



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eugénia Filipa Ribeiro Martins

**O desenvolvimento da criatividade em
contexto de mini-grupo: sugestões
pedagógicas para o ensino do saxofone**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eugénia Filipa Ribeiro Martins

**O desenvolvimento da criatividade em
contexto de mini-grupo: sugestões
pedagógicas para o ensino do saxofone**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino da Música

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Helena Gonçalves
Leal Vieira**

outubro de 2013

Anexo 3

DECLARAÇÃO

Nome: Eugénia Filipa Ribeiro Martins

Endereço electrónico: eugeniamartinssax@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13613350

Título de relatório: O desenvolvimento da criatividade em contexto de mini-grupo: sugestões pedagógicas para o ensino do saxofone

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino da Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Helena Vieira por todo o acompanhamento profissional e pessoal, fundamental para o desenvolvimento deste projeto.

Ao professor António Luís Ribeiro pelo apoio na realização deste trabalho, mas também pelos anos de desenvolvimento musical e pessoal.

Ao professor Antonio Felipe Belijar pelo seu contributo para este relatório e para o meu crescimento enquanto música e pessoa.

Ao pai António Martins e mãe Maria Carolina Ribeiro por todo o suporte, basilar no meu percurso académico.

À instituição de estágio e sua comunidade educativa pela receção positiva ao meu projeto e em particular aos alunos pelo seu empenho no mesmo.

Título: O desenvolvimento da criatividade musical em contexto de mini-grupo: sugestões pedagógicas para o ensino do saxofone.

Palavras-chave: criatividade, ensino em grupo, saxofone

Resumo

O presente relatório incide na temática do desenvolvimento da criatividade musical em contexto de mini-grupo, em aulas de Saxofone. Este trabalho surge no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, realizado numa escola, no centro de Braga. O estágio, onde foi implementado o Projeto de Intervenção Pedagógica, dividiu-se em duas valências: aulas de Instrumento (Saxofone) e aulas de Ensemble de Sopros. O projeto tinha como objetivos centrais promover o desenvolvimento da criatividade musical através de atividades pedagógicas em mini-grupo; fomentar a autonomia dos alunos no domínio da linguagem musical; contribuir com sugestões de atividades pedagógicas que possam inserir-se no ensino do saxofone em grupo e promover o desenvolvimento da criatividade neste contexto; avaliar o impacto destas atividades no contexto e aferir as aprendizagens dos alunos. Através de instrumentos de recolha de dados como a gravação de aulas, a observação participante e entrevistas semi-estruturadas aos intervenientes, podemos concluir que este projeto desenvolveu novas aprendizagens nos alunos (nomeadamente ao nível do desenvolvimento do ouvido e da improvisação) bem como uma maior participação e envolvimento dos mesmos nas atividades da aula.

Title – The development of musical creativity in a short-group context: pedagogical suggestions for saxophone teaching

Key-words – creativity, group teaching, saxophone

Abstract

This internship report is focused on the theme of the development of musical creativity in a small -group context in saxophone classes. This project was developed within the scope of the Teacher Training Practice Component of Minho University Master Programme in Music Teaching, carried out at a local city school, in Braga. The teacher training practice was divided into two different project areas for the pedagogical intervention: Instrument (saxophone) classes and Wind Ensemble.

The main goals of the project were: to promote the development of musical creativity through pedagogical activities in small group; to increase the learners' autonomy as far as musical language is concerned; to contribute with suggestions of pedagogical activities that might be included in the saxophone group teaching techniques; to promote the development of creativity in this context and to evaluate the impact of the activities and to assess the students' learning outcomes.

Using data collecting tools such as class recording, participant observation and semi-structured interviews, it was possible to conclude that this project enabled students to learn new concepts, procedures values and techniques (namely hear development and improvisation) as well as to develop participation and involvement in all class activities.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo	iv
Abstract	v

CAPÍTULO I – Temática, objetivos e enquadramento teórico

1.1 Introdução.....	1
1.2 Temática, motivações e objetivos	3
1.3 Enquadramento teórico	4
1.3.1 A criatividade e a sociedade.....	4
1.3.2 A criatividade e a educação	5
1.3.3 A criatividade no contexto musical	10
1.3.4 A criatividade e o ensino instrumental em grupo	12

CAPÍTULO II – Metodologias, estratégias de intervenção e caracterização

do contexto de estágio

2.2 Metodologia e Estratégias de Intervenção	16
2.3 Caracterização do contexto de estágio	17
2.3.1 Caracterização da instituição	17
2.3.2 Caracterização da valência de Saxofone	18
2.3.3 Caracterização da valência de Ensemble de Sopros	19

CAPÍTULO III – Intervenção nas valências de Saxofone e Ensemble de Sopros

3.1 Intervenção na valência de Saxofone	20
3.2 Intervenção na valência de Ensemble de Sopros	55

Capítulo IV – Considerações finais

4.1 Considerações Finais	57
Referências bibliográficas	60
Anexos.....	64

CAPÍTULO I – Temática, objetivos e enquadramento teórico

1.1 Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, como resultado do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada. O tema do relatório incide na temática do desenvolvimento da criatividade musical em contexto de mini-grupo, em aulas de Saxofone.

Embora muitos defendam o campo das artes, e particularmente o da música, como um dos privilegiados para o desenvolvimento de atividades criativas, estas estão ainda pouco enraizadas no ensino instrumental em Portugal e um pouco pela Europa. Alguns países têm avançado com propostas, como o Brasil e os Estados Unidos da América, com programas mais centrados no desenvolvimento do ouvido, na improvisação e composição. A Inglaterra tem igualmente avançado com reformas que visam uma maior integração da criatividade ao nível do ensino.

O ensino instrumental tem vindo a deixar graves lacunas na formação dos alunos, na medida em que o professor centra muito as aulas na performance, deixando as outras atividades inerentes à própria atividade do músico confiadas a outras disciplinas. Pace (2004) acredita que a capacidade de leitura ao nível do repertório é tão importante como a capacidade de improvisar e criar a sua própria música. E estas atividades, tal como o tocar de ouvido - uma das práticas informais fortemente defendidas por Green (2008), que poderiam e deviam ser incluídas no ensino especializado da música – têm sido negligenciadas e até desvalorizadas.

O contexto de estágio escolhido para a aplicação do projeto foi um grupo de dois alunos que frequentam o mesmo nível de ensino. Este tipo de ensino (em mini-grupo) tem vindo a mostrar resultados muito positivos porque através da interação, os alunos desenvolvem algumas competências de uma forma mais eficaz. No ensino do saxofone, alguns professores têm constatado igualmente benefícios ao aliar as aulas de grupo à componente horária individual. Para Belijar (contactado diretamente através de entrevista pessoal por e-mail), as aulas de grupo podem ser muito positivas, porque mantém uma boa relação e apoio mútuo entre alunos, podem ser trabalhados aspetos práticos e teóricos com vários alunos ao mesmo tempo (o que liberta tempo para desenvolver outras competências nas aulas individuais), é importante para o trabalho de afinação e para o conhecimento de repertório de música de câmara.

Com este trabalho pretende-se criar um conjunto de sugestões pedagógicas para o

ensino do saxofone que se adequem ao segundo grau do ensino especializado do instrumento. Todas as atividades foram aplicadas no contexto referido e analisadas posteriormente.

O primeiro capítulo apresenta as motivações pessoais e profissionais para o estudo da temática, fazendo transparecer algumas das dificuldades que senti enquanto estudante e professora de música. Segue-se um enquadramento teórico que reflete sobre a importância da criatividade na sociedade, na educação em geral, na música e no ensino em grupo.

O segundo capítulo expõe as metodologias e estratégias para o projeto e para a sua avaliação, o qual se inspirou na metodologia de Investigação-Ação. No mesmo capítulo, podemos também encontrar a caracterização do contexto de estágio: a escola e as duas valências em que intervimos – Saxofone e Ensemble de Sopros.

O terceiro capítulo expõe as atividades específicas desenvolvidas nas duas valências. As sugestões pedagógicas para o ensino do saxofone anteriormente referidas podem ser aqui encontradas.

O quarto capítulo reflete sobre o projeto em si e sobre a sua importância para o contexto em que foi inserido. Finalmente, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos que auxiliaram a escrita do relatório e a intervenção.

1.2 Temática, motivações e objetivos

O presente relatório teve como tema central o desenvolvimento da criatividade musical em contexto de mini-grupo. O desenvolvimento da criatividade, embora fortemente defendido por vários professores, pedagogos e músicos, carece ainda de desenvolvimento na realidade escolar. Com base na minha experiência enquanto aluna, colega e também professora posso verificar que no contexto privilegiado para esse desenvolvimento (o das artes e, particularmente, o de ensino da música) há pouco espaço para atividades criativas. Tenho vindo a constatar que existem alunos e professores capazes de tocar peças de um nível técnico elevado, sem conseguirem improvisar uma simples melodia. Vieira (1998, p. 29) menciona este problema alertando para a “ausência de improvisação nos programas de ensino instrumental” o que, segundo a autora, tem vindo a potenciar “graves lacunas conceptuais” nos alunos. Lucy Green (2008, p. 2) aponta para uma pedagogia de sala de aula que inclua práticas informais, a fim de estimular competências musicais (como a improvisação, composição, trabalho em grupo, autonomia face ao professor) que não têm vindo a ser desenvolvidas nos ambientes ditos “formais”. Deste modo, tendo por base esta problemática e o meu próprio percurso musical, marcado igualmente pela carência de atividades criativas, espero contribuir, ainda que de forma simples, para uma melhoria das práticas neste campo. Portanto, os objetivos principais foram:

1. Promover o desenvolvimento da criatividade musical através de atividades pedagógicas em mini-grupo;
2. Desenvolver a autonomia do aluno no domínio da linguagem musical;
3. Contribuir com sugestões de atividades pedagógicas que possam inserir-se no ensino do saxofone em grupo e promover o desenvolvimento da criatividade neste contexto;
4. Avaliar o impacto destas atividades no contexto e aferir as aprendizagens dos alunos.

1.3 Enquadramento teórico

1.3.1 A criatividade e a sociedade

Embora seja difícil definir, quando falamos em criatividade associamos a uma atividade imaginativa capaz de produzir resultados originais e de valor (Joubert, citado por Craft, 2001, p. 2), um estado da mente em que todas as inteligências trabalham juntas (Lucas, 2001, p. 38) e a uma capacidade de avançar com novas ideias surpreendentes e inteligíveis e igualmente valiosas de alguma forma (Boden, 2001, p. 95). Uma pessoa criativa assume uma postura que questiona, experimenta, aceita riscos, comete erros e assume conexões únicas, raramente vistas pelos outros (Lucas, 2001, p. 38).

O estudo da criatividade e da imaginação estende-se pela história do ser humano. As tradições grega, judaica, cristã e muçulmana, contêm a noção de “inspiração”, fundada nas crenças em que assentam. O período romântico na Europa, trouxe uma grande mudança ao associar a inspiração à expressão artística. Durante esta época, a originalidade, o génio criativo e a subjetividade dos sentimentos eram altamente valorizados. A partir do século XIX, a criatividade começa a ser investigada, particularmente em psicologia (Craft, 2005, p. 18).

As concepções de criatividade não se mantiveram imutáveis com o tempo, oscilando entre duas grandes ideias: racionalismo e romantismo. O racionalismo é a crença de que a criatividade é gerada pela consciência, por um deliberar inteligente da mente racional; o romantismo é a crença de que a criatividade borbulha de um inconsciente irracional e que a deliberação racional interfere com o processo criativo (Sawyer, 2006, p. 15). Aristóteles (citado por Sawyer, id., p. 15) defendia que a concepção de algo criativo provinha do trabalho consciente. No século XVIII, a noção de génio foi comumente associada a indivíduos criativos. Mais tarde, as artes contemporâneas voltariam a aceitar a ideia do racionalismo, desvalorizando assim a espontaneidade, originalidade e genialidade inatas do indivíduo (Sawyer, id., p. 17). Deste modo, não existe uma definição estática e universal de criatividade e é possível que a ideia que temos dela agora se possa modificar, tanto no tempo como no espaço.

No entanto, é maioritariamente consensual que a criatividade assume um papel de relevo na atualidade. Ela está relacionada à produtividade, adaptabilidade e saúde, (Runco, 2004, p. 36) e é um veículo para o desenvolvimento da economia, da sociedade e do indivíduo (Jeffrey & Craft, 2001, p. 5). Muitas instituições e organizações incentivam o espírito criativo a

fim de melhorarem o desempenho da própria instituição, aumentar quotas de mercado e garantir maiores níveis de comprometimento dos funcionários (id., ibid. p. 2).

Segundo Amorim & Frederico (2008, p. 81), a procura pela capacidade criativa do trabalhador é uma necessidade capital desde sempre. No entanto, à medida que aumenta a produção de serviços e a utilização de trabalho não-repetitivo, a criatividade e inovação adquirem crescente importância nas organizações. Várias instituições da sociedade, como as universidades, empresas, o mundo das artes, do entretenimento, da política, são conduzidas pela capacidade de criar e resolver problemas de uma forma original e adaptativa (Feist, 2008, citado por Pereira et al.). A criatividade converteu-se num “bem inatingível de valor inestimável, tornando-se numa real vantagem competitiva” (Pereira et al., 2009, p. 4).

1.3.2 A criatividade e a educação

Biesta (2010, p. 50) assume que a educação encerra em si três funções: qualificação, socialização e subjetivação. A primeira fornece o conhecimento ou habilidades para fazer alguma coisa. A socialização integra os indivíduos nas estruturas sociais. A subjetivação promove a autonomia, a criatividade e liberdade de pensamento. Uma boa educação deve preparar os alunos com ferramentas para gerar uma democracia deliberativa e com capacidade crítica para interromper a ordem do *status*, no sentido de uma maior equidade social (id., ibid., p. 52). Para Biesta, a educação só está completa quando engloba estes três patamares, que não são separáveis entre si.

O interesse pela criatividade tem vindo a renascer na área académica. Desde o final da década de 1990, a criatividade tem vindo a ocupar um papel de relevo para a educação no mundo, e em particular para a cultura ocidental, de uma forma que talvez nunca tenha sido antes (Craft, 2005, p. 3). Houve questões políticas, económicas e mudanças sociais que impulsionaram este papel central da criatividade, pelo aumento da competitividade dos mercados, impulsionando a necessidade de elevar os níveis de sucesso escolar ao seu expoente máximo (Jeffrey & Craft, citado por Craft, 2005, p. 5).

A partir de 1950, um dos principais desenvolvimentos sobre o tema foi a desvalorização da genialidade e da sobredotação como fatores psicológicos determinantes para se ser criativo. O próprio conceito de sobredotação sofreu alterações. Um indivíduo sobredotado era aquele que possuía um QI elevado de forma inata (sem influência do meio) e que revelava sucesso em todas

as áreas do conhecimento. Vários autores continuam a apontar o QI como um fator essencial para a sobredotação, mas outros fatores estão envolvidos no processo, como o meio envolvente (Fernandes & Mamede & Sousa, s. d.). A *Teoria das Inteligências Múltiplas*, Gardner (citado por Oliveira, 2007, p. 18) veio também desmistificar a noção de inteligência única. Na verdade, todos nascem com potencial para desenvolver múltiplas inteligências e que cada uma delas é autónoma e interdependente das outras. Desta forma, um indivíduo pode destacar-se na inteligência musical e não na lógico-matemática, porque as oito inteligências propostas por Gardner não se desenvolvem como um todo. Na década de 70, Renzulli (citado por Simonetti, 2008, p. 38) associa o nível de talento e superdotação à criatividade – *Teoria dos Três Anéis*. Para o pesquisador americano, um indivíduo sobredotado possui um conjunto constante de características que se mantêm estáveis ao longo da vida: habilidades cognitivas acima da média; altos níveis de motivação e compromisso com as tarefas; e altos níveis de motivação. A criatividade nesta teoria aparece associada “à capacidade para resolver problemas de forma original, flexível, fluente e elaborada” e desenvolver “um pensamento independente e produtivo, por oposição a uma atitude mais conformista e convencional” (Oliveira, 2007, p. 21).

Nas décadas de 60 e 70, Torrance viria a criar testes de capacidade criativa, que tentavam definir as suas características e promovê-la através de abordagens específicas de ensino. Porém, a década de 90 foi determinante, na medida em que a investigação sobre a criatividade se concentrou mais na criatividade de pessoas comuns dentro do sistema de ensino (Jeffrey & Craft, 2001, p. 2).

A NACCCE (*National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*), uma organização inglesa criada em 1998 com o intuito de reformular os currículos e criar estratégias de fomento de uma educação cultural e criativa, defende que há cinco conceitos associados à criatividade na educação. São eles, a imaginação, o processo de formar, o propósito, a originalidade e o julgamento do valor (Joubert, 2001, p.18). Segundo o autor são as seguintes as definições desses conceitos:

i) Imaginação - Entende-se por imaginação um processo mental de criação de uma imagem, um som ou um sentimento, que pode ou não ser real ou realizável mas que se apresenta como uma nova ideia ou pensamento, não previsto anteriormente. Muitas crianças têm este poder natural de imaginação, embora, por vezes, nunca mais recuperem esta capacidade.

ii) Processo de formar - No processo de formar, é esperado que o aluno aplique um processo criativo para encontrar a solução de um problema ou criar uma nova perspectiva. Há certas condições que podem favorecer a criatividade, como uma liderança eficaz ou a motivação, mas o aluno não deve esperar que alguém resolva o seu problema ou lhe faça chegar novas interpretações. Devem ser proporcionadas oportunidades para que os alunos desenvolvam e pratiquem ativamente o seu potencial criativo.

iii) Propósito - A imaginação é importante para desenvolver a destreza mental das crianças. No entanto, é essencial que se busquem propósitos reais. Deve haver um objetivo e uma aplicabilidade que vise produzir resultados tangíveis.

iv) Originalidade - Alguns alunos podem não sentir que o seu trabalho é original quando comparado com o de outros colegas, com o professor, com os pais ou outros mestres de uma certa área. No entanto, a NACCCE (citado por Joubert, 2001, p. 19) defende que há três níveis de realização criativa e que cada um tem o seu lugar, tempo e valor. São eles, o histórico, o relativo e o individual. Beethoven e Einstein introduziram ideias completamente novas e originais em relação a outras pessoas da mesma área – criatividade histórica. Por vezes, uma obra pode ser criativa em relação a determinado grupo de pares. O trabalho de uma criança, em comparação com o de outras crianças da mesma faixa etária, pode ser original porque ela teve uma abordagem diferente ou veio com algo novo para o grupo – criatividade relativa. Um trabalho pode ainda ser considerado original em relação ao anterior. Por exemplo, se uma criança começar a usar elementos musicais diferentes aos que usou anteriormente ao compor uma peça, pode ser considerado original porque difere das tentativas anteriores. Todas estas formas são válidas e devem ser fomentadas na escola.

v) Julgamento de valor - Por fim, segundo a NACCCE (citada por Joubert, p. 20) é necessário avaliar se a ideia criativa vai de encontro ao resultado pretendido, visto que alguns resultados podem ser altamente criativos, mas inapropriados para a situação. Julgar o valor da atividade criativa pode ser muito difícil, e por vezes, o seu valor pode vir só com o tempo, como aconteceu com a composição de *A Sagração da Primavera* de Stravinsky. No entanto, julgar o valor da obra pode ser um *feedback* informativo do que poderá vir a ser melhorado.

Apesar deste interesse e procura sobre o tema, em algumas salas de aula modernas, os métodos de ensino têm-se focado em ser objetivos e pouco criativos na transferência do conhecimento. Os alunos são vistos apenas como consumidores do conhecimento, sem passarem pela experiência de participar na construção do mesmo, de contactar com o processo

através do qual as descobertas são feitas (Tan, 2007, p. 11). Este facto não pode ser descurado, na medida em que os professores podem influenciar drasticamente a expressão criativa dos alunos, principalmente na cultura ocidental, em que a idade escolar é alargada (id., p. 7).

Starko (2009, p. 120) considera que, para desenvolver a criatividade dos alunos, há três diretrizes importantes que o professor deve adoptar: abordar habilidades e atitudes criativas, explicar os métodos criativos das disciplinas e criar um ambiente de resolução de problemas. A primeira envolve falar abertamente sobre criatividade, expor a vida de algumas personalidades criativas e abordar a natureza do processo criativo em si. A segunda pressupõe que o aluno tenha acesso ao processo criativo que deu origem à matéria da disciplina que está a estudar. Por exemplo, na ciência implicaria a aprendizagem do processo de investigação científica e não apenas as conclusões e generalizações resultantes do mesmo. A terceira implica a criação de uma atmosfera de aula em que se procure resolver problemas. Esta experiência incentiva o questionamento, a independência, a cooperação, a auto-avaliação e a capacidade de fazer escolhas.

Lucas (2001, p.39) aponta igualmente neste sentido de que os alunos devem ser desafiados e confrontados com outras opiniões e também constatarem que podem ter errado. E isso deve ser feito num ambiente sem *stress* negativo, para que, tanto professores como alunos, possam expressar as suas identidades. O professor deve também fornecer um *feedback* qualificado ao aluno para que este possa refletir e melhorar. Se o *feedback* for eficaz, o aluno irá adquirir auto-conhecimento, aprofundar a auto-estima e continuar motivado para aprender. Por outro lado, ao incentivar a criatividade, os professores não podem esperar ter todas as respostas. Podem apenas apontar alternativas robustas e viáveis para que os alunos as possam desenvolver e personalizar. É importante que alunos e professores tenham a capacidade de viver com a incerteza.

Segundo Fautley & Savage (2007), o professor é influenciado pelo ensino que teve enquanto aluno, pelos professores que fizeram parte do seu percurso e pelos colegas de trabalho, e tende a ensinar de acordo com as suas próprias experiências vividas em idade escolar. O próprio conceito de ensinar criativamente é moldado por estes fatores. Aprender a ensinar criativamente pode levar vários anos, mas o professor deve começar cedo, orientando-se pelos seguintes elementos: i) ser uma fonte de inspiração; ii) conhecer bem os assuntos; iii) ter uma postura de aprendiz; iv) fazer conexões e relações com outras disciplinas; v) desenvolver grandes expectativas; vi) estimular a curiosidade; vii) incentivar os alunos; viii) equilibrar as

aulas, dando tempo aos alunos para serem criativos; ix) encontrar o seu próprio estilo de ensino (Fautley & Savage, 2007, p. 25). Os autores defendem com clareza esses elementos característicos do ensino criativo:

i) Ser uma fonte de inspiração - Todos os alunos recordam os professores que foram uma fonte de inspiração, mesmo após não terem contacto com eles há anos. Um assunto à partida pouco interessante para o aluno pode ser significativo quando exposto de uma forma cativante. Deste modo, enquanto professores especialistas de uma área curricular, devemos apresentar o conhecimento de uma maneira que inspire os estudantes.

ii) Conhecer bem os assuntos - Para o professor ser uma inspiração para os alunos, ele próprio deverá sentir-se dessa forma em relação ao assunto a ser ensinado. Deve estar também completamente familiarizado com a própria área temática, porque se é experiente e pode dar o conhecimento de uma forma inspiradora, eles serão incentivados a aprender, a participar ativamente na aula e desenvolver-se enquanto aprendizes criativos.

iii) Ter uma postura de aprendiz – Todos as disciplinas e assuntos estão em constante mudança. Para ensinar criativamente é importante que o professor mantenha um interesse ativo pela sua área temática, bem como as questões e problemáticas que se levantam à volta dela.

iv) Fazer conexões e relações com outras disciplinas - A criatividade de um assunto não existe isolada da criatividade de outras áreas. É vital que o professor seja capaz de fazer ligações construtivas dentro do próprio currículo do aluno, mesmo que não sejam da sua área específica do conhecimento. Só desta forma os alunos poderão ter um ambiente educacional inclusivo, onde poderão igualmente fazer conexões.

v) Desenvolver grandes expectativas - Quando os alunos apresentam dificuldades é mais fácil denegrir o aluno do que criar um projeto para ele. Também para esses alunos é preciso desenvolver grandes expectativas, centradas nas capacidades dos mesmos.

vi) Estimular a curiosidade - Estimular a curiosidade é uma parte essencial de ensinar de forma criativa. Captar o interesse do aluno é um pré-requisito para uma aprendizagem efetiva. O professor deve definir várias tarefas (individuais ou em conjunto) e apoiar-se em diferentes materiais para a transmissão da informação de forma a estimular a curiosidade dos alunos para o assunto.

vii) Incentivar os alunos - Os melhores professores são encorajadores. Para ensinar para a criatividade, o professor deve ter uma atitude de encorajamento, não desmotivando o aluno e nem o derrubando com as dificuldades que ele apresenta.

viii) Equilibrar as aulas, dando tempo aos alunos para serem criativos - Todos os professores gostariam de mais tempo para ensinar sua disciplina, no entanto, aprender a fazer melhor uso do tempo que se tem é um elemento importante do ensino. Nas suas aulas, o professor deve procurar incluir uma ampla gama de atividades e oportunidades para os alunos trabalharem em conjunto para obterem resultados criativos. Os alunos deverão ter a oportunidade de trabalhar de forma independente e de aprender competências para trabalhar em grupo.

ix) Encontrar o seu próprio estilo de ensino - A forma de ensinar é uma atividade altamente individual. A formação de professores é um processo onde se experimentam novas abordagens e, em seguida, se avaliam resultados. Ensinar exige igualmente criatividade e espaço para questionar aquilo que é sugerido por outros.

1.3.3 A criatividade no contexto musical

Segundo Williamon et al. (2006, p. 161), a criatividade musical tem vindo a ser associada a grandes intérpretes como, por exemplo, Nicolò Paganini e Franz Liszt, que possuíam uma incrível capacidade artística e técnica. De facto, ainda nos dias de hoje, um músico de excelência parece vir sempre associado a uma capacidade incomum para a criatividade, com capacidade para compor ou interpretar com alta qualidade e extrema originalidade. O campo das artes tem ainda uma mitologia profundamente enraizada (influenciada pela já referida perspectiva romântica), em que a criatividade é um processo desconhecido e misterioso.

No entanto, o potencial da criatividade musical nasce com o indivíduo e o seu desenvolvimento dependerá de uma série de fatores (Tafari, 2006, p. 135), tal como nas outras áreas do conhecimento. Para Sarath (2010, p.1) todos têm um reservatório interior de influências e imagens que são formadas pelas experiências de vida e pela exposição musical. Quando se entra em contacto com esse reservatório, começa-se a experimentar a música como um meio de expressão, personalizado e criativo, estabelece-se uma relação nova e mais significativa com a música. Por isso, é imperativo que o professor perceba que através da sua atividade, ele pode promover ou inibir o potencial criativo de cada aluno.

Muitos educadores estão convencidos de que a composição e improvisação não pode ser ensinada e que é algo que deve ser deixado para profissionais altamente qualificados, até porque os currículos musicais tendem a não incluí-las. No entanto, segundo Tafari (2006, p.

135), composição e improvisação estão intimamente relacionadas com a criatividade e um dos objetivos mais importantes da educação musical é desenvolver a capacidade de comunicar e expressar.

Composição e improvisação são semelhantes e diferentes ao mesmo tempo. Ambas envolvem a produção de nova música, mas a composição permite uma revisão, enquanto que a improvisação é um processo marcado pela irreversibilidade (Tafari, 2006, p. 138). A composição musical é uma atividade que resulta num objetivo e conservar dos dados musicais. Na tradição da música ocidental, após as primeiras tentativas neumáticas do século IX, o resultado dos processos de composição consiste numa série de notas e pausas que são inseridas num sistema, com uma duração e uma altura, juntamente com um conjunto de sinais que indicam as articulações, as variações de intensidade, o andamento e as dedilhações (Mazzola, Park & Thalmann, 2011, p. 234). A essência da composição é que não gera sons musicais, mas uma espécie de comandos que permitem a produção de sons quando aplicados a uma interface instrumental. A sua realidade reside num nível simbólico, semelhante a uma receita culinária e não ao próprio prato (id., ibid.). Enquanto que na pintura, escultura e literatura, a mensagem artística vai diretamente do produtor para o receptor, na música, na maioria dos casos, trata-se de um evento triplo: o performer tem de transmitir a obra do compositor para o público (Deliège & Richelle, 2006, p. 4). A improvisação é tudo o que não é codificado num sistema simbólico que conduz a produção musical. A totalidade das ações são realizadas no momento da performance (Mazzola, Park & Thalmann, 2011, p. 234).

A promoção de atividades como a improvisação e a composição desenvolvem uma ferramenta crucial da atividade musical: a capacidade auditiva. Segundo Hallam (2010, p. 59) começamos a fortalecer capacidades auditivas desde os primeiros meses de vida e muitas crianças apenas por estarem expostas à música, sem a preocupação de treino auditivo, podem potenciá-las. Azzara & Grunow (2006, p. 4), na esteira de Gordon, entendem que o processo de aprendizagem musical deve ser semelhante ao processo da aprendizagem linguística. Desde o nascimento, nós ouvimos a linguagem e vamos absorvendo os sons, ficando assim acostumados à mesma. Depois vem o processo de imitação e, aos poucos, faz-se a relação das palavras com o nome de pessoas, objetos, sentimentos. As conexões entre as palavras são no fundo pensamentos e improvisações que a criança faz. Após vários anos a desenvolver a habilidade de pensar e falar, é que se aprende a ler e escrever. O processo de aprendizagem musical deve ser semelhante e só desta forma poderá ser significativo. Este contacto musical na infância é o que

Gordon (2003, p. 55) explica como sendo a “audiação preparatória” que encerra em si três estádios: aculturação, imitação e assimilação.

No estádio um, as crianças apenas escutam a música. No estádio dois, usam balbucio musical para cantar, entoar e mexerem-se aleatoriamente, mas em resposta associada à música que estão a escutar ou que escutaram. No estádio três, continuam a usar o balbucio musical para tentar cantar, entoar, mexerem-se e imitar a música que estão a escutar ou que escutaram. (Gordon, 2003, p. 57)

Numa fase posterior, uma forma de aumentar as capacidades auditivas é incentivar o tocar ou cantar de ouvido. Hallam (2010, p. 60) reconhece que o tocar de ouvido tem sido negligenciado nas aulas de instrumento, sendo por vezes, até desencorajado. Green (2001, citada por Hallam, 2010, p. 60) propõe que se adopte um modelo de aprendizagem informal no ensino instrumental. Os músicos populares, cujo conhecimento passa de geração em geração informalmente, desenvolvem verdadeiras capacidades auditivas, porque são capazes de imitarem a música de outros.

Com base na minha experiência enquanto aluna, colega e também professora, tenho vindo a constatar que existem professores e alunos capazes de tocar peças de um elevado nível técnico, sem conseguirem improvisar uma simples melodia.

3.4. A criatividade e o ensino instrumental em grupo

Desde a publicação da Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho, o ensino vocacional da música em Portugal viu o ensino instrumental, até então marcado por uma tradição enraizada de aulas individuais, ser lecionado nos seguintes moldes:

Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada em grupos de dois alunos. (art. 7º, 5b)

Embora em Portugal seja ainda percebido como novidade, e ainda não se esteja a recolher todo o potencial que de uma aula em grupo pode advir, este tipo de ensino tem vindo a ser fortemente desenvolvido em países como o Brasil e o Estados Unidos da América. No Brasil, o professor e clarinetista Joel Barbosa desenvolveu o método *Da Capo* que consiste no ensino coletivo de vários instrumentos musicais ao mesmo tempo para todos os alunos que integram

uma banda musical. Além da prática instrumental, nestas aulas são ministrados outros saberes como teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição. Neste programa, um professor assume o papel de ministrar todos os instrumentos, o que numa fase inicial, demonstrou uma melhoria significativa nos aspetos técnicos do instrumento, uma diminuição do tempo de formação do músico principiante, o desenvolvimento de saberes musicais necessários ao músico profissional moderno, proporcionando uma formação musical mais homogênea e de maior qualidade (Nascimento, p. 97).

Swanwick (s. d.) afirma que há frequentemente práticas pedagógicas inadequadas nas aulas individuais de instrumento. Os alunos são capazes de tocar uma partitura com notação musical complexa sem o mínimo prazer estético. Na sua perspetiva, as aulas devem ser dadas por instrumentistas que compreendam a sua arte, ensinando a música como uma entidade simbólica e respeitando o aluno como um ser autónomo (id., *ibid.*). Swanwick alerta igualmente para o facto de que o ensino de um instrumento não se pode basear no seguimento de um único método ou livro. A aprendizagem tem de ser um todo multifacetado: solfejo, prática instrumental, ouvir o outro, integrar grupos, improvisar e apresentar-se em público. A nossa cultura tende a favorecer um lado seguro neste campo, isto é, fornece disciplinas com funções diferentes, espartilhando e disciplinarizando atividades musicais que são complementares. No entanto, cabe ao professor ajustar todos esses conhecimentos num só lugar, para que a linguagem musical seja compreendida como um todo.

A ênfase do ensino é colocada no trabalho técnico, porque os professores querem ter a certeza de que os alunos estão a adquirir bons hábitos, repetindo obras musicais de uma só forma (Swanwick, s. d.). No entanto, seria mais conveniente que os alunos estudassem de maneiras diferentes, um número maior de peças tecnicamente mais fáceis, ao invés de pressioná-los sempre com novas tarefas, o que não dá tempo nem espaço ao aluno para tomar decisões musicais próprias a respeito do fraseado, articulações, linhas melódicas, entre outras.

O método de Pace vai de encontro às ideias defendidas por Swanwick. Enquanto pedagogo da música e do piano em particular, o seu método de ensino visa desenvolver, desde o início, uma independência musical, baseada na compreensão do se está a aprender, tornando os alunos capazes de pensar musicalmente. Para desenvolver a independência, os alunos devem estar familiarizados com os fundamentos da música, a harmonia, o treino do ouvido. A capacidade de leitura ao nível do reportório é tão importante como a capacidade de improvisar e criar a sua própria música (Pace, 2004). De uma forma geral, Pace concorda que o professor

deve incentivar mais a participação dos alunos no decorrer da aula, bem como permitir aos seus alunos mais liberdade nos seus processos de aprendizagem:

I feel that teachers in some other countries should allow their students more freedom in their learning processes, and encourage more input from students rather than simply expecting students to accept the teacher's views as irrefutable. This is particularly true in developing skills for musical interpretation in contrast with imitation of the performance of another person. Often there are several different ways to phrase a passage of music or to conceive the overall feeling of a particular composition. Obviously some ways will be better than others, but students should be allowed to explore their options in order to develop a broader musical understanding (Pace, 2004).

No desenvolvimento destas atividades, a “audiação”, fortemente defendida por Gordon (2008, p. 29) tem um papel fundamental. A “audiação” ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, isto é, quando o som da música não está ou nunca esteve fisicamente presente. “Audar” é semelhante a visualizar uma “imagem sonora” e depois “desenhá-la” (id., *ibid.*). Deste modo,

se as crianças audiarem a tonalidade (por exemplo, maior ou menor harmónica) e a métrica (por exemplo, binária ou ternária) simultânea e continuamente enquanto ouvem, executam, leem, escrevem, improvisam ou criam música, então estarão a audiar características sintáticas que as ajudarão a atribuir sentido à música. (Gordon, 1980, p. 35)

Gordon (2008, p. 34) acredita que é através da “audiação” que os músicos conseguem improvisar e não apenas repetir, quer aos outros quer a si próprios. A imitação é uma condição necessária para aprender a “audiar”; no entanto, a “audiação” é um processo que gera compreensão musical. Quando os alunos não conseguem “audiar” estão em desvantagem, porque não são capazes de corrigir os seus próprios erros (id., *ibid.*). Quando a criança está a “audiar” é capaz de fazer ajustamentos apropriados, como a afinação, ou prosseguir para a frase seguinte sem se perder, tendo segurança suficiente para não ser distraída pelo erro cometido. Uma reação muito observada em crianças é que quando confrontadas com o erro, param, visualizam a partitura ou tentam lembrar os movimentos musculares previamente estudados e voltar ao início. Um aluno que consiga “audiar” prossegue encontrando soluções apropriadas (id., p. 36). Gordon (2008, p. 36) acrescenta ainda,

um bom professor de música instrumental compreende que devem ser ensinados dois instrumentos às crianças. Um é o instrumento verdadeiro que a criança está a aprender a tocar, como o piano ou saxofone. O outro é o instrumento da audição dela. (...) ... se a criança não desenvolver também competências de audição não aprenderá a tocar um instrumento de forma musical, por mais desenvolvida que seja a sua técnica instrumental.

CAPÍTULO II – Metodologias, estratégias de intervenção e caracterização do contexto de estágio

2.1 Metodologia e Estratégias de Intervenção

A metodologia utilizada foi inspirada na de Investigação – Ação. Esta metodologia, nos dias de hoje, tem vindo a ser uma prática intrínseca à própria atividade docente e ao quotidiano das escolas, sendo, por isso, apontada como a preferencial nas práticas educativas (Coutinho et al., 2009). Tendo em consideração o tempo curto de aplicação do projeto, não existiu uma verdadeira Investigação–Ação, mas esta serviu como linha orientadora na construção dos objetivos e na aplicação dos mesmos. A escolha deste modelo de investigação revelou-se pertinente, também porque tem como uma das suas características principais planificar e introduzir alterações à prática, apoiada numa conduta reflexiva (Coutinho et al., 2001).

Pretendeu-se então, mais precisamente, introduzir e planificar atividades criativas em contexto de mini-grupo e refletir de forma sistemática sobre esta prática, analisando os dados que surgiram no decorrer da intervenção. Todas as aulas foram planificadas e gravadas em formato vídeo. Estas gravações permitiram-me olhar para as situações de sala de aula com um maior clareza, fundamental para obter uma visão mais objetiva. Após esta reflexão semanal, eram planeadas ou adaptadas atividades para a aula seguinte, tendo em conta as dificuldades ou potencialidades dos alunos. A minha visão constituiu um dos papéis centrais na implementação do projeto, porque através das ilações que tirei foram-se construindo atividades que visassem o progresso dos alunos. Segundo Schön, o professor “possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo” (citado por Coutinho et al., 2001, p. 358).

A validade deste projeto esteve a cargo dos intervenientes. Eu, enquanto estagiária, os alunos e o professor cooperante tivemos um papel preponderante na avaliação do impacto destas atividades no contexto. Segundo Alonso (1998, p. 2), só se consegue validar a investigação “quando os participantes se revelam dispostos a submeter as suas opiniões, preconceções e achados, à disposição da análise crítica”. Deste modo, além das minhas reflexões, foi feita uma entrevista estruturada, por escrito, ao professor cooperante, da qual se pretendeu retirar a sua visão não só sobre o projeto, mas sobre a própria atividade pedagógica da estagiária. Os alunos realizaram também uma entrevista semi-estruturada no final do

estágio, que fez transparecer algumas das suas opiniões. Estes dados recolhidos através dos diversos instrumentos de recolha de dados (observação participante, registos vídeo, entrevista aos alunos e entrevista ao professor cooperante) foram alvo de análise e interpretação no capítulo das “Considerações Finais”.

2.2 Caracterização do contexto de estágio

2.2.1 Caracterização da instituição de estágio

O Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada teve lugar numa escola de ensino especializado da música, situada na cidade de Braga. Esta instituição foi criada em 1993 com o objetivo de identificar, estimular e desenvolver as capacidades musicais das crianças, através de um ensino musical de grande exigência técnica e artística, adequado do ponto de vista pedagógico. Propõe igualmente partilhar e desenvolver o prazer da música, a auto-estima, a sociabilidade, a educação estética e humanista dos seus alunos. Desde 2002, estabeleceu-se como um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo especializado em Música, em regime de paralelismo pedagógico reconhecido pelo Ministério da Educação.

Na primeira fase do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada (Fase de Observação), pude conhecer as dimensões do processo educativo, das relações humanas e do cumprimento do projeto educativo. No que concerne ao seu projeto educativo, a escola tem objetivos semelhantes às outras academias de música. Há, de facto, uma intenção de identificar talentos e aptidões musicais e de encaminhar os alunos para os instrumentos que lhes permitam desenvolver as suas capacidades musicais específicas. Depois disso, há uma forte preocupação em educar de uma forma especializada estes alunos. Penso que a esta atividade está naturalmente ligado o desenvolvimento pelo prazer da música, a auto-estima, a sociabilidade e a educação artística, características que apontam para a própria formação de um músico, quer a nível pessoal quer profissional. Porém, no que toca ao seu projeto educativo, parece distinguir-se da maioria das outras escolas pela sua defesa dos princípios cristãos conforme os Evangelhos. Neste ponto, parece-me que este objetivo aparece ligado a uma fundação que gere a escola. Não reconheci qualquer atividade ou postura que revele este ponto como sendo um dos objetivos da escola nem uma imposição assumida aos alunos.

Os espaços e os materiais pedagógicos correspondem às necessidades educativas das crianças para este contexto, o do ensino da música. As salas são isoladas acusticamente, possuem um sistema de climatização e são equipadas com estantes (suporte para as partituras) necessárias para a realização das aulas. Na sala onde os alunos do estágio tinham aulas havia ainda uma “Clavinova” (um piano electrónico) que podia ser utilizada para fazer ensaios com piano. Para a aula de Ensemble de Sopros, a escola disponibilizava ainda cadeiras e estantes para todos os alunos. Por vezes, no corredor podíamos ver trabalhos expostos dos alunos ou *posters* relativos a determinado compositor ou obra musical. No que diz respeito aos outros espaços, torna-se difícil entender que relação os alunos têm com eles porque estes passam pouco tempo na escola. Normalmente os alunos vêm sozinhos para a aula, porque é ministrado um ensino individualizado. Não existe uma “hora de recreio” comum a todos os alunos. Deste modo, quando a turma ou o aluno termina a aula não usufrui de muita convivência com os demais alunos da escola, pois estes podem simplesmente não estar na escola ou estão em aula.

No que diz respeito à documentação pedagógica, a escola possui ainda pouca informação, realidade que é comum também a outras academias de música que apenas nos últimos anos têm atualizado e uniformizado os programas das disciplinas e o processo de avaliação dos alunos, entre outros.

O contexto de estágio esteve dividido em duas valências: aulas de instrumento (Saxofone) onde foi implementado o Projeto de Intervenção Pedagógica e aulas de Ensemble de Sopros.

2.2.2 Caracterização da valência de Saxofone

As aulas de Saxofone têm como intervenientes dois alunos que frequentam o 2º grau do Curso Básico de Saxofone em regime de ensino articulado com uma escola genérica local. Os alunos iniciaram o estudo do instrumento no ano letivo 2011/2012 e adquiriram um instrumento no decorrer do mesmo. Têm vindo a desenvolver alguns aspetos de base como a estabilização da embocadura, trabalhando repertório com incidência no registo médio-agudo, sem dominarem de forma evidente o registo grave do saxofone. Um dos alunos (descrito posteriormente como aluno II) apresenta, ainda, pouca destreza técnica na mão direita devido à mão pequena e ao peso do instrumento.

Na fase de observação pude perceber que um dos alunos é mais interessado, mais motivado e, conseqüentemente, mais participativo que o outro. Um dos alunos mostrou sempre vontade em saber mais e o outro mais dificuldade na realização dos exercícios, mostrou menos trabalho individual em casa e mostrou-se, algumas vezes, até desinteressado pelos conteúdos da aula, bocejando algumas vezes.

2.2.3 Caracterização da valência de Ensemble de Sopros

A aula em ensemble, denominado por Ensemble de Sopros A, tem como intervenientes vinte e sete alunos que frequentam os Cursos Básico e Complementar de Instrumento, nos regimes de ensino articulado, ensino supletivo e curso livre. O grupo, tal como o nome indica, é composto apenas por instrumentistas de sopro, sendo que participam nele, um oboé, seis flautas, nove clarinetes, seis saxofones, quatro trompetes e um trombone. A maioria dos elementos do ensemble têm idades compreendidas entre os onze e os quinze anos, com exceção de alguns alunos adultos.

Na fase de observação foram registados alguns atrasos por parte dos alunos, pouca participação no decorrer da aula e alguns comportamentos perturbadores.

CAPÍTULO III – Intervenção nas valências de Saxofone e Ensemble de Sopros

3.1 Projeto de Intervenção na valência de aulas de Saxofone

O Projeto de Intervenção foi aplicado na valência de aulas de Saxofone, com dois alunos que frequentam o 2º grau do ensino especializado da música. As atividades foram planeadas antes e durante a fase de intervenção, sendo por vezes adaptadas ao contexto específico e às dificuldades ou facilidades dos alunos. Todas elas foram alvo de uma análise posterior, que me permitiram refletir sobre o percurso musical dos alunos e planear as aulas que se seguiam.

Em seguida, podemos encontrar as planificações das aulas, a descrição das atividades criativas que pretenderam cumprir os objetivos inicialmente propostos e uma reflexão sobre o cumprimento das mesmas. Antes disso, segue-se uma síntese das atividades:

- Sobreposição de notas longas sobre uma nota pedal que pertencesse ao acorde perfeito maior (em estilo “nota contra nota”); depois duas e depois quatro, alternando entre notas que pertencessem ou não pertencessem ao acorde;
- Imitação, identificação e improvisação de ritmos em divisão binária e ternária;
- *Lá vai uma, lá vão duas* – tocar a melodia de ouvido e criar um arranjo da mesma para que pudesse ser tocada num funeral;
- *Ó Malhão* e *O Pretinho Barnabé* – tocar a melodia de ouvido e identificar as funções de tônica e dominante;
- *Eu fui ao Jardim Celeste* – tocar a melodia de ouvido e identificar as funções tonais de tônica, dominante e subdominante;
- *Concerto Romantique* de Schoonenbeek Kees – identificação das funções tonais em repertório do instrumento;
- *Dó, ré, mi* – tocar a melodia de ouvido, identificar a métrica, interpretação em ambas as métricas e identificação de funções tonais;
- Improvisação de uma melodia com funções tonais pré-definidas;
- Improvisação de uma melodia com funções tonais escolhidas pelo aluno e memorização da mesma;
- Improvisação livre.

Plano de Aula		
Turma: Saxofone (2º grau)	Data: 25.02.2013	
Aula nº. 1/ 2	Duração: 90 min	Hora: 9:00 – 10:30
Sumário: Consolidação de trabalho técnico de escalas. Desenvolvimento do ouvido e criação de melodias orientadas. Consolidação de frase musical e dinâmicas.		

Conteúdos	Objetivos gerais	Organização metodológica	Competências a desenvolver	Minutagem
Articulação; Respiração; Dedilhações.	Tocar uma escala diatônica maior (Ré M) e respetivo arpejo.	Execução do exercício por parte do professor; Imitação por parte do aluno; Execução do exercício em vários andamentos; Execução do exercício em ligado e stacatto.	Produzir notas em ligado e stacatto; Controle técnico e das dedilhações; Respirar de forma relaxada, controlando e direcionando o ar; Conhecer as dedilhações do registo médio grave e médio agudo.	15'

<p>Harmonia; Textura; Ritmo. (atividade criativa nº1)</p>	<p>Criação de melodias orientadas Desenvolvimento do ouvido; Desenvolvimento da criatividade.</p>	<p>Explicação do exercício (ver pág. 24); Contextualização história do tipo de criação musical pretendida (ver pág. 24); Exemplificação feita pelo professor; Exercitação da atividade pela repetição e interação.</p>	<p>Noção de consonância e dissonância; Divisão do tempo em partes iguais; Interação e troca de ideias entre pares.</p>	<p>45'</p>
<p>Pulsação; Ritmo; Melodia; Timbre.</p>	<p>Interpretação das obras: <i>Colin Cowles, A Beguiling Bug's Beguine</i> (em anexo); <i>Paul Harris, Cossack Dance (Seven Easy Dances)</i> (em anexo).</p>	<p>Execução da peça pelo aluno; Repetição de partes musicais ou procedimentos que possam ser melhorados; Execução dessas partes ou procedimentos por parte do professor.</p>	<p>Noção de pulsação; Uso das respirações para a separação de frases; Leitura rítmica e melódica.</p>	<p>30'</p>

Descrição da atividade criativa nº 1 a realizar:

Nesta atividade é proposto que enquanto um aluno mantém uma nota bordão, o outro sobreponha uma ou mais notas sobre ela à sua escolha, ainda que orientadas pelas instruções seguintes. Este exercício deve ser feito num andamento próximo a *Andante* para que os alunos tenham tempo de refletir em tempo real sobre as indicações que lhe vão sendo dadas pelo professor. Assim sendo, enquanto um aluno mantém uma nota pedal, o outro aluno terá de concretizar os seguintes exercícios:

- Sobrepor notas pertencentes ao acorde perfeito maior em estilo nota contra nota, e com quatro tempos cada uma;
- Mantendo a duração das notas, tocar uma nota pertencente e outra que não pertença ao acorde, alternadamente;
- Repetir o exercício anterior com duas notas a sobrepor uma, isto é, duas notas contra uma;
- Sobrepor quatro notas à nota pedal, sendo que a primeira de cada quatro tempos terá de pertencer ao acorde.

Os alunos devem ir trocando de funções durante a atividade de forma a que ambos exercitem as mesmas competências. Antes de iniciar, o professor deve fazer um contexto histórico da composição de nota contra nota.

Até cerca do século IX, a música que se compunha e da qual temos registos escritos era sobretudo monofónica. Isto significa que todos cantavam e tocavam uma só voz em uníssono, com as mesmas notas. Nas igrejas e mosteiros cantava-se o canto gregoriano, onde apesar de existirem coros com vários homens ou várias mulheres, todos cantavam apenas a uma voz. Então, a partir desta altura, começa-se a sobrepor notas. Os compositores aproveitam estas melodias de cantochão ou canto gregoriano e sobre elas acrescentam notas. Apesar de nós hoje estarmos habituados a ouvir orquestras e bandas onde a sobreposição de notas é tão comum, este foi um processo lento, de séculos, que se iniciou com o que se chama de contraponto. Este termo nasce do latim *punctum contra punctum*, que significa nota contra nota.

Relatório:

Nesta aula, os alunos foram postos em contacto com mais quatro notas do registo médio agudo (lá, si, dó e ré) e não demonstraram dificuldades na assimilação das mesmas. A escala foi repetida várias vezes, com as diferentes articulações e andamentos como havia sido previsto.

Na atividade criativa proposta para esta aula, os alunos não demonstraram dificuldades de compreensão, denotando-se uma facilidade crescente na execução, no decorrer da aula. Nos primeiros exercícios, em que pedi uma improvisação de nota contra nota ou duas notas para uma, eles exploraram um registo mais amplo do que no exercício de quatro notas contra uma. No entanto, este último exercício foi mais coerente do ponto de vista musical, mostrando uma maior preocupação em construir uma melodia, do que apenas notas aleatórias que se enquadrassem nos parâmetros pedidos. O resultado foi também diversificado entre os alunos e um deles fez uso de repetição de notas, sem que isso lhe tivesse sido exigido. Com esta atividade, foi também pedido aos alunos que identificassem as notas tocadas pelo colega, para desenvolver a noção de altura e também consciencializar para a parte musical do outro. Sendo que um deles está apenas a tocar uma nota e por isso, sem preocupação em ler uma partitura ou qualquer aspeto técnico, há uma maior facilidade e predisposição para ouvir e reconhecer a melodia do outro. Nas seguintes imagens, poderemos ver alguns exemplos de improvisações tocadas pelos alunos na aula.

Transcrição dos exercícios de nota contra nota, sendo que todas as notas pertenciam ao acorde perfeito maior da fundamental, neste caso, Dó Maior:

The image displays two musical staves, labeled 'Aluno I' and 'Aluno II', in 4/4 time. Both staves begin with a treble clef and a 4/4 time signature. Aluno I's staff contains a sequence of notes: D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), and D4 (quarter). Aluno II's staff contains a sequence of ten D4 notes, each played as a quarter note.

Aluno I

Aluno II

Transcrição dos exercícios de nota contra nota, com alternância entre notas pertencentes e não pertencentes ao acorde perfeito maior da fundamental, neste caso, Dó Maior:

Aluno I

Aluno II

Aluno I

Aluno II

Transcrição dos exercícios de duas notas contra uma, com alternância entre notas pertencentes e não pertencentes ao acorde perfeito maior da fundamental, neste caso, Dó Maior:

Aluno I

Aluno II

Transcrição dos exercícios de quatro notas contra uma, sendo que, a primeira nota de cada compasso tem de pertencer ao acorde perfeito maior da fundamental, neste caso, Dó Maior:

O aluno II interpretou a peça *A Beguiling Bug's Beguine* mostrando-se confortável com o andamento da obra e fê-lo de memória. Foram trabalhados os compassos 23 e 24, que se mostravam com alguma dificuldade técnica para o aluno. Foi feita a passagem mais lenta e em várias articulações para uma melhor assimilação técnica. Foram igualmente trabalhadas as dinâmicas da obra, principalmente os *crescendo* e *diminuendo*.

O aluno I interpretou a peça *Cossack Dance* mostrando ainda alguma incerteza técnica. Foi repetida a obra, num andamento mais lento, e corrigidos os erros técnicos. Foi pedido ao aluno que continuasse a trabalhar a obra.

Síntese dos dados recolhidos através da observação participante e dos vídeos das aulas:

Nesta aula foram introduzidas quatro notas do registo médio agudo (lá, si, dó e ré) na escala de Ré Maior e estes não demonstraram dificuldade na assimilação das mesmas.

Na explicação da atividade criativa número 1, os alunos mostraram-se atentos pedindo inclusive que eu fizesse uma demonstração da mesma. O aluno I teceu um comentário positivo à atividade ao dizer “fixe”. Por vezes, um aluno esclarecia o outro quando este fazia perguntas sem eu ter de responder. No que diz respeito à memorização das melodias criadas por eles, os alunos sentiram alguma dificuldade, principalmente quando lhes era pedido que memorizassem a melodia do colega. Este trabalho de memorização foi melhorando durante a aula devido também a uma maior concentração por parte dos alunos.

O aluno II interpretou a peça de memória, fazendo alguns progressos na aula ao nível das dinâmicas e da execução de algumas passagens técnicas mais difíceis. O aluno I apresentou a peça com alguns erros rítmicos e pouca segurança técnica. Foram melhorados alguns destes aspetos e foi incentivado o trabalho individual do aluno em casa.

Plano de Aula		
Turma: Saxofone (2º grau)	Data: 08.04.2013	
Aula nº. 3/4	Duração: 90 min	Hora: 9:00 – 10:30
Sumário: Consolidação de trabalho técnico de escalas. Identificação e improvisação de ritmos em divisão binária e ternária. Consolidação de frase musical e dinâmicas.		

Conteúdos	Objetivos gerais	Organização metodológica	Competências a desenvolver (critérios de êxito)	Minutagem
Articulação; Respiração; Dedilhações.	Tocar uma escala diatônica maior (Ré M) e respetivo arpejo.	Execução do exercício por parte do professor; Imitação por parte do aluno; Execução do exercício em vários andamentos; Execução do exercício em ligado e stacatto.	Produzir notas em ligado e stacatto; Respirar de forma relaxada, controlando e direcionando o ar; Conhecer as dedilhações do registo médio grave e médio agudo.	15'
Ritmo; Divisão do tempo; (atividade criativa nº 2)	Desenvolvimento do ouvido; Desenvolvimento da criatividade; Improvisação.	Explicação do exercício (ver pág. 30); Exemplificação feita pelo professor; Exercitação da atividade pela repetição e interação.	Interiorização das divisões binária e ternária; Reconhecimento auditivo de excertos em divisão binária e ternária; Improvisação de ritmos em ambas divisões.	45'

<p>Leitura de notação; Pulsação; Dedilhações; Dinâmicas; Respiração; Frase musical.</p>	<p>Interpretação das obras: Colin Cowles, A Beguiling Bug's Beguine; Schoonenbeek Kees, Concerto Romantique II.</p>	<p>Execução da peça pelo aluno; Repetição de partes musicais ou procedimentos que possam ser melhorados; Execução dessas partes ou procedimentos por parte do professor.</p>	<p>Noção de pulsação, ritmo e frase musical; Uso das respirações para a separação de frases; Controle sobre as dinâmicas da obra.</p>	<p>30'</p>
--	---	--	--	------------

Descrição da atividade criativa nº 2 a realizar:

Neste exercício pretende-se que o aluno seja capaz de imitar, sem o auxílio da partitura, e posteriormente improvisar padrões rítmicos. Primeiramente, o professor irá cantar alguns padrões numa só nota e pedir aos alunos que os repitam. Depois, o professor tocará no saxofone os seguintes padrões rítmicos numa só nota (a mesma cantada anteriormente). Poderá ser utilizada qualquer nota do instrumento; no entanto, o professor deverá ter a preocupação de escolher um registo acessível para o aluno cantar, e no qual a articulação seja de mais fácil emissão no saxofone. Se o registo for difícil para o aluno, o exercício poderá perder precisão rítmica. O aluno deverá imitar o exercício feito pelo professor. De seguida, o professor continuará a tocar os padrões mas nos quatro tempos seguintes, o aluno deverá improvisar um ritmo. Passado este tempo, o professor passará para o padrão seguinte e assim sucessivamente. Este exercício deverá ser inicialmente cantado e depois tocado no saxofone. Por fim, mantendo a mesma estrutura dos exercícios anteriores, o professor improvisará ritmos, ora numa ou noutra divisão de tempo, e o aluno terá de improvisar um ritmo na mesma divisão. Este trabalho implica que o aluno descodifique em tempo real a divisão de tempo tocada pelo professor e que, logo de seguida, improvise nessa mesma divisão. De seguida, apresentam-se padrões rítmicos para o professor desenvolver o trabalho descrito:

The image displays four pairs of musical staves, each pair representing a different rhythmic pattern. Each staff begins with a double bar line and a time signature. The first two pairs are in 4/4 time, and the last two are in 12/8 time. The notation consists of notes on a single line, with stems and beams indicating the rhythm. The first pair in 4/4 shows a sequence of quarter notes followed by eighth notes. The second pair in 4/4 shows a sequence of quarter notes followed by eighth notes. The first pair in 12/8 shows a sequence of quarter notes followed by eighth notes. The second pair in 12/8 shows a sequence of quarter notes followed by eighth notes.

Relatório:

Na primeira parte da aula, foram feitas algumas correções na posição da embocadura a fim de facilitar a emissão de ar. No exercício de improvisação rítmica, no geral, os alunos identificaram em que divisão eu estava a tocar, improvisando depois sem dificuldade. Na fase final da atividade, em que eu também estava a improvisar, houve uma maior incerteza naqueles ritmos em que não aparecia a divisão do tempo em três ou duas notas iguais. De qualquer modo, a atividade foi bem sucedida, com um envolvimento positivo por parte dos alunos, contribuindo assim para a interiorização dos compassos simples e compostos.

Na peça *A Beguiling Bug's Beguine*, o aluno estava a apressar o tempo nos compassos 21 a 24, pelo que, com o objetivo de resolver o problema, pedi ao aluno que lesse estes compassos com marcação da pulsação. Depois marquei a pulsação enquanto ele tocava, o que melhorou a passagem técnica em questão. Depois foram revistas as dinâmicas.

Na peça *Concerto Romantique II*, foi trabalhada a pressão do ar. Pedi ao aluno que mantivesse a tensão até ao final das frases para que não houvesse “quebras” na sonoridade. Foram também acrescentadas algumas dinâmicas que propiciassem uma melhor interpretação da obra.

Síntese dos dados recolhidos através da observação participante e dos vídeos das aulas:

No início da aula foram feitos alguns ajustes na embocadura dos alunos devido à dificuldade que estavam a sentir na emissão de alguns sons. Esta dificuldade foi também colmatada pela troca do material, neste caso, das palhetas. Foi dada uma curta explicação da manutenção que estes deveriam fazer das mesmas.

Aquando da pergunta da diferença da divisão binária e ternária, o aluno II associou a primeira a “números pares como o dois e o quatro” e a ternária “a números como o três e o seis”. Após a explicação e exemplificação das diferenças, os alunos conseguiram improvisar sem dificuldade. Na fase final da atividade, em que eu também estava a improvisar, houve uma maior incerteza naqueles ritmos em que não aparecia a divisão do tempo em três ou duas notas iguais. De qualquer modo, a atividade foi bem sucedida, com um envolvimento positivo por parte dos alunos, contribuindo assim para a interiorização dos compassos simples e compostos.

Com o aluno II foram consolidados os exercícios da aula anterior no que diz respeito à interpretação da peça – segurança rítmica em passagens técnicas de maior dificuldade e dinâmicas. Com o aluno I foram feitos alguns exercícios para a melhoria da qualidade sonora e acrescentadas algumas dinâmicas à peça.

Plano de Aula			
Turma: Saxofone (2º grau)		Data: 15.04.2013	
Aula nº. 5/6		Duração: 90 min	Hora: 9:00 – 10:30
Sumário: Consolidação de trabalho técnico de escalas. Desenvolvimento do ouvido e criação de um arranjo musical.			

Conteúdos	Objetivos gerais	Organização metodológica	Competências a desenvolver (critérios de êxito)	Minutagem
Articulação; Respiração; Dedilhações.	Tocar uma escala diatónica maior (Ré M) e respetivo arpejo.	Execução do exercício por parte do professor; Imitação por parte do aluno; Execução do exercício em vários andamentos; Execução do exercício em ligado e stacatto.	Produzir notas em ligado e stacatto; Respirar de forma relaxada, controlando e direcionando o ar; Conhecer as dedilhações do registo médio grave e médio agudo.	15'
Pulsação; Melodia; Ritmo. (atividade criativa nº 3)	Desenvolvimento do ouvido; Desenvolvimento da criatividade; Trabalho em grupo.	Interpretação da canção por parte do professor; Interpretação da canção por parte dos alunos; Criação de um arranjo musical pelos alunos.	Tocar uma melodia tradicional de ouvido; Fazer um arranjo musical; Troca de ideias musicais entre alunos.	75'

Descrição da atividade criativa nº 3 a realizar:

O professor irá tocar a seguinte melodia popular *Lá vai uma, lá vão duas* e os alunos deverão entoá-la numa sílaba neutra enquanto o professor toca. Depois irão tocá-la de ouvido, sendo-lhes dada apenas a primeira nota da canção. Após conseguirem tocar toda a melodia, deverão fazer um arranjo para que esta possa ser “tocada num funeral”. Para isso, poderão modificar o andamento, o ritmo, dinâmicas ou outros aspetos que considerem pertinentes.



R. M. Simões: Canções para a educação musical

Relatório:

Na primeira parte da aula, foi interpretada a escala em vários andamentos e o respetivo arpejo. Os alunos demonstraram um maior domínio técnico neste exercício do que nas anteriores aulas.

No exercício de tocar a canção através do ouvido, o aluno II demonstrou mais facilidade e rapidez no processo. Cada aluno tocou dois compassos alternadamente para que ambos tivessem oportunidade de exercitar o ouvido. No final, foi tocada toda a melodia. O aluno I parecia também um pouco desconcentrado porque, mesmo após ter tirado todas as notas da canção, teve algumas dificuldades em repeti-la.

Antes de explicar a atividade seguinte, pedi aos alunos que definissem o carácter da canção que tinham acabado de tocar. Esta foi definida como sendo, “alegre, brincalhona, divertida”. Esta definição serviu de ponto de partida para o último exercício em que essencialmente foi pedido uma alteração do carácter da peça. Os alunos tiveram tempo para discutirem opiniões e mudar aspetos musicais, mostrando-se muito empenhados no exercício, havendo de facto uma partilha de opiniões e experimentação de ideias musicais no próprio saxofone. Penso que este exercício foi particularmente interessante para o aluno I que mostrou uma atitude mais participativa do que aquela que tem vindo a manifestar. A apresentação final do arranjo consistiu na repetição da melodia duas vezes num andamento mais lento, sendo que da primeira vez, os alunos tocaram em oitavas diferentes e da segunda vez em cânone. Segue-se a transcrição do arranjo musical feito pelos alunos:

The image displays a musical score for two students, Aluno I and Aluno II, in 2/4 time. The score is divided into two systems. The first system shows Aluno I playing a melody and Aluno II playing a bass line. The second system shows Aluno I playing a melody with a fermata on the final note and Aluno II playing a bass line. The score is written in treble clef with a key signature of one flat.

Síntese dos dados recolhidos através da observação participante e dos vídeos das aulas:

Tanto na primeira parte da atividade (em que era necessário tocar de ouvido) como na segunda parte (criar um arranjo), houve uma interação positiva entre os alunos. A relação entre os alunos foi sempre positiva, mas tem vindo a ser fomentada com este tipo de exercícios. Após conseguirem tocar de ouvido, o aluno I teve algumas dificuldades na memorização da canção. O aluno I apesar de apresentar mais dificuldade que o aluno II, está bastante mais participativo, tendo com esta atividade da criação de um arranjo se envolvido mais na aula do que é habitual.

Plano de Aula		
Turma: Saxofone (2º grau)	Data: 29.04.2013	
Aula nº. 7/8	Duração: 90 min	Hora: 9:00 – 10:30
Sumário: Consolidação de trabalho técnico de escalas. Interiorização das funções tonais de tônica e dominante. Interpretação de repertório do instrumento.		

Conteúdos	Objetivos gerais	Organização metodológica	Competências a desenvolver	Minutagem
Articulação; Respiração; Dedilhações.	Tocar uma escala diatônica maior (Ré M) e respetivo arpejo.	Execução do exercício pelo professor; Introdução às notas mi e fá (índice 5); Imitação por parte do aluno; Execução do exercício em vários andamentos; Execução do exercício em ligado e staccato.	Produzir notas em ligado e staccato; Respirar de forma relaxada, controlando e direcionando o ar; Conhecer as dedilhações do registo médio grave, médio agudo e agudo.	15'

<p>Harmonia; Melodia; Ritmo. (atividade criativa n° 4)</p>	<p>Desenvolvimento do ouvido; Percepção auditiva de funções tonais.</p>	<p>Explicação do exercício (ver pág. 37); Demonstração do mesmo exercício com outra melodia; Tocar de ouvido uma melodia tradicional; Harmonização de uma melodia com base nos conhecimentos obtidos.</p>	<p>Conhecimento das funções de tônica e dominante; Identificação auditiva das mesmas; Tocar de ouvido; Harmonizar uma melodia tradicional com as funções de tônica e dominante.</p>	<p>45'</p>
<p>Leitura de notação; Pulsação; Dedilhações; Dinâmicas; Respiração; Frase musical.</p>	<p>Interpretação das obras: Schoonenbeek Kees, <i>Concerto Romantique II</i>; Emile Lesieur, <i>Prélude et Rondo</i>.</p>	<p>Execução da peça pelo aluno; Repetição de partes musicais ou procedimentos que possam ser melhorados; Execução dessas partes ou procedimentos por parte do professor.</p>	<p>Noção de pulsação, ritmo e frase musical; Uso das respirações para a separação de frases; Controle sobre as dinâmicas da obra.</p>	<p>30'</p>

Descrição da atividade criativa nº 4 a realizar:

Será tocada uma canção tradicional, *Ó Malhão*, pela professora, que fornecerá as duas notas fundamentais aos alunos, indicando-lhes em que parte devem tocá-las. Esta primeira melodia servirá de exemplo para o exercício seguinte. A professora irá tocar *O Pretinho Barnabé* e pedir aos alunos que reproduzam uma melodia tradicional e que, posteriormente, coloquem as notas fundamentais correspondentes.

Ó Malhão



R. M. Simões: Canções para a educação musical

O Pretinho Barnabé



R. M. Simões. Canções para a educação musical

Relatório:

A aula iniciou-se com a escala de Fá Maior, procedendo-se assim ao aquecimento em sons longos. Depois pedi a cada aluno que a tocasse individualmente, em *legatto* e em *stacatto*. Foi pedido aos alunos que não marcassem tanto nota a nota e foram trabalhados os ataques nas notas agudas, o que ainda lhes proporciona algumas dificuldades. De seguida, foi feito o arpejo.

Antes de iniciar a atividade criativa, fiz uma introdução ao conceito de tonalidade, explicando as funções de tónica e dominante, sendo que a primeira tem um carácter de resolução/repouso e a segunda de suspensão/instabilidade. Eu toquei a canção *Ó Malhão* e disse-lhes que notas deveriam pôr em cada compasso. Quando passamos para *O Pretinho Barnabé*, os alunos sentiram alguma dificuldade em encontrar as funções tonais. Então pedi-lhes que tocassem a melodia, o que facilitou o processo. Depois fomos tocando, discutindo e experimentando. Mesmo depois do aluno errar na função tonal, era experimentada essa para que eles sentissem que não fazia sentido musicalmente. A atividade desencadeou-se com bastante sucesso, porque apesar das respostas não serem imediatas, houve espaço para os alunos experimentarem, darem a sua opinião, constatarem erros e verificarem respostas.

De seguida, o aluno I tocou a peça, denotando-se alguma falta de estudo em casa. A peça foi tocada com acompanhamento de piano e memorizada pelo aluno após termos repetido algumas partes.

O aluno II tocou a primeira parte do segundo andamento da peça - *Rondo*. Visto que o aluno estava a fazer alguns erros rítmicos, pedi-lhe que solfejasse, o que melhorou significativamente a sua performance.

Síntese dos dados recolhidos através da observação participante e dos vídeos das aulas:

Os alunos mostraram-se atentos à explicação e participativos na atividade. No início demonstraram algumas dificuldades em identificar as funções tonais. A atividade desencadeou-se com bastante sucesso, porque apesar das respostas não serem imediatas, houve espaço para os alunos experimentarem, darem a sua opinião, constatarem erros e verificarem respostas.

O aluno I tocou a peça de memória após a repetição de algumas passagens técnicas. O aluno II teve algumas dificuldades na assimilação do ritmo da peça mas após solfejar melhorou significativamente neste aspeto.

Plano de Aula		
Turma: Saxofone (2º grau)	Data: 06.05.2013	
Aula nº. 9/10	Duração: 90 min	Hora: 9:00 – 10:30
Sumário: Consolidação de trabalho técnico de escalas. Interiorização das funções tonais de tônica, subdominante e dominante. Consolidação dos modos maior e menor. Interpretação de reportório do instrumento.		

Conteúdos	Objetivos gerais	Organização metodológica	Competências a desenvolver	Minutagem
Articulação; Respiração; Dedilhações.	Tocar uma escala diatônica maior (Ré M) e respetivo arpejo.	Execução do exercício pelo aluno; Execução do exercício em vários andamentos; Execução do exercício em ligado e stacatto.	Produzir notas em ligado e stacatto; Respirar de forma relaxada, controlando e direcionando o ar; Conhecer as dedilhações do registo médio grave, médio agudo e agudo.	15'

<p>Harmonia; Melodia; Ritmo; Tonalidade. (atividade criativa nº 5</p>	<p>Desenvolvimento do ouvido; Percepção auditiva de funções tonais. Consolidação dos modos menor e maior.</p>	<p>Explicação da função tonal de subdominante e do exercício (ver pág. 41); Tocar uma melodia de ouvido; Harmonização de uma melodia com base nos conhecimentos obtidos; Mudança de uma melodia de modo maior para menor.</p>	<p>Conhecimento das funções de tônica, dominante e subdominante; Identificação auditiva das mesmas; Tocar de ouvido; Harmonizar uma melodia tradicional com as funções estudadas.</p>	<p>45'</p>
<p>Leitura de notação; Pulsção; Dedilhações; Dinâmicas; Respiração; Frase musical.</p>	<p>Interpretação das obras: Schoonenbeek Kees, <i>Concerto Romantique II</i>; Emile Lesieur, <i>Prélude et Rondo</i>.</p>	<p>Execução da peça pelo aluno; Repetição de partes musicais ou procedimentos que possam ser melhorados; Execução dessas partes ou procedimentos por parte do professor; Harmonização de um excerto do <i>Concerto Romantique</i>.</p>	<p>Leitura de notação; Noção de pulsação e frase musical; Controle dinâmico; Harmonização de um excerto musical.</p>	<p>30'</p>

Descrição da atividade criativa nº 5 a realizar:

Nesta atividade, pressupõe-se a introdução de uma nova função tonal, a de subdominante, caracterizada por ser uma ponte de ligação entre a tônica e a dominante. Com o auxílio da professora, os alunos devem colocar as notas fundamentais das funções de tônica, subdominante e dominante na melodia tradicional *Eu fui ao Jardim Celeste* (abaixo indicada). Depois deverão transformar a melodia em modo menor, passando-a assim de Dó Maior para Dó menor. Por fim, devem repetir o exercício na peça que um dos alunos tem vindo a trabalhar, *Concerto Romantique* de Schoonenbeek Kees.



R. M. Simões: Canções para a educação musical

Relatório:

Iniciou-se a aula com o aquecimento do instrumento, tocando a escala de Fá Maior em sons longos. Depois foi feita a escala em sons mais curtos, em *legatto* e *stacatto*. Em seguida, revi as funções tonais trabalhadas na aula anterior e contextualizei a função de subdominante, caracterizada por ser uma ponte de ligação entre a tônica e dominante. Toquei a melodia *Eu fui ao Jardim Celeste* e os alunos tocaram-na de ouvido, sendo necessário repetir algumas vezes e algumas partes específicas. De seguida, harmonizamos com notas fundamentais esta melodia. Os alunos foram autónomos ao identificar algumas das funções trabalhadas anteriormente. Após este exercício, foi pedido que mudassem esta canção, originalmente em Dó Maior para o modo menor. Nesta melodia, essa mudança implicava apenas baixar a terceira nota da escala, tornando assim o mi em mi b. Mais tarde, foi pedido aos alunos que fizessem o mesmo exercício com um excerto de uma das peças que tem vindo a ser trabalhada nas aulas, *Concerto Romantique* de Schoonenbeek Kees. Esta atividade ocupou grande parte da aula visto que, no *Concerto Romantique* a identificação das funções tonais não era tão óbvia como nas melodias tradicionais. Este tipo de exercício aliado ao repertório trabalhado nas aulas, tornou o exercício

mais próximo da realidade dos alunos, tendo como objetivo que mais tarde, eles façam o mesmo no repertório que trabalharão no futuro. Por fim, ambos os alunos tocaram as suas peças individualmente, notando-se uma evolução em ambas.

Síntese dos dados recolhidos através da observação participante e dos vídeos das aulas:

Os alunos foram autónomos ao identificar algumas das funções tonais trabalhadas anteriormente. No que diz respeito à participação nas aulas, estes encontram-se muito mais envolvidos nas atividades, fazendo perguntas, intervindo sem solicitação, respondendo às perguntas do colega e corrigindo-se entre si.

Plano de Aula		
Turma: Saxofone (2º grau)	Data: 13.05.2013	
Aula nº. 11/12	Duração: 90 min	Hora: 9:00 – 10:30
Sumário: Consolidação de trabalho técnico de escalas. Desenvolvimento do ouvido e da capacidade de memorização. Interiorização das funções tonais de tónica e dominante. Improvisação de melodias com base harmónica.		

Conteúdos	Objetivos gerais	Organização metodológica	Competências a desenvolver	Minutagem
Articulação; Respiração; Dedilhações.	Tocar uma escala diatónica maior (Fá M) e respetivo arpejo.	Execução do exercício pelo aluno; Execução do exercício em vários andamentos; Execução do exercício em ligado e stacatto.	Produzir notas em ligado e stacatto; Respirar de forma relaxada, controlando e direcionando o ar; Conhecer as dedilhações do registo médio grave, médio agudo e agudo.	15'

<p>Divisão do tempo (métrica binária e ternária); Harmonia; Ritmo; Melodia. (atividade criativa n° 6)</p>	<p>Desenvolvimento do ouvido; Interiorização das métricas binária e ternária; Interiorização de funções tonais; Improvisação orientada.</p>	<p>Explicação do exercício (ver pág. 47); Identificação da métrica da melodia; Tocar de ouvido; Mudança de métrica numa melodia; Identificação de funções tonais; Improvisação de melodias com base harmónica.</p>	<p>Identificação da métrica binária; Tocar de ouvido; Mudança de uma canção de métrica binária para ternária; Percepção auditiva das funções tonais de tónica e dominante; Harmonização de uma melodia com as funções de tónica e dominante.</p>	<p>75'</p>
--	--	---	--	------------

Descrição da atividade criativa nº 6 a realizar:

A professora deverá tocar a melodia *Dó-ré-mi* e pedir aos alunos que identifiquem a métrica. De seguida, deverão tocá-la de ouvido, sendo que a professora deve repetir várias vezes até que eles a consigam tocar. Quando já forem capazes de a tocar, deverão mudar a métrica da canção para ternária e depois identificar as funções tonais. Tendo como base harmónica, as notas fundamentais das funções identificadas, deverão improvisar sobre elas.



R. M. Simões: Canções para a educação musical

Relatório:

Foi tocada a escala em sons longos, depois com várias articulações para exercitar o *stacatto*. Depois ambos tocaram individualmente a escala e o arpejo em *legatto* e *stacatto* em sons mais curtos.

Toquei a canção *Dó-ré-mi* e pedi-lhes que identificassem a métrica, o que suscitou uma resposta rápida por parte dos alunos. De seguida, tive de repetir várias vezes a melodia, principalmente para o aluno I que tem mais dificuldade neste tipo de exercícios. O aluno II é já bastante rápido na assimilação destas melodias. Sempre que eu toquei a melodia, fi-lo de costas para os alunos para que estes desenvolvessem a audição e não centrassem a atenção na dedilhação. Quando lhes pedi que passassem a melodia para métrica ternária, surgiram algumas dúvidas, mas depois de exemplificar o primeiro compasso, os seguintes decorreram sem dificuldades. No decorrer da aula, achei pertinente explicar qual a função do numerador e denominador das frações do compasso. Percebi que era algo que não dominavam do ponto de vista musical e que é uma ferramenta importante para que entendam esta e outras peças que possam vir a tocar. De seguida, foram identificadas as funções tonais da canção. De seguida, com a mesma base harmónica, cada um devia improvisar. Ambos os alunos escolheram

improvisar em métrica binária, sendo que, o aluno I começou a melodia em *anacruse* e o outro *a tempo*, como podemos ver de seguida:



Síntese dos dados recolhidos através da observação participante e dos vídeos das aulas:

Quando entrei na sala de aula, os alunos estavam a tocar melodias em conjunto, inclusive a que tinha sido tocada na aula anterior, *Eu fui ao jardim celeste*.

A identificação da métrica foi de fácil resposta para os alunos e tocar de ouvido também. O aluno I demora mais tempo neste tipo de exercício bem como na memorização das melodias. Na parte final da aula, o aluno I estava já pouco concentrado, tendo de repetir várias vezes o mesmo exercício.

Plano de Aula			
Turma: Saxofone (2º grau)		Data: 20.05.2013	
Aula nº. 13/14		Duração: 90 min	Hora: 9:00 – 10:30
Sumário: Consolidação de trabalho técnico de escalas. Improvisação de uma melodia. Interpretação do repertório do instrumento.			

Conteúdos	Objetivos gerais	Organização metodológica	Competências a desenvolver	Minutagem
Articulação; Respiração; Dedilhações.	Tocar uma escala diatónica maior (Fá M) e respetivo arpejo.	Execução do exercício pelo aluno; Execução do exercício em vários andamentos; Execução do exercício em ligado e stacatto.	Produzir notas em ligado e stacatto; Respirar de forma relaxada, controlando e direcionando o ar; Conhecer as dedilhações do registo médio grave, médio agudo e agudo.	15'
Melodia; Ritmo; Harmonia. (atividade criativa nº 6)	Desenvolvimento do ouvido; Desenvolvimento da criatividade; Construção de melodias; Memorização de melodias.	Explicação do exercício (ver pág. 51); Escolha de uma progressão harmónica; Improvisação de uma melodia sobre esta base; Memorização de uma melodia criada pelo aluno.	Conhecimento das funções de tónica, dominante e subdominante; Improvisações de melodias com base harmónica; Criação de uma melodia com base em notas fundamentais; Memorização de melodias criadas pelos alunos.	45'

<p>Leitura de notação; Pulsção; Dedilhações; Dinâmicas; Respiração; Frse musical; Memorização.</p>	<p>Interpretação das obras: Schoonenbeek Kees, <i>Concerto Romantique II</i>; Emile Lesieur, <i>Prélude et Rondo</i>.</p>	<p>Execução da peça memorizada pelo aluno; Repetição de partes musicais ou procedimentos que possam ser melhorados; Exemplificação dessas partes ou procedimentos por parte do professor.</p>	<p>Leitura rítmica e melódica; Uso da respiração para a separação de frases musicais; Noção de pulsção e frase musical; Memorização de uma obra musical.</p>	<p>30'</p>
--	--	---	---	------------

Descrição da atividade criativa nº 6 a realizar:

Esta atividade pressupõe que os alunos construam uma melodia de raiz com o apoio de funções tonais previamente escolhidas por eles. Depois de improvisarem, deverão memorizar uma das melodias improvisadas para que desenvolvam não só o ouvido, como a concentração e a memorização.

Relatório:

A aula iniciou-se com a escala de Fá Maior em notas longas. Depois foi feita a escala em sons mais curtos, em *legatto* e *stacatto*.

Foram escolhidas as notas que iam servir de base para a melodia e ambos as tocaram em simultâneo até as decorarem. Depois os alunos foram experimentando várias melodias e sendo alertados para algumas correções ou modificações. No final, foi memorizada uma progressão melódica feita pelos alunos.

De seguida, o aluno I tocou o *Concerto Romantique II* e revemos algumas passagens técnicas, e memorizamos a peça. Para auxiliar a memorização da mesma, recorreremos a uma estratégia que foi cantar com o nome das notas. De seguida, o aluno II tocou o *Prelude et Rondo*, sendo repetidas algumas passagens técnicas e revendo a leitura de algumas células rítmicas.

The image displays two musical exercises for two students, Aluno I and Aluno II, in 4/4 time. The first exercise shows Aluno I playing a melody of eighth notes (F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4) and Aluno II playing a bass line of whole notes (F3, F3, F3, F3, F3). The second exercise shows Aluno I playing whole notes (F4, G4, A4, B4, C5) and Aluno II playing a more complex melody of eighth and sixteenth notes (F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4).

Síntese dos dados recolhidos através da observação participante e dos vídeos das aulas:

Tal como observado nas aulas anteriores, os alunos participam bastante na aula, fazendo perguntas e interagindo entre si na decisão de aspetos musicais. Por vezes, os alunos repetiam o exercício quando sentiam que não estava correto sem que lhes fosse solicitado. O aluno I mostrou novamente alguma dificuldade em tocar a peça de memória, pelo que voltamos a trabalhar algumas partes. O aluno II mostrou alguma insegurança técnica na peça e foram corrigidos alguns erros de pulsação, ritmo e notas.

Plano de Aula		
Turma: Saxofone (2º grau)	Data: 03.06.2013	
Aula nº. 15/16	Duração: 90 min	Hora: 9:00 – 10:30
Sumário: Improvisação de melodia livre.		

Conteúdos	Objetivos gerais	Organização metodológica	Competências a desenvolver	Minutagem
Melodia; Ritmo; Harmonia; Improvisação. (atividade criativa nº 7)	Desenvolvimento do ouvido; Percepção de funções tonais; Domínio das métricas binária e ternária; Compreensão dos modos maior e menor; Construção de melodias; Memorização de melodias.	Explicação do exercício (ver pág. 53); Improvisação de uma melodia; Memorização da melodia improvisada.	Interiorização das funções tonais de tônica, subdominante e dominante; Interpretação de partes musicais em ambas as métricas; Percepção auditiva dos modos maior e menor; Memorização de melodias criadas pelos alunos; Criação de uma melodia livre.	90'

Descrição da atividade criativa nº 7 a realizar:

Nesta atividade, pretendi que os alunos improvisassem uma melodia sem orientações prévias. Com base no que foi aprendido anteriormente, os alunos deveriam escolher um compasso, uma divisão, as funções tonais, o ritmo e a melodia e improvisar. Por fim, após experimentarem várias melodias, deveriam criar uma e memorizá-la.

Relatório:

Esta aula teve um caráter mais informal e livre. Os alunos interagiram um com o outro, trocaram impressões e estiveram mais independentes do professor. Após discutirem algumas ideias apresentaram uma melodia em Dó Maior, em compasso quaternário, de divisão binária, com quatro compassos. Após a primeira proposta dos alunos, intervim para os alertar de algumas notas fundamentais mal colocadas e sugerir que ambos fizessem ora a melodia ora as notas pedais. Além disso, estendemos mais a composição, introduzindo também divisão ternária a meu pedido, para que pudessem trabalhar ambas as divisões. Como resultado final, obtivemos o seguinte:

The image displays two musical staves for two students, Aluno I and Aluno II. The first staff shows a composition in 4/4 time with a binary division, consisting of four measures. The second staff shows a composition in 12/8 time with a ternary division, also consisting of four measures. The notation includes treble clefs, time signatures, and various musical notes and rests.

Síntese dos dados recolhidos através da observação participante e dos vídeos das aulas:

Quando lhes pedi para introduzir a métrica ternária na improvisação, exclamaram expressões de desagrado, pela dificuldade acrescida que ela representa em relação à divisão binária. O aluno II foi mais participativo e tomou mais decisões na composição que o aluno I.

3.2 Intervenção na valência de Ensemble de Sopros A

Este grupo composto por vinte e sete alunos, denominado Ensemble de Sopros A, reuniu-se semanalmente à segunda-feira, pelas 18:30. A sala de aula era ampla, suportando o número de alunos inscritos na disciplina e cada um deles tinha uma cadeira e uma estante. Os alunos estavam organizados no espaço por naipes, tocando a parte que lhes foi confiada. Os alunos interagiram de forma amistosa uns com os outros e com o professor, mantendo-se, de uma maneira geral, atentos às instruções dos professores e ao decorrer dos ensaios.

Este contexto de intervenção, já anteriormente descrito (pág. 19), foi caracterizado por ser um grupo heterogéneo, em que diferentes instrumentos se encontram semanalmente, com alunos de diferentes idades e níveis de ensino. O próprio grupo musical apresentava algumas dificuldades ao nível da formação, que era pouca equilibrada – um oboé, seis flautas, nove clarinetes, seis saxofones, quatro trompetes e um trombone. Foi visível algum desequilíbrio musical face à carência de instrumentos graves na formação. No entanto, apesar desta dificuldade, durante e após a fase de observação foram delineadas algumas metas que visavam potenciar o trabalho desenvolvido no Ensemble de Sopros.

Uma das objeções detetadas na fase de observação, quer por mim quer pelo professor cooperante, eram os constantes atrasos dos alunos. Esta situação veio a melhorar no decorrer do tempo, pois houve uma sensibilização por parte dos professores envolvidos para a importância de um “aquecimento” individual antes da aula, bem como uma consciencialização de que os atrasos constituíam uma perturbação para o decorrer do trabalho.

Ainda durante a fase de observação, o professor cooperante alertou os alunos para alguns comportamentos menos corretos, como falarem uns com os outros durante o ensaio, e interromper o decorrer do mesmo com comentários pouco pertinentes, gerando por vezes, confusão na aula. Na fase de intervenção, uma das estratégias que implementei foi optar por uma postura mais séria. Fiz intervenções mais curtas, objetivas e direcionadas, para reter a atenção dos alunos. Na maioria das aulas, era também visível um decréscimo de atenção, sendo que, na fase final do ensaio, os alunos mostravam-se menos concentrados que no início. Em algumas aulas, esta parte final foi destinada a trabalho de leitura de notação, sem fazer grandes pausas para explicações teóricas ou procedimentos técnicos. Estas estratégias surtiram efeito e foram verificados menos momentos de confusão na aula.

Outro objetivo para a fase de intervenção era aumentar o nível e a frequência de

participação dos alunos no decorrer da aula. Em alguns momentos foi solicitado aos alunos que dessem a sua opinião sobre o repertório, sobre determinada interpretação e que identificassem melhorias de um ensaio para o outro. Estas estratégias surtiram algum efeito, no entanto, alguns alunos nunca se sentiram libertos e capazes de intervir.

A obra musical trabalhada foi *Band Time Expert* do compositor holandês Jacob de Haan. As aulas foram planificadas semanalmente e visavam essencialmente trabalhar os seguintes aspetos musicais: equilíbrio sonoro, afinação, dinâmica, trabalho de naipe e orquestra, leitura de notação, concentração, articulação em grupo, fusão tímbrica. Com o decorrer das aulas, foi verificada uma melhoria nestes aspetos e uma boa evolução dos alunos enquanto grupo.

Capítulo IV – Considerações finais

4.1 Considerações Finais

O ensino instrumental em Portugal está estreitamente ligado às aulas individuais, havendo nelas pouco espaço para atividades que fomentem a criatividade e atividades em grupo que permitam uma interação entre pares. Um dos objetivos primeiros deste projeto era criar um conjunto de atividades que explorassem as possibilidades do ensino em mini-grupo, centrado sempre no desenvolvimento da criatividade. As próprias atividades da aula têm que ser adaptadas a este contexto (como recomendado na Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho) e não apenas manter-se o mesmo tipo de aulas, sendo que a função dos alunos será alternadamente de executante e ouvinte. A interação entre os alunos constitui uma fração importante no desenvolvimento da autonomia e motivação dos alunos. Não se trata também apenas de tocar reportório em conjunto (de música de câmara por exemplo) mas de efetivar um domínio da linguagem musical. Não se pretendeu, portanto, com este trabalho defender o ensino em grupo em exclusivo, mas que este integre o currículo do aluno e que possa ser explorado nas suas potencialidades, que são inúmeras.

Durante a implementação do projeto, pude verificar que os alunos se mostravam realmente mais motivados e participativos nas aulas. Como balanço dos **registos de observação** pode dizer-se com clareza que o aluno I descrito na fase de observação como pouco participativo, bocejando algumas vezes durante as aulas, foi gradualmente mostrando mais interesse nas atividades da aula, sendo por vezes até observados momentos de intervenção sem a minha solicitação. Por outro lado, os mesmos registos permitem confirmar que o aluno II foi ainda mais comunicativo do que o primeiro, como era esperado através das observações presenciais feitas anteriormente.

Aquando da **entrevista aos alunos**, ambos descreveram estas aulas como sendo “divertidas” porque se fizeram “exercícios que não se costumam fazer nas aulas normais”. O professor cooperante partilha desta opinião afirmando que “os alunos se revelaram mais motivados”, pelo leque diversificado de trabalho pedagógico, mas também pela promoção de um “espírito construtivista na condução das aulas”. Esta foi uma das minhas pretensões: criar um ambiente de aula que potenciasse a criatividade dos alunos, quer pela interação com o professor quer pela interação entre pares. As decisões musicais sobre improvisação e composição eram

tomadas em conjunto e não apenas decididas pelo professor, embora considere necessário que o professor seja capaz de dar um *feedback* claro aos alunos, o que, também se concretizou com sucesso. Na **entrevista realizada ao professor cooperante**, este considera que se promoveu a “empatia com os alunos”, que houve uma manifestação de “entusiasmo pela matéria a estudar e que se estimulou a persistência através de experiências encorajadoras”, tendo em consideração “as emoções dos alunos”.

No que diz respeito ao trabalho musical realizado, considero que foi bastante positivo. Os alunos desenvolveram competências fundamentais como a interiorização da pulsação (notado como uma das dificuldades na fase de observação) e das métricas binária e ternária, a noção de consonância e dissonância, a improvisação, a composição e a memorização. O professor cooperante considerou que foram “desenvolvidos e estimulados nos alunos aspetos importantes” e que estes atingiram “um nível de conhecimento e desenvolvimento de competências assinaláveis”. Os alunos apontaram os exercícios de divisão ternária como sendo os que lhes proporcionaram mais dificuldade. Considero que isto se deve ao facto de esta não ser tão trabalhada nas aulas como a binária. De facto, estes exercícios proporcionaram um maior domínio das métricas, bem como uma maior interiorização da pulsação. No que diz respeito ao desenvolvimento do ouvido melódico, ambos os alunos desenvolveram competências, embora em níveis diferentes. O aluno II aperfeiçoou de forma bastante satisfatória o ouvido, sendo numa fase final, capaz de cantar antecipadamente o que queria tocar. Esta capacidade auditiva é o que Gordon reconhece como “audição”, a capacidade de compreender a música em silêncio e visualizar uma “imagem sonora”. Estas atividades foram vistas pelos alunos como “produtivas” e “diferentes”, porque se introduziram atividades que nunca se tinham realizado anteriormente.

Um dos aspetos assinalados pelo professor cooperante como sendo menos positivo prende-se com o tempo de aplicação do projeto. Apesar de ser notável uma melhoria dos alunos nos parâmetros musicais trabalhados, e no próprio desenvolvimento como saxofonistas, considero igualmente que o tempo de estágio é curto para a consolidação sólida das competências anteriormente referidas.

De um ponto de vista geral, os objetivos foram cumpridos com sucesso, os alunos aperfeiçoaram competências musicais assinaláveis e houve espaço para atividades de cariz diversificado. Penso que estas atividades despertaram igualmente a motivação e curiosidade

dos alunos, características essenciais no desenvolvimento destes enquanto músicos, estudantes e pessoas.

Referências bibliográficas

Alonso, L. (1998). A investigação-ação no quadro da investigação educativa. Dissertação de doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Amorim, M. & Frederico, R. (2008). Criatividade, inovação e controle nas organizações. In Revista de Ciências Humanas. *Florianópolis*, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 75-89. Recuperado a 26 de agosto de http://www.allameda.com/www/saudebr/Criatividade_inovacao_e_controle_nas_organizacoes.pdf

Azzara, C. & Grunow, R. (2006). *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications.

Biesta, G. (2010). *Good Education in Age of Measurement*. Paradigm Publishers. Recuperado a 10 de agosto de <http://www.rpajournal.com/dev/wp/uploads/2012/07/R1.pdf>

Boden, M. A. (2001). Creativity and knowledge. In A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. Londres: Continuum, pp. 95 - 102.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2001). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas (pp. 455-479 ou 355-374). *Psicologia Educação e Cultura*. Recuperado a 11 de Novembro, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Londres: Routledge.

Deliège, I. & Richelle, M. (2006). The spectrum of musical creativity. In Deliège, I. & Wiggins, G. (Eds.) (2006). *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Nova Iorque: Psychology Press.

Fautley, M. & Savage, J. (2007). *Creativity in secondary education*. Grã-Bretanha: Learning Matters.

Fernandes, H. & Mamede, M. & Sousa, T. (s. d.). *Sobredotação: uma realidade, um desafio*. Recuperado a 26 de agosto de 2013 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/90/Cad_1Sobredotacao.pdf

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de aprendizagem para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3ª ed., V. Gaspar, Trad.). Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Inglaterra: Ashgate.

Hallam, S. (2010). Listening. In Hallam, S. & Creech, A. (Eds.). *Achievements, analysis and aspirations*. Londres: Institute of Education.

Jeffrey, B. & Craft, A. (2001). The universalization of creativity. In A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.) (2001). *Creativity in education*. Londres: Continuum, pp. 1 - 16.

Joubert, M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE e beyond. In A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. Londres: Continuum, pp. 17 - 34.

Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. Londres: Continuum, pp. 35 - 44.

Mazzola, G. & Park, J. & Thalmann, F. (2011). *Musical Creativity: Strategies and Tools in Composition and Improvisation*. Berlim: Springer.

Nascimento, M. (2006). *O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música*. Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Recuperado a 9 de agosto de http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao04/01COM_EdMus_0404-218.pdf

Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Especialidade de Psicologia da Educação – Universidade do Minho, Portugal.

Pereira, K. & Pavanati, I. & Maia, L. & Sousa, L. (2009). A criatividade na sociedade do conhecimento: um ensaio sobre a importância dos fatores culturais e não cognitivos. In Anais do *Congresso Nacional de Ambientes Hipermedia para a Aprendizagem*, Brasil, 5 – 7 nov. 2009.

Runco, M. (2004). Everyone has creative potential. In Sternberg, R. & Grigorenko, E. & Singer, J. (Eds.) (2004). *Creativity: from potential to realization*. Washington: American Psychological Association.

Sarath, E. (2010). *Music theory through improvisation: a new approach to musicianship training*. Nova Iorque: Routledge.

Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: the science of human innovation*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Simões, R. M. (1979). *Canções para a educação musical*. Lisboa: Valentim de Carvalho.

Simonetti, D. C. (2008). *Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos*. Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade de Psicologia da Educação – Universidade do Minho, Portugal.

Starko, A. J. (2009). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. Nova Iorque: Routledge.

Swanwick, K. (s.d.). Ensino instrumental enquanto ensino de música. (F. Oliveira, Trad.). Atravez – Associação Artístico Cultural. Recuperado a 18 de Novembro de 2012, de http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm

Tafari, J. (2009). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In I. Deliège & G. Wiggins (Eds.)(2009). *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. Grã-Bretanha: Psychology Press.

Tan, A. (2007). *Creativity: a handbook for teachers*. Singapura: World Scientific.

Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na introdução da metodologia Orff em Portugal. *Arte Musical*, 10 (11). pp. 23-30.

Williamson, A. & Thompson, S. & Lisboa, T. & Wiffen, C. (2006). Creativity, originality, and value in music performance. In Deliège, I. & Wiggins, G. (Eds.)(2006). *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Nova Iorque: Psychology Press.

Anexos

10.1 P. Harris, *Cossack Dance*

2

Alto Saxophone

3. Cossack dance

Allegro giocoso

6

12

18

23

f *p* *mp* *mf* *f* *mf* *cresc.* *f* *f* *ppp*

1

1

poco rall. a tempo

© Copyright 1986 by Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

10.2 C. Cowles, *A Beguiling Bug's Beguine*

A BEGUILING BUG'S BEGUINE

E♭ Saxophone

Beguine tempo

mf

5

COLIN COWLES

10

15

20

mf *f*

25

30

p

35

40

45

f

50

10.3 K. Schoonenbeek, *Concerto Romantique II*

'Concerto Romantique' II *Kees Schoonenbeek*

Andante espressivo $\text{♩} = 45$

E♭ AltoSax

Piano

p

9 A

17

25 B

© Canzona Music Holland

8

'Concerto Romantique'

33

C

Musical score for measures 33-40. The system includes a piano (p) part and a violin (v) part. The piano part features a steady eighth-note accompaniment. The violin part has a melodic line with a *mf* dynamic marking. A box labeled 'C' is positioned above the violin staff at measure 33.

41

Musical score for measures 41-46. The system includes a piano (p) part and a violin (v) part. The piano part continues with its eighth-note accompaniment. The violin part features a more active melodic line with slurs and a *mp* dynamic marking.

47

Musical score for measures 47-51. The system includes a piano (p) part and a violin (v) part. The piano part continues with its eighth-note accompaniment. The violin part features a melodic line with slurs and a *mf* dynamic marking. Trill ornaments are present in the piano part.

52

D

Musical score for measures 52-56. The system includes a piano (p) part and a violin (v) part. The piano part continues with its eighth-note accompaniment. The violin part features a melodic line with slurs and a *p* dynamic marking. A box labeled 'D' is positioned above the violin staff at measure 52.

'Concerto Romantique'

59

E

mf

z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P

67

mf

z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P

74

z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P

80

Ritardando 3'50"

mp

z 7 P P z 7 P P z 7 P P z 7 P P

10.4 E. Lesieur, *Prelude et Rondo*

Prix de composition de la Confédération Musicale de France
Pour Françoise et pour Danièle

PRÉLUDE ET RONDO

Pour SAXOPHONE ALTO et PIANO

OUVRAGE PROTÉGÉ
PHOTOCOPIÉ INTERDITE
Même partielle
(Loi du 11 Mars 1957)
Contrefaçon contrôlée
(Code Penal, Art. 423)

PHONE ALTO

PRÉLUDE

Emile LESIEUR

Andante (♩ = 65 à 66)

mf *poco* *p* *mf* *poco accel. e cresc.* *poco f* *mf* *ad lib.* *Cédez p* *mf* *poco rit.* *Enchaînez*

RONDO

Allegro (♩ = 132)

f *Bien rythmé* *mais toujours bien rythmé* *mf* *f* *mf* *cresc. poco a poco* *mf* *cresc. poco a poco*

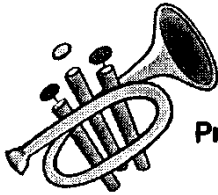
LAUDOT Éditeur

Tous droits réservés pour tous pays.
Toute reproduction même partielle sans autorisation est formellement interdite.

A handwritten musical score consisting of ten staves. The notation includes various rhythmic values, slurs, and dynamic markings. The dynamics range from *pp* (pianissimo) to *fff marcato* (fortissimissimo marcato). There are also markings such as *poco f* and *mf*. The score shows a progression of intensity and articulation across the staves. There are some handwritten annotations and corrections in pencil throughout the piece.

Contents

Inhalt • Sommaire • Inhoud



Preface	4
Vorwort	4
Préface	5
Voorwoord	6
1. Start Your Engines	7
Startklar / Démarrez ! / Riemen vast	
2. Something Like	8
Stillecht / C'est à peu près cela / Klinkt als...	
3. Who Did It?	9
Wer war das? / Qui a fait ça ? / Wie deed dat?	
4. Take a Break	10
Mach mal Pause / Fais une pause / Take a Break	
5. Yankee Doodle Doo	12
6. Autumn Holiday	14
Herbstferien / Vacances d'automne / Herfstvakantie	
7. Spanish Nights	16
Spanische Nächte / Nuits espagnoles / Spaanse nachten	
8. Tell Me	18
Tell speziell / À la Guillaume Tell / Ver 'tell' mij wat!	
9. Indian Rock	20
Indianer-Rock / Rock indien / Indian Rock	
10. Arabesque	22

Entrevista semi-estruturada aos alunos

Professora estagiária: O que acharam destas aulas?

Aluno II: Melhoraram a nossa aprendizagem em relação ao saxofone, foram produtivas e acho que foram muito boas.

Aluno I: Foram divertidas...

Professora estagiária: Foram divertidas?

Aluno I: Sim.

Professora estagiária: Porquê?

Aluno I: Fizemos exercícios que não se costumam fazer nas aulas normais e melhoramos o conhecimento do que tínhamos antes e acho que foram umas aulas produtivas.

Professora estagiária: E o que é que gostaram mais?

Aluno II: Eu gostei mais das funções tonais.

Aluno I: Eu também.

Aluno II: Aprendi que ao ter uma melodia podia ouvir outra ao mesmo tempo.

Aluno I: A mim foi também as funções tonais porque podemos de uma melodia fazer outra praticamente com... como hei-de explicar?

Aluno II: Com notas que soem bem umas com as outras.

Aluno I: Que soem bem, do mesmo acorde. E fica bem.

Professora estagiária: E o que gostaram menos?

Aluno II: Divisão ternária.

Aluno I: E binária.

Aluno II: À binária já estou habituado, à ternária é que foi um bocadinho mais difícil.

Aluno I: Sim a binária não, a ternária é que foi difícil.

Professora estagiária: Era mais difícil a divisão ternária do que a binária?

Alunos I e II: Sim.

Professora estagiária: O que é que aprenderam um com o outro?

Aluno II: Conseguimos fazer os dois uma melodia, com funções tonais e tudo, e a partir de agora, conseguimos partilhar esses conhecimentos com toda a gente.

Aluno I: O mesmo que ele.

Professora estagiária: Mesmo na aula, houve situações em que vocês aprenderam um com o outro ou não?

Aluno II: Sim... quando eu tinha algumas dúvidas, se o *aluno* / sabia ele explicava-me e eu passei a perceber.

Aluno I: E vice-versa.

Professora estagiária: No início vocês disseram que estas aulas eram um bocadinho diferentes daquelas que vocês tinham antes.

Aluno II: Porque fizemos exercícios que nunca tínhamos feito.

Professora estagiária: O que é que era diferente?

Aluno II: As funções tonais nunca tínhamos visto.

Aluno I: Alguns exercícios também eram diferentes porque o professor nunca nos tinha dado exercícios com funções tonais, não nos pedia para nós fazermos assim uma melodia.

Aluno I: Nas aulas costumava ser: se ele nos dava uma peça, estávamos sempre a estudar essa peça até ficar perfeita. Não era assim exercícios.

Aluno II: Consigo íamos sempre alternando. Um dia víamos a peça, outro dia funções tonais.

Aluno I: Ou até os dois no mesmo dia.

Aluno II: E foi divertido.

Entrevista estruturada ao professor cooperante (por escrito):

1. Que balanço global faz do estágio?

O balanço global do estágio pode ser considerado bastante positivo e bastante satisfatório, pois foram desenvolvidos e estimulados nos alunos aspectos importantes, nomeadamente, sentir e promover a empatia com os alunos, ser claro nos objetivos a apresentar e manifestar o seu entusiasmo pela matéria a estudar, estimular a persistência através de experiências encorajadoras, ter em conta as emoções dos alunos, para poder desenvolver a competência a alcançar. O balanço realizado foi extremamente positivo, pois verificou-se que através das metodologias e estratégias utilizadas, os alunos chegaram ao final do ano letivo, com o nível de conhecimento e desenvolvimento de competências assinalável.

2. O que considera ter sido mais positivo?

Alguns dos aspetos positivos a considerar apresentaram-se com o desenrolar das sessões sendo o trabalho pedagógico diversificado, organizado de forma a atender às especificidades de cada aluno e desenvolverem técnica e musicalmente o seu carácter pessoal. Este, procurou ir de encontro às características e necessidades pessoais dos alunos, promovendo a autoconfiança e gosto pelo estudo do instrumento, permitindo aos mesmos, o acesso a métodos diversificados de estudo, de modo a poderem partilhar experiências, as suas capacidades, as suas dificuldades e promover a cooperação entre pares.

3. O que considera que foi mais negativo?

O aspeto a considerar menos positivo prende-se com o pouco tempo disponível para desenvolver um projeto com bases e objetivos mais solidificados. Um projeto com uma maior duração poderia alcançar uma maior abrangência e acuidade académica possibilitando resultados mais consolidados.

4. Na sua opinião, o que poderia ter sido melhor?

No seguimento da questão anterior, esta resposta insere-se no prolongamento da afirmação acima apresentada. Verdadeiramente, seria possível tentar proporcionar momentos de

aprendizagem graduais num mais longo espaço de tempo, em que os objetivos se complementavam sucessivamente, de forma a as atividades serem mais progressivas ao nível da dificuldade a superar, proporcionando aos alunos uma evolução mais consolidada.

5. Como considera a relação professor – aluno desenvolvida nestas aulas?

A promoção de um espírito construtivista na condução das aulas por parte do professor tornou o clima de cooperação entre os alunos mais saudável, promovendo assim momentos de aprendizagem com maior interação e intensidade. Desta forma pode constatar-se que os alunos revelam-se mais motivados, quando sentem que o seu professor é solidário e cooperante, capaz de fornecer orientações claras para o trabalho dos alunos, e de dar feedback imediato e construtivo de uma forma positiva.