be creative.” (Hill, Palkki, 2015)

Ainda segundo Hill e Palkki, o *circle singing* nas aulas de coro traz ainda outra vantagem: o facto de os alunos terem de assumir uma posição de liderança na roda faz com que os jovens que ficam momentaneamente nesses lugares nem sempre sejam aqueles que tipicamente são os mais populares ou que noutros contextos são os líderes, mesmo durante os ensaios, o que demonstra que este tipo de exercícios pode ajudar a redefinir o espaço e os papéis dos alunos na sala de aula e no ensaio do coro (2015).

Para os professores, o *circle singing*, tal como os restantes exercícios de improvisação, requer prática antes de se tornar confortável para ser aplicado e trabalhado com os alunos.

Como técnica, está mais próxima dos primeiros métodos aqui apresentados, baseados num trabalho estruturado e harmónico.

2.6.2 Soundpainting

“The soundpainting language is accessible to all students, from preschoolers to collegians to those with special needs.” (Thompson)

O *soundpainting* foi criado por Walter Thompson em 1974 em Woodstock (Nova Iorque) e é, segundo o próprio, *“the universal multidisciplinary live composing sign language for musicians, actors, dancers and visual artists”*. Actualmente existem mais de 1200 gestos. Ao “compositor” dá-se o nome de *soundpainter*. Este coloca-se em frente ao grupo, como se fosse no lugar do maestro e através das mãos e do corpo, comunica com gestos o tipo de material que deseja, para que o grupo o interprete. A partir do resultado que obtiver, o *soundpainter* desenvolve o material da maneira que entender. Esse resultado pode ser mais ou menos previsível: é aquilo a que Thompson chama de “elementos de especificidade e acaso”. É com esses elementos que o *soundpainter* compõe, no momento, tornando o processo fluente.

Os gestos baseiam-se na sintaxe do Quem, O quê/Qual, Como e Onde¹⁰ e podem dividir-se em duas categorias principais:

- Gestos de esculpir¹¹ (*Sculping gestures*): incluem Qual o tipo de material a ser utilizado e Como deve ser realizado;
- Sinais de função (*Function signals*): incluem Quem participa e Quando começa a *performance*.

Um exemplo destas indicações, apesar de ser apenas descrito por palavras, pode ser o seguinte: Todos, Nota longa, Comecem.

As duas categorias descritas acima podem ainda ser divididas em 6 sub-categorias:

- Sinais de função
 - Identificadores (*Identifiers*): gestos do Quem, como por exemplo, o grupo todo, instrumentos de sopro, grupo 1, etc;
 - Gestos de partida (*Go gestures*): indicam o Quando, para começar ou acabar uma composição ou um conteúdo, dentro de uma *performance*.
- Gestos de esculpir
 - Gestos de conteúdo (*Content gestures*): identifica o Quê/Qual, o tipo de material a ser utilizado, como por exemplo, pontilhismo, minimalismo, nota longa, etc;
 - Modificadores (*Modifiers*): são os gestos do Como, ou seja, principalmente as dinâmicas e o tempo;
 - Modos (*Modes*): são gestos que pertencem ao conteúdo, mas que incorporam parâmetros específicos de *performance*: *scanning* (grupo vai reagindo à medida que o *soundpainter* faz movimento de passagem), *point to point* (apontar para quem deve tocar/cantar), etc;
 - Paletas (*Palettes*): são também gestos de conteúdo e identificam material composto ou ensaiado, com recurso a partituras ou notação.

¹⁰ Tradução do inglês *Who, What, How and When*.

¹¹ Traduções livres feitas pela autora deste trabalho, de maneira a manter o significado o mais fiel possível.

Dependendo do gesto e do material pretendido, o tempo de desenvolvimento do mesmo pode ser mais ou menos demorado.

O espaço em volta do *soundpainter* é utilizado de acordo com o tipo de gesto e pode ser dividido em 4 partes:

1. Posição neutral (*Neutral position*): é o local do palco onde o *soundpainter* indica o silêncio e prepara o início das frases;
2. A caixa (*The box*): é um espaço imaginário em frente à posição neutral onde as frases são efectivamente iniciadas. É o local da acção. Tem 2 metros de comprimento e 1 de largura. O Quem, O quê/Qual e o Como são preparados fora da caixa e os gestos de partida são dados dentro da caixa;
3. A pauta imaginária (*The imaginary staff*): tem a altura de 1,5 metros, à frente do *soundpainter*, e é onde o compositor pode indicar as variações da altura do som e a velocidade do mesmo;
4. O palco imaginário (*The imaginary stage*): é o equivalente a $\frac{3}{4}$ de um metro quadrado e é o local onde o *soundpainter* indica as direcções de movimento no palco.

Em relação ao ensino, o *soundpainting* tem a vantagem de utilizar estilos de aprendizagem múltiplos (verbal, visual, auditivo e cinestésico), explorando a criatividade sem barreiras, permitindo aos alunos perceberem-se a si próprios e ao mundo que os rodeia. *“Soundpainting is an essential method for engaging students of all ages, ability levels, and art forms in creative process.”* (Thompson, retirado do site)

Ros Barrachina utiliza nos seus coros de escola o *soundpainting* com o objectivo de promover a criatividade e a improvisação; melhorar os níveis de atenção; ensinar a ouvir os outros; melhorar a qualidade da resposta aos gestos do maestro/professor; melhorar a memória e a capacidade de concentração; melhorar o relacionamento entre os colegas do coro e familiarizar as crianças com a linguagem da música contemporânea.

Ao final de alguns anos a utilizar este tipo de abordagem, o pedagogo e investigador conseguiu concluir que a percepção das crianças em relação à música coral mudou: ficaram mais estimuladas para a disciplina e com mais abertura para novas experiências; não só as

crianças, como também as suas famílias passaram a ser capazes de apreciar música para além da mais convencional num contexto de escola; para além disso, apercebeu-se de que há mais interação, durante os concertos, com a audiência, por também ela se sentir integrada nas *performances*; as crianças desenvolveram, de facto, a sua criatividade e ficaram mais predispostas para a improvisação e, finalmente, aspectos como a atenção, a memória, a concentração e a audição foram melhorando ao longo do tempo (2012).

Comparando com o *circle singing* e fazendo um paralelismo com os métodos e abordagens apresentadas anteriormente, o *soundpainting* estaria mais próximo da liberdade preconizada por Hickey e pelos improvisadores livres (apesar da existência de um *soundpainter* a condicionar a liberdade total dos alunos) do que os restantes métodos mais estruturados.

3. Metodologia de investigação

3.1 Metodologia

Optou-se nesta investigação pelo recurso a um método misto, uma vez que durante o processo de recolha de dados foram utilizadas as metodologias qualitativa e quantitativa. Desta forma, será possível realizar, através dos dados recolhidos, uma triangulação entre os métodos, permitindo equilibrar qualquer potencial lacuna que alguma das metodologias possa ter (Gray, 2014).

Para além de toda a pesquisa, observação e investigação teórica realizada sobre o assunto, foram realizados questionários com o objectivo de tentar perceber se os professores de coro das escolas de ensino especializado da música do país recorrem nas suas aulas à improvisação no trabalho que fazem com os seus alunos; se sim, em que faixas etárias e com que objectivos; se não, qual o motivo e se ponderam vir a fazê-lo no futuro.

No final, será ainda feito um cruzamento entre a análise dos inquéritos com uma parte específica da revisão bibliográfica, em que se irá tentar perceber, no caso da amostra em questão, se os professores que responderam ao inquérito e que utilizam a improvisação nas suas aulas se enquadram numa visão mais estruturada ou mais livre da improvisação.

3.2 Métodos de recolha de dados

3.2.1 Questionários – estrutura

Os questionários (ver Anexo 15) foram concebidos para serem de resposta rápida (3 a 5 minutos), pensados no tempo que os participantes iriam ter de dispensar para os preencher.

O questionário era constituído por 3 secções principais (ver Anexo 14):

1. Contextualização, ou seja, perguntas respondidas por todos os participantes;
2. Perguntas exclusivas para quem utiliza improvisação: quem respondia, ainda na secção anterior, que utilizava improvisação nas suas aulas, era reencaminhado automaticamente para uma secção cujas perguntas eram exclusivas para este grupo. Depois de responderem a duas questões, as outras duas que se seguiam eram iguais a outras duas que apareciam também ao grupo

que respondeu que não utilizava improvisação, no entanto, e por relevância na análise, os resultados são apresentados de forma separada;

3. Perguntas exclusivas para quem não utiliza improvisação: depois dos participantes responderem que não utilizavam improvisação nas suas aulas de coro, eram reencaminhados para esta secção onde respondiam a uma questão diferente da do grupo anterior, seguindo-se as referidas duas perguntas comuns (apesar de apresentadas em secções diferentes). Este grupo tinha ainda, no final, mais duas questões do que o grupo anterior.

Nas primeiras perguntas do questionário havia uma “questão de classificação”, a do género e uma de resposta aberta, a da idade (Gray, 2004).

A pergunta “Utiliza a improvisação nas suas aulas de coro?” tinha “carácter dicotómico” e as restantes eram questões de “resposta por listagem”, nas quais os participantes podiam escolher mais do que uma opção (como por exemplo, “A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação?”), algumas vezes articuladas com questões de respostas abertas - “Outra” (Gray, 2004), como na pergunta “Porque motivos não o faz?”, referindo-se à utilização da improvisação nas aulas de coro. Havia ainda, para o grupo que respondeu não, uma questão aberta de carácter obrigatório, em que era pedido que se justificasse a resposta à pergunta “Se nunca utilizou improvisação nas suas aulas de coro, pondera vir a utilizar no futuro?”.

3.2.2 Questionários – recolha de dados

Os questionários foram realizados através da ferramenta *online* de criação de formulários disponibilizada pelo *Google*. Foram enviados por correio electrónico, no dia 5 de Junho de 2017, para a lista de todas as escolas de ensino artístico de música do país disponibilizada pelo site da Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), num total de 96 contactos. Desses, 28 mensagens não foram entregues devido a problemas no endereço de correio electrónico. Essa situação fez com que toda a lista de endereços fosse revista, por estar desactualizada. Entre os dias 5 e 6 de Junho, foram novamente enviados inquéritos para todos os contactos anteriormente desactualizados e para aqueles que não tinham ainda endereço electrónico na data em que a lista foi feita ou cuja maneira de comunicar é através do preenchimento de um formulário *online*, pelo *site*. No total, foram então

enviados questionários para 121 escolas, pedindo aos respectivos directores que reencaminhassem o *e-mail* para todos os professores de coro das suas instituições.

O inquérito esteve online até ao dia 15 de Junho e foi preenchido por 54 participantes, cujas respostas irão ser analisadas, uma vez que foram todas consideradas válidas.

3.3 Participantes

As primeiras três perguntas do questionário eram comuns a todos os participantes. As duas primeiras eram relativas à identificação dos mesmos, referindo-se ao seu género e idade (aqui agrupada em faixa etária). N, corresponde à amostra representada em cada gráfico (nuns será a totalidade dos inquiridos, ou seja, 54, e noutros serão apenas as respostas positivas em relação à pergunta “Utiliza a improvisação nas suas aulas de coro?”, ou seja, 19 e noutros as respostas negativas, num total de 35).

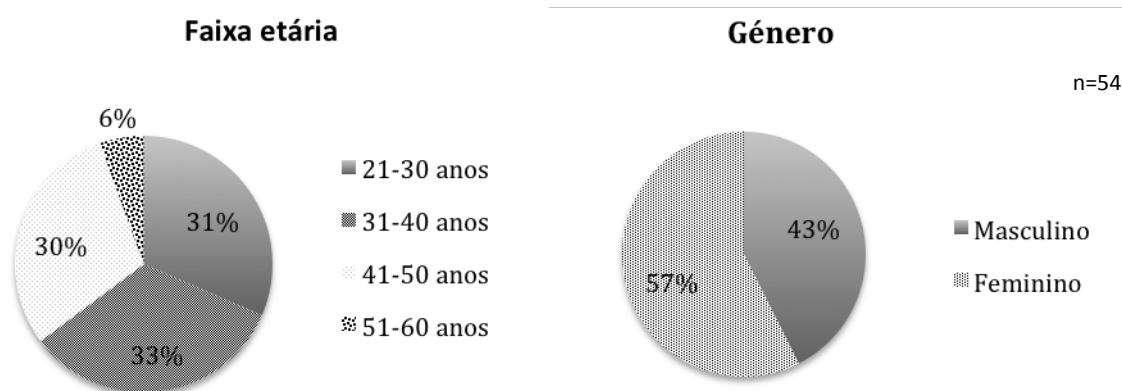


Gráfico 1 – Identificação dos participantes

Constatou-se que a maioria dos participantes é do sexo feminino e encontra-se na faixa etária entre os 31 e os 40 anos (33%). No entanto, a nível etário, a representação é bastante homogénea (31% dos inquiridos tinham entre 21 e 30 anos e 30% entre 41 e 50 anos), à excepção da faixa entre os 51-60 anos, em que a representação diminui drasticamente para os 6%, muito provavelmente pela aproximação da idade da reforma e também, outra explicação possível, pela menor familiarização com os meios tecnológicos. O facto de todas as faixas etárias estarem representadas de forma relativamente equitativa indica que nas respostas há professores com vários graus de experiência na docência, uns com mais anos de serviço do que outros. Uma vez que as licenciaturas em Direcção Coral no nosso país são

ainda relativamente recentes, os professores mais novos poderão, possivelmente, já ter essa formação, enquanto que os mais velhos, provavelmente, serão provenientes de outras áreas, como o canto ou a formação musical. No entanto, mesmo nesses casos, podem já ter outras formações complementares, como o caso do mestrado.

3.4 Métodos de análise de dados

Da análise dos questionários será possível retirar dados para análise quantitativa e qualitativa. Em relação ao primeiro tipo, as informações serão agrupadas por categorias e codificadas em gráficos circulares e de barras verticais e horizontais. Será utilizada estatística descritiva apenas para perceber os dados dos inquiridos em questão, sem ser feito nenhum tipo de generalização para a população em geral.

Será analisado, através dos gráficos, se os participantes utilizam ou não a improvisação e, em caso afirmativo, em que faixas etárias; será analisado, para cada uma das respostas (sim ou não) quais as vantagens que os participantes vêem na utilização da improvisação e a que conceitos associam essa ferramenta; para quem não utiliza a improvisação, será feito um gráfico para perceber se pondera vir a utilizar no futuro.

Em relação aos dados qualitativos retirados dos questionários, será feita uma codificação temática, ou seja, serão criadas categorias a partir dos dados retirados das perguntas de resposta aberta: nos casos dos professores que utilizam a improvisação, com que objectivo o fazem e no caso dos que não utilizam, qual a justificação para a virem ou não a utilizar no futuro.

Finalmente, os resultados obtidos pela análise dos inquiridos dos professores que utilizam a improvisação nas suas aulas serão cruzados com a proposta de *continuum* de ensino de Hickey sobreposta a outros conceitos dicotómicos de investigadores sobre a improvisação (adaptados com as palavras que foram utilizadas na pergunta sobre associação de conceitos do questionário), de forma a tentar perceber se o panorama das respostas ao inquirido dada pela amostra de professores que participou está mais próximo duma realidade de estrutura ou de liberdade.

3.5 Cuidados éticos

No questionário enviado foi mantido o anonimato dos participantes. Em lugar nenhum era pedido o nome dos mesmos e, através do *software* que o realizou, é impossível com os conhecimentos de um utilizador comum identificar o autor das respostas. Para além disso, no contacto estabelecido com as escolas, foi explicado o propósito do pedido feito e todos os participantes responderam de forma voluntária. Também na análise das respostas dadas, foi tido todo o cuidado para interpretar da forma mais correcta e objectiva as informações dadas.

4. Apresentação e análise dos resultados

4.1 Análise dos questionários

4.1.1 Distribuição dos participantes por utilização ou não de improvisação

A terceira pergunta comum a todos os participantes era se utilizavam improvisação nas suas aulas de coro.

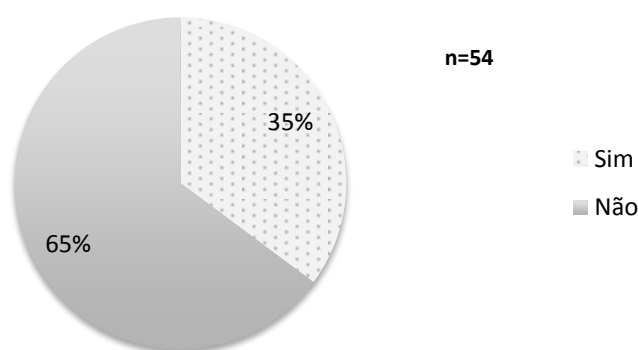


Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por utilização ou não da improvisação

Pela análise do gráfico 2, pode verificar-se que a maioria dos inquiridos (65%) não utiliza a improvisação como ferramenta pedagógica nas suas aulas de coro. Ainda assim, 35% dos participantes, correspondendo a 19 pessoas, utiliza-a, o que é um número surpreendentemente alto, tendo em conta a falta de investigação e de preparação académica na área.

Foram ainda cruzados os dados das faixas etárias dos participantes com a da utilização da improvisação, para se tentar perceber se há alguma relação entre estes dois factores.

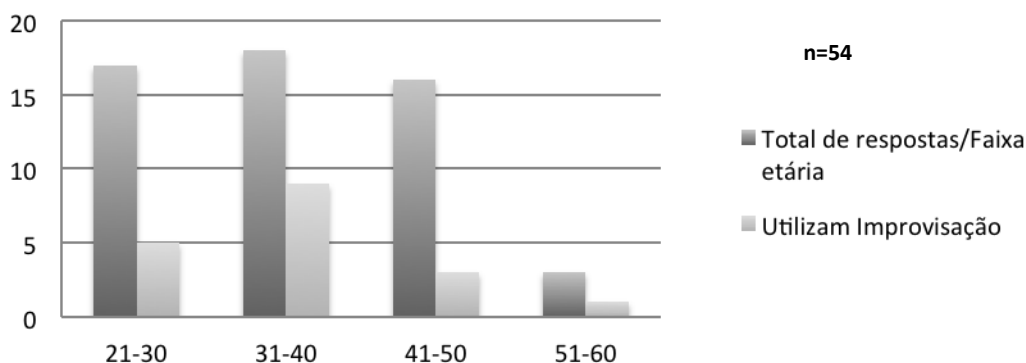


Gráfico 3 – Número de participantes que utilizam improvisação por faixa etária

É possível observar que a relação de utilização de improvisação é maior dentro da faixa etária dos 31 aos 40 anos, em que 9 em 18 utilizam a improvisação nas suas aulas. Uma possível explicação é o facto de serem ainda professores relativamente jovens em relação à faixa etária seguinte (apenas 3 em 16 recorrem à improvisação), alguns já licenciados pelos novos cursos de Direcção Coral e que já somam mais experiência que os recém licenciados da faixa etária anterior (5 em 17), o que lhes permite ter um leque mais variado de ferramentas para utilizar. Entre os 51 e os 60, 1 em 3 utiliza a improvisação nas suas aulas, não sendo uma amostra significativa para ter uma ideia do panorama mais geral.

Dependendo da resposta a esta pergunta (“Utiliza improvisação nas suas aulas de coro?”), os participantes eram encaminhados, tal como se pode ver no Anexo 9, para secções diferentes do questionário (Q), abordadas agora em 4.1.2 e 4.1.3.

4.1.2 Participantes que utilizam a improvisação

Os inquiridos que responderam positivamente à questão “Utiliza a improvisação nas suas aulas de coro?” eram automaticamente encaminhados para uma secção a que só este grupo tinha acesso e que continuava com a seguinte pergunta: “ Utiliza improvisação em grupos de que faixas etárias?”.

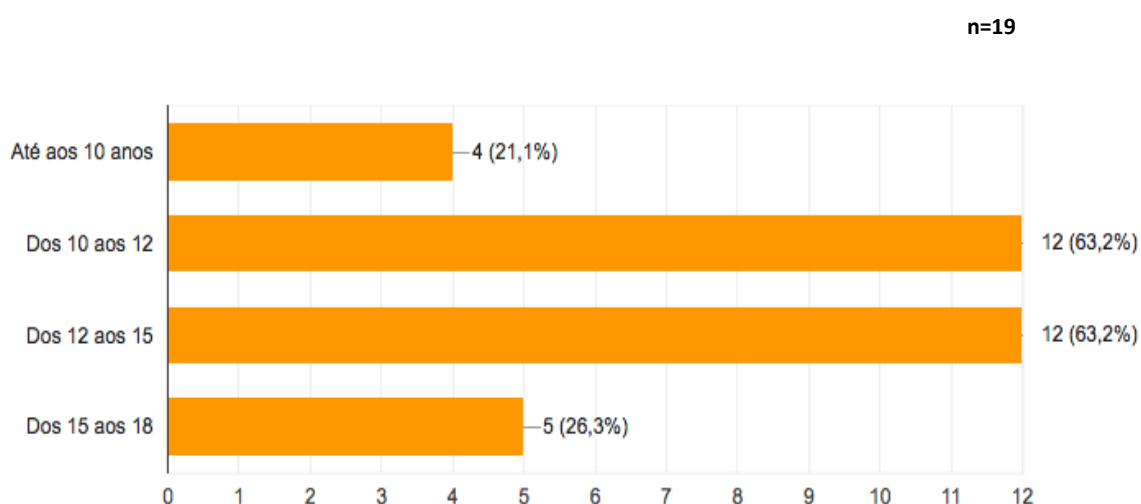


Gráfico 4 – Respostas à pergunta “Utiliza a improvisação em grupos de que faixas etárias?”

As faixas etárias foram divididas de acordo com as idades dos alunos em cada nível de ensino, correspondendo o primeiro à iniciação, depois ao 1º ciclo, ao 2º ciclo e, finalmente,

ao secundário. Nas escolas de ensino especializado da música, é comum haver fronteiras mais ténues entre os 1º, 2º ciclos e o secundário, principalmente no que diz respeito aos coros. Dependendo da forma como a escola está organizada e das próprias características dos alunos (questões como a mudança de voz nos rapazes), pode haver transições de turma mais cedo ou mais tarde em relação ao que estaria estabelecido.

Nesta pergunta, os participantes podiam escolher mais do que uma hipótese, consoante a realidade das suas aulas. Como se pode analisar pelo gráfico 4, em relação às faixas etárias privilegiadas pelos professores inquiridos que utilizam improvisação nas suas aulas, é visível uma predominância entre os 10 e os 12 anos (63,2%) e entre os 12 e os 15 (63,2%), com igual número de respostas. Um resultado inesperado foi o facto da improvisação ser pouco utilizada em crianças até aos 10 anos (21,1%), idades em que os alunos ainda têm muita vontade de desenvolver a sua criatividade e não estabeleceram censuras sociais que os impedem de ter medo de arriscar e errar, tal como acontece com os adolescentes entre os 15 e os 18 anos (26,3%), que já têm muito mais consciência de si, do outro e do julgamento a que estão sujeitos, da personalidade que estão a criar e da imagem que querem reflectir para o exterior.

A esta pergunta seguia-se uma de resposta aberta, para determinar com que objectivos estes docentes recorriam à improvisação nas suas aulas.

A utilização da improvisação com o objectivo de estimular a criatividade dos alunos, com 8 votos, foi a opção mais escolhida (Q4, Q5, Q14, Q20, Q24, Q27, Q32 e Q38). Logo em segundo lugar surge o trabalho auditivo (Q28, Q37, Q39, Q51). No Q5 não de forma directa, mas pela oposição ao “não estimular apenas a leitura de partituras”. No Q20, não só a improvisação é utilizada com o objectivo de estimular a audição, como também a “audição dos alunos”. O desenvolvimento de competências melódico-rítmicas dos alunos é também um parâmetro que alguns destes professores referem (Q7, Q24, Q28). No Q53, há o objectivo de melhorar a “destreza e capacidade de gerir ritmo e melodia dentro de um padrão dado”. Há outras questões técnicas abordadas, não só a nível de conhecimentos teóricos, como a nível da própria técnica vocal. A “exploração da tessitura, altura, duração, ritmo” e a “descoberta de novos caminhos técnicos no seu instrumento vocal” (Q20), por exemplo, ou fornecer aos alunos “novas ferramentas musicais” (Q24) são alguns dos

objectivos que se pretendem, assim como trabalhar as questões e dificuldades técnicas que surgem no reportório (Q45). A descontração dos alunos é também uma meta que alguns inquiridos pretendem atingir quando recorrem à improvisação (Q39, Q45) e “desinibir, pois alguns alunos têm receio de cantar em frente aos colegas” (Q51). Para além disso, há também um factor de motivação, na opinião de dois dos participantes (Q32, Q45). Ainda a nível de questões técnicas, e apesar de menos abordada, houve dois professores que referiram utilizar a improvisação para trabalhar a afinação (Q14 e Q22) e outros dois com o objectivo de desenvolver competências a nível de harmonia (Q5 e Q7). O inquirido do Q7 frisou a importância da liberdade e da espontaneidade e o do Q22 a questão da segurança, também relacionada com a da descontração e desinibição, que por sua vez, deixam o aluno mais motivado e com mais “iniciativa” (Q38), para “explorar sonoridades” novas (Q39). Foram, finalmente, também referidas questões como o desenvolvimento da musicalidade (Q35), do respeito pelo outro (Q27) e da comunicação (Q39).

As duas perguntas que se seguiam, em que os participantes podiam escolher várias opções, eram comuns a ambos os grupos (àqueles que recorrem à improvisação e aos que não o fazem), no entanto, na apresentação de resultados, estes irão aparecer separadamente, para se perceber de que maneira a prática diária e o facto de lidarem ou não com a ferramenta em questão pode ter, ou não, interferência nas respostas.

À pergunta “A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação?”, havia as seguintes possibilidades de resposta:

- Espontaneidade;
- Formação Musical;
- Coro;
- Instrumento;
- Solista;
- *Jazz*;
- Música tradicional;
- Música clássica;
- Movimento;
- Repetição;

- Criatividade;
- Comunicação;
- Caos;
- Liberdade;
- Jogo;
- Música atonal;
- Composição;
- *Soundpainting*;
- *Circle singing*.

Estes conceitos foram posicionados no inquérito de forma a estarem agrupados por categorias, por exemplo, os três géneros de música (clássica, tradicional e *jazz*) apareciam juntos, assim como as três disciplinas de ensino especializado (Formação musical, Coro e Instrumento), para tentar perceber se os participantes privilegiavam mais uma em detrimento das outras.

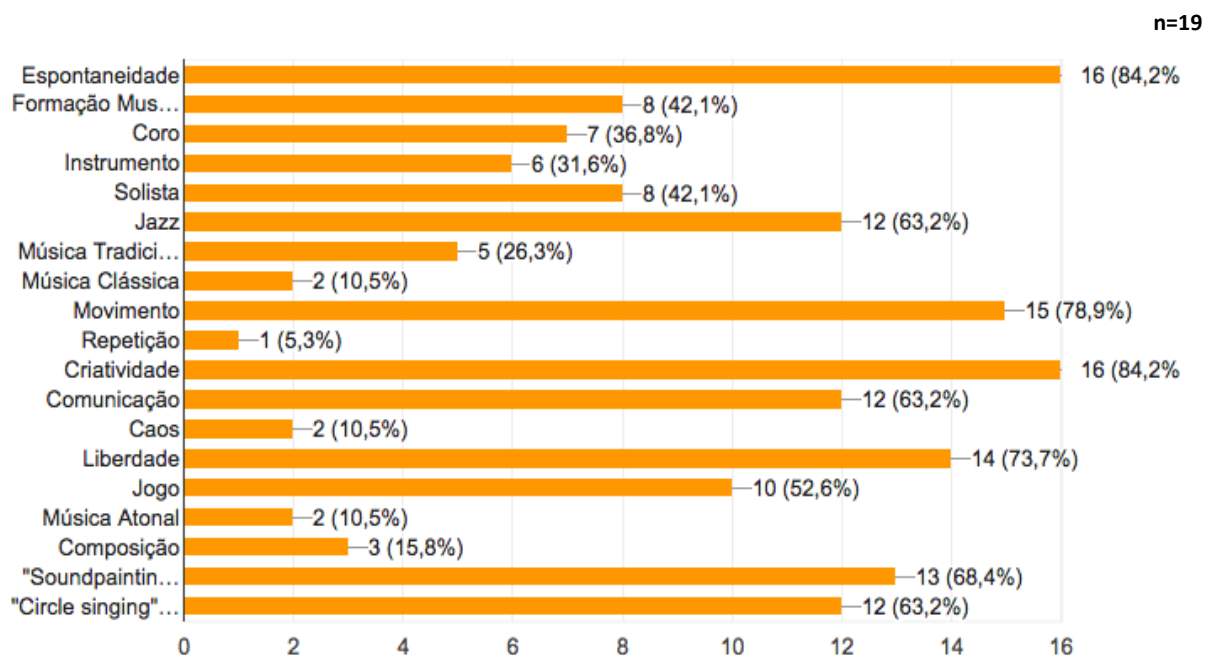


Gráfico 5 – Respostas à pergunta “A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação?” (SIM)

Observando o gráfico 5 é possível observar que as duas palavras mais escolhidas pelos participantes foram espontaneidade e criatividade, com 84,2% cada uma, o que equivale a 16 votos cada, estando de acordo com as respostas dadas à pergunta anterior, em que a maioria utilizava a improvisação para estimular a criatividade dos seus alunos.

Curiosamente, a palavra mais votada a seguir a estas foi “movimento”, com 78,9% (15 votos). Esta escolha é surpreendente, uma vez que não é um conceito com uma ligação óbvia à palavra improvisação e, à excepção de um dos inquiridos, que referiu “jogos de expressão corporal” (Q20), nenhum dos outros associou esse conceito anteriormente. A “liberdade” foi a palavra que, de seguida, reuniu mais consenso, com 73,7%, ou seja, 14 votos, não sendo surpreendente de acordo com as respostas anteriores e com a escolha das palavras “criatividade” e “espontaneidade”. Com 68,4% (13 votos), o conceito que se segue é o de “*Soundpainting*”, o que é inesperado por ser ainda, pelo menos em Portugal, uma técnica pouco utilizada e divulgada. É necessário ressaltar o facto de, à frente da palavra “*Soundpainting*”, haver uma pequena explicação do conceito: “composição com gestos em tempo real”. O objectivo dessa explicação era que quem não soubesse o significado, por ser um termo em inglês de difícil tradução, ficasse com uma noção de que era uma técnica e que pudesse pesquisar mais sobre o assunto no futuro, caso despertasse esse interesse. Pode, no entanto, ter tido um outro efeito: mesmo sem se conhecer o conceito, fazer-se a associação a algo que poderia estar ligado à improvisação.

As palavras “*Jazz*”, “comunicação” e “*Circle singing*” (que também pelos mesmos motivos de “*Soundpainting*”, incluía a seguinte explicação: “coro em círculo improvisa liderado por um solista”) foram as palavras que se seguiram a nível de votos, tendo as três 63,2% (12 votos). 52,6% dos inquiridos, equivalendo a 10 votos, associam a palavra improvisação à ideia de “jogo”, 42,1% (8 votos) à disciplina de Formação Musical e, inesperadamente, também só 42,1% associam improvisação a um solista, não restringindo, portanto, a uma actividade individual. Com 36,8%, o equivalente a 7 votos, só agora aparece a palavra “coro”. Se por um lado era expectável que a improvisação fosse pouco associada ao coro, uma vez que é algo para o qual não há muito material, pesquisa ou formação, é também de lembrar que quem respondeu a esta parte do questionário foram os professores que disseram nas suas respostas fazerem improvisação com as suas turmas de coro. É, por isso, de estranhar, que apenas 7 pessoas, das 19 que responderam afirmativamente, associem coro e improvisação, relacionando esta última mais, por exemplo, com a disciplina de Formação Musical (este facto também pode ser explicado por em muitas destas escolas os professores de coro e de formação musical serem os mesmos). Curiosamente, o número de associações feita à palavra instrumento é ainda menor, com apenas 6 votos, o que equivale a 31,6%, apesar de

o número de associações a “Jazz” e “solista” serem maiores (são palavras que poderiam estar também associadas a instrumentos). Seguem-se as palavras com menos votos: música tradicional (26,3%), que apesar de nesta amostra ser só associada a improvisação por 5 pessoas, é a base de alguns dos métodos de improvisação existentes para as aulas de coro atrás abordados; composição (15,8% equivalendo a 3 votos) que, neste caso, pode ter duas leituras: por um lado, composição como registo escrito para voltar a ser interpretado e aí, de facto, afasta-se do conceito de improvisação ou composição em tempo real e aí seria um conceito próximo do de improvisação; com 2 votos cada um, ou seja, 10,5%, surgem os conceitos de “música clássica”, “caos” e “música atonal” e, finalmente, a palavra menos votada de todas, “repetição”, com 5,3% dos votos, equivalente a apenas 1 voto, o que é curioso, uma vez que, por exemplo, o *circle singing* teve 12 votos e a parte do coro se baseia muito na repetição de um padrão enquanto o solista improvisa.

Se analisarmos de uma forma comparativa alguns grupos de palavras podemos ver que, por exemplo, entre Formação Musical, Coro e Instrumento, os participantes associam mais a improvisação à disciplina de Formação Musical e só depois à de Coro; Instrumento ainda vem posteriormente, em último. Uma possível explicação é a maneira como os conteúdos dos programas curriculares estão actualmente organizados. No entanto, quer na Formação Musical, quer nas aulas de Instrumento, à partida, a improvisação é feita de forma individual (se bem que este aspecto pode ser discutido no que diz respeito à Formação Musical) e, nas aulas de coro, o objectivo é fazer uma improvisação em grupo, usufruindo das suas vantagens e potenciando-as, de uma forma muito distinta da que é feita na Formação Musical, uma vez que os objectivos são outros. Aliás, é também possível observar que a palavra “solista” foi mais vezes associada do que a palavra “coro”. Já em relação ao tipo de música, o *jazz* é, por motivos óbvios (por tradição e por a notação existente ser muito reduzida, apenas presente nas melodias dos *standards* e nas indicações de acordes e deixar muito espaço para o intérprete improvisar), o género que os participantes associaram mais à improvisação, seguido da música tradicional e, só depois, da música clássica. No entanto, a música clássica tem uma grande tradição na improvisação. Veja-se, por exemplo, os baixos contínuos ou as cadências dos concertos de Mozart, a música do Renascimento, entre outros.

Também a palavra “*Soundpainting*” foi muito votada, sendo o seu resultado atonal ou pantonal, na maioria das vezes, apesar da música atonal quase não ter tido representação.

Já as palavras “liberdade”, “criatividade”, “espontaneidade”, “jogo”, “comunicação” e “movimento” foram largamente votadas, o que podia levar a uma ideia de “caos”, mas isso não aconteceu, talvez por receio de que as aulas se transformem num espaço descontrolado ou por uma ideia de estrutura na improvisação.

A pergunta que se seguia, “Pode a improvisação, na sua opinião, ser útil em alguns dos seguintes aspectos?” permitia também a escolha de várias opções, entre as seguintes:

- Afinação;
- Construção de sentimento de grupo;
- Desenvolvimento do gosto pela música coral;
- Aquecimento;
- Trabalho harmónico;
- Reconhecimento e interpretação de diferentes estilos musicais;
- Saber ouvir os outros e fazer música em conjunto;
- Desenvolvimento da técnica vocal;
- Ensaios com crianças;
- Estímulo à criatividade dos alunos;
- Outra: campo de resposta aberta (não foi respondido por nenhum dos participantes).

No gráfico 6 é possível observar o panorama das respostas:

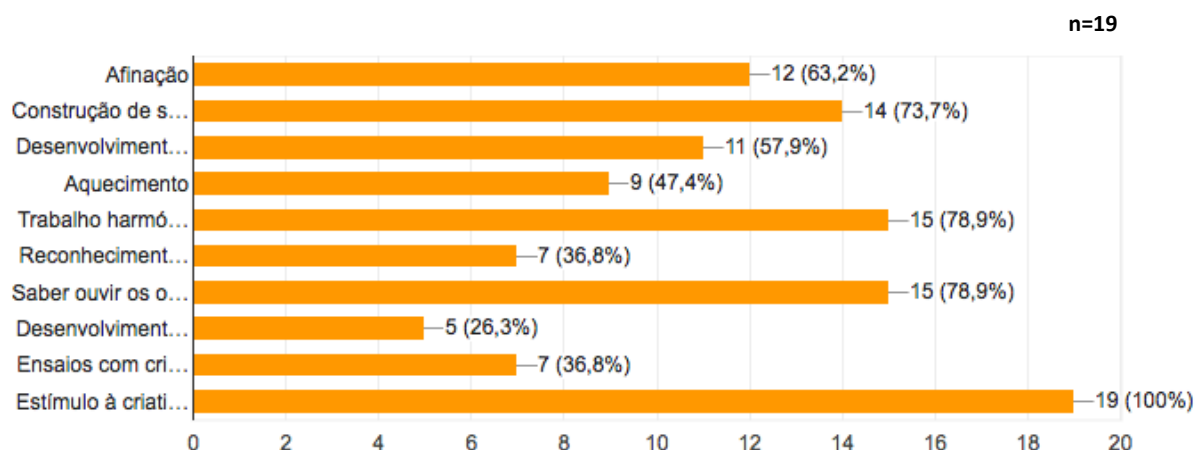


Gráfico 6 – Respostas à pergunta “Pode a improvisação, na sua opinião, ser útil em alguns dos seguintes aspectos?” (SIM)

A corroborar tudo o que tem surgido até este momento, e com 100% dos votos, o “estímulo à criatividade” dos alunos é o aspecto considerado mais útil de todos os apresentados. Seguem-se, ambos com 78,9% dos votos, ou seja, com 15 votos cada um, o “trabalho harmónico” e o “saber ouvir os outros e fazer música em conjunto”, seguido logo de perto pela “construção do sentimento de grupo”, com 14 votos (73,7%). A “afinação” teve 63,2%, o equivalente a 12 votos e o “desenvolvimento do gosto pela música coral” 57,9%, com 11 votos. O “aquecimento”, que ainda não tinha sido referido por nenhum dos participantes teve 9 votos (47,4%) e tanto o “reconhecimento e interpretação de diferentes estilos musicais” e os “ensaaios com crianças” tiveram 7 votos cada (36,8%). Por último, o menos votado de todos foi o desenvolvimento da técnica vocal, com 5 votos (26,3%). Estes resultados são um tanto inesperados depois de se lerem as respostas à pergunta aberta “Com que objectivos utiliza a improvisação nas suas aulas de coro?”, uma vez que ninguém tinha referido o trabalho feito no momento do aquecimento, mas mais do que um participante abordou a questão do desenvolvimento da técnica vocal, nesta pergunta menos votada do que o aquecimento. Situações como estas podem querer dizer que as perguntas deste questionário incitaram os seus participantes a reflectir sobre o assunto.

4.1.3 Participantes que não utilizam a improvisação

A primeira pergunta diferenciadora que aparecia para o grupo de participantes que à questão “Utiliza a improvisação nas suas aulas de coro?” respondessem “Não” era a seguinte: “Porque motivo não o faz?”. A esta pergunta os inquiridos podiam escolher uma ou várias das seguintes respostas:

- Falta de preparação para utilizar a improvisação;
- Desconhecimento em relação à improvisação;
- Inadequação da improvisação aos objectivos da disciplina;
- Falta de tempo;
- Outra: campo de resposta aberta (as 2 últimas respostas que aparecem no gráfico 7).

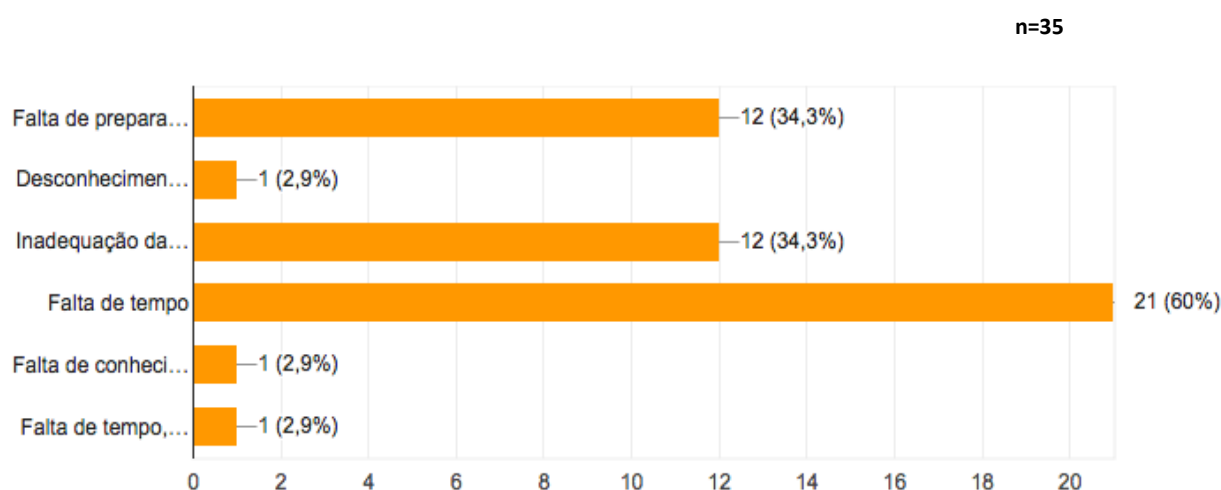


Gráfico 7 – Respostas à pergunta Porque motivo não utiliza improvisação nas suas aulas de coro?

Apesar de dois dos participantes terem escolhido a opção “Outra”, a resposta de um deles será assumida como sendo “Falta de tempo”, por ter escrito “Falta de tempo, uma vez que existe sempre um projecto a ser executado, audições, concerto, etc.” (Q41). A outra resposta foi “Falta de conhecimento nos alunos” (Q33). Desta forma, a justificação que reuniu mais votos foi a de “Falta de tempo”, com 22 dos 35 votos seguido, com o mesmo número de votos (12), por “Inadequação da improvisação aos objectivos da disciplina” e “Falta de preparação para utilizar a improvisação”. Apenas um dos participantes admitiu “desconhecimento em relação à improvisação”.

As duas perguntas que se seguem são iguais às que foram feitas aos participantes que responderam que utilizavam improvisação nas suas aulas. Também a este grupo foi perguntado a que conceito associava a palavra improvisação.

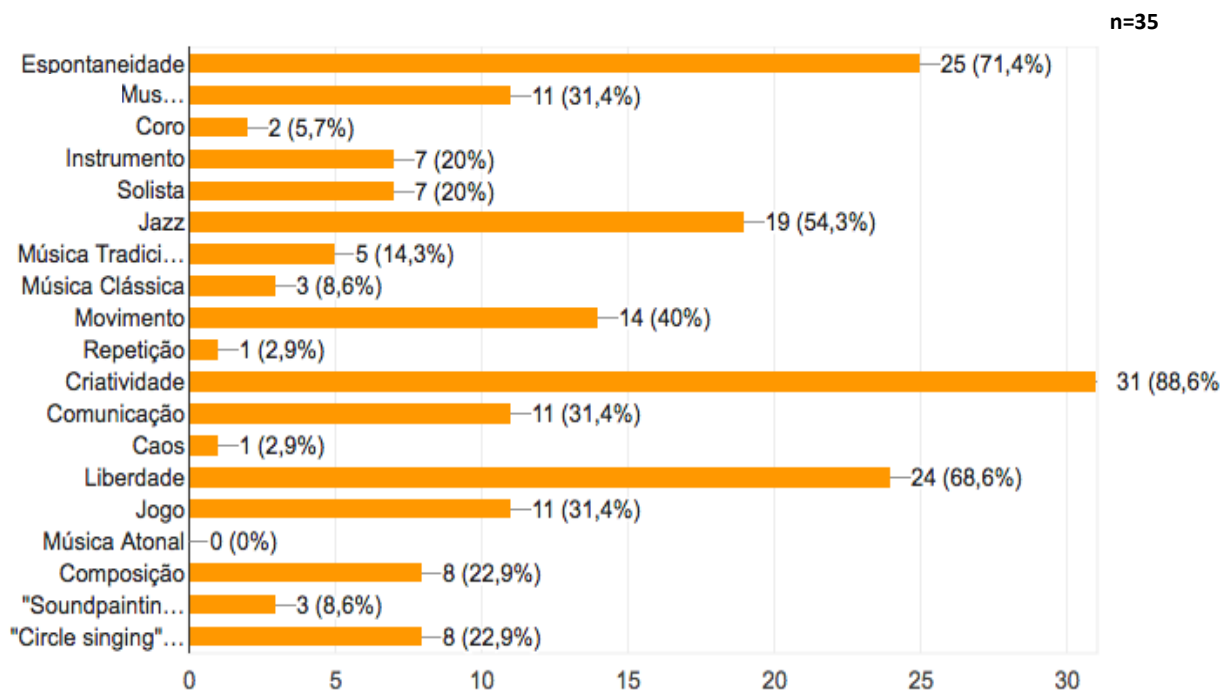


Gráfico 8 – Respostas à pergunta “A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação?” (NÃO)

Como se pode observar pela mancha visual do gráfico 8, há algumas diferenças entre as respostas deste grupo e a do grupo anterior, como era expectável. No entanto, também há semelhanças. Por exemplo, tal como em relação ao grupo anterior, a palavra mais votada foi “criatividade”, com 31 votos em 35 (88,6%). Os professores que desenvolviam a competência da improvisação nos alunos votaram, a par com a “criatividade”, a “espontaneidade”, com o mesmo número de votos. Neste grupo, essa situação não acontece: a “espontaneidade” é, de facto, a segunda palavra mais votada, mas surge bastante atrás, com 25 votos (71,4%). Segue-se, no gráfico 8, a palavra “liberdade”, com apenas menos um voto (68,6%). Com 19 votos (54,3%) surge “Jazz”, o primeiro dos géneros musicais. “Movimento” é a palavra que se segue, com 14 votos, o que equivale a 40% dos votos, seguido de “Formação Musical”, “Comunicação” e “Jogo”, todos eles com 11 votos cada (31,4%). “Composição” e “Circle singing” surgem com 8 votos cada (22,9%) e, ao

contrário do que acontecia no gráfico 5, o “*Circle singing*” é um conceito mais conhecido do que o “*Soundpainting*”, talvez por ser utilizado num contexto mais harmónico e por ter sido difundido por Bobby McFerrin. Tanto as palavras “Instrumento” como “Solista” aparecem com 7 votos cada (20%). Os conceitos menos votados por este grupo foram “Música tradicional”, com 5 votos (14,3%), “Música clássica” e “*Soundpainting*”, ambos com 3 votos (8,6%), “Coro”, apenas com 2 votos (5,7%), o que faz sentido uma vez que se trata do grupo que não utiliza improvisação nas suas aulas, “Repetição” e “Caos”, apenas com um voto cada (2,9%) e, nenhum voto para “Música atonal”.

Quanto a géneros musicais, o panorama é semelhante ao do gráfico 5, sendo o “*Jazz*” a música mais associada à improvisação, seguindo-se a “Música tradicional” e, por fim, a “Música clássica”. A grande diferença neste grupo de inquiridos é a associação da improvisação em relação às disciplinas (Formação Musical, Coro e Instrumento). No gráfico 5, correspondente ao grupo de professores que recorrem à improvisação nas suas aulas de coro, tal como neste grupo, a “Formação Musical” é a disciplina à qual a maioria da amostra associa a utilização da improvisação. A diferença entre os dois grupos está no que diz respeito à associação que fazem em relação às aulas de coro. No primeiro grupo, mais pessoas escolheram “Coro” do que “Instrumento”; o contrário aconteceu no segundo grupo.

É também curioso que o primeiro grupo, que está mais habituado a utilizar a improvisação em coro, tenha feito mais vezes a associação à palavra “Solista” do que o segundo grupo.

No próximo gráfico estão as respostas à pergunta que se seguia, “Pode a improvisação, na sua opinião, ser útil em alguns dos seguintes aspectos?”.

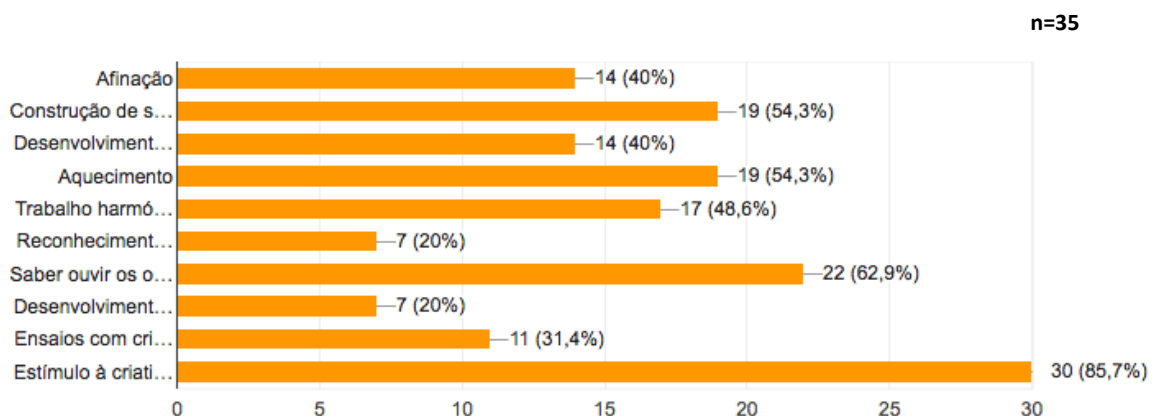


Gráfico 9 – Respostas à pergunta “Pode a improvisação, na sua opinião, ser útil em alguns dos seguintes aspectos?” (NÃO)

A resposta mais votada foi, tal como no grupo anterior do gráfico 6, o “estímulo à criatividade dos alunos”, com 30 dos 35 votos (85,7%). No entanto, se para os professores que desenvolviam a competência da improvisação nos seus alunos, esse aspecto era uma certeza, tendo reunido o consenso (100%), neste caso apenas reuniu a maioria das opiniões. “Saber ouvir os outros e fazer música em conjunto” foi o segundo aspecto mais votado, com 22 pessoas a escolherem, no total de 62,9% dos votos. Em terceiro lugar e em *ex aequo*, ficaram as opções “construção de sentimento de grupo” e “aquecimento”, com 19 votos cada (54,3%), seguida do “trabalho harmónico” com 17 votos (48,6%). As três menos votadas foram “ensaios com crianças” com 11 votos (31,4%) e, com o mesmo número de votos (7), “reconhecimento e interpretação de diferentes estilos musicais” e “desenvolvimento da técnica vocal” (20%).

Comparando as respostas dos dois grupos, é possível estabelecer alguns paralelismos entre as opções mais e menos votadas: ambos concordam que a improvisação pode ser importante para promover a criatividade dos alunos, mas não vêem tantas vantagens a nível de trabalho de técnica vocal ou de ensaios com crianças (apesar das pesquisas demonstrarem que é a altura em que os alunos estão mais predispostos para improvisar).

A questão do “aquecimento” é, talvez, a mais fracturante entre estes dois grupos: curiosamente, é visto mais potencial na utilização de improvisação nesse momento da aula por quem não está habituado a trabalhar a improvisação nas suas aulas de coro do que por quem utiliza. Poderá estar relacionado com uma questão de gestão do tempo de aula, já que esta foi uma preocupação expressa por este grupo.

Depois de colocadas todas estas questões foi perguntado a este grupo de docentes se ponderariam “vir a utilizar a improvisação nas suas aulas de coro no futuro?”. Esta questão tinha como objectivo tentar perceber se os professores tinham já uma opinião pensada e fundamentada sobre o assunto (seria o caso se não mudassem de ideias), ou se o facto de não usarem improvisação estava relacionado com outros factores, que não o de acharem uma ferramenta descartável e inadequada às aulas de coro (caso ponderassem vir a utilizar). Para isso, quer numa situação, quer noutra, foi pedido, numa questão de resposta aberta, que esta fosse justificada.

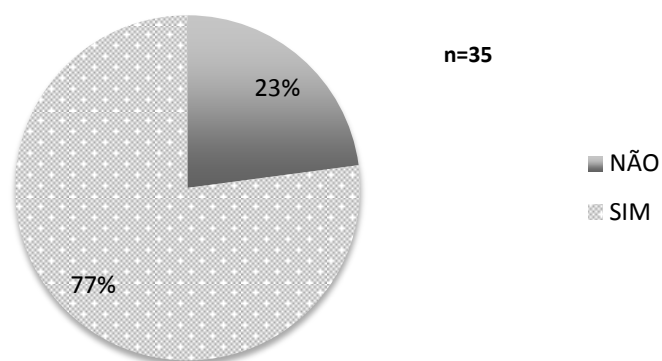


Gráfico 10 – Respostas à pergunta “Pondera vir a utilizar a improvisação nas suas aulas de coro no futuro?”

Como se pode observar pelo gráfico 10, a maioria dos inquiridos pondera vir a utilizar improvisação nas suas aulas de coro, apesar de até ao momento não o fazer. 77% dos professores, correspondendo a 27 dos 35 participantes que não utilizam improvisação, pretendem vir a recorrer à ferramenta contra apenas 23%, ou seja, 8 professores, que não pretendem de todo incluir a improvisação no trabalho com os seus coros.

Começamos então por analisar este grupo menor que nega a utilização da improvisação no futuro e os seus motivos.

Dos oito participantes nesta situação, a maioria alega falta de tempo como justificação para não utilizar e não vir a recorrer a esta ferramenta (Q9, Q21, Q41, Q50). No caso do Q21, refere que “a improvisação requer regras” e que “para trabalhar essas regras é preciso tempo”. Dois dos participantes justificam a sua resposta por serem da opinião que a improvisação não se adequa ao programa e objectivos da disciplina de coro (Q15 e Q48). É também o caso do Q25, que não vê “utilidade no contexto do trabalho” que o seu coro desenvolve. Houve uma questão de idades levantada pela resposta do Q41, que defende que o “tempo de concentração” dos “alunos mais novos” é limitado e que “começam a perturbar a aula após algum tempo sem fazer nada”. Sugere então que com “jovens adolescentes (...) poderia ser uma experiência enriquecedora”. O mesmo professor diz já ter feito experiências na área da improvisação com “grupos mais pequenos”, nas aulas de formação musical e de iniciação musical e também com conjuntos instrumentais. No caso do Q50, para além da questão da falta de tempo, proveniente dos compromissos que o coro

tem de assumir com os concertos e repertório obrigatório, o participante defende que “a improvisação faria sentido numa aula dedicada ou num coro com um determinado repertório, talvez num coro dedicado ao *jazz* ou à música contemporânea/moderna”.

Há ainda uma última opinião impossível de juntar às categorias apresentadas atrás porque o participante em causa não percebeu, pela resposta dada, a pergunta feita, à qual respondeu: “na disciplina de coro as peças são corais. Não uso vozes solistas onde, eventualmente, se poderia apelar à improvisação”. Apesar desta resposta mostrar falta de compreensão sobre o que tinha sido perguntado, foi aceite como válida porque prova um dos pontos que se está aqui a estudar: não há preparação nem material suficiente ainda em relação à utilização da improvisação em coros e é um assunto ainda bastante incompreendido mesmo a nível de conceito.

Passemos agora às justificações do grupo de inquiridos que apesar de não utilizar a improvisação nas suas aulas, não descarta a hipótese de a vir a utilizar um dia. Nestas justificações, não só apareceram motivos para a improvisação passar a fazer parte das aulas de coro como explicações para o facto de ainda não ser aplicada no seu quotidiano.

De acordo com o que se tem analisado, a justificação que apareceu com mais frequência como incentivo à utilização da improvisação foi a possibilidade que esta tem para motivar os alunos e estimular a sua criatividade e liberdade (Q8, Q11, Q23, Q30, Q31, Q33, Q36, Q43, Q54). Também bastante referida foi a questão da integração, do espírito de grupo e da criação de música em conjunto (Q11, Q13, Q31, Q54) e do entrave que pode ser a falta de tempo disponível para implementar o trabalho da improvisação (Q6, Q12, Q17, Q18). Para além do condicionamento gerado pela falta de tempo, também a questão da escolha de repertório e do compromisso com concertos foi mencionado nestas justificações (Q12, Q17, Q18, Q46). Para o participante do Q19, haveria uma necessidade de “diferente organização da planificação das aulas”. A tipologia das turmas é também uma questão levantada por alguns dos professores. No Q1, é referida “após a reflexão acerca desta ferramenta e das suas capacidades”, a necessidade de “adequar às faixas etárias dos diferentes coros”. Já para o participante do Q40, a possibilidade de se realizar ou não improvisação depende “do tipo de turma e/ou grupo de alunos” que surgem em cada ano.

São também variadas as possíveis vantagens admitidas por este grupo quanto a aspectos técnicos que a improvisação pode ajudar a trabalhar: o aquecimento (Q10), a audição (Q13), a “exploração e controlo do instrumento vocal” e a afinação (Q31), para além de “conceitos teóricos” (Q54). Também foi referido o “desenvolvimento dos alunos” (Q47), quer a nível de “liberdade individual e colectiva do grupo” (Q36), quer de desenvolvimento musical da criança (Q2, Q30, Q31).

Outro dos motivos que fizeram alguns dos professores repensarem as suas posições foi o facto de verem na improvisação um meio de deixar as crianças mais confortáveis e interessadas na disciplina de coro, tornando-as mais “interactivas” (Q2, Q33 e Q44), assim como o facto de permitir realizar um trabalho mais sensorial, sem recorrer a partituras, permitindo estimular a “criação musical” dos alunos (Q33). Possibilita também, segundo informação retirada do Q8, dar “uma resposta de acordo com o gosto e expectativa do aluno”, confirmando ainda a questão da possível potencialização da motivação. Para Q10 é uma maneira de “variar estratégias”. No Q31, é ainda mencionada a construção “do aluno enquanto músico” e a vantagem que pode trazer na sua “comunicação”.

São de referir, finalmente, o Q12, que assume que nunca utilizou improvisação porque não “ocorreu”; o Q23, que aceita este “desafio” na sua formação e o participante do Q26, que escreve que “é uma boa ferramenta mas que devia haver mais formação no campo da improvisação coral”.

Estas últimas respostas mostram a falta de divulgação da ferramenta e sobre como a implementar, demonstrando a necessidade de haver mais informação na área e, acima de tudo, formação.

4.1.4 Paralelismo com o *Continuum* do ensino

Já foi aqui abordado o trabalho de Hickey, a sua ideia de continuum de ensino e a sobreposição aos diversos estádios de Pressing sobre a improvisação. A figura que se segue ilustra, sobre a mesma base, as dicotomias/*continuum* que existem entre estrutura e liberdade na improvisação, reconhecidos por outros diversos investigadores. Estes pares de palavras podem ser úteis para ajudar os professores de coro que já utilizam a improvisação ou para aqueles que o pretendam vir a fazer um dia, a perceber em que parte do continuum

se enquadram, qual o tipo de abordagem que têm e qual a que pretendem ter (Hickey, 2009).

Controlo	<i>Borgo (2005); Montouri (2003)</i>	Caos
Tonal	<i>Bailey (1992)</i>	Não-idiomático
Formal	<i>Price (2006)</i>	Não-formal, informal
Trabalho	<i>Green (2002, 2008)</i>	Jogo
Foco no professor	<i>Thomson (2007)</i>	Foco no som
Individual	<i>Sawyer (2006, 2008)</i>	Grupo
Repetição	<i>Attali (1985/2006)</i>	Não-repetição
Composição	<i>Nettl (1974, 2005)</i>	Improvisação

Transmissão	Enculturação
Didáctica; Dirigido pelo professor	Dirigido pelo aluno
→	
Estrutura	Liberdade

Figura 7 – Dicotomia da improvisação (Hickey, 2009)¹²

Será difícil tirar elações conclusivas a partir da análise dos questionários, no entanto, podemos tentar fazer um exercício de reflexão. Das palavras presentes na figura 7, algumas faziam parte da pergunta “A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação?”. Analisando então as respostas que os professores que utilizam a improvisação nas suas aulas deram, podemos verificar que apenas dois escolheram a palavra “Caos”, que segundo Borgo (2005) e Montouri (2003), estaria mais associada a um contexto de liberdade; se pensarmos em “Música atonal” como oposição a um contexto tonal, abordado por Bailey (1992), também podemos verificar que apenas 2 participantes escolheram essa opção; já em relação à palavra “Jogo” de Green (2002, 2008), foi votada por 10 pessoas; no caso de “Individual” e “Grupo” de Sawyer (2006, 2008), foram adaptadas, no inquérito em questão, por “Solista” (8) e “Coro” (7). Neste caso, se “Instrumento” também for contabilizado como individual, soma mais 6 votos; “Repetição”, o conceito de Attali (1985/2006) teve apenas 1 voto e, finalmente, Composição, de Nettl (1974, 2005) somou três votos.

Não é, no entanto, possível fazer uma distribuição igualitária das palavras pelos extremos do *continuum*, porque não há igual número de conceitos no inquérito para cada um dos lados, o

¹² As traduções foram feitas pela autora deste trabalho. O gráfico original encontra-se no anexo 13.

que não permite tirar conclusões a partir da soma dos votos. Dá apenas para ter uma pequena ideia de onde cada um dos conceitos se poderá encaixar.

Se este panorama parece relativamente centrado, juntando as respostas dos professores que não utilizam improvisação, começaria a pender cada vez mais para uma visão estruturada.

Ainda assim, pelas respostas abertas, percebe-se melhor que quando os participantes pensam em improvisação, referem-se naturalmente a um procedimento que tem uma estrutura (acompanhado ao piano, com contexto harmónico, entre outros), que tem regras, portanto estará mais próximo do lado esquerdo do gráfico. Apesar das palavras “liberdade”, “espontaneidade” e “criatividade” serem várias vezes referidas, são-no, normalmente, sempre dentro dum contexto centrado no professor como guia.

É interessante, no entanto, verificarmos que a expressão “Música atonal” teve apenas 2 votos, assim como “Caos”. Apesar do resultado de uma improvisação livre não ser obrigatoriamente aquilo a que se costuma chamar “música atonal”, estará mais próximo disso do que de um contexto tonal, logo, o facto dos professores que dizem trabalhar improvisação nas suas aulas de coro não associarem, de todo, a este conceito demonstra que não pensam num contexto de liberdade, mas sim num mais estruturado. Isso também explica a falta de votos na palavra “Caos”. É claro que nenhum professor deseja que a sua aula se transforme em algo caótico e incontrolável e, muito provavelmente, quando pensam em trabalhar improvisação, esse é um dos receios que têm: o de perder o domínio sobre a aula, daí a necessidade de criar estruturas para que tal não aconteça.

Desta maneira, e com base numa possível análise retirada pelas informações obtidas, é possível que a maioria dos professores se sinta mais enquadrada, protegida e apoiada pela estrutura do lado esquerdo do *continuum*.

4.2 Limitações da metodologia

No que diz respeito à parte da revisão bibliográfica, existe ainda pouca pesquisa feita nesta área e, por motivos de compreensão da língua, acaba por ficar muito limitada aos países anglo-saxónicos. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, a improvisação consta nos

programas do ensino da música desde 1994¹³. Neste país, a rede pública de escolas tem ensino da música (normalmente através de bandas, coros e da disciplina teórica de educação musical), sendo o ensino especializado da música de acesso mais exclusivo, por ser privado. Esta realidade é muito diferente da do nosso país. Apesar de existirem mais países onde a improvisação está num nível bastante mais avançado, como nos países Escandinavos e nos Bálticos (na Estónia, por exemplo, há licenciaturas e mestrados totalmente dedicados à improvisação), a questão da língua é, de facto, uma barreira. Para além disso, os métodos e técnicas de improvisação aqui abordados são apenas alguns escolhidos entre os vários exemplos que existem, com o objectivo de despertar a curiosidade dos interessados para começarem as suas próprias pesquisas sobre o tema.

Já em relação aos questionários, é difícil saber ao certo quantos professores de coro há ao todo no país, portanto não se pode generalizar a amostra. As perguntas serviram apenas para ter uma ideia sobre a opinião destes professores no que diz respeito à improvisação e se esta fazia ou não parte do dia-a-dia das suas aulas, não sendo suficientes para conclusões que extrapolem para além do que aqui se analisou. É preciso ter consciência que algumas das perguntas poderiam levar à reflexão. Isto ficou claro quando nas perguntas de resposta aberta, alguns professores disseram que depois de responderem, pensaram sobre o assunto. Esse facto pode ter induzido algumas respostas que seriam diferentes noutro contexto. Se por um lado é positivo e um dos objectivos deste trabalho, por outro lado, pode ter influência nos resultados e não significar que, no futuro, esses mesmos resultados venham a traduzir-se em mudança de paradigma.

Ainda em relação à análise dos inqueritos, foi utilizada para a parte da análise qualitativa, a codificação temática. Se por um lado é bastante flexível e torna possível a sua utilização para todos os tipos de dados qualitativos, por outro lado, essa mesma flexibilidade torna o âmbito de dados demasiado amplo, nem sempre sendo fácil a divisão dos mesmos por categorias restritas.

¹³ Alínea 3 do documento *National Standards for Arts Education*, resultado da *Music Educators National Conference* (MENC), que refere “*improvising melodies, variations, and accompaniments*” e explica como é que deve ser aplicada a cada uma das artes e consoante o nível de ensino.

4.3 Propostas para futuras investigações

A improvisação não é um tema consensual, muito menos quando associada às aulas de coro, uma área ainda tão pouco desbravada. Há pouca informação em relação ao modo como pode ser utilizada em conjunto, sem recorrer a solistas ou confinada a repertório de *jazz*. Qualquer futura investigação na área será necessária e bem-vinda.

No entanto, há alguns aspectos em especial que merecem ainda mais atenção, dado serem campos pouco explorados, como é o caso do que diz respeito ao momento da *performance*: podem os alunos da disciplina de coro improvisar nas audições?; pode o produto das improvisações na aula ser objecto de audição ou passamos a estar perante uma peça composta sem ser de forma espontânea?; como são os ensaios para este tipo de *performance*?; está o público preparado para ouvir o resultado de uma improvisação, caso esta seja, por exemplo, uma improvisação livre ou o produto de uma peça de *Soundpainting*?; de que maneira pode também o público ser incluído na improvisação?

Seria também interessante fazer um estudo a longo prazo para tentar perceber, uma vez que já se tem o ponto de vista dos professores, qual a ideia que os estudantes têm pré-concebida do que é a improvisação adaptada a coros, se é que o conseguem imaginar. O objectivo seria depois desta recolha de informação inicial, trabalhar com um grupo de alunos durante, pelo menos, um ano e voltar a recolher dados no final desse processo, para compreender o que mudou e se a percepção dos estudantes era correcta ou não, se as expectativas se cumpriram, se os medos se transformaram em desfrute, entre outras questões.

Outro estudo pertinente seria perceber se o currículo da disciplina de coro necessita de ser adaptado ou não de maneira a integrar a improvisação, caso haja interesse nesse sentido, e como seria feita a avaliação dessa competência, uma vez que o objectivo seria o de dar liberdade aos alunos de criarem espontaneamente e consoante os seus gostos.

Não menos importante, muito pelo contrário, é a necessidade de perceber que tipo de formação académica se pode dar aos futuros professores para que estes se sintam capazes e confortáveis nas suas aulas como docentes para introduzirem a improvisação.

Neste trabalho, foram abordados vários pontos de vista e estratégias que alguns pedagogos utilizam, no entanto, e como se pode perceber, não existe um consenso nem sequer uma só maneira correcta de se trabalhar improvisação com os alunos. O ideal será cada professor perceber que tipo de turma e alunos tem, que tipo de trabalho gostaria e necessita de fazer, tentar abordar os dois tipos de improvisação, do mais livre para o mais estruturado (ou no sentido inverso) e ir variando as estratégias, de maneira a tornar as aulas o mais interessante e ricas possíveis. Tal como Higgins e Campbell defendem, o professor é o melhor juiz no que diz respeito ao que funcionará de forma mais adequada com cada grupo de alunos (2010).

5. Conclusão

As conclusões aqui retiradas são apenas ideias gerais que se foram formando à medida que se foi juntando informação quer da revisão bibliográfica, quer da recolha de inquéritos. Não é, no entanto, vinculativa nem passível de ser extrapolada para outras realidades que não a do contexto em causa.

Apesar de ainda haver pouca pesquisa realizada sobre o assunto, já alguns investigadores têm vindo a defender a importância de se improvisar em conjunto, neste caso, nas aulas de coro e as vantagens que essa situação traz, não só nas questões técnicas que se pretendem trabalhar nessas aulas, como a nível de motivação, criação de som e sentimento de grupo, interesse pela disciplina, à vontade a cantar com e para os colegas, adaptação dos objectivos da disciplina aos interesses dos alunos e à realidade da vida profissional dos músicos fora da escola, entre outros. É também uma competência que pode ser desenvolvida desde cedo e trabalhada em todas as idades e grupos.

O contributo que este trabalho pretende levar à comunidade foi o de tentar perceber, através dos questionários preenchidos pela amostra recolhida, qual a percepção que os professores de coro do ensino artístico especializado têm sobre a utilização da improvisação nas suas aulas de coro. Tal como era esperado, há mais professores que não usam a improvisação do que os que a utilizam, ainda assim, o número de participantes que admite trabalhar improvisação com os alunos foi uma surpresa, tendo em conta ser um assunto pouco abordado no nosso país. Foi surpreendente a abertura demonstrada pela maioria dos inquiridos no interesse pela improvisação e por admitirem poder vir a utilizar a ferramenta no futuro, nas suas aulas de coro.

Foi também interessante observar que a percepção de quem já está mais familiarizado com a improvisação pela sua prática e de quem não está por não a utilizar, não é muito diferente. Há ligeiras disparidades nas respostas, mas não são abismais nem fracturantes. Para quase todos, a grande vantagem é o estímulo à criatividade dos alunos, seguido de outras questões técnicas.

É possível concluir através de algumas das respostas que só o facto de alguns participantes responderem ao questionário já os fez reflectir sobre este assunto e, em alguns casos, pela primeira vez, o que considero muito importante.

Uma das grandes conclusões deste estudo, quer da revisão da literatura, quer através da análise dos inquéritos, é a de que os professores normalmente não se sentem preparados para utilizar a improvisação nas suas aulas porque isso não foi abordado nos seus estudos. Há, portanto, uma considerável lacuna a nível académico, que deveria começar a ser colmatada antes, nas escolas de música, a nível do ensino da improvisação. A utilização de determinada ferramenta ou a transmissão de uma competência tem de ser feita ou não por opção do professor e não por limitação das suas capacidades.

Em relação à pergunta que foi colocada no início deste trabalho, “poderá a improvisação em conjunto ser uma ferramenta pedagógica útil nas aulas de coro das escolas do ensino especializado da música em Portugal?”, julgo que é possível concluir que sim, com base nas investigações já existentes e nos questionários recolhidos. Apesar de ser ainda pouco difundida e implementada, foram poucos os inquiridos que não reconheceram na improvisação uma ferramenta útil não só na resolução e trabalho de questões técnicas inerentes às aulas de coro, como na afinação, no trabalho harmónico, no desenvolvimento de competências melódico-rítmicas, como noutros aspectos como a criatividade, o estímulo à autonomia e segurança do aluno, o despertar do interesse para a disciplina de coro e da melhoria de resultados a longo prazo, a construção de um som e sentimento de grupo, a desinibição e descoberta do gosto pelo canto, entre muitos outros aspectos que só mais investigação e experiência adjacentes à aplicação prática da improvisação é que poderão auxiliar no desenvolvimento e potencialização desta ferramenta/competência ainda tão pouco explorada e com tanto para dar.

Há, ainda, uma questão terminológica importante de salientar e que foi surgindo durante a realização do trabalho. De facto, a improvisação pode ser utilizada como ferramenta para atingir objectivos, no entanto, e pelas informações recolhidas, será também útil como competência a ser adquirida para o futuro dos alunos; porque é possível improvisar música para aprender e aprender para improvisar (Campbell, 2009).

Reflexão final

A realização deste Relatório de Estágio permitiu-me reflectir, ao longo do tempo, sobre vários assuntos relacionados com a prática docente em geral e, em particular, com as aulas de coro. Genericamente, um profissional, ao longo da sua carreira, tem de estudar de forma contínua, uma vez que o conhecimento não é estático, pelo contrário, estando sempre em constante desenvolvimento e mutação. Como professores, com a incumbência de formação dos seus alunos, ainda mais acrescida de responsabilidade é esta tarefa.

A questão da improvisação e o panorama que se retirou da análise dos inquiridos desta investigação são uma prova disso mesmo: nem sempre nos vão ensinar tudo o que necessitamos de saber ou todas as ferramentas que poderemos ter ao dispor, mesmo sendo isso um bom sinal de que o percurso académico fosse o mais completo possível. Em grande parte dos casos teremos de ser nós, já como profissionais com mais ou menos experiência, que teremos de procurar novas e estimulantes estratégias para tornar as nossas aulas mais ricas para os alunos.

Como professora de coro, desejo que a improvisação e a liberdade de diferentes modos de expressão sejam uma parte presente nas minhas aulas, não descurando do trabalho de diferentes reportórios, como é habitual e fundamental fazer-se. Tenho noção de que esse trabalho de implementação da improvisação nas aulas de coro não é simples, não gera resultados a curto prazo e só é passível de ser realizada quando o professor souber de que maneira há-de abordar a situação (implicando, novamente, muito estudo e investigação). No entanto, julgo que os bons resultados que estes exercícios podem ter a longo prazo justificam esse esforço inicial.

É também importante que um professor de música e, neste caso específico, de coro, tenha uma vida artística, quer seja como coralista, quer seja como maestro e que ao dar as suas aulas as consiga relacioná-las com o que é a sua vida profissional, o seu meio fora da escola, para que perceba quais serão, no futuro, as necessidades reais a nível musical e pessoal (porque também estamos a formar pessoas) dos seus alunos. A improvisação é um dos casos cuja aplicação prática é muitas vezes necessária num contexto profissional. É então um dever, como professores, preparar os nossos alunos para o futuro.

Bibliografia

- Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisation. *Music Educators Journal*, 66(5), 62–68.
- Attali, J. (1985/2006). *Noise: The political economy of music*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Azzara, C. D. (2008). Improvisation and choral musicianship. In M. Holt & J. Jordan (Eds.), *The school choral program: Philosophy, planning, organizing, and teaching*, (201-240). Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Azzara, C. D., Grunow, R. F. (2006). *Developing Musicianship through Improvisation*. Chicago: GIA Publications.
- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*, (142). Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Barrachina, V. R. (2012). *Why Change my Choir with the Soundpainting?* Apresentada em ISME World Conference and Commission Seminars, Thessaloniki Concert Hall, Thessaloniki, Greece http://citation.allacademic.com/meta/p549958_index.html
- Bell, C. L. (2004). *Harmonizing and Improvising in the Choral Rehearsal: A Sequential Approach*. *Music Educators Journal*, 90 (4), 31-36.
- Borgo, D. (2005). *Sync or swarm. Improvising music in a complex age*. New York: Continuum.
- Burnard, P. (2002). Investigating Children's Meaning Making and the Emergence of Musical Interaction in Group Improvisation. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 157-72.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Consortium of National Arts Education Associations, National Standards for Arts Education (Reston, VA: MENC, 1994).

- Dalhaus, C. (1987). *Schoenberg and the New Music: Essays*, trans. Derrick Puffett and Alfred Clayton. Cambridge: Cambridge University Press, 269– 70.
- DeLalla, M. (2008). *Teaching Improvisation to Classical Music Students*. Apresentada em International Society for Improvised Music, Denver, CO.
- Farrell, F. (2016). *Canadian Music Educator*, 58 (1), 1-33.
- Freer, P. K. (2010). *Choral Improvisation: Tensions and Resolutions*. *Choral Journal*, 51 (5), 18-31.
- Gordon, E. E. (2003). *Improvisation in the Music Classroom: Sequential Learning*. Chicago, IL: GIA Publications, 9.
- Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate. improvisation.
- Hickey, M. (2009/11). *Can improvisation be “taught”? A call for free improvisation in our schools*. *International Journal of Music Education*, 27 (4), Sage Publications, 285-299.
- Higgins L., Campbell P. S. (2010). *Free to Be Musical: Group Improvisation in Music* Reston,VA: Rowman & Littlefield Education.
- Houaiss, A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal, Lisboa: Temas e Debates.
- Kannellopoulos, P. A. (2007). Improvisation as Action: An Arendtian Perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3): 95-107. http://act.maydaygroup.org/articles/Kannellopoulos6_3.pdf.
- Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education* 26(1): 27– 38.

- Lines, D. K. (2005). *Improvisation and Cultural Work in Music and Music Education* In ed. David K. Lines, *Music Education for the New Millennium: Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, (67) Hoboken. NJ: Wiley-Blackwell.
- Madura, P. (1999). *Getting started with vocal improvisation*. Reston, VA: MENC.
- Madura, P., Ward-Steinman. (2009). *Arts Praxis: A Model for Teaching Creative Vocal Jazz Improvisation*, http://steinhardt.nyu.edu/music/artspraxis/vocal_jazz_improvisation
- Moorhead, G. E., & Pond, D. (1941/1978). *Music for young children* (reprint from the 1941 – 1951 editions ed.). Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Freeplay: Improvisation in life and the arts*. New York: Penguin Putnam.
- Nettl, B., Russell, M. (Eds). (1998). *In the course of performance: studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Potterton, M. (2015). Classical improvisation: A powerful and effective addition to choral warm-ups. *ChorTeach*, 7(3). http://acda.org/files/Choral_Journals/PottertonCT7-3.pdf
- Pressing, J. (1987). Improvisations, methods and models. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music* (129-178). New York: Clarendon Press.
- Solis, G., Nettls, B. (Eds). (2009). *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*. Urbana: University of Illinois Press.
- Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into practice*, 32 (3), 147-153.
- Willingham, L. (2005). *What Happens When People Sing? A Community of Voices: An Investigation of the Effects of Belonging to a Choir*.
- Yun, G.J., & Willingham, L. (2014). *JABBLE! Choral Improvisation: A Model of Shared Leadership*. Wilfrid Laurier University, Ontario, Canada.

Young, S. (2002). Young children's spontaneous vocalizations in free-play: Observations of two-to-three-year-olds in a day-care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 43-53.

Young, S. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3–10.

Sites consultados

Conduction (2016). Lawrence D. "Butch" Morris. Consultado em 10 Junho. 2017.

<http://www.conduction.us/> (consultado no dia 10 de Junho)

Dgeste (2016). *Pesquisa de escolas*. Consultado em 12 Maio. 2017.

<http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-escolas-2/>

Hill, S.C. & Palkki J. (2015). *Using Circle Singing to Enliven Choral Creativity*.

<http://www.nafme.org/using-circle-singing-to-enliven-choral-creativity/>

Instituto Gregoriano (2014). *Historial*. Consultado em 15 Fevereiro. 2017.

<http://www.institutogregoriano.pt/portal/instituicao/historial>

Ohland, A. (2016). *What is circle singing really*. Consultado em 17 Junho. 2017. Disponível em

<http://amadomusic.com/what-is-circlesinging-really/>

Soundpainting (2016). *Soundpainting*. Consultado em 1 Junho. 2017.

<http://www.soundpainting.com/soundpainting/>

Anexos

Anexos – Prática pedagógica

Anexo 1 – Plano de aula do Coro Preparatório (2º período)

Data/hora: 15 de Março de 2017 / 17h30

Local: Instituto Gregoriano de Lisboa

Duração: 45 minutos

Nível: Coro preparatório

Professora: Teresa Lancastre

Nome: Ágata Ricca

Objectivos gerais:

- Desenvolver uma expressão vocal cuidada e afinada
- Desenvolver uma boa postura para cantar
- Saber estar em coro
- Preparar repertório para apresentar em concertos
- Promover o respeito pela produção musical em conjunto
- Promover o trabalho em grupo e atitudes de colaboração e entreajuda
- Promover o alargamento do património cultural

Objectivos comportamentais:

- Ser capaz, no final da aula, de cantar as peças trabalhadas durante o ensaio, com expressão vocal cuidada, afinação, dinâmicas e todos os aspectos abordados durante a aula.

Plano de ensaio:

- Aquecimento (aproximadamente 10 minutos):
 - o Percussão do *ostinato* do “*Lazy John*”;
 - o Exercícios de respiração;
 - o Exercícios de imitação de sons e ressonâncias com diferentes alturas;
 - o Utilização de fonomímica para antecipar compasso 11 da peça “*Lazy John*” onde há divisão de vozes
 - o Wee 1-3-5-3-1
 - o Aieua (em menor) 1-2-3-4-3-2-1 (para fazer a ponte para o “*Hashivenu*”, colocando o texto da primeira frase posteriormente).
- “*Hashivenu*” (aproximadamente 15 minutos):
 - o Mostrar cartaz com texto e explicar como se lê (dar o exemplo de Bach para o som do ch);
 - o Ir para o piano e ensinar frase por frase por imitação;
 - o Todos cantam do início ao fim em uníssono;
 - o Cânone a duas vozes: divisão física da turma em 2 grupos (se for muito difícil, eu faço a segunda voz para exemplificar). Dependendo do tempo e da dificuldade pode-se fazer, ou não, o cânone a 3 vozes.
- “*Lazy John*” até ao compasso 11 (aproximadamente 20 minutos):
 - o Mostrar cartaz com textos e traduzir de forma interactiva (explicar esquema de cores e aproveitar a divisão física em dois do canon);
 - o Dizer texto com ritmo e pedir para repetirem enquanto, em simultâneo, toco no piano as melodias correspondentes (para irem ficando com uma ideia da música);
 - o Acrescentar melodia (trabalho sempre por imitação);
 - o Trabalhar bem a divisão em duas vozes no compasso 11;
 - o Fazer dinâmicas e diferenças de velocidade pedidas;

- Casa haja tempo, acrescentar *ostinato* rítmico trabalhado no aquecimento entre o compasso 8 e 11.

Recursos:

- Piano;
- Partituras para o professor;
- Cartazes e material de apoio preparado em casa;
- Quadro

Reportório:

- “*Hashivenu*” (canção tradicional israelita)
- “*Lazy John*” (canção tradicional irlandesa), com arranjo de Nancy Boone Allsbrook e Glenda Goodin

Anexo 2 – Plano de aula do Coro Grande (2º período)

Data/hora: 16 de Março de 2017 / 16h40

Local: Instituto Gregoriano de Lisboa

Duração: 1h30 minutos (com margem para 15 minutos de intervalo, caso seja necessário)

Nível: Coro Grande

Professor: Armando Possante

Nome: Ágata Ricca

Objectivos gerais:

- Desenvolver uma expressão vocal cuidada e afinada
- Desenvolver uma boa postura para cantar
- Saber estar num ensaio de coro
- Preparar repertório para apresentar em concertos
- Promover o respeito pela produção musical em conjunto
- Promover o trabalho em grupo e atitudes de colaboração e entreajuda
- Promover o alargamento do património cultural

Objectivos comportamentais:

- Ser capaz, no final da aula, de cantar as peças trabalhadas durante o ensaio, com expressão vocal cuidada, afinação, dinâmicas e todos os aspectos técnicos e musicais abordados durante a aula.

Plano de ensaio:

- Aquecimento (aproximadamente 15 minutos):
 - o Físico;
 - o Exercícios de respiração e ressonâncias;
 - o Brrr 1-2-3-4-5-3-1 (tudo muito ligado);
 - o leaou 1-3-2-4-3-5-4-2-1 (as vogais todas no mesmo espaço);
 - o Rrriáaa 5-3-1-7-1 (com maxilar bem relaxado para ir até aos graves)
 - o Ziiaaaai 1-3-5-8-5-3-1
- “Zigeunerleben” (aproximadamente 20 minutos):
 - o Trabalhar a segurança nas partes mais complicadas (parte B, por exemplo, para que as entradas sejam todas muito claras);
 - o Rever questões no texto, se existirem;
 - o Trabalhar dinâmicas e fraseados.
- “Der Tanz” (aproximadamente 10 minutos):
 - o Passar para relembrar (julgo que nesta estão mais à vontade; serve também como um pequeno descanso);
 - o Trabalhar acentuações da página 4 e dinâmicas finais (contraste f/p e com/sem acentuações);
 - o Rever algumas entradas que atrasam ligeiramente como a da anacruse para o compasso 15.
- “An die Sonne” (aproximadamente 15 minutos)
 - o Trabalhar com os contraltos a frase que começa na anacruse para o compasso 44;
 - o Ver se há dúvidas e zonas mais inseguras;
 - o Trabalhar dinâmicas, texto e fraseados.

- *“Der Abend”* (aproximadamente 15 minutos)
 - o Trabalhar as dinâmicas e o texto, caso seja necessário (uma vez que foi a peça mais recente a ser trabalhada, está mais presente nos alunos);
 - o Trabalhar a parte A, especialmente o jogo de pergunta/resposta entre os sopranos/tenores e os contraltos/baixos, mostrando bem de cada vez que há uma nova entrada;
 - o Ouvir mais contraltos nas páginas 39 e 40, quando estão a cantar apenas com os sopranos;
 - o Trabalhar o fraseado dos baixos e dos tenores no início de F;
 - o Rever parte final (F e G).

Recursos:

- Piano;
- Partituras.

Reportório:

- *“Zigeunerleben”* de Robert Schumann
- *“Der Tanz”* de Franz Schubert
- *“An die Sonne”* de Franz Schubert
- *“Der Abend”* de Johannes Brahms

Anexo 3 – Plano de aula do Coro Infantil (2º período)

Data/hora: 16 de Março de 2017 / 18h25

Local: Instituto Gregoriano de Lisboa

Duração: 45 minutos

Nível: Coro Infantil

Professora: Filipa Palhares

Nome: Ágata Ricca

Objectivos gerais:

- Desenvolver uma expressão vocal cuidada e afinada
- Desenvolver uma boa postura para cantar
- Saber estar num ensaio de coro
- Preparar repertório para apresentar em concertos
- Promover o respeito pela produção musical em conjunto
- Promover o trabalho em grupo e atitudes de colaboração e entreajuda
- Promover o alargamento do património cultural

Objectivos comportamentais:

- Ser capaz, no final da aula, de cantar as peças trabalhadas durante o ensaio, com expressão vocal cuidada, afinação, dinâmicas e todos os aspectos abordados durante a aula.

Plano de ensaio:

- Aquecimento (aproximadamente 10 minutos):
 - o Físico;
 - o Exercícios de respiração e ressonâncias;
 - o Brrr 1-2-3-2-1-2-3-4-5-4-3-2-1;
 - o Ziêa 1-2-1-2-3-4-3-4-5-4-3-2-1;
 - o Brruu 5-4-3-2-1 (contraltos)
 - o Ziiiiaaa (tipo gargalhada em escala)
- *“When I close my eyes”* (aproximadamente 20 minutos):
 - o Pedir para lerem, com o acompanhamento do piano, a primeira parte em uníssono (se houver dúvidas, eu canto como exemplo para o coro repetir);
 - o Quando a melodia divide em duas vozes, pedir aos contraltos que continuem sozinhos pelo mesmo processo anterior; a parte dos sopranos é semelhante ao início. Ver até C e juntar;
 - o Fazer a tradução do texto, sempre com a ajuda dos alunos e explicar que a peça tem de mudar de carácter consoante o texto – há uma divisão em três partes;
 - o Trabalhar bem o ritmo e as acentuações da parte D, usando exemplos que os alunos conhecem de outras peças (pedir que cantem muito piano tudo, com a excepção das sílabas acentuadas). Se for necessário, numa primeira fase, pode-se trabalhar esta parte sem texto, apenas com *“tu”*;
 - o Trabalhar a parte E e F de maneira semelhante à do início, alternando entre leitura dos alunos e repetição do meu exemplo;
 - o Escolher pequeno grupo solista para a parte F;
 - o Trabalhar as dinâmicas ao longo da peça e o texto, principalmente os *rrr* e as consoantes no final das palavras.
- *“Ipharadisi”* (aproximadamente 15 minutos):

- Ver com todos só texto e ritmo (alertar para o facto de o ritmo não ser rígido em relação ao da partitura);
- Ver voz por voz, por imitação, do início ao fim;
- Ir juntando a voz seguinte à anterior, para não estarem vários naipes à espera;
- Se houver tempo, “brincar” com dinâmicas, entradas das vozes, coreografias e palmas;

Recursos:

- Piano;
- Partituras.

Reportório:

- *“When I close my eyes”* de Jim Papoulis
- *“Ipharadisi”* (tradicional sul-africana)

Anexo 4 – Plano de aula do Coro Preparatório (3º período)

Data/hora: 03 de Maio de 2017 / 17h30

Local: Instituto Gregoriano de Lisboa

Duração: 45 minutos

Nível: Coro preparatório

Professora: Teresa Lancastre

Nome: Ágata Ricca

Objectivos gerais:

- Desenvolver uma expressão vocal cuidada e afinada
- Desenvolver uma boa postura para cantar
- Saber estar em coro
- Preparar repertório para apresentar em concertos
- Promover o respeito pela produção musical em conjunto
- Promover o trabalho em grupo e atitudes de colaboração e entreajuda
- Promover o alargamento do património cultural

Objectivos comportamentais:

- Ser capaz, no final da aula, de cantar as peças trabalhadas durante o ensaio, com expressão vocal cuidada, afinação, dinâmicas e todos os aspectos abordados durante a aula.

Plano de ensaio:

- Aquecimento (aproximadamente 10 minutos):
 - o Relembrar ritmo aprendido na última prática e aumentar ligeiramente a velocidade;
 - o Exercícios de respiração;
 - o Exercícios de imitação de sons e ressonâncias com diferentes alturas;
 - o Wee 1-3-5-3-1 (som cuidado);
 - o Plü 5-3-1 (bem articulado);
 - o Up she jumped 3-3-1 (bem articulado).
- “*Lazy John*” (aproximadamente 35 minutos):
 - o Relembrar parte trabalhada na última prática (até ao compasso 11), associando gestos;
 - o Melhorar som na palavra “*square*” no compasso 9, anacruse para o compasso 10 e transição entre “*shoes*” e “*for*” no compasso 10;
 - o Ensinar o próximo excerto até ao compasso 22: é tudo igual, só acrescenta o “*Now*” no início da frase e substitui “*shoes*” por “*coat*” (explicar o sentido destas alterações no contexto da história);
 - o Acrescentar uma voz na dissociação rítmica: trabalhar bem só o ritmo, com timbres diferentes, dividindo em dois grupos;
 - o Cantar tudo do início até ao compasso 22, para ajudar no processo de memorização;
 - o Ler do quadro, com ajuda e com nome de notas, a parte dos compassos 23 ao 26;
 - o Repetir o processo do segundo texto para a parte que se segue, dos compassos 27 ao 35;
 - o Acrescentar terceira voz na dissociação rítmica, utilizando o processo anterior dividindo, desta vez, a turma em três grupos;
 - o Cantar tudo do início até ao compasso 35;
 - o Ensinar a parte final, a partir do compasso 38 e explicar a conclusão da história;
 - o Fazer dinâmicas e diferenças de velocidade pedidas;

- Se houver tempo, fazer performances em pequenos grupos para os colegas.

Recursos:

- Piano;
- Partituras para o professor;
- Cartazes e material de apoio à aula;
- Quadro

Reportório:

- *“Lazy John”* (canção tradicional irlandesa), com arranjo de Nancy Boone Allsbrook e Glenda Goodin

Anexo 5 – Plano de aula do Coro Grande (3º período)

Data/hora: 04 de Maio de 2017 / 16h40

Local: Instituto Gregoriano de Lisboa

Duração: 1h30m

Nível: Coro Grande

Professor: Armando Possante

Nome: Ágata Ricca

Objectivos gerais:

- Desenvolver noções de técnica vocal, com cuidado na emissão sonora e na afinação;
- Desenvolver uma boa postura para cantar;
- Saber estar num ensaio de coro;
- Preparar repertório para apresentar em concertos;
- Promover o respeito pela prática musical em conjunto;
- Promover o trabalho em grupo e atitudes de colaboração e entreajuda;
- Promover o conhecimento de novos repertórios.

Objectivos comportamentais:

- Ser capaz, no final da aula, de cantar as peças trabalhadas durante o ensaio, com som cuidado, afinação, dinâmicas e todos os aspectos técnicos e musicais abordados durante a aula.

Plano de ensaio:

- Aquecimento (aproximadamente 15 minutos):
 - o Físico;
 - o Exercícios de respiração e ressonâncias;
 - o Zzz 1-2-3-2-1;
 - o Ziôziô 1-2-3-4-5-4-3-2-1;
 - o Vô 5-4-3-2-1-7-1
 - o Iaiaiaia ieieieie 1-3-5-3-1-3-5-3-1
 - o Ri ra ró 5-3-1-5-3-1-5-3-1
 - o Ziiiiaaaa 1-3-5-8-5-3-1
- “*Irish Blessing*” (aproximadamente 25 minutos)
 - o Trabalhar bem uníssono inicial para ser legato e bem apoiado;
 - o Manter os tempos todos no compasso 12 e 13;
 - o Melhorar qualidade vocal do “*again*” do compasso 15 e 16;
 - o Trabalhar afinação dos compassos 20 e 21;
 - o Trabalhar frase dos tenores a partir da anacruse do compasso 30;
 - o Trabalhar desenhos das frases;
 - o Não atrasar no compasso 38;
 - o Trabalhar transição do compasso 40 para o 41;
 - o Trabalhar questões de afinação nos compassos 45 e 46;
 - o De um modo geral, trabalhar consoantes nos finais das palavras, questões de texto e dinâmicas;
 - o Tentar cantar de cor, fazendo exercícios de memorização.
- “*An die Sonne*” (aproximadamente 20 minutos)

- Trabalhar início só com Sopranos e Contraltos e depois Tenores e Baixos - juntar posteriormente;
 - Trabalhar dinâmicas a partir da anacruse para o compasso 17 e, de um modo geral, todos os contrastes dinâmicos semelhantes da peça;
 - Trabalhar a qualidade do som a partir da anacruse para o compasso 42;
 - Desenhar melhor o fraseado na parte que começa na anacruse para o compasso 61, não esquecendo a respiração antes de “*ich*”;
 - Trabalhar bem o movimento dinâmico dos compassos 88 e 89 nos sopranos.
- “Ele e Ela” (aproximadamente 30 minutos)
 - Primeira leitura a 4 e lenta;
 - Identificação, em conjunto, da melodia;
 - Pedir para cantar só quem tem a melodia (já a 2);
 - Mostrar que do compasso 25 ao 38 e do 58 ao final é igual, apenas está transposto;
 - Dividir a peça em partes mais pequenas e trabalhar, por vozes, o que for necessário.

Recursos:

- Piano;
- Partituras.

Reportório:

- “*Irish blessing*” de Bob Chilcott
- “*An die Sonne*” de Franz Schubert
- “Ele e Ela” de Carlos Canelhas, com arranjo de António Laertes

Anexo 6 – Plano de aula do Coro Infantil (3º período)

Data/hora: 04 de Maio de 2017 / 18h25

Local: Instituto Gregoriano de Lisboa

Duração: 45 minutos

Nível: Coro Infantil

Professora: Filipa Palhares

Nome: Ágata Ricca

Objectivos gerais:

- Desenvolver noções de técnica vocal, com cuidado na emissão sonora e na afinação;
- Desenvolver uma boa postura para cantar;
- Saber estar num ensaio de coro;
- Preparar repertório para apresentar em concertos;
- Promover o respeito pela prática musical em conjunto;
- Promover o trabalho em grupo e atitudes de colaboração e entreajuda;
- Promover o conhecimento de novos repertórios.

Objectivos comportamentais:

- Ser capaz, no final da aula, de cantar as peças trabalhadas durante o ensaio, com som cuidado, afinação, dinâmicas e todos os aspectos técnicos e musicais abordados durante a aula.

Plano de ensaio:

- Aquecimento (aproximadamente 10 minutos):
 - o Físico;
 - o Exercícios de respiração e ressonâncias;
 - o Brrr 1-2-3-4-5-4-3-2-1;
 - o Ziêa 1-2-1-2-3-4-3-4-5-4-3-2-1;
 - o Zi 1-2-3-4-5-6-5-4-3-2-1 (ir mudando a vogal)
 - o Rriá 5-3-1 (contraltos)
 - o I love to sing 1-8-5-3-1
- *“When I close my eyes”* (aproximadamente 20 minutos):
 - o Relembrar trabalho feito na última prática: pedir para cantarem do início com o acompanhamento do piano e corrigir as dúvidas que surgirem;
 - o Se for necessário, voltar a trabalhar apenas o texto e a melodia em separado, voz por voz, para relembrar;
 - o Rever as acentuações da parte D;
 - o Trabalhar as dinâmicas ao longo da peça e o texto, tendo em atenção os “r” e as consoantes no final das palavras.
- *“Ipharadisi”* (aproximadamente 15 minutos):
 - o Ver com todos só texto e ritmo (alertar para o facto do ritmo não ter de ser rígido em relação à partitura devido ao carácter da música);
 - o Leitura das vozes, separadamente e com tu tu tu;
 - o Ir juntando a voz seguinte à anterior;
 - o Se houver tempo, pedir diferentes dinâmicas, entradas de vozes sucessivas, coreografia e palmas.

Recursos:

- Piano e partituras.

Reportório:

- *"When I close my eyes"* de Jim Papoulis
- *"Ipharadisi"* (tradicional sul-africana)

Anexo 7 – Material de apoio das aulas do Coro Preparatório

Hashivenu, hashivenu
Aobrai elecha
Venashuva, venashuva.
Chadesh, chadesh
Yameinu Kekelem.

Lazy John, Lazy John,
Will you marry me?
Will you marry me?
How can I marry you
If I have no shoes?

So up she jumped
And away she ran,
Down to the market square,
And there she found some shoes
For Lazy John to wear.

With a wife
and a
baby
at
home!

Anexos – Projecto de investigação

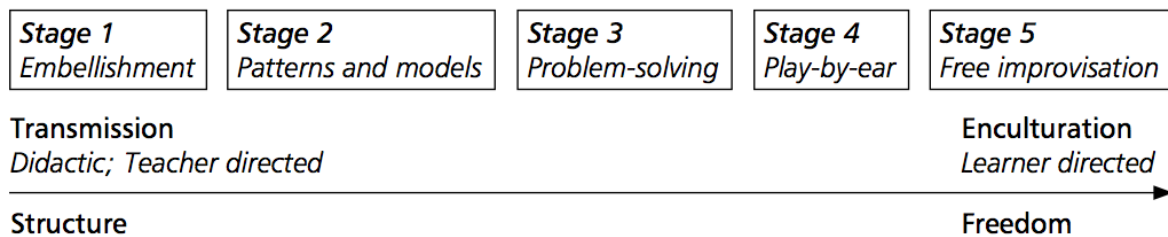
Anexo 8 – Lista de tradução de termos técnicos

Termo original	Tradução
Accompaniments	Acompanhamentos
Audience	Audiência/Público
Attentive listening	Audição atenta
Balance	Equilíbrio
Baroque	Barroco
Bass	Baixo
Beat	Pulsção
Blend	Mistura (uniforme)
Building blocks	Blocos de construção
By ear	De ouvido/por audição, sem partituras
Cadenza	Cadência de concerto
Cells	Células
Choral cohesion	Coesão coral (sonora)
Circle singing	Cantar em círculo (técnica)
Classical	Clássico
Composer	Compositor
Composing sign language	Linguagem gestual de composição
Creative disposition	Inclinação/disposição criativa
Creativity	Creatividade
Choir	Coro
Descending scale	Escala descendente
Drones	Bordões
Free improvisation	Improvisação livre
Harmonic patterns	Padrões harmônicos
Harmonize	Harmoniza/Harmonizar
Hum	Cantar com a boca fechada, com ressonância
Imitation	Imitação
Improvisation	Improvisação
Improviser	Improvisador
Intonation	Afinação
Leeway	“Espaço de manobra”/“Rédea solta”
Melodic patterns	Padrões melódicos
Methods	Métodos
Modes	Modos
Movements	Movimentos
Musical expression	Expressão musical
Musicianship	Formação musical/capacidade musical
Organum	Organum
Ornamentation	Ornamentação
Ostinato	Ostinato
Patterns	Padrões
Playing	Tocar/Jogar
Rehearsal	Ensaio
Repertoire	Reportório
Rhythm patterns	Padrões rítmicos
Romantic	Romântico
Scale exploration	Exploração da Escala
Sensitive listening	Audição sensorial
Singing	Cantar
Skill	Capacidade

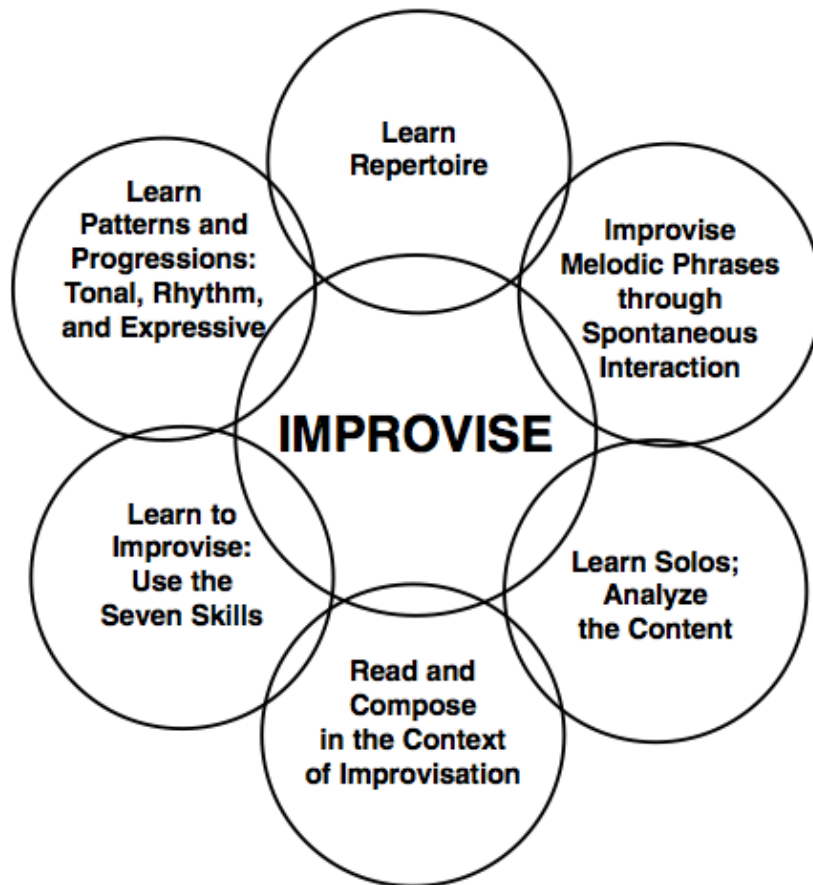
Sound	Som
Soundpainter	Compositor da técnica 'soundpainting'
Soundpainting	Pintar com som (técnica)
Structure	Estrutura
Style	Estilo
Tonal	Tonal
Variations	Variações
Vocal freedom	Liberdade vocal
Vocal glides	Portamentos
Warm-up	Aquecimento

Tabela 6 – Lista de tradução de termos técnicos

Anexo 9 – Continuum de ensino de Hickey e o mesmo modelo sobreposto aos estágios de improvisação de Pressing

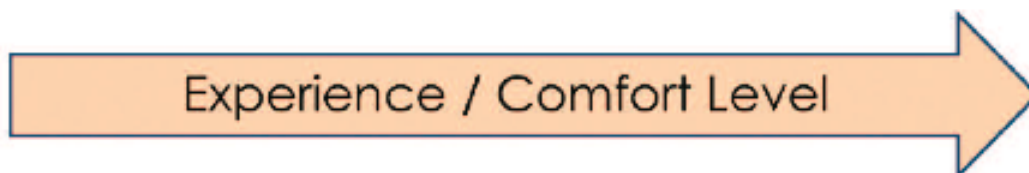


Anexo 10 – Modelo de improvisação de Azzara e Grunow

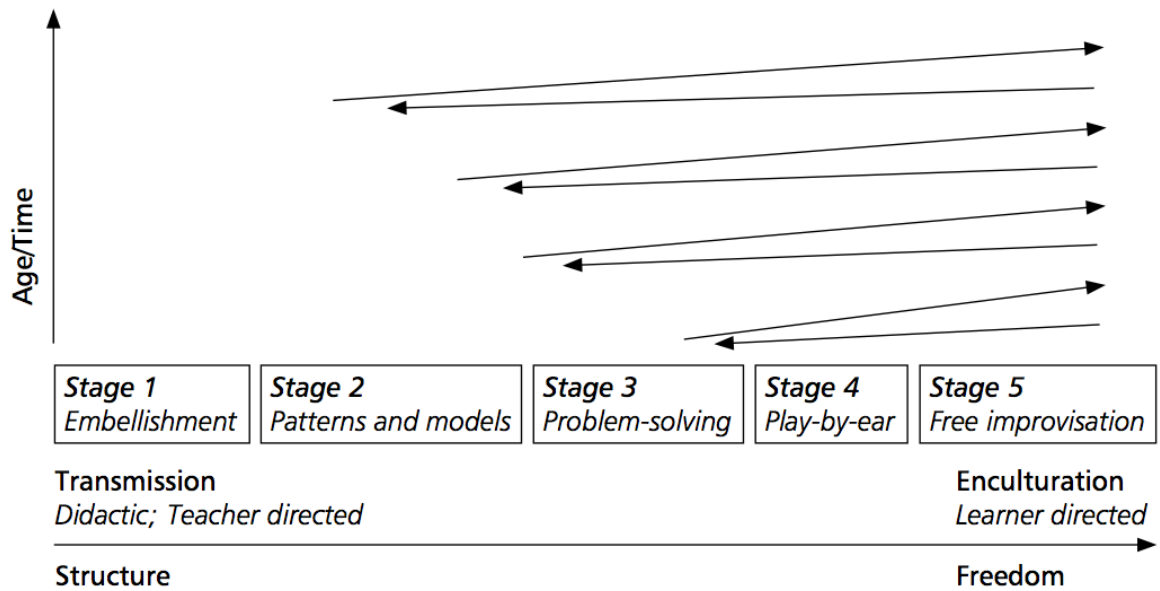


Anexo 11 – *Continuum* da improvisação de Farrell

Many parameters	Fewer parameters
Low individual risk	High individual risk
Teacher intervention	Student led



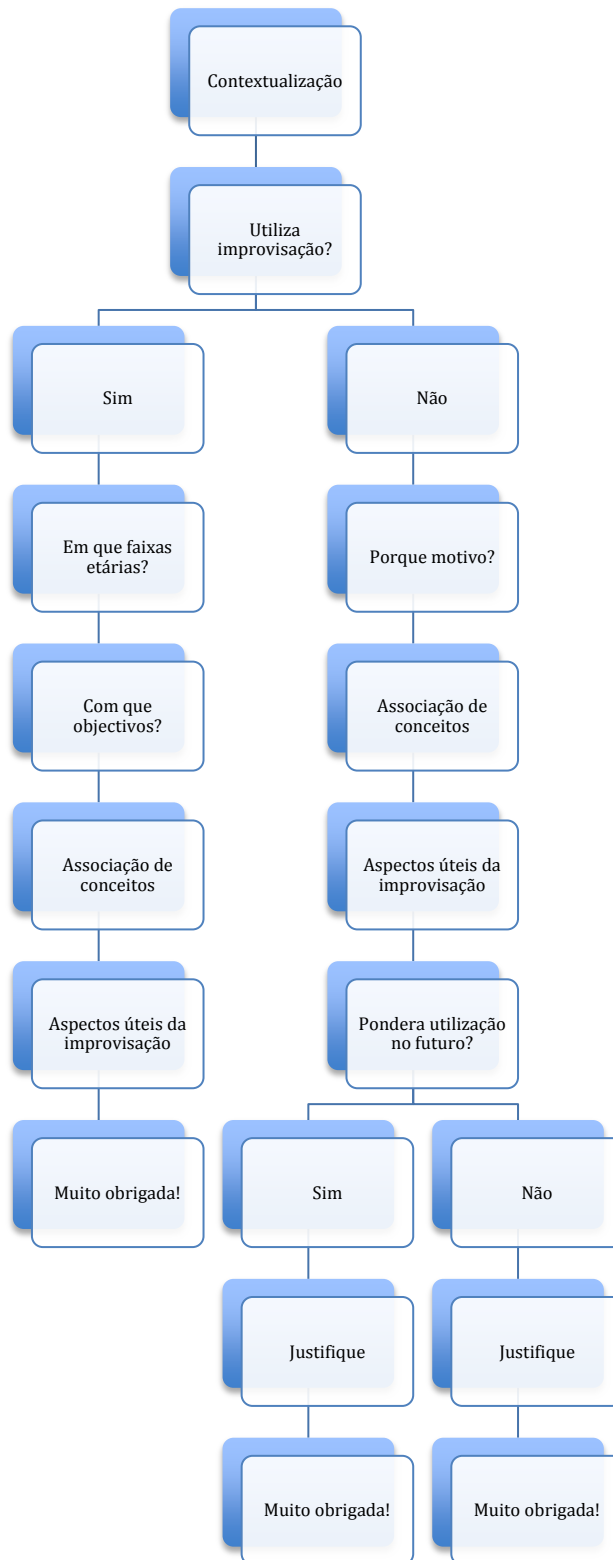
Anexo 12 – Abordagem da improvisação segundo Hickey



Anexo 13 – Dicotomias da improvisação

<i>Control</i>	<i>Borgo (2005); Montouri (2003)</i>	<i>Chaos</i>
<i>Tonal – Eurocentric</i>	<i>Bailey (1992)</i>	<i>Non-idiomatic</i>
<i>Formal</i>	<i>Price (2006)</i>	<i>Non-formal, informal</i>
<i>Work</i>	<i>Green (2002, 2008)</i>	<i>Play</i>
<i>Teacher’s focus</i>	<i>Thomson (2007)</i>	<i>Sound focus</i>
<i>Individual</i>	<i>Sawyer (2006, 2008)</i>	<i>Group</i>
<i>Repetition</i>	<i>Attali (1985/2006)</i>	<i>‘Composing’ – non-repetition</i>
<i>Composition</i>	<i>Nettl (1974, 2005)</i>	<i>Improvisation</i>
Transmission <i>Didactic; Teacher directed</i>		Enculturation <i>Learner directed</i>
Structure		Freedom →

Anexo 14 – Estrutura do questionário



Anexo 15 – Questionário

A improvisação como ferramenta pedagógica nas aulas de coro

O meu nome é Ágata Ricca e encontro-me a terminar o mestrado em Ensino da Música, na área de especialização de Direcção Coral, na Escola Superior de Música de Lisboa. Este inquérito, para o qual desde já agradeço a participação, faz parte da pesquisa para a minha tese sobre a utilização da improvisação como ferramenta pedagógica nas aulas de coro.

A resposta ao questionário demorará apenas entre 3 a 5 minutos e poderá ser feita até ao dia 15 de Junho. Muito obrigada pela colaboração!

*Obrigatório

Idade *

A sua resposta

Sexo *

- F
- M

Utiliza a improvisação nas suas aulas de coro? *

- Sim
- Não

SEGUINTE

Figura 8 – Secção 1 dos questionários

Resposta	Encaminhamento
Sim	Secção 2
Não	Secção 3

Utiliza improvisação em grupos de que faixas etárias? *

- Até aos 10 anos
- Dos 10 aos 12
- Dos 12 aos 15
- Dos 15 aos 18

Com que objectivos? *

A sua resposta

A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação? *

- Espontaneidade
- Formação Musical
- Coro
- Instrumento
- Solista
- Jazz
- Música Tradicional
- Música Clássica
- Movimento
- Repetição
- Criatividade
- Comunicação
- Caos
- Liberdade
- Jogo
- Música Atonal
- Composição
- "Soundpainting" (composição com gestos em tempo real)
- "Circle singing" (coro em círculo improvisa liderado por um solista)

Pode a improvisação, na sua opinião, ser útil em alguns dos seguintes aspectos? *

- Afinação
- Construção de sentimento de grupo
- Desenvolvimento do gosto pela música coral
- Aquecimento
- Trabalho harmónico
- Reconhecimento e interpretação de diferentes estilos musicais
- Saber ouvir os outros e fazer música em conjunto
- Desenvolvimento da técnica vocal
- Ensaios com crianças
- Estímulo à criatividade dos alunos
- Outra: _____

ANTERIOR

SUBMETER

Figura 9 – Secção 2 dos questionários

Porque motivo não o faz? *

- Falta de preparação para utilizar a improvisação
- Desconhecimento em relação à improvisação
- Inadequação da improvisação aos objectivos da disciplina
- Falta de tempo
- Outra: _____

A quais dos seguintes conceitos associa a palavra improvisação? *

- Espontaneidade
- Formação Musical
- Coro
- Instrumento
- Solista
- Jazz
- Música Tradicional
- Música Clássica
- Movimento
- Repetição
- Criatividade
- Comunicação
- Caos
- Liberdade
- Jogo
- Música Atonal
- Composição
- "Soundpainting" (composição com gestos em tempo real)
- "Circle singing" (coro em círculo improvisa liderado por um solista)

Pode a improvisação, na sua opinião, ser útil em alguns dos seguintes aspectos? *

- Afinação
- Construção de sentimento de grupo
- Desenvolvimento do gosto pela música coral
- Aquecimento
- Trabalho harmónico
- Reconhecimento e interpretação de diferentes estilos musicais
- Saber ouvir os outros e fazer música em conjunto
- Desenvolvimento da técnica vocal
- Ensaios com crianças
- Estímulo à criatividade dos alunos
- Outra: _____

Pondera vir a utilizar a improvisação nas suas aulas de coro no futuro? *

- Sim
- Não

Justifique, por favor, a resposta anterior. *

A sua resposta

ANTERIOR

SUBMETER

Muito obrigada pela sua participação!

Figura 10 – Secção 3 dos questionários

