



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2016

**Névio Emanuel Madureira
Teixeira da Silva**

**De ouvido para ouvidos – Uma experiência
extracurricular instrumental em contexto de
grupo: *Ensemble popjazz***



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2016

**Névio Emanuel Madureira
Teixeira da Silva**

**De ouvido para ouvidos – Uma experiência
extracurricular instrumental em contexto
de grupo: *Ensemble pop/jazz***

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.



Parceria pedagógica da Artâmega
Academia das Artes do Marco de Canaveses

Dedicado a quem gosta de ouvir e fazer música.

O júri

Presidente	Professora Doutora Susana Bela Soares Sardo Professora Associada, Universidade de Aveiro
Arguente	Doutor Jorge Alexandre Costa Professor Adjunto, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Orientadora	Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro, a ajuda e o empenho concedidos na execução deste trabalho, e não menos importante, agradeço pelas experiências didáticas e pela valorização que o facto de ter sido seu aluno me acrescentou na forma de ver o ensino e a prática de ensinar.

Agradeço à Artâmega. Tanto à direção pedagógica pela confiança, colaboração e abertura demonstrada desde sempre, como aos muito estimados alunos, sempre prontos para desafios.

Agradeço ao pequeno Henrique, que demonstrou solidariedade e foi deixando o pai trabalhar e dormir, bem como à sua mãe Sara, e às suas tias, à Anaísa e à Andrea pela ajuda.

Agradeço à minha mãe pela forma dedicada através da qual me possibilitou alcançar os meus objetivos em todo o meu percurso.

Não posso deixar de agradecer também ao professor Evgueni Zoudilkine por partilhar as suas enormes qualidades artísticas e humanas, bem como pela sua atitude amistosa, positivista e encorajadora perante os seus alunos.

Agradeço à Universidade de Aveiro; a todos os meus professores, aos todos os meus colegas e à M.T.C.

Agradeço aos demais professores do meu percurso artístico e do ensino regular.

Bem hajam.

Palavras-chave Tocar de ouvido, Ensino de música - aprendizagem informal, treino auditivo, funções tonais, improvisação, memória, classe de conjunto, atenção, audição, dinâmica de grupo, estratégia de aprendizagem.

Resumo “Tocar de ouvido” é uma expressão da gíria popular e acadêmica cujo significado parece traduzir, para além de práticas e costumes, crenças, sentimentos e convicções em torno de modos ou qualidades de saber ouvir e fazer música sem necessário apelo à leitura. O *Ensemble pop/jazz* é um projeto educativo e artístico desenvolvido com alunos de instrumento do 1º até ao 8º graus da Escola das Artes do Marco de Canaveses - Artâmega. Tendo-se inspirado em alguns dos significados supra referidos, teve como grande finalidade promover o contacto dos instrumentistas com experiências relacionadas com aquele tipo de conhecimento e prática performativa. Neste documento pretendo relatar o processo de trabalho desenvolvido no *Ensemble pop/jazz*, descrevendo sobre o processo metodológico e didático implementado, bem como refletir sobre alguns pressupostos teóricos desenvolvidos em torno do significado educativo que comporta o “tocar de ouvido”, essa tão fecunda expressão.

Experimentar uma abordagem desta natureza no sentido de procurar um rumo metodológico e estratégico no futuro, detetando “mais-valias” conquistadas bem como aspetos menos conseguidos, constitui, na sequência da pesquisa elaborada e ao lado da intenção de proporcionar aos meus alunos uma vivência performativa artisticamente significativa, o grande propósito do projeto.

Keywords Playing by ear, informal learning, ear training, tonal functions, improvisation, memory, group class, focus, "audiate", group work dynamic, learning strategies

Abstract "Playing by ear" is a popular and academical expression, which meaning seems to translate, beyond old behaviors, beliefs, feelings and convictions around ways or qualities about listening and reproduce music without notation. The *Ensemble Pop/jazz* is an educational and artistic project developed with instrument students from the first to the eighth degree of studies in Artâmega school. It was inspired by the meanings of the expression listed above, and its major purpose is to allow the students to have the experience to work with this learning style and also have performative opportunities. In this document I depict the methodological and didactical process implemented in *Ensemble Pop/jazz*, while debating about some theoretical assumptions created around the meaning of "playing by ear".

Experiencing an approach of this nature in the direction of seeking a methodological and strategic course in the future, detecting gains obtained as well as less achieved aspects, constitutes, following the present research, the great purpose of the project.

Índice geral

Resumo	i
Abstract	iii
Índice de figuras.....	vii
Índice de quadros.....	vii
Índice de gráficos	vii
Índice de Anexos	viii
Índice de Tabelas	viii
Introdução	9
Capítulo I – Contextualização teórica e revisão bibliográfica.....	11
1.1 O trabalho de ouvido e práticas de aprendizagem	13
1.1.1 Aprendizagem formal, não formal e informal de música, tendências estilísticas.	13
1.1.2 Aprendizagem informal de música – paralelismo com o <i>Ensemble pop/jazz</i>	14
1.2 As escolhas de repertório jazz e pop para contexto de aula	14
1.2.1 Sobre Jazz e Pop	15
Capítulo II – Audição no processo de aprendizagem musical: contributos e princípios de aprendizagem.....	19
2.1 Audição e práticas de “tocar de ouvido” - alguns conceitos e princípios educativos.....	21
2.1.1. <i>Sound before symbol</i>	22
2.1.2 <i>Thinking in sound</i>	24
2.1.3. Audição	26
2.2 “Tocar de ouvido”	28
2.3 Pensamento criativo em música	30
2.4 Motivação – contributos teóricos e sua relação com a experiência empreendida	31
2.5 Tocar em grupo.....	33
Capítulo III - Ensemble pop jazz: descrição da atividade desenvolvida	35
3.1. Escolha de repertório	37
3.2. Tratamento e abordagem do repertório: metodologia de ensino e aprendizagem implementada	38
Capítulo IV – Metodologia de estudo da experiência realizada	41
4.1 Objetivos, problemas, procedimentos de estudo	43
4.1.1 Objetivos e problemas de estudo	43
4.1.2 Sujeitos envolvidos e local da experiência – caracterização	43
4.1.3 Materiais e instrumentos de recolha de dados	45
4.1.3.1 Diários de bordo	45
4.1.3.2 Concerto final	46

4.1.3.3 Questionário.....	46
4.1.4 Procedimentos	46
4.1.5 Análise e discussão de resultados	48
4.1.6 Observações e considerações.....	53
Conclusão	55
Bibliografia.....	57
Anexos.....	63

Índice de figuras

Fig. 1. Tipos de processamento auditivo	25
Fig. 2. Estrutura e fisiologia do ouvido humano	28
Fig. 3. Funções tonais modo maior (jónio)	76
Fig. 4. Funções tonais modo mixolídio	76

Índice de quadros

Quadro 1. Lista de temas sugeridos pelos alunos participantes e respetivas votações	37
Quadro 2. Distribuição da amostra por instrumento	44
Quadro 3. Progressão harmónica “Amiga da minha mulher” – Seu Jorge	69
Quadro 4. Links de versões ouvidas “ <i>It don't mean a thing (if it ain't got that swing)</i> ”	72
Quadro 5. Progressão harmónica (i – VII – VI – V)	72
Quadro 6. Progressão harmónica adotada “ <i>It don't mean a thing (if it ain't got that swing)</i> ”	73

Índice de gráficos

Gráfico 1. Número de alunos participantes no <i>Ensemble pop/jazz</i>	45
Gráfico 2. Questionário final “Questão 1”	48
Gráfico 3. Questionário final “Questão 2”	49
Gráfico 4. Questionário final “Questão 3”	49
Gráfico 5. Questionário final “Questão 4”	50
Gráfico 6. Questionário final “Questão 5”	50
Gráfico 7. Questionário final “Questão 6”	51
Gráfico 8. Questionário final “Questão 7”	51
Gráfico 9. Questionário final “Questão 8”	52
Gráfico 10. Questionário final “Questão 9”	52
Gráfico 11. Questionário final “Questão 10”	53

Índice de Anexos

Anexo I - Diários de bordo	65
Anexo I - 1ª Aula	65
Anexo II - 2ª Aula	68
Anexo III - 3ª Aula	71
Anexo IV - 4ª Aula	75
Anexo V - 5ª Aula e Concerto final.....	77
Anexo VI - " <i>It Don't Mean A Thing (If It Ain't Got That Swing)</i> " – Duke Ellington	78
Anexo VII - " <i>Celebration</i> " – Kool & The Gang	79
Anexo VIII - " <i>Amiga da minha mulher</i> " – Seu Jorge	80
Anexo IX - Programa do concerto final	81
Anexo X - Questionário "De ouvidos para ouvidos"	82
Anexos XI - Links para vídeos	83
Anexos XI - Imagens do concerto	83

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição dos procedimentos das fases do projeto	47
--	----

Introdução

Fazer música de ouvido implica o desenvolvimento de muitas competências. Ao longo do processo de aprendizagem musical importa questionar quão importante será que o aluno aprenda a ouvir e a seleccionar o que ouvir, em busca da compreensão sobre o que ouve. Reconhecer o modo, a melodia e o ritmo, sentir as diferentes acentuações de compassos associados a determinados géneros, perceber a forma e as frases, ouvir e identificar a harmonia. Será o treino auditivo uma ferramenta influente para a progressão dos alunos contribuindo para a formação de músicos mais hábeis, capazes de adaptação a diferentes contextos e solicitações?

É recorrente, em contextos informais, encontrarmos adolescentes entusiasmados com uma guitarra em mãos, cercados de amigos e amigas, a cantar canções. Eu próprio passei por essa fase, enquanto adolescente. De guitarra às costas ou de saxofone em mãos, junto de colegas com guitarra em riste, consegui experiências muito enriquecedoras e entusiasmantes, que bem importantes foram para refrescar o ego. Em volta de amigos que nada tinham a ver com o sistema de ensino de música, juntavam-se grupos por vezes com colegas até então desconhecidos. E que bem nos sabia aqueles intervalos da escola em que alguém se lembrava de uma canção e nós, algures num corredor simpático, ainda que sem ter previamente “estudado” uma música, lá procurávamos ir buscar o que tínhamos ouvido e executávamos, claro com um acorde ou outro trocado. Quando uma peça estava numa tonalidade pouco confortável para o grupo lá mudávamos o tom. Que belo exercício, e que bem nos sentíamos a superar desafios. A vontade era que aparecessem sempre desafios desses...

Facto é que no atual ensino vocacional de música, é usual os alunos fazerem-se acompanhar de partituras desde o momento em que começam a tocar as primeiras notas ou os primeiros ritmos. Apesar das suas inúmeras vantagens, não parece contudo ser a partitura, nem mesmo o exercício de leitura, os únicos meios para a aprendizagem musical. No meu percurso como músico, dos mais variados tipos de formações musicais, e professor, tenho-me deparado com excelentes executantes que revelam, porém, dificuldades na realização de tarefas sustentadas nas “janelas” da audição, como por exemplo improvisar melodicamente sobre uma estrutura harmónica, supostamente familiar, ou até mesmo tocar de ouvido melodias que dominam na oralidade.

Neste documento exponho um processo de trabalho, que pretendeu em certa medida transportar para o ensino formal uma forma de trabalho inspirado na aprendizagem informal de música, tendo em vista promover o “tocar de ouvido” enquanto ação promotora de capacitação dos alunos, num

projeto criado especificamente para o efeito – *Ensemble pop/jazz*. O projeto *Ensemble pop/jazz*, que decorreu na Artâmega no ano 2015 com 36 alunos do 1º ao 8º grau, visou a procura do desenvolvimento de competências dos mesmos, no sentido de os tornar mais hábeis a fazer música em conjunto sem necessidade de recurso a música editada em partitura, devidamente orquestrada. Desta forma, este projeto pretendeu atuar positivamente no desenvolvimento de alguns processos que têm por base a compreensão auditiva. Além dessa pretensão, o projeto empreendeu também, partindo de temas escolhidos pelos próprios alunos, dar-lhes liberdade para explorarem, comporem, e experimentarem soluções de elaboração de arranjos, reorquestração e improvisação.

Este documento está organizado em quatro capítulos precedidos de uma Introdução, culminando com a Conclusão, Bibliografia e Anexos. O Capítulo I apresenta uma contextualização teórica e revisão bibliográfica sobre os temas que servem de base a este documento, nomeadamente as práticas de aprendizagem formal, não formal e informal, e a adequação desta última ao *Ensemble pop/jazz*. O Capítulo II contempla a audição no processo de aprendizagem musical, os contributos de pedagogos e autores, e alguns dos seus princípios de abordagem. Tópicos como “tocar de ouvido”, processos de compreensão e significação sonora, nomeadamente sensorial e notacional, resultantes desse tipo de experiências, bem como “pensar em som” (*thinking in sound*), uma expressão corrente na literatura sobre o tema, cuja importância é incontornável para praticamente todos os processos assentes em práticas musicais baseadas na oralidade, constituirão matéria de abordagem e revisão bibliográfica neste mesmo capítulo. O Capítulo III contempla o *Ensemble pop jazz*, uma breve descrição da atividade desenvolvida, referindo os aspetos que mereceram especial reflexão e tratamento face aos pressupostos atrás pesquisados. O Capítulo IV aborda a metodologia de estudo da experiência realizada: objetivos, caracterização dos sujeitos envolvidos, procedimentos, observações, instrumentos de análise, discussão dos resultados e conclusão. Segue-se a Conclusão que finaliza o documento. Este documento possui ainda a Bibliografia e os Anexos, onde se encontram informações consideradas úteis para a melhor compreensão da sua leitura.

Capítulo I – Contextualização teórica e revisão bibliográfica

1.1 O trabalho de ouvido e práticas de aprendizagem

1.1.1 Aprendizagem formal, não formal e informal de música, tendências estilísticas.

A educação, tida como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do ser humano, acarta vastos e abrangentes processos, estando quase sempre associada à “escola” – a denominada educação ou aprendizagem formal. No entanto, como aliás noutras dimensões da vida, a aprendizagem de música pode ser realizada em diferentes contextos, ambientes e práticas, estas muitas vezes associadas ao que é denominado como aprendizagem não-formal ou informal. Direcionando a questão para a aprendizagem de música, o ensino formal está directamente ligado ao que é praticado nas academias e conservatórios de música. Nestas instituições de ensino, existe um plano curricular estruturado e organizado, incidindo tendencialmente sobre abordagens que têm em vista sobretudo a leitura e interpretação de repertório erudito: *“most music teachers in schools – public and private music schools – are trained in Classical music, and school music curriculum has typically favoured Classical music”* (Regelski in Vitale, 2011:1).

Com características bem distintas da aprendizagem formal, a prática de aprendizagem informal reside na partilha de conhecimentos, através da exploração das vivências socioculturais, extraindo delas os objetos de aprendizagem, contemplando desta forma a diversidade de experiências ocorridas fora da escola. Exemplo desta prática é o trabalho realizado nas “bandas de garagem” onde sem o objectivo ser a aprendizagem de conceitos ou domínio de conteúdos, a procura de fazer música leva os executantes a experimentar e a construir: *“nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência”* (Gaspar, 1990:173).

Além destas duas formas de aprendizagem, formal e informal, há ainda a referir a menos consensual aprendizagem não formal. Segundo Mok (2011), o ensino não formal refere-se a um tipo de aprendizagem relativamente sistemática e, não necessariamente, pré planeado, com uma intenção clara por parte do aluno e do professor em cumprir uma tarefa de ensino específica. Os primeiros autores a utilizar este termo foram Coombs e Ahmed em 1974. Estes autores tinham a convicção que a educação não podia estar confinada a “quando”, “onde” e “como”, uma vez que esta acontecia permanentemente (Coombs & Ahmed in Mok, 2011:11).

1.1.2 Aprendizagem informal de música – paralelismo com o *Ensemble pop/jazz*

“Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; os medíocres poderiam ouvir, mas não escutam; os músicos medianos ouvem o que tocaram; apenas os bons músicos ouvem o que irão tocar” (Willems in Caspurro, 2007:6).

O *Ensemble pop/jazz* teve como uma das suas pretensões trazer para as instalações da academia de música, alguns dos pressupostos presentes na aprendizagem informal. Procurando atender aos interesses dos alunos, como forma de motivação, foi aspiração promover o contacto com essas formas de fazer música, intimamente ligadas à prática informal. McPherson in Velho (2011), sugere que no ensino de instrumento há cinco “habilidades”: três mais próximas do ensino formal (capacidade de executar repertório ensaiado; capacidade de ler prontamente e capacidade de executar música de memória) e duas que são desenvolvidas a partir de atividades relacionadas com a aprendizagem musical informal, sendo estas, a capacidade de tocar de ouvido e a capacidade de improvisar.

A aprendizagem de música por métodos informais tem sido aplicada por diversos autores, entre os quais Lucy Green, uma impulsionadora da utilização de métodos de aprendizagem informal de música em contexto de aula. Para Green (2008)¹ é importante que, em sala de aula, seja estimulada a autonomia do aluno, iniciando o trabalho por materiais que o aluno conheça e goste, sendo a música socialmente mais presente a preferida para o efeito. Desta forma, Green acredita estimular o desenvolvimento auditivo e crítico dos alunos. O recurso à escolha do repertório, presente na rotina dos alunos neste tipo de aprendizagem, visa proporcionar experiências de natureza “holística, idiossincrática e casual (Green, 2008: 3). A audição atenta, execução, improvisação e composição estão integrados neste processo de aprendizagem. O projeto de trabalho aplicado no *Ensemble pop/jazz* procurou balizar-se nalguns destes pressupostos.

1.2 As escolhas de repertório jazz e pop para contexto de aula

Atualmente “pop” e “rock” são géneros presentes na vida quotidiana e parecem sê-lo também nos interesses dos jovens. Nos tempos que correm não será fácil passar-se um dia sem que, por vontade direta ou por ação externa, chegue aos ouvidos essas sonoridades. Quer seja nas novas plataformas de reprodução de música online, quer seja na rádio a caminho da escola, na música ambiente de

recintos e lojas, na publicidade que antecede os vídeos pesquisados na rede, ou na publicidade em geral, ocorre um considerável contacto com estes estilos. Por estas e por outras razões, estes estilos parecem despoletar interesse nos jovens, inclusive dos meus alunos. Também o jazz aparenta estar a suscitar mais interesse nos alunos de música. Poderão estar a ampliar o seu gosto estético, ou simplesmente começa a haver maior possibilidade de contacto com este género. O facto da academia onde o processo de trabalho *Ensemble pop/jazz* foi experimentado dispor de vários instrumentistas de sopro e vários dos outros instrumentos que habitualmente compõem as formações direccionadas ao jazz, poderá também ter pesado na escolha de abordagem deste género.

1.2.1 Sobre Jazz e Pop

Consta-se que o jazz teve a sua origem na cidade de New Orleans, cuja essência é marcada pelos hábitos musicais e expressivos afro-americanos, a sua própria tradição, e a música dos brancos, isto é, das bandas militares e das orquestras de dança europeias (Michels, 2007). New Orleans apresentava uma boa localização portuária e também uma importante base naval, um grande conjunto de estruturas de comércio, bares e cabarés. A música marcava uma forte presença nesta cidade de encontros e entretenimento (Rodrigues, 1999).

Segundo o modelo das *Brass Bands*, as orquestras de instrumentos de sopro “dos brancos”, surgiram, no século XIX, *Marching Bands* negras que atuavam em enterros, casamentos e festas, tocando marchas, danças, canções, corais, espirituais, blues, entre outras. Posteriormente, as *Marching Bands* reduziram o seu número de elementos, convertendo-se assim nas primeiras *Jazz Bands*, que se reuniam nos bares de New Orleans, com solistas específicos: trompete, clarinete, trombone, tuba baixo ou contrabaixo e banjo ou guitarra ou piano (Michels, 2007).

Segundo Sardo & Martins (2012) e Duarte (2012), o Jazz instalou-se progressivamente no cenário sócio-cultural português entre as décadas de 1920 e 1940, embora tenha feito parte de um denso processo, dividido entre o aparecimento, disseminação e aceitação deste estilo musical. O recurso ao Jazz no ensino de música, segundo Lopes (2013), constitui uma ferramenta importante para os alunos. O conhecimento de standards funciona como uma boa estrutura base através da qual o aluno pode explorar a improvisação. Por outro lado a execução auditiva de uma música, tendo em vista a compreensão e desenvolvimento da linguagem ao nível frásico, rítmico e harmónico, é o principal

objectivo a considerar por quem quer aprender a improvisar (Caspurro, 2006: 204). Segundo Lopes (2013: 124), “*as técnicas de improvisação implicam: a questão do seguimento da forma harmónica e da estrutura; a ligação entre a mente e o corpo no que respeita à possibilidade de tocar aquilo que a mente “canta” (audição interna), e o desenvolvimento de ideias rítmicas e melódicas*”.

Convém sublinhar que a improvisação não está restrita a este estilo nem aos seus subgéneros. Qualquer canção bem construída, principalmente se numa forma clara e repetitiva, será um ótimo pano de fundo para o exercício da improvisação. Azzara (1991: 108) elucida que a improvisação está intimamente relacionada ao processo de audição, “*Improvisation means that an individual has internalized (can audiate) a music vocabular and is able to express intended musical ideas spontaneously*”.

Embora na sua fórmula comercial a música pop não dedique a mesma importância ao ato de improvisar como acontece no jazz, também este estilo proporciona matérias sobre os quais o exercício de improvisação pode acontecer.

A música pop, é um termo abrangente, aplicado a um grupo particular de estilos de música popular. Esta designação surgiu principalmente nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, a partir da década de 1950 e ganhando proporções na segunda metade do século XX, muito graças à sua estreita ligação com o desenvolvimento das novas tecnologias dos media e da música, e com o crescimento das indústrias de gravação e de radiodifusão em grande escala, a maioria baseada no Ocidente (Middleton, 2001).

“*Populare*”, termo em latim que significa popular e implica: algo que se relaciona com o povo, que convém ao povo, que é feito para o povo; que é amado pelo povo. Esta definição serve de base para caracterizar aquilo que nos nossos dias é chamado de música pop: música que agrada a uma larga maioria de pessoas, independentemente do grau de conhecimento em música. Corroborando com esta premissa, Richard Middleton cita que Frans Birrer sumariou no século XX quatro definições de Música Pop que tanto coexistem como prevalecem isoladamente na caracterização deste género musical ainda que nenhuma seja satisfatória para o autor. Numa descrição normativa – música popular é um tipo de música inferior; na segunda perspetiva e de descrição negativa – música pop é algo que não é nada mais além disso; na sua terceira descrição usa uma definição sociológica - a música pop está associada (produzida por e para) um determinado grupo populacional e por último, numa descrição tecno-económica – a música pop é disseminada através dos mass-media num

“mercado de massas”: “1. Normative definitions - Popular music is an inferior type; 2. Negative definitions - Popular Music is music that is not something else (usually “folk” or “art” music); 3. Sociological definitions - Popular Music is associated with (produced for or by) a particular social group; 4. Technologico-economic definitions - Popular music is disseminated by mass media and/or in a mass market” (Birrer in Middleton, 1990: 4).

Segundo Moore (2003) era difícil encontrar alguma instituição onde a música popular (como um campo distinto das músicas "clássicas" ou "não-ocidentais") pudesse ser encontrada a ser ensinada aos possíveis músicos em nível formativo, há cerca de vinte nos atrás. Não aparecia no plano de estudos. Em parte, a música foi atribuída ao status de "amador", apesar do evidente profissionalismo demonstrado por seus praticantes, e os lucros que as suas receitas, consideradas bem-sucedidas foram capazes de gerar para várias partes interessadas (agentes e gestores, editores e gravadoras e lojas “*Twenty years ago, it was difficult to find any institution where popular music (as a field distinct from “classical” or “non-Western” musics or jazz) could be found being taught to prospective musicians at undergraduate level. It did not appear on the syllabus. Partly a consequence, the music was ascribed “amateur” status, notwithstanding the evident professionalism exhibited by its practitioners, and the revenues those considered successful were able to generate for various stakeholders (agents and managers, publishers and recording companies, performance venues, record distributors, high street outlets*” (Moore, 2003: 1).

Este é um género de “massas”, refrões simples, melodias fáceis e videoclips apelativos está sempre em constante evolução e movimento de forma a acompanhar os tempos e o público alvo. Frith (2007) no seu livro “*Taking Popular Music seriously*” de 2007, defende que esta é igualmente inútil ou boa apenas pelos seus contextos sociais “*Popular music is aesthetically worthless because it is determined by social forces (...) and it is taken to be good only for sociological theory*”(Frith, 2007: 257). Middleton conclui sobre a música popular que este género só pode ser corretamente avaliado dentro do contexto de todo o campo musical, sendo este uma tendência ativa; isto é, neste campo, juntamente com suas relações internas, nunca está parado - está sempre em movimento “*Popular music, can only be properly viewed within the context of the whole musical field, within which it is an active tendency; and this field, together with its internal relationships, is never still – it is always in movement*” (Middleton, 1990: 7).

As particularidades destes dois géneros, pop e jazz, possibilitam atualmente às faixas etárias envolvidas, um fácil contacto, revelando-se desta forma potenciais materiais para a aprendizagem

da música. Para E. Gordon os princípios da teoria da aprendizagem musical podem constituir a orientação dos professores do ensino artístico, de acordo com as faixas etárias a que lecionam, com o objectivo de desenvolver a audição rítmica e tonal. Este autor usa o termo audição para explicar, de forma não pouco profunda e complexa, a capacidade de ouvir com compreensão, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes (Gordon in Caspurro, 2006: 42). Através da audição, os alunos podem ser capazes de atribuir significado à música que ouvem, para a poderem executar, improvisar e até mesmo compor. Azzara (1993: 1) salienta que a improvisação contribui para a melhoria da realização de desempenho musical dos alunos. De acordo com os autores mencionados, parece pois, em suma, que quanto melhor for a qualidade do processo de audição do aluno, mais rica será a sua expressão e execução oral e performativa, permitindo o amplo processo de improvisação que estimulará o seu desenvolvimento como músicos.

Capítulo II – Audição no processo de aprendizagem musical: contributos e princípios de aprendizagem

2.1 Audição e práticas de “tocar de ouvido” - alguns conceitos e princípios educativos

São vários os autores que se referem à cultura da audição e práticas de ouvido, como processos fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem musical. Subjacente a isto, está quase sempre a ideia de que tais práticas podem ajudar a promover dimensões de compreensão essenciais à expansão e aprimoramento, quer de competências de leitura e escrita notacional, quer de processos imaginativos e criativos – como a improvisação e composição – quer, inclusive, da própria musicalidade interpretativa dos sujeitos. A ideia de que há razões, sob o ponto de vista da sequência da aprendizagem musical, para dar relevo primordialmente às experiências de natureza puramente sensorial, auditivas e cinestésicas, também é frequentemente reportada nos discursos de vários autores, nomeadamente através do princípio ‘sound before symbol’, de Pestalozzy (McPherson & Gabrielsson, 2002), dando continuidade, aliás, ao que célebres pedagogos do século XX empreenderam defender e implementar. Termos como ‘thinking in sound’, ‘audiação’, ‘audiação interior’, bem como ‘sound-before symbol’, etc, são pois referências incontornáveis na literatura de natureza psicológica e educativa, nomeadamente para ajudar a melhor refletir sobre o significado a dar às práticas de ‘tocar de ouvido’, em contextos de ensino musical (Caspurro, 2007). O leque e abrangência de aprendizagens possibilitadas pelo incremento de tais práticas é associado, ainda, na educação, ao conceito de holismo, isto é, à ideia de aprendizagens mais abrangentes, diversificadas e, de certo modo, completas, como a seguir se abordará.

De uma forma geral, das metodologias de ensino de aprendizagem apresentadas nos inícios do século XX, é possível denotar algumas particularidades. Dalcroze privilegia o movimento corporal, enfatizando a integração corpo/movimento e música (Jefferson, 2013: 22). Willems preocupa-se com os aspetos físicos e mentais em torno da escuta, ao mesmo tempo que ressalta a importância do envolvimento afetivo da criança com a música (Jefferson, 2013: 22). Orff desenvolve uma abordagem que permite ao aluno vivenciar a expressão e criação musical (Jefferson, 2013: 22). Suzuki propõe a abordagem da língua materna como modelo para a aprendizagem da música, defendendo que qualquer pessoa desenvolve o talento musical da mesma forma que desenvolve a própria fala, em ambiente favorável (Jefferson, 2013: 22).

2.1.1. *Sound before symbol*

Mcpherson & Gabrielsson (2002) defendem que o som deverá anteceder à notação. Segundo os autores existe a crença de que uma criança que inicie a aprendizagem musical pelo ouvido, não atingirá a mesma eficácia de leitura do que outra que inicie o estudo pela notação. Assumem que as crianças terão sempre dificuldade em ler notação, a menos que o seu conhecimento musical esteja suficientemente desenvolvido de forma a serem capazes de relacionar os símbolos com o que já tocam. Começar a notação cedo demais, leva, segundo os autores, a uma diminuição da percepção do que ouvem.

Pestalozzi, ele mesmo autor da célebre expressão “sound before symbol”, propunha “ensinar o som” antes da notação; tornar o ensino mais ativo que passivo contemplando, recorrendo a audição e imitação do som, pelas suas semelhanças e diferenças, efeito agradável e desagradável, em vez de explicações teóricas; ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressividade, devem ser ensinadas separadamente de forma a evitar a sensação de elevado grau de dificuldade na criança; fazer com que a criança domine cada passo antes de passar ao seguinte; dar princípios e teorias depois da prática (Pestalozzi in Mcpherson & Gabrielsson, 2002: 101). Tais ideias fazem parte dos discursos e práticas de célebres pedagogos do século XX, como S. Suzuki, J. Mursell, J. Mainwaring, Jaques-Dalcroze, E. Willems, C. Orff, Z. Kodály (Caspurro, 2013: 3).

S. Suzuki, na segunda metade do séc. XIX, aponta que a assimilação de conhecimento musical, como referido anteriormente, deverá assemelhar-se a aprendizagem da língua materna – isto é, primeiro ouve-se e imita-se, depois vai crescendo a capacidade de diálogo e comunicação falada, estas por sua vez essenciais à aprendizagem da leitura e escrita. Não é de agora esta preocupação com os processos psicológicos da assimilação musical. Já há mais de cerca de cem anos, Matthey apontavam para a relevância das diferenças entre ouvir e escutar, sendo esta última preponderante quando se pretende “pensar sobre o som” (Matthey in Caspurro, 2007: 3).

E. Willems, C. Orff, Z. Kodály ou M. Martenot são pedagogos que apresentam a expressão “audição interior” congregando significados já apontados na expressão “escutar” de Matthey (Caspurro, 2007: 3). Escutar e pensar sobre o som é apontado também no século passado por Mainwaring como indissociável da musicalidade: “*musicianship is the capacity of being able to - think in sound*” (McPherson & Gabrielsson in Caspurro, 2007: 3). Falando de musicalidade, importa também referir a perspectiva de Jaques-Dalcroze, que cria o termo Eurrítmia para designar

os princípios subjacentes à escuta sonora e cinestésica da música e, deste modo, a manifestação de desempenho musical intrinsecamente interiorizado (Caspurro, 2007: 3).

Refletir sobre a identidade da sociedade contemporânea, recorrendo a um ensino holístico de música que apele a reportório de acordo com a vivência dos alunos e amplie o leque de competências a desenvolver no estudante de música, tem vindo a ser pretensão de vários pedagogos, sobretudo todos aqueles para os quais a aprendizagem musical é um processo que deveria possibilitar a expansão de diferentes competências, incluindo todas as que estão para lá da mera interpretação da música por leitura (Caspurro, 2013: 4).

A improvisação e composição, por exemplo, são reportadas pela autora como processos emergentes de visões holísticas do ensino e aprendizagem musical, na medida em que constituem caminhos que espelham formas de pensar e agir musicalmente que ampliam a execução baseada na leitura e reprodução de música. Ou seja, são dimensões que possibilitam o alargamento da compreensão musical, constituindo áreas privilegiadas de aplicação, transferência e criação de conhecimento. (Caspurro, 2013: 3). De um modo geral, o ensino que alarga as possibilidades de realização e desempenho musical pode ser visto como um enriquecimento da prática educativa, expandindo a aprendizagem.

Numa abordagem de ensino assente em princípios holísticos de aprendizagem, com forte apelo ao pensamento e imaginação criativa das crianças e jovens, será importante mencionar C. Orff. Este pedagogo dedicou grande parte da sua vida ao desenvolvimento de princípios de ensino de música para iniciantes, defendendo que mesmo em estádios iniciais é possível aprender música, fazer música e construir música, sendo a aprendizagem em grupo um fator determinante para a construção de experiências positivas, bem como desenvolvimento do potencial expressivo destes alunos (Caspurro, 2013: 4). Desde cedo que o trabalho é baseado em atividades lúdicas infantis, tais como cantar, dizer rimas, percussão corporal ou dançar. Segundo Goulart (2010: 10), estes instintos referidos anteriormente são direcionados para o músico aprendiz fazer música, passando posteriormente para uma nova fase de aprendizagem de música pela escrita e leitura. C. Orff, tal como outros autores pretendia assemelhar a aprendizagem de música à forma como aprendemos a nossa linguagem. De uma forma geral o objetivo do pedagogo é “desintelectualizar e destecnicizar o ensino de música, acreditando que a compreensão (plano auditivo, cognitivo e performativo) deve surgir depois da experiência, sendo esta a base metodológica deste pedagogo (Goulart, 2010: 10).

O já citado S. Suzuki, também inspirado na observação do modo como as crianças aprendem a língua materna, procurou realizar uma adaptação dos princípios de aprendizagem da língua materna à educação musical (Goulart, 2010: 12). O pedagogo tinha como premissa que todas as pessoas possuem talentos e potencial ilimitado, que podem ser desenvolvidos pela educação. Para S. Suzuki, a música enriquece a vida das crianças, estimulando o seu desenvolvimento, como a sua atenção, sensibilidade auditiva, visual e cinestésica (sensações corporais). Alguns dos princípios base de Suzuki são: a motivação das crianças, estimular a sua alegria e auto-confiança, uma aprendizagem ao ritmo de cada aluno, aprender com um objetivo (de forma a usar os seus conhecimentos e habilidades no dia a dia) e afeto envolvido em todas as etapas (Goulart, 2010: 12). Em suma, o objetivo é capacitar a criança a tocar com fluência em todos os níveis de ensino, para que ela goste de tocar para si própria e também para os outros. Para que tal aconteça é importante que haja uma boa sonoridade desde o início, interpretando peças fáceis com expressividade (Goulart, 2010: 14).

2.1.2 *Thinking in sound*

As imagens mentais que o sujeito forma sobre os sons que escuta são denominadas imagens auditivas: “*São as imagens auditivas que possibilitam que um indivíduo evoque simbolicamente a realidade musical ausente*” (Beyer in Velho, 2011: 33).

“... *the perceptual system must represent and then compare auditory information that is not directly present at the sensory level. One of the main reasons for this is that sound events are events that succeed one another in time: to perceive their structure requires the elaboration of a mental representation in order to be able subsequently to establish relations among events that are separated from one another by several minutes or even hours*” (McAdams & Bigand, 1993).

Segundo McAdams & Bigand (1993) é fundamental dar atenção ao importante papel da informação auditiva e dos aspectos cognitivos da audição, no desenvolvimento do conhecimento. Todas as pessoas, sendo músicos ou não, recebem estímulos do meio envolvente, dando mais ou menos relevância aos que lhe despertam maior ou menor interesse, respetivamente. Graças à habilidade humana de elaborar uma representação mental desses estímulos, o ser humano, torna-se capaz de, posteriormente, responder atempadamente a esse mesmo estímulo e de realizar relações entre o estímulo e as respostas dadas. Este processo englobará sempre a seguinte sequência: Perceção,

Memória, Aprendizagem, Linguagem, Intellectualização. O mesmo acontece se esses estímulos forem de natureza auditiva (McAdams & Bigand, 1993).

Os mesmos autores indicam que no domínio da audição, o estudo dos processos cognitivos tem sido realizado com o foco na compreensão da linguagem falada, contudo os sistemas musicais são ubíquos nas culturas do mundo, que possuem um grau de complexidade estrutural, gramatical, que rivaliza com o da linguagem, sendo passível de ser aprendido sem nenhum treino explícito e desde tenra idade, tal como é, também, o caso da linguagem (McAdams & Bigand, 1993).

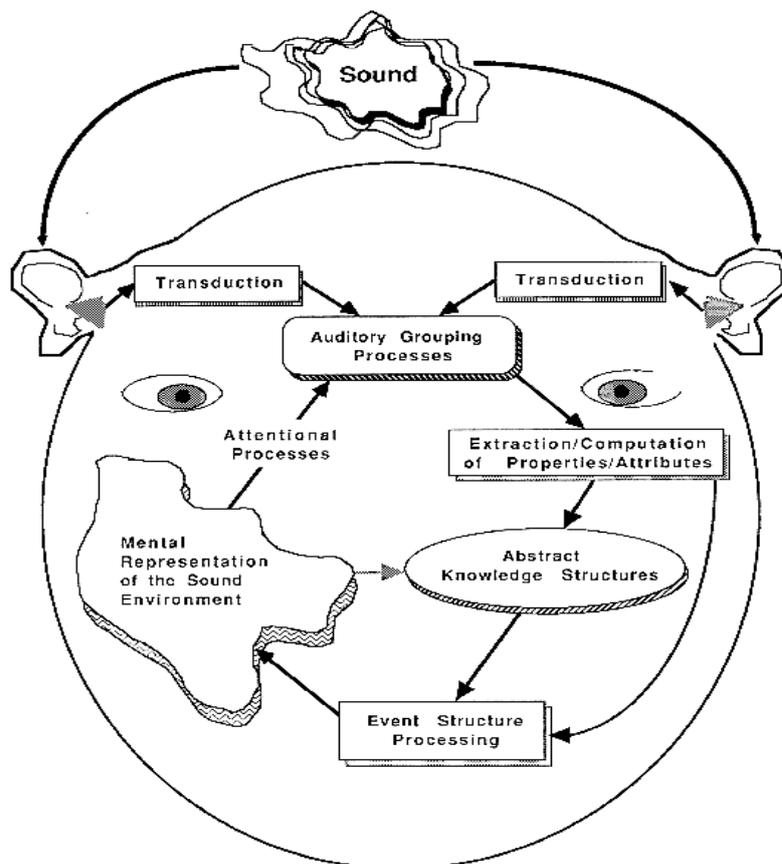


Figura 1 – “Tipos de processamento auditivo” adaptado de (McAdams & Bigand, 1993).

Na figura acima, estão, segundo McAdams & Bigand (1993) representados os principais tipos de processamento auditivo. Esquemáticamente, as vibrações sonoras entram no ouvido interno onde são analisadas e traduzidas em impulsos nervosos que são enviados através do nervo auditivo para o cérebro. Seguidamente uma série de processos de agrupamento auditivo (*Auditory grouping processes*) que efetuam a fusão e a segregação de elementos sonoros divergentes em eventos

auditivos, bem como a correta integração temporal e a segregação de eventos sonoros sucessivos em fluxos auditivos. Posteriormente ao agrupamento auditivo ocorre a extração de propriedades ou atributos perceptuais dos elementos que foram agrupados (*extraction or computation of perceptual properties or attributes*). Após esta extração estas qualidades perceptuais, as novas, irão evocar estruturas do pensamento abstrato (*abstract knowledge structures*). Aqui se atribui o reconhecimento e a identificação do estímulo, potenciando uma possível antecipação quando o mesmo “pensamento abstrato” for despoletado num mesmo contexto graças a esta vivência anterior. Que é o que acontece quando as propriedades são já reconhecidas “passando” diretamente para as estruturas de processamento de eventos (*event structure processing*). Por fim é elaborada uma representação mental da estrutura do ambiente sonoro (*mental representation of the structure of the sound environment*) vivenciado pelo ouvinte, dando informação acústica que ainda não chegou, por exemplo. Estas informações serão enviadas novamente para os processos de agrupamento auditivo sendo já processos atencionais (*attentional processes*) influenciando o processamento de estímulos posteriores (McAdams & Bigand, 1993).

“*Thinking in sound*” – que sob o ponto de vista puramente cognitivo pode ser explicado através da síntese de McAdams & Bigand, atrás referida – é uma expressão frequentemente reportada na literatura musical de natureza educativa e científica. Sendo pela primeira vez citada por J. Mainwaring, é usada por autores como McPherson, McPherson & Gabrielsson, Webster, estando na base do conceito de audição de E. Gordon (Caspurro, 2007: 3).

2.1.3. Audição

“*Quem é capaz de audiar música, é capaz de aprender a criar, a improvisar e a acompanhar-se a si próprio, ou a acompanhar outros músicos com uma progressão melódica apropriada e, se assim o desejar, a ler e a escrever notação, compreendendo-a*”.

(Gordon, 2000: 27)

Segundo Gordon (2000), autor da expressão, audição é “*a compreensão do fluir da música*”. (Gordon, 2000:21) Esta capacidade de compreender o som de forma a antecipá-lo com base na sua experiência, é, por vezes, confundida com a capacidade de imitação, ainda que a imitação seja uma dos primeiros passos para se audiar, estes dois termos caracterizam capacidades diferentes, um compreende outro imita o som “*imitar é aprender através dos ouvidos de outrem, audiar é*

aprender através dos nossos próprios ouvidos” (Gordon, 2000:23). Tudo o que é audiado, isto é, compreendido, torna-se impossível de esquecer e desempenhará sempre uma mais valia no processo de aprendizagem e criação da pessoa, cooperando no desenvolvimento de uma audição mais complexa, isto porque, quando se audia está-se simultaneamente a ouvir e a pensar musicalmente, sendo estas duas capacidades indissociáveis (Gordon, 2000).

De acordo com o já anteriormente referido por McPherson (2005), não é suficiente apenas ouvir o som, é preciso ser capaz de pensar e compreender o que está a ouvir. É importante também, ser capaz de representar na mente aquilo que vê (notação), o que ouve e também o que se deseja criar no seu instrumento. Segundo a perspectiva de E. Gordon, *“quando aprendemos um instrumento, na realidade aprendemos dois instrumentos em simultâneo, sendo eles o instrumento da audição dentro da nossa cabeça, que tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente aquilo que ouvimos ou executamos no momento anterior, ou então aquilo que lemos em notação, compomos ou improvisamos e o instrumento musical nas nossas mãos”* (Gordon, 2000: 357). Quando os alunos conseguem aliar estes dois “instrumentos”, a sua execução terá uma melhor afinação, fraseado, expressão e fluidez rítmica.

Tal como a literacia linguística, que inclui a capacidade de escuta, fala, leitura e escrita, a literacia musical envolve mais do que a capacidade de ler e escrever notação musical, a literacia musical inclui também a capacidade de escutar e executar música, bem como ler e escrever notação musical com compreensão (Gordon, 2000: 58). Ainda assim, apesar da importância de escutar, executar, ler e escrever através da audição, no ensino formal de música, é importante que o professor consiga inculcar e passar aos alunos a capacidade de criar e improvisar as suas próprias músicas, devendo esta ser a última finalidade de todos os professores, segundo Gordon (2000). Como citado por Caspurro (2006: 53), *“a audição está para a música como o pensamento para a linguagem”* e *“da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de uma forma autónoma, espontânea e independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse expressar ideias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado ‘dizer’ através da memória ou da leitura de partituras”*.

Sem estarem diretamente relacionados “tocar de ouvido” e audiar, de facto, se um aluno aprende a audiar, a imitação e a memorização passam para um plano inferior. Como cita Caspurro (2006), *“a atribuição de significado musical a uma obra relaciona-se com a qualidade ou grau de*

complexidade com que se manifesta a compreensão do sujeito, traduz o seu estágio de audição”. Este grau de complexidade poderá ser patente na capacidade de o músico improvisar, uma vez que estão intimamente relacionados com a facilidade de compreensão dos padrões harmónicos possibilitada pela audição, contudo segundo Gordon (2000: 359) “tocar “de ouvido” como resultado da memorização é inteiramente diferente de tocar “de ouvido” como resultado da audição”.

2.2 “Tocar de ouvido”

O processo auditivo envolve um complexo sistema através do qual o ser humano deteta e percebe os estímulos externos, o som. O ouvido é o órgão responsável pela audição e pelo equilíbrio, e é formado pelo ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. De uma forma resumida, o ouvido externo capta as ondas sonoras, que o ouvido médio se encarrega de converter em energia mecânica. Esta energia mecânica é posteriormente convertida pelo ouvido interno em impulsos nervosos, que são enviados ao cérebro, onde serão decodificados consciente ou inconscientemente (Merck Sharp and Dohme, 2009).

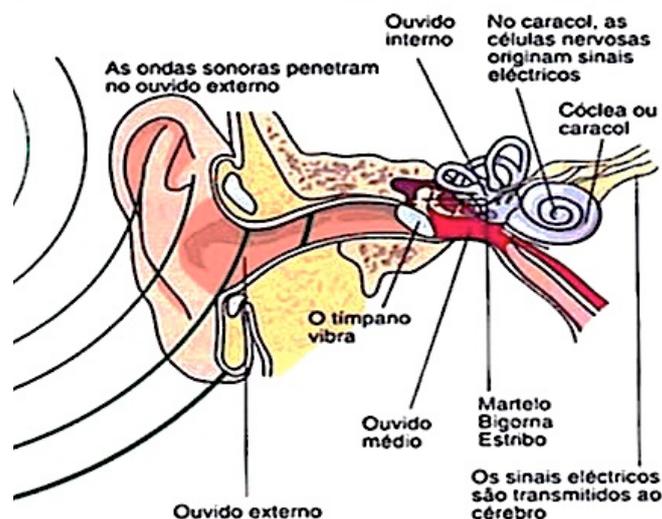


Figura 2 – Estrutura e fisiologia do ouvido humano

Para além desta definição do foro meramente fisiológico e acústico, “tocar de ouvido” foi definido por McPherson como “*the ability to reproduce on a musical instrument an existing passage or piece of music, which has been learnt aurally*” (McPherson in Varvarigou & Green, 2015: 706). McPherson explica que ao contrário de tocar de memória, tocar de ouvido envolve a capacidade de

reproduzir uma peça musical existente, não só na tonalidade originalmente aprendida, mas também noutras tonalidades (McPherson in Varvarigou & Green, 2015: 706). Green (2002) diferenciou, baseando-se na experiência de músicos populares, três formas de escutar música, envolvidos no processo de “tirar uma música de ouvido”. Uma delas designada como “escuta com propósito” tem como objetivo aprender algo, de forma a colocar em uso depois de a escutar (Green, 2002: 23). Nesta, o músico pretende ser capaz de reproduzir tal como ouve na gravação, procurando apreender mentalmente ou através da escrita da harmonia e de outras propriedades da canção a sequência para conseguir usá-la noutra contexto. Para a autora outro tipo de escrita será a “escuta atenta”. Neste tipo de escuta podem estar envolvidos os mesmos níveis de detalhes da escuta com propósito, mas sem objetivos específicos de aprender com o intuito de tocar, lembrar, comparar ou descrevê-la depois (Green, 2002: 24). A terceira forma retratada será a “escuta distraída”. Nesta, não existem objetivos além de fruir da satisfação de ouvir, não sendo efetuado qualquer tipo de análise auditiva (Green, 2002: 24).

Segundo Varvarigou & Green (2015: 705), tocar de ouvido é a etapa fundamental para o desenvolvimento da musicalidade de cada músico. No entanto, referem que tal prática tem vindo a ser desvalorizada no ensino de música oficial. O ato de tocar de ouvido pode não significar que existe audição, até porque esta se aplica a outros domínios, no entanto, tocar de ouvido pode ser uma forma de o aluno desenvolver a sua capacidade de audição.

Couto (2008: 60) realça que fazer música de ouvido significa criar e ensinar músicas sem o uso de notação escrita. A partir de atividades como tocar melodias conhecidas de ouvido ou imitar o que os colegas tocam, será um contributo para a aquisição e desenvolvimento das capacidades de criação e improvisação, bem como para o desenvolvimento do “ouvido harmónico, rítmico e melódico”.

De acordo com Priest (1998: 214) *“the action of playing is real, and needs no intermediary between it and the aural image. The sounds themselves, and the means to produce them, form the only substance necessary to play”*. Na memória cinestésica, a experiência sensório-motora vai ser importante para o aluno produzir som. Para este autor, a capacidade para ensinar a tocar de ouvido pode ser desenvolvida no aluno através da memória cinestésica, ou seja, relacionada com os movimentos. Desta forma, o autor sugere a realização de atividades que visem repetir sons e movimentos (Priest, 1998: 214).

Lilliestam in Couto (2008: 62) relaciona a memória auditiva com a capacidade de perceber uma música auditivamente, lembrar e reproduzir a melodia cantada ou tocada no seu instrumento; a memória visual, parece estar sobremaneira associada com a posição das mãos e/ou dedos no instrumento enquanto tocam, e a execução com a memória cinestésica.

Para Green (2006:116), o recurso ao trabalho auditivo como estratégia pedagógica, possibilita aos alunos a ampliação do saber ouvir música. Desta forma, e relacionando a prática de aprendizagem informal no ensino de música, Green salienta a importância do trabalho auditivo relacionando com a autonomia dos alunos e também dos professores. A aprendizagem pelo ouvido, de acordo com a autora, parece permitir aos alunos escutar e compreender a música, e até mesmo executá-la, com maior autonomia, tornando-a, deste modo rica em todo o seu conteúdo e significado pessoal. Por iniciativa dos educadores, tornou-se numa mais-valia para o ensino artístico de música e também para os seus alunos, pois puderam abordar repertório mais familiar aos seus gostos pessoais. Desta forma, os alunos estariam mais motivados a trabalhar e a fazer música, a sua própria música (Green, 2006).

Em jeito de síntese, a prática de ensino por métodos que privilegiem o trabalho auditivo, eventualmente com imitação e memorização, parece ser muito importante para o desenvolvimento dos jovens enquanto músicos, como corroborado por vários pedagogos da área. Infelizmente, nem todos os professores recorrem a esta prática. Mas, como se pôde verificar, é reconhecida a importância do trabalho auditivo para o desenvolvimento de inúmeras habilidades auditivas dos alunos. A partir deste trabalho auditivo, os alunos poderão ampliar as suas capacidades para reproduzirem aquilo que ouvem, estimulando a sua autonomia e compreensão como músicos e também como aprendizes.

2.3 Pensamento criativo em música

Segundo Hickey & Webster, para desenvolver o pensamento criativo em música precisamos de nos focar em 4 diferentes perspectivas: “4P’s” – Person (pessoa), process (processo), product (produto) e place (lugar). Na perspectiva da “pessoa criativa” vêm as crianças com potencial desenvolvimento criativo. Este potencial deve ser estimulado pelos professores, por exemplo, dando-lhes tarefas musicais que envolvam criatividade. Isto traduz-se por tarefas que as estimulem a arriscar mesmo

que possam falhar e também a realização de tarefas que as desafiem a ter um comportamento mais descontraído. Os alunos devem mesmo “pensar em som” (o já referido “thinking in sound”) para desenvolver a sua própria personalidade musical, sendo aconselhado que tal processo seja encarado como algo moldável, susceptível de transformação e recriação. Criando a sua própria interpretação musical, para os autores, os alunos conseguem sentir o poder e o significado da música muito para além das notas. Neste sentido, o professor deve apostar sempre em aproveitar as qualidades dos alunos aplicando atividades criativas, desenvolvendo desta forma o “processo criativo”, quer seja na sala de aula ou fora dela “lugar criativo”, ajudando-os a alcançar o “produto criativo”. Deve estimulá-los a realizarem tarefas que as desafiem a arriscar na sala de aula com boa disposição, isto é, a criação de um ambiente agradável que suporte o desenvolvimento de todo o processo criativo (Hickey & Webster, 2001).

2.4 Motivação – contributos teóricos e sua relação com a experiência empreendida

Por considerar a motivação um factor diferenciador para o sucesso nas atividades musicais e por ter como pretensão transportá-la para o *Ensemble pop/jazz*, torna-se pertinente a inclusão deste tema. A motivação é uma ferramenta psicológica peculiar que afeta a aprendizagem individual, com raiz latina na palavra “movere” que significa mover, a base do estudo da motivação é o estudo da ação. Desta forma a motivação está associada a um conjunto de forças internas que mobilizam um indivíduo para atingir um determinado objetivo, sendo um importante foco de estudo na psicologia do desenvolvimento e da educação (Eccles e Wigfield, 2002).

Na psicologia da aprendizagem musical são diversos os modelos teóricos existentes, pois segundo Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009: 250) “*a prática musical é uma atividade multifacetada e multidimensional que envolve investimento pessoal de ordem física, mental e emocional*”.

De uma forma geral, a teoria focada na expectativa para o sucesso - teoria da autoeficácia, teve um contributo inicial de Albert Bandura (psicólogo comportamental e professor de psicologia na Universidade de Stanford), que apresentou uma relação muito estreita entre a quantidade de esforço e a persistência que um indivíduo dedica nas suas tarefas. Trata-se assim de uma avaliação ou perceção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades e conhecimentos, ou seja, resume-se na

perceção das nossas próprias capacidades. É de salientar que não basta estas capacidades estarem presentes, é necessário que a pessoa acredite que as possui (Bzuneck, 2001; Schunk, 1991). Na prática de ensino é comumente observado que aqueles alunos que acreditam ter níveis elevados de eficácia na realização de uma atividade, esforçam-se mais e persistem para ultrapassar as dúvidas e as dificuldades. Caso contrário, quando um aluno acredita ter baixo nível de eficácia na realização de uma tarefa, o surgimento de dúvidas vai proporcionar uma diminuição do empenho e persistência na realização das tarefas propostas.

Teorias focadas no valor dado às tarefas propostas são de salientar a teoria da autodeterminação que distingue os diferentes tipos de motivação baseados nas diferentes razões ou objetivos que dão origem a uma determinada ação (Ryan & Deci, 2000: 55). Dista essencialmente a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Na motivação intrínseca os indivíduos estão intrinsecamente motivados a envolverem-se numa atividade pois estão interessados em aproveitar e usufruir da mesma, é inerentemente interessante ou agradável. Na motivação extrínseca um indivíduo envolve-se numa atividade por razões instrumentais ou outras, tais como obtenção de recompensas ou evitar sanções, por exemplo. É importante salientar que a motivação intrínseca tem emergido como um importante fenómeno para a educação, como fonte natural de aprendizagem com qualidade e de sucesso (Ryan & Deci, 2000). Segundo Araújo, Cavalcanti & Figueiredo (2009), um dos aspetos mais importantes desta teoria consiste nas necessidades psicológicas básicas, que podem ser definidos como nutrientes psicológicos inatos essenciais para o desenvolvimento psicológico, integridade e bem estar. Estes estão intimamente relacionados com três necessidades psicológicas inatas: a competência, a autonomia e o vínculo, que quando satisfeitas produzem elevada motivação, mas quando impedidas ou desapontadas conduzem a uma diminuição da motivação e do bem estar.

Relativamente à teoria motivacional baseada na expectativa e valor, esta está relacionada com a forma como reagimos quando nos encontramos perante um desafio e o que fazemos para o superar. Desta forma, segundo Eccles & Wigfield (2002), existe uma íntima relação entre o desempenho, realização, persistência e escolha com a expectativa e valor dado pelos indivíduos a uma determinada tarefa ou objetivo.

Segundo Soely & Azzi (2009), para um indivíduo desenvolver uma atitude autorregulada é essencial apresentar-se de uma forma pró-ativa e possuir capacidades automotivadoras. Destacam-se alguns processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem: estabelecer objetivos, atentar

nas regras, usar estratégias cognitivas apropriadas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorizar o próprio desempenho, gerir o tempo disponível, pedir ajuda se necessário, acreditar na sua autoeficácia, dar valor à aprendizagem, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço. Segundo um modelo de Zimmerman “*a aprendizagem autorregulada refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogeridas que são planeadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais*” (Soely & Azzi, 2009: 81).

De uma forma geral e aplicando ao presente projeto *Ensemble pop/jazz*, enfatiza-se a importância de compreender a prática musical como uma atividade complexa que requer motivação e compromisso, confiança nas próprias capacidades de forma a gerar ações que proporcionem um melhor processo de aprendizagem.

2.5 Tocar em grupo

Ainda associado à aprendizagem informal de música, são vários os pedagogos que incentivam à prática do trabalho musical em grupo, podendo passar a citar Susan Hallam (2011) e McPherson. Hallam (2011: 4) destaca a importância das interações sociais para o sucesso dos alunos. Para esta autora “*as interações sociais são uma fonte reconhecida de influência sobre a motivação dos alunos para se envolverem e fazerem música*”. O apoio dos pais é particularmente importante nos estágios iniciais desta aprendizagem. Famílias que tenham habilidades musicais e/ou interessados em música, parecem ser capazes de transmitir esses valores e interesses aos seus filhos, reduzindo desta forma a probabilidade de estes alunos desistirem do ensino de música. É também de salientar o papel dos professores na motivação dos alunos e ao proporcionarem-lhes gosto em aprender, pela boa relação e comunicação entre ambos.

Tocar em grupo, nomeadamente em contextos informais de aprendizagem, parece ser uma prática vantajosa para os jovens músicos, pois, suscita a liberdade de escolha nomeadamente sobre quais os temas a trabalhar; a partilha com os seus amigos, autonomia para dirigirem o seu próprio estudo mediante os objetivos autopropostos, etc. Esta opinião defendida por Green (2008: 120), reforça que para além do trabalho individual, o trabalho colectivo favorece a aprendizagem musical, seja de forma consciente ou inconsciente. É importante a integração dos alunos em grupos de trabalho e, a

partir daí, a partilha de experiências e conhecimentos, vai enriquecer tanto individualmente cada aluno como o grupo. Para além da partilha de conhecimento entre os elementos do grupo, há também uma maior propensão para pôr em prática a criatividade de cada um de forma a enriquecer o colectivo. Escutar os colegas, perceber quando se pode intervir para enriquecer o desempenho do grupo e perceber o trabalho de cada colega, são aspetos importantes a destacar como objetivos da experiência em grupo.

Baseando-se em todos os parâmetros elencados anteriormente no presente capítulo, no *Ensemble pop/jazz*, foram lançados aos alunos vários desafios, de acordo com os seus níveis de desenvolvimento musical, estando estes descritos de seguida. Num olhar sobre a contribuição dos alunos na construção dos temas a apresentar em concerto, numa perspetiva que parte do geral, os alunos participaram e “debateram” sobre a forma (organização de secções e intervenções dos temas). Numa perspetiva mais pormenorizada, os alunos partilharam ideias aos desafios de recriar a forma das músicas escolhidas, criar secções instrumentais, realizar vozes secundárias de forma a enriquecer as existentes e sugerir, experimentar e compor contrapontos, bem como a improvisar melodicamente, espelhando-se estes no concerto.

Capítulo III - Ensemble pop jazz: descrição da atividade desenvolvida

3.1. Escolha de repertório

O primeiro pressuposto do *Ensemble pop/jazz* era que o repertório a ser trabalhado fosse sugerido e escolhido pelos alunos. O trabalho didático começou com o convite aos alunos para que estes apresentassem ao grupo de trabalho um ou dois temas musicais, do seu gosto pessoal, que gostariam de desenvolver tendo em vista um concerto final. Não havendo imposições de género musical por parte de professor, os alunos estavam já sensibilizados, tanto pelo nome do projeto como pelo diálogo com o professor, para, as suas escolhas incidirem em jazz, o rock, ou pop. Tendo sido o grupo composto por 36 alunos, ouvimos na primeira aula as sugestões dos mesmos, que totalizaram 30 temas musicais. Para tal, os alunos, previamente informados, trouxeram em *pen drive*, enviaram por email, ou recorreram às plataformas digitais online disponíveis para reproduzir as músicas que ambicionaram propor. Ouvidos os excertos e registadas as propostas, passou-se a um processo de votação, pelo qual cada aluno identificou os dois temas preferidos entre as sugestões de todos os alunos. Democraticamente votaram e selecionaram as músicas de acordo com o mencionado no quadro 4.

Quadro 1 – Lista de temas sugeridos pelos alunos participantes e respetivas votações

Lista de temas sugeridos pelos alunos	Votação
1. <i>“Amiga da minha mulher” - Seu Jorge</i>	11
2. <i>“It don't mean a thing if it ain't got that swing” - (Duke Ellington) versão de Audra McDonald</i>	9
3. <i>“Celebration” - Kool and the gang</i>	7
4. <i>“Never Gonna Give you Up” - Rick Astley</i>	5
5. <i>“Viva La Vida” – Coldplay</i>	5
6. <i>“Let it be” - The Beatles</i>	4
7. <i>“Feeling Good” – Muse</i>	4
8. <i>“I Put A Spell On You” - Annie Lennox</i>	3
9. <i>“We are the world” – Band Aid</i>	3
10. <i>“In A Sentimental Mood” - John Coltrane</i>	3
11. <i>“Smooth Criminal” - Michael Jackson</i>	2
12. <i>“Get Lucky” - Daft Punk</i>	2
13. <i>“Uptown Funk” - Mark Ronson</i>	2
14. <i>“Thriller” - Michael Jackson</i>	2

15. <i>“Can’t take my eyes off you” – Gloria Gaynor</i>	1
16. <i>“Fly me to the moon” – Frank Sinatra</i>	1
17. <i>“Hurts so Good” - John Mellencamp</i>	1
18. <i>“I Just Want To Make Love To You” - Etta James</i>	1
19. <i>“It’s Raining Men” – The Weather Girls</i>	1
20. <i>“Sangue oculto” – GNR</i>	1
21. <i>“Say Something” - Christina Aguilera</i>	1
22. <i>“See you again” -Whiz khalifa</i>	1
23. <i>“When a man loves a Woman” - Michael Bolton</i>	1
24. <i>“Its raining again” – Supertrump</i>	1
25. <i>Mack the knife” – Bobby Darin</i>	0
26. <i>“Para mim tanto me faz”- D’ZRT</i>	0
27. <i>“Rather Be” - Clean Bandit</i>	0
28. <i>“She” - Elvis Costello</i>	0
29. <i>“Something's Got A Hold On Me” - Etta James</i>	0
30. <i>“Space cowboy”- Jamiroquai</i>	0

3.2. Tratamento e abordagem do repertório: metodologia de ensino e aprendizagem implementada

Tendo sido escolhidas pelos alunos as músicas: *“Amiga da minha mulher” - Seu Jorge*; *“It don't mean a thing if it ain't got that swing” - Duke Ellington* e *“Celebration” - Kool and the gang*, iniciou-se um processo de audição das mesmas, separadamente. As canções escolhidas têm especificidades distintas não só no que respeita ao género, mas também ao modo, a velocidade, à complexidade, às tonalidades etc. No entanto, o processo de trabalho das mesmas seguiu um plano sequencial semelhante (salientando, previamente, que existem níveis de dificuldade muito díspares na programação, tal facto deve-se à estratégia adotada tendo por objetivo que mesmo os alunos do primeiro grau se conseguissem sentir integrados no processo e serem capazes de autonomamente, ou com a ajuda dos colegas, dar respostas corretas). Seguidamente encontra-se lista do plano de trabalho para cada música desenvolvida.

- I. Ouvir uma vez a canção sem diretrizes do professor;
- II. Ouvir uma segunda vez marcando o compasso, focando a melodia;
- III. Ouvir novamente o tema cantando a melodia;
- IV. Cantar a primeira secção da melodia, associando fonomímica;
- V. Cantar a tónica e procurá-la no seu instrumento;
- VI. Debater qual a tonalidade: resolver dúvidas relacionadas com instrumentos transpositores;
- VII. Tocar a escala;
- VIII. Tocar a fundamental dos graus, por comunicação visual com o professor, de acordo com o solicitado “aleatoriamente” pelo mesmo;
- IX. Cantar a primeira secção da música, juntando a percussão do ritmo associado à melodia;
- X. Procurar tocar a melodia da primeira secção:
 - Encontrar a primeira nota da melodia e relaciona-la com a tónica;
 - Verificar/ decodificar a melodia dessa secção, trocar impressões entre colegas;
- XI. Repetir a etapa X para a segunda e eventualmente terceira secção;
- XII. Verificar e escrever o plano tonal: funções harmónicas nas respectivas tonalidades;
- XIII. Ouvir a música e cantar o baixo da canção em vocábulo neutro;
- XIV. Ouvir a música cantando o baixo arpejando os acordes em variadas e arbitrarias formas, ou continuar apenas a cantar o baixo no caso de alunos num estágio de desenvolvimento mais baixo;
- XV. Ouvir a música e cantar o baixo com o número do grau funcional;
- XVI. Tocar o baixo da canção sobre a audição em simultâneo da mesma;
- XVII. Dividir o grupo em executantes da melodia e executantes do Baixo;
- XVIII. Inverter as funções da etapa anterior;
- XIX. Verificar as funções harmónicas presentes nas diferentes secções;
- XX. Iniciar o processo de arranjo distribuindo/criando desafios de composição de contracantos e soluções de orquestração/ distribuir funções para os diferentes instrumentos ou naipes;
- XXI. Ensaiar: melhorar propostas de alunos/ rejeitar ideias/ simplificar;
- XXII. Possibilitar a experiência de improvisação melódica;
- XXIII. Definir a forma;
- XXIV. Preparar para concerto;
- XXV. Concerto.

A descrição dos trabalhos realizados pode ser acompanhada de forma mais pormenorizada nos relatórios de aula, sitos no Anexo I ao Anexo V deste documento.

Capítulo IV – Metodologia de estudo da experiência realizada

(Objetivos e problema de estudo, sujeitos envolvidos e local da experiência, materiais e instrumentos de recolha de dados, procedimentos, análise e discussão de resultados, observações e conclusões)

4.1 Objetivos, problemas, procedimentos de estudo

4.1.1 Objetivos e problemas de estudo

São objetivos deste projeto educativo, verificar a pertinência da implementação de estratégias que apoiem o enriquecimento das capacidades musicais, baseadas nas “janelas” da audição, como o tocar de ouvido. São ainda objetivos, possibilitar aos alunos um espaço de aprendizagem com liberdade de escolha do repertório, dentro dos estilos já mencionados, sendo a predominância dos mecanismos de desenvolvimento de trabalho incidente nas competências que não as diretamente ligadas à leitura. Potenciar a capacidade de os alunos se prepararem para um concerto onde não têm necessariamente material físico disponível, como a habitual partitura. Existe o propósito de aferir, como já foi reportado, de que forma será viável a construção de um trabalho de música em conjunto com estas características, com um grupo heterogéneo no que respeita a idades, níveis de desenvolvimento técnico e pessoal, e tipo de instrumento.

Atendendo que realize este projeto educativo no âmbito do meu mestrado em ensino de Formação Musical, na base deste trabalho está implicitamente a intenção de desenvolver conteúdos curriculares que abrangem diferentes graus de ensino daquela disciplina (do 1º ao 8º), aqui aplicados à experiência performativa com as características estéticas e de aprendizagem descritas: tonalidades e escalas, ritmo e métrica, forma, instrumentos em diferentes afinações e necessidades de transposição, harmonia.

4.1.2 Sujeitos envolvidos e local da experiência – caracterização

O projeto “Ensemble Pop Jazz” foi realizado no Artâmega – Escola de Artes do Marco de Canaveses, onde exerço a docência de diversas disciplinas desde 2008. A Artâmega é uma Associação Cultural sem fins lucrativos que nasceu no dia 12 de janeiro de 2008, tendo iniciado as suas atividades musicais nas áreas da música, dança, teatro, artes plásticas, multimédia, entre outras, em setembro de 2008. Em 2009, o Ministério da Educação reconheceu e certificou o ensino de música da Artâmega, sendo um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, a funcionar em regime de paralelismo pedagógico (ensino básico e complementar). Atualmente, a Artâmega tem autorização para ministrar cursos de música, em regime de planos e programas oficiais do Ensino Básico ao abrigo da Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, e do Ensino Secundário ao abrigo da

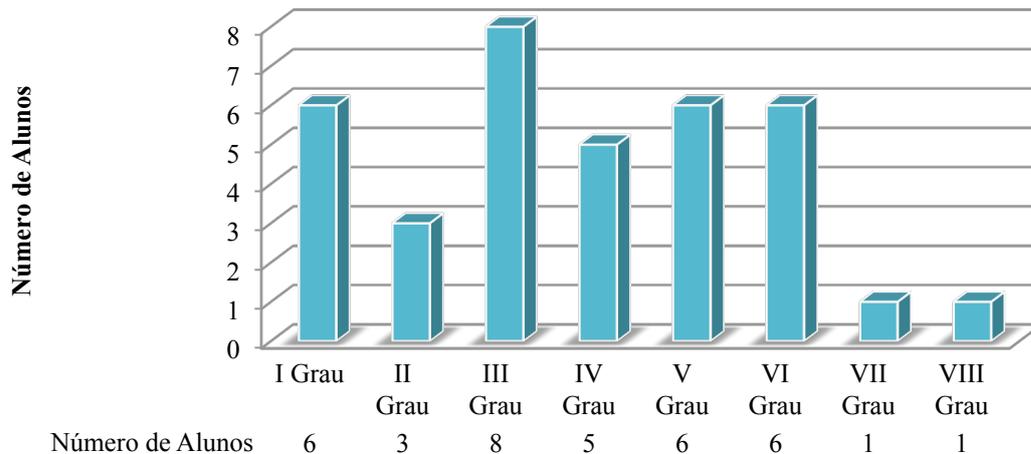
Portaria n.º 243-B/2013, de 13 de agosto, funcionando em regime de Autonomia Pedagógica, nos termos do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.

No ano letivo 2014/2015, ano em que decorreu a terceira edição do projeto *Ensemble pop/jazz*, a Artâmega possuía 117 alunos, distribuídos pelo ensino artístico especializado de música, dança e teatro. É de salientar que no curso de Música, os alunos inscritos pertenciam às modalidades de iniciação, curso supletivo e curso livre. Estes alunos residiam nos concelhos de Marco de Canaveses, na sua maioria, e ainda nos concelhos geograficamente próximos como Baião, Penafiel, Amarante e Resende.

O projeto proposto à escola e aceite por esta, decorre desde o ano letivo 2012/2013, durante mês de julho, mês que tem vindo a ser, nesta escola, dedicado à música de câmara. No ano letivo 2014/2015, ano sobre o qual me debruço na realização deste documento académico, contou com a participação ativa de 36 alunos, a frequentar o ensino artístico especializado de música, nos mais diversos graus, desde o I Grau ao VIII Grau. As idades dos alunos participantes estavam compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Seguidamente é apresentado um quadro demonstrativo do número de instrumentos participantes, e também um gráfico que realça o número de alunos de acordo com o grau que frequentam.

Quadro 2 - Distribuição da amostra por instrumento

Instrumento	Número de alunos	Instrumento	Número de alunos
Piano	9	Trompa	1
Flauta	2	Tuba	1
Oboé	1	Guitarra	5
Clarinete	5	Violoncelo	1
Trompete	4	Violino	4
Saxofone	1	Percussão	2

Gráfico 1 - Número de alunos participantes no "*Ensemble pop/jazz*" por Grau

4.1.3 Materiais e instrumentos de recolha de dados

Com o propósito de reunir dados referentes aos objetivos do projeto, no que concerne às competências desenvolvidas pelos alunos e respetivo resultado final da actividade desenvolvida, reuni os seguintes instrumentos de análise:

- **Diário de bordo:** Com o intuito de registar os acontecimentos (positivos e negativos) de maior relevância, ocorridos durante as aulas;
- **Gravações das aulas e do concerto final:** ao longo das aulas foram realizadas gravações das mesmas, de forma a auxiliar a revisão dos procedimentos nelas utilizados, bem como o envolvimento dos alunos;
- **Concerto final:** foi o culminar deste processo de trabalho, onde os alunos apresentaram a toda a comunidade educativa o trabalho desenvolvido.
- **Inquérito por questionário:** recurso utilizado no final desta atividade com o objetivo de avaliar a perspetiva dos alunos sobre a sua aprendizagem.

4.1.3.1 Diários de bordo

Para cada aula, foram efetuados registos dos acontecimentos ocorridos, os quais podem ser consultados nos anexos deste documento (Anexos I a V).

4.1.3.2 Concerto final

A apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo das 5 aulas ocorreu integrada no concerto de encerramento do ano letivo 2014/2015, no auditório das instalações da Artâmega. Neste concerto, dedicado exclusivamente à música de conjunto, o Ensemble/PopJazz iniciou a sua apresentação com interpretação de “*I don’t mean a Thing*” de Duke Ellington, seguindo-se o tema “*Amiga da minha mulher*” de Seu Jorge e como peça surpresa foi tocada uma secção do tema “*Celebration*” dos Kool and the Gang.

4.1.3.3 Questionário

Com o questionário entregue aos alunos, pretendeu-se recolher a perspetiva individual dos mesmos, no que concerne às atividades desenvolvidas, através da resposta às seguintes questões:

- 1) Sinto-me capaz de montar repertório sem recurso a partitura?
- 2) Tenho mais estratégias para tocar melodias de ouvido?
- 3) Tenho mais estratégias para identificar a harmonia das canções?
- 4) Sinto-me mais capaz de fazer arranjos em conjunto com os meus colegas?
- 5) Desenvolvi a capacidade de me adaptar e tocar em diferentes formações?
- 6) Senti-me motivado para participar no *Ensemble pop/jazz*?
- 7) Conheci potencialidade e outros instrumentos?
- 8) Depois de ter trabalhado as canções em aula, senti-me capaz de improvisar melodicamente?
- 9) Senti que esta atividade foi útil para mim enquanto músico?
- 10) Sinto-me satisfeito por ter participado nesta atividade?

As possibilidades de resposta foram definidas como: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “De acordo” e “Totalmente de acordo”.

4.1.4 Procedimentos

De seguida aborda-se todo o processo empreendido desde o contacto com o tema desenvolvido, tendo este despertado interesse para ser explorado e posto em prática com os meus alunos, até à implementação e aferição da experiência realizada

Tabela 1 – Descrição dos procedimentos e fases do projeto

Fases do projeto	Procedimentos	Descrição dos procedimentos
1ª Fase	Contacto com a problemática	O interesse de aplicação deste processo de trabalho foi despoletado durante o meu percurso académico. Tendo assistido a aulas, onde foi apresentada a pertinência de repensar os currículos e métodos em vigor nos locais de ensino oficial de música, fiquei com o interesse de verificar na prática alguns dos pressupostos defendidos.
2ª Fase	Proposta do projeto de trabalho à direção da Artâmega	Ao expor o projeto à direção da academia, este foi bem recebido e aceite. O projeto de trabalho que viria a ser nomeado <i>Ensemble pop/jazz</i> foi englobado nas atividades da semana de música de câmara.
3ª Fase	Implementação da primeira experiência do <i>Ensemble pop/jazz</i> no ano letivo 2012/2013	Da aplicação experimental deste processo de trabalho surgiu a pretensão de, sobre este, construir o meu projeto educativo académico.
4ª Fase	Revisão bibliográfica	A revisão bibliográfica incidiu sobre as temáticas em estudo: “tocar de ouvido”; o interesse da abordagem de estilos musicais ajustados aos gostos dos alunos; formas de aprendizagem.
5ª Fase	Implementação prática	Ao longo de cinco aulas de conjunto, foram implementadas as tarefas previstas para a concretização dos objetivos.
6ª Fase	Concerto final	Nesta fase os alunos realizaram uma apresentação pública, onde executaram dois temas completos e um terceiro adaptado, construídos segundo as estratégias implementadas.
7ª Fase	Implementação de questionários	Elaboração para preenchimento pelos alunos participantes, de um questionário referente à atividade desenvolvida.
8ª Fase	Organização e estruturação do material obtido	

4.1.5 Análise e discussão de resultados

Não tendo sido aplicado qualquer tipo de teste para aferir os níveis de domínio de competências antes e após a realização desta atividade, não constituiu objetivo deste projeto a avaliação individual dos alunos intervenientes a esse nível.

Tendo por base as observações diretas das aulas e do concerto, bem como recorrendo aos diários de bordo e gravações das atividades, foi possível verificar que, através das estratégias didáticas adotadas, ainda que com algumas falhas, conseguiu-se a concretização do concerto garantindo um produto final bem recebido pela audiência. Uma pequena amostra do concerto, limitada por um problema informático ocorrido, poderá ser consultada no anexo

Para aferir opinião dos alunos sobre o processo didático implementado, foi-lhes solicitada a resposta a um questionário elaborado propositadamente para o efeito, como mencionado no ponto anterior deste capítulo.

Analisando as respostas à primeira questão, verifica-se que mais de metade da turma se sente capaz de montar reportório sem recurso à partitura, visto que, para a questão “Sinto-me capaz de montar reportório sem recurso à partitura”, 53% responderam estar de acordo e 28% completamente de acordo, havendo ainda 19% dos alunos que não concordam nem discordam, tal como demonstra o gráfico seguinte:

1. Sinto-me capaz de montar reportório sem recurso à partitura:

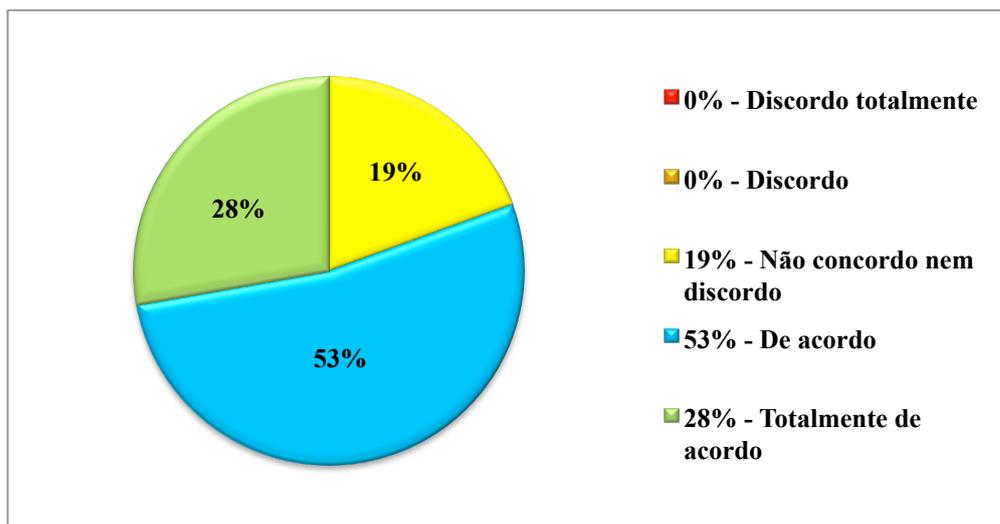


Gráfico 2 – Questionário final “Questão 1”

Para saber se os alunos admitem ter mais estratégias que lhes permita tocar melodias de ouvido, analisou-se as respostas obtidas à segunda questão e concluiu-se que: 78% dos alunos dos alunos assumem estar munidos de mais estratégias, sendo que 36% disseram estar totalmente de acordo e os restantes 42% dizem estar de acordo. Dos restantes inquiridos, 19% nem concordam nem discordam e 3% dizem discordar. Esta interpretação é refletida no gráfico 3.

2. Tenho mais estratégias para tocar melodias de ouvido:

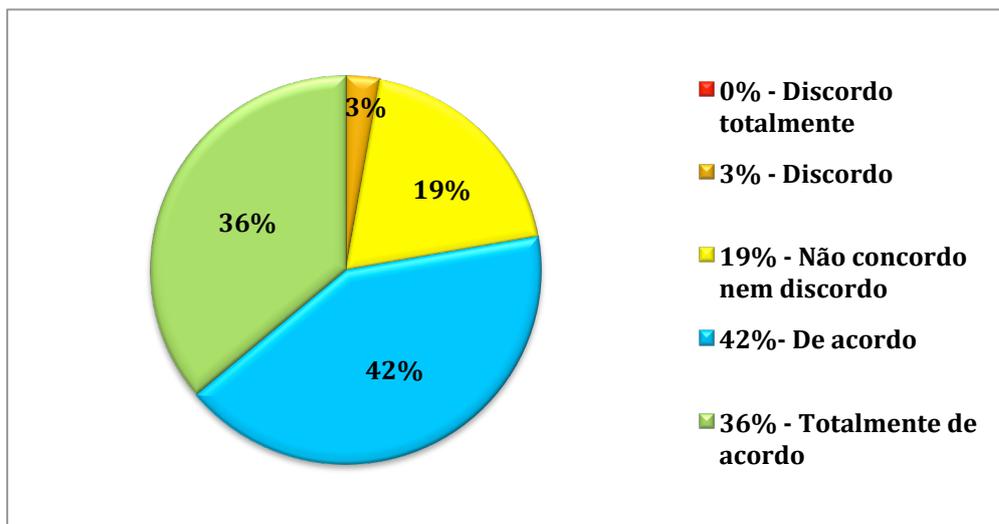


Gráfico 3 – Questionário final “Questão 2”

Respondendo à questão “Tenho mais estratégias para identificar a harmonia das canções”, 23% dos alunos dizem concordar totalmente e 46% estão de acordo, 28% não concordam nem discordam e 3% dizem discordar, assim como confere o gráfico abaixo (gráfico 4).

3. Tenho mais estratégias para identificar a harmonia das canções:

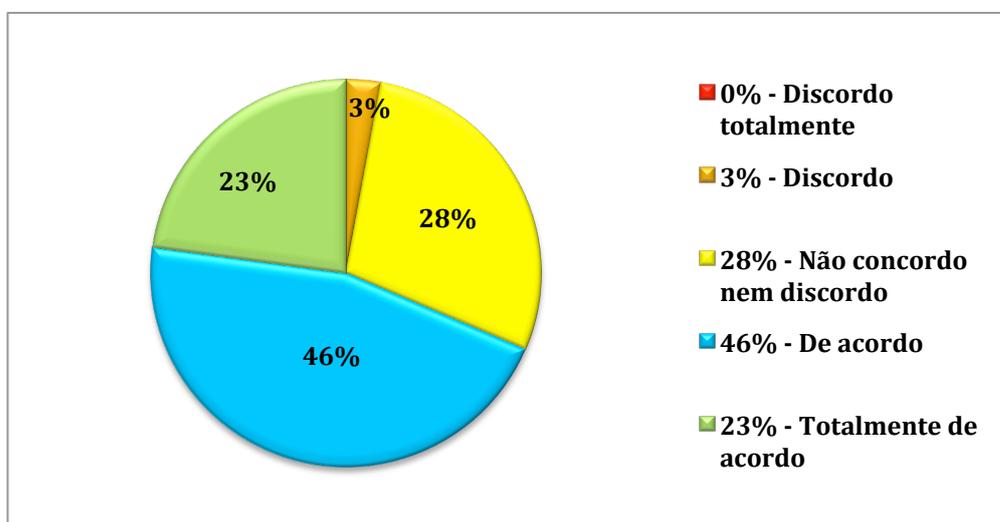


Gráfico 4 – Questionário final “Questão 3”

A questão “Sinto-me mais capaz de fazer arranjos em conjunto com os meus colegas”, revelou que 39% dos alunos concordam totalmente e 25% estão de acordo; 33% não concordam nem discordam e alunos que discordam representam 3% dos alunos. O gráfico 5, que surge abaixo, reflete esta mesma interpretação.

4. Sinto-me mais capaz de fazer arranjos em conjunto com os meus colegas:

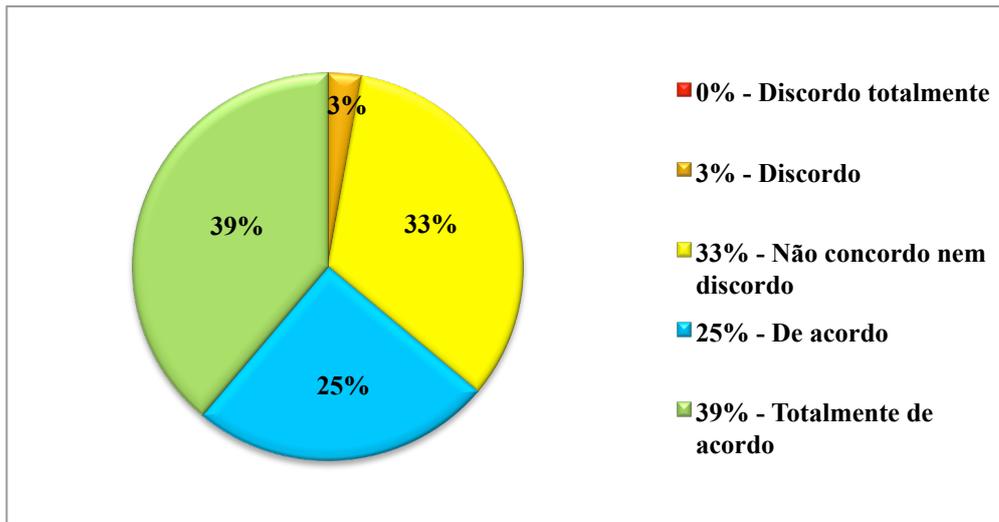


Gráfico 5 – Questionário final “Questão 4”

Para avaliar se os alunos consideram ter capacidade de se adaptar e tocar diferentes formações analisou-se os resultados referentes à questão 6, na qual se constata que 30% estão totalmente de acordo, 64% dizem estar de acordo e 6% não concordam nem discordam. O gráfico 6, que reporta esta avaliação, é apresentado de seguida.

5. Desenvolvi a capacidade de me adaptar e tocar em diferentes formações:

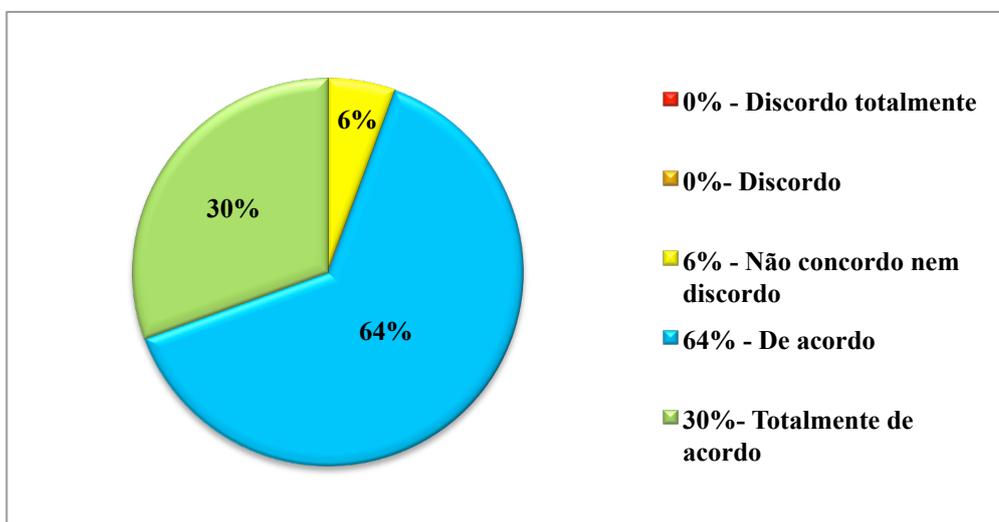


Gráfico 6 – Questionário final “Questão 5”

Outro ponto que se quis aferir, tem a ver com a motivação dos alunos que participaram no *Ensemble pop/jazz*, e com a questão 7. Obteve-se a indicação de que 72% dos alunos estavam totalmente de acordo, 25% estão de acordo e 3% discordam. Veja-se a origem desta análise no gráfico 7, a seguir.

6. Senti-me motivado para participar no *Ensemble pop/jazz*:

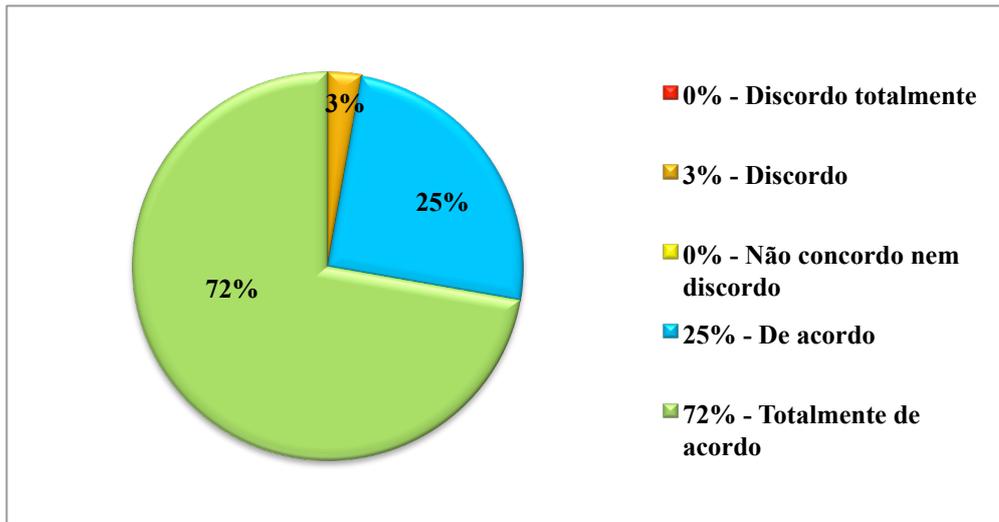


Gráfico 7 – Questionário final “Questão 6”

Para concluir se os alunos conseguiram obter conhecimento das potencialidades dos outros instrumentos, colocou-se a questão 7, cujos resultados podem ser vistos no gráfico 8, abaixo, onde se pode concluir que 33% dos alunos afirmam que estão totalmente de acordo, 59% estão de acordo e 8% não concordam nem discordam.

7. Conheci potencialidades de outros instrumentos:

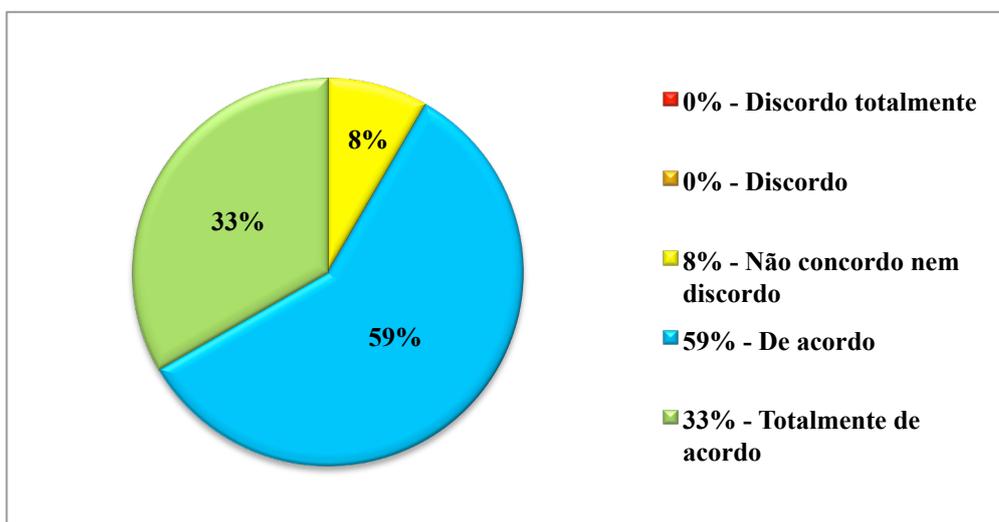


Gráfico 8 – Questionário final “Questão 7”

A oitava questão reflete a avaliação dos alunos sobre o facto de considerarem que o trabalho realizado sobre os temas lhes permitiu improvisar melodicamente. O resultado leva à conclusão de que 22% estão totalmente de acordo, 39% estão de acordo, 36% não concordam nem discordam e 3% discordam. O gráfico 9 espelha esta informação.

8. Depois de ter trabalhado as canções em aula, senti-me capaz de improvisar melodicamente:

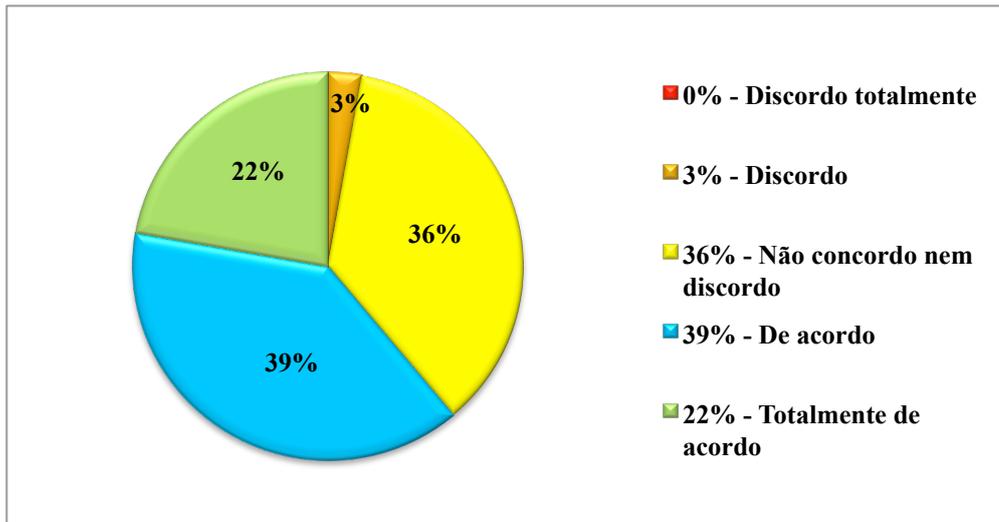


Gráfico 9 – Questionário final “Questão 8”

Sobre a questão “Senti que esta actividade foi útil para mim enquanto músico:” 50% dos alunos estão totalmente de acordo, 47% estão de acordo e 3% não concordam nem discordam. Confirma-se esta informação no gráfico 10.

9. Senti que esta actividade foi útil para mim enquanto músico:

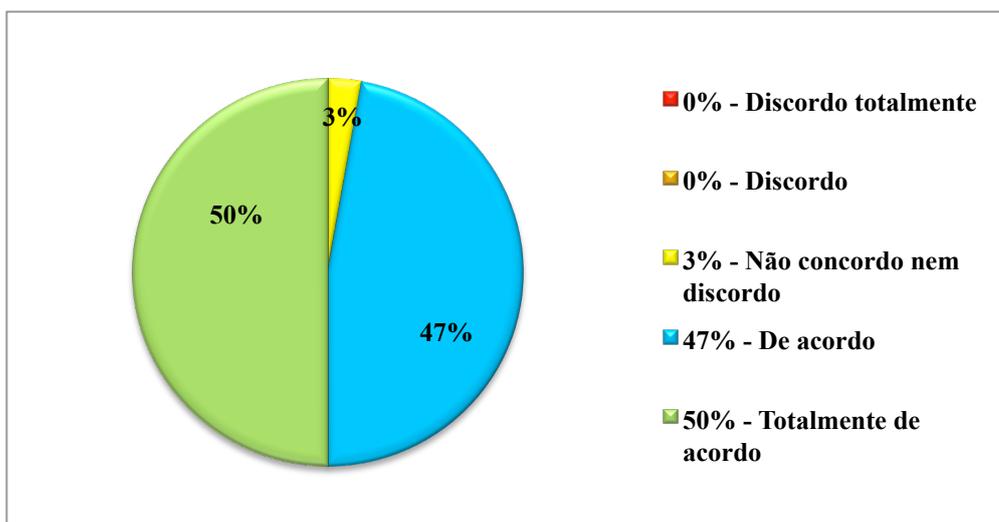


Gráfico 10 – Questionário final “Questão 9”

Com o intuito de perceber se os alunos gostaram de participar no Ensemble pop/jazz colocou-se a questão 10, a qual revela que 72% dos alunos concordam totalmente e 28% estão de acordo (Gráfico 11).

10. Sinto-me satisfeito por ter participado nesta actividade:

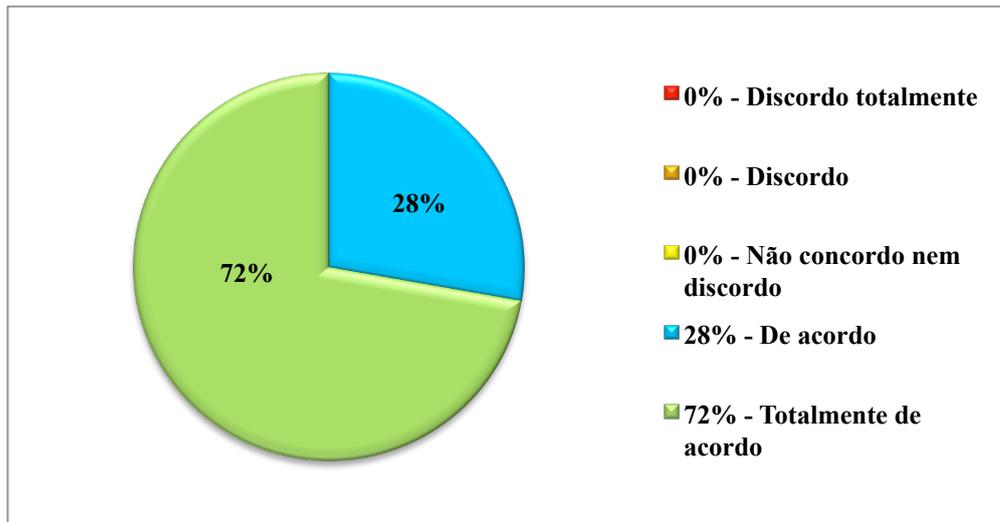


Gráfico 11 – Questionário final “Questão 10”

4.1.6 Observações e considerações

Com base nos resultados obtidos através dos questionários, conclui-se que, de modo geral, os alunos, consideram este projeto como tendo sido positivo para a sua formação, dado que, para todas as questões, as notas positivas ultrapassaram sempre os 50% – nunca tendo ficado abaixo dos 61% (questão 8) e conseguido os 100% com a questão 10 (considerou-se como nota positiva, apenas as respostas “Totalmente de acordo” e “De acordo”).

Verifica-se que 5 questões obtiveram sempre 3% dos resultados como “Discordo” na resposta – o que representa um aluno em cada uma dessas questões.

Quanto à motivação dos participantes, podemos retirar que apenas 3%, neste caso, um músico, não se sentiu motivado a participar neste projeto, eventualmente por preferir outros géneros musicais. A satisfação global da turma e a importância que este projeto teve para cada aluno denotam-se positivas.

Quanto aos aspectos menos positivos, há a relatar que não foi possível preparar na íntegra o terceiro tema a trabalhar. Tal deveu-se a diversos factores, nomeadamente ao facto de termos tido três peças

em modos diferentes que implicaram mais tempo para a preparação dos mesmos, na procura de todos os alunos, na medida do possível, conseguirem acompanhar os processos.

Refletindo sumariamente sobre o concerto, o facto de se ter registado uma temperatura demasiado elevada na sala influenciou não só a afinação, como propiciou uma interação com o público, no desenvolvimento da introdução do tema “*I dont mean a thing*”. Nesta peça, tendo-se usado a progressão harmónica i –VII –VI –V para revisitar outros temas do conhecimento dos alunos, estávamos a cantar “a noite está muito, muito fria” numa sala “muito, muito quente”, disto resultou a expressão “ou não” que não estava prevista. Ao nível do equilíbrio e da fusão dos vários instrumentos, ocorreu um problema num dos pianos digitais, não tendo sido audível um solo executado nesse mesmo instrumento. Em algumas partes dos temas não foi audível o trabalho das cordas friccionadas, pelo que deveria ter pensado em soluções de amplificação ou “filtrar” mais as soluções de orquestração. Ainda no tema acima referido ocorreram falhas de comunicação / execução por parte de alguns músicos na transição para a secção B, secção que deveria ter sido revisitada mais à frente, o que não aconteceu por iniciativa minha mediante uma série de factores nomeadamente o facto de o concerto estar a tornar-se extenso. A introdução realizada pelas guitarras, com solo de guitarra elétrica no tema do Seu Jorge resultou bastante bem, embora por problemas informáticos não seja possível demonstrar em gravação. O tema foi tocado sem percalços. Sobre o tema dos The Kool & the Gang não há muito a refletir. Foi usado para no reflexo da vontade dos alunos chamar ao palco o diretor da academia como forma homenagem simbólica, tendo servido também de “música ambiente” para a entrega dos diplomas de conclusão de ciclo, por isso tornava-se adequado “let’s celebrate”.

Conclusão

“A música é uma entidade invisível, e a sua invisibilidade cria dificuldades quando tentamos dar nomes às suas componentes. – “Music is an invisible entity, and its invisibility gives us difficulties when we try to apply names to its componente parts” (Green, 2008: 67).

Com a realização do processo de trabalho desenvolvido no *Ensemble pop/jazz*, foi-me possível concretizar os objectivos inicialmente propostos neste projecto educativo (promover o contacto de instrumentistas com fazer música sem notação tendo em vista “tocar de ouvido” e potenciar uma vivência performativa artisticamente significativa).

Importa reforçar, que o objectivo principal, de envolver os alunos num processo de trabalho que recorreu ao ouvido para preparar reportório, culminou com uma apresentação bem sucedida.

No que respeita mais concretamente ao projeto sobre o qual me debrucei neste documento, o facto de todos os alunos se terem sentido satisfeitos, ou muito satisfeitos com a experiência, mantém-me, na qualidade de professor, motivado na procura de estratégias para possibilitar aos alunos momentos de máximo prazer ao fazer música. Alguns alunos fizeram-se acompanhar de apontamentos escritos no concerto final, contudo, o facto de terem partido da audição para realizar esses apontamentos, já me proporciona a sensação de sucesso relativamente ao método aplicado. Foram vários os conteúdos teóricos que os alunos aplicaram e reforçaram. O espírito de trabalho em equipa e a responsabilidade para com objetivos exigentes fez-se sentir no ambiente de aula.

Tocar de ouvido tem tanto de complexo quanto de prazeroso. Obviamente não será sensato ter a pretensão de, em cinco aulas, tornar qualquer estudante de música, hábil a tocar o que ouve ou já ouviu e improvisar sobre esse material. A experiência didática *Ensemble pop/jazz* reflectiu-se como um pequeno, mas benéfico, contributo para a forma como os promissores alunos de Artâmega ouvem música, bem como um estímulo à exploração de novas linguagens e formas de pôr “música em prática”. Foi interessante para mim ter constatado que, após esta implementação ter decorrido, o surgimento entre os alunos projetos de “banda” tendo como base de construção dos seus trabalhos algumas das ferramentas usadas.

Desta forma, e sem querer parecer pretensioso, concluo que a execução deste tipo de trabalhos, de certa forma ligados à aprendizagem de música em contexto informal, tal como defende Susan Hallam, Lucy Green ou McPherson, entre outros autores, parece ser enriquecedor para os jovens aprendizes de música, uma vez que foi esta a sua apreciação relatada no questionário a que responderam.

Acredito que com o recurso a estratégias semelhantes às usadas neste projeto poder-se-á abrir caminhos para, não apenas dar resposta a interesses estéticos mais amplos dos alunos, nomeadamente o contacto com discursos e práticas musicais da sociedade contemporânea, como ainda ajudar a chegar mais perto da própria capacidade de “ler” com os ouvidos e “ouvir” com os olhos.

Bibliografia

- Araújo, R.C., Cavalcanti, C. R. & Figueiredo, E. (2009). Motivos para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *EDT – Educação Temática Digital*, 10, pp. 249-272.
- Azzara, C. (1991). Audiation, Improvisation, and Music Learning Theory. *The Quarterly*, 2, pp. 106-109.
- Azzara, C. (1993). The effect of audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental student's music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), pp. 328-342.
- Bzuneck, J.A. (2001). As crenças da auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Org.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Caspurro, H. (2013). Palco maior – Da escola para a boca de cena: uma reflexão sobre experiências educativas migradas para o contexto do espetáculo. *Performa*.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audiação da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação Musical.
- Caspurro, H. (2007). “Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta”. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical* nº 127, pp. 16-27.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audiação da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/4947>.
- Couto, A.C.N. (2008). Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Revista Modus*, 6, pp. 55-68.

- Duarte, J.A. (2012). O Jazz na Antecâmara da Esfera Pública em Portugal. *Tese de mestrado orientado pelo Prof. Doutor José Luís Garcia, Investigador auxiliary - Instituto Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.*
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Reviews of Psychology*, 53, pp.109-132.
- Frith, S. (2007). Towards an aesthetic of popular music. Em *Taking Popular Music Seriously*. University of Edinburgh, Ashgate.
- Gaspar, A. (1990). A educação formal e a educação informal em ciências. *Luzes no Oriente. História em Revista*. pp 171-183.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goulart, D. (2010). Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály – Semelhanças, diferenças, especificidades.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. England, Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. *International journal of music education*, 24, pp. 101-118.
- Green, L. (2008)¹. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. England, Ashgate.
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME Conference 2007, Exeter, UK. *Music Education Research*, 10, pp. 177-192.
- Hallam, S. (2011). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music*, pp. 1–25.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88, pp. 19-23.

- Jefferson, R. (2013). A música corporal como ferramenta pedagógica para a musicalização. *Trabalho apresentado à Universidade Federal do Paraná para obtenção do diploma de Licenciado em Artes.*
- Lopes, E. (2013). Pluralidade no Ensino do Instrumento Musical. *Fundação Luís de Molina*, pp. 120-144.
- McAdams, S. & Bigand, E. (1993). *Thinking in sound: The cognitive psychology of human audition. Introduction to auditory cognition*. Oxford: Oxford University Press, 99-116.
- McPherson, G. E. (2005). *From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. Psychology of Music*, 33, pp. 5-35.
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). *From sound to sign*. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 99-116.
- Michels, U. (2007). *Atlas de Música – Do Barroco à Atualidade*. Lisboa, Gradiva.
- Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Philadelphia, Open University Press.
- Middleton, R. (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres, Oxford University Press.
- Mills, J. & McPherson, G. (2006). *Musical literacy*. Oxford University Press. United States: New York.
- Mok, O. N. (2011). Non-formal learning: clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, pp. 11-15.
- Moore, A. F. (2003). *Analyzing Popular Music*. New York, Cambridge University Press.
- Merck Sharp and Dohme (2009). Ouvidos. [Em linha]. Disponível em <<http://www.manuaismsd.pt/?id=235&cn=1899>>. [Consultado em 17/10/2016].
- Priest, P. (1998). *Putting listening first – A case of priorities – in Teaching music*. Chapter 18, New York: Routledge.

Regelski, T. (2009). Curriculum reform: Reclaiming “music” as social praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8, pp. 66-84.

Rodrigues, D. (1999). Jazz e Multiculturalismo. *Educação, Sociedade e Culturas*, 12, pp. 47-62.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54–67.

Sardo, S. & Martins, H.B. (2012). Dar corpo ao conhecimento: a identidade do projecto Mensajazz a partir da imagem, do arquivo e do saber construído em dialogia - Vozes da América e os jazzes em Portugal. *Sociedade Portuguesa de Investigação em Música (SPIM)*.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231.

Soely, A.J.P. & Azzi, R.G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspetiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, pp. 75-94.

Varvarigou, M. & Green, L. (2015). Musical ‘learning styles’ and ‘learning strategies’ in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP). *Psychology of Music*, 43, pp. 705-722.

Velho, S. (2011). Compreendendo os procedimentos da actividade “Tocar de ouvido”. (Dissertação para obtenção de mestre). Universidade federal do Rio Grande do Sul.

Vitale, J.L. (2011). Formal and Informal Music Learning: Attitudes and Perspectives of Secondary School Non-Music Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (5), pp. 1-14.

Wille, R. B. (2005). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da Abem*, 13, pp. 39-48.

Anexos

Anexo I

Diários de bordo.

No que respeita aos recursos, para a sala de aula, os alunos trouxeram o seu instrumento e caderno de apontamentos, a escola disponibilizou, além das condições logísticas normais, um quadro, bloco de notas tipo cavalete que permitiu visitar mais tarde apontamentos, e um equipamento de reprodução de áudio.

1ª Aula	
Data: 29 de Junho 2015	Hora: 10h30 – 12h30
<p>Objetivos da aula: Ouvir e escolher, de todos os temas propostos pelos alunos, 3 temas a trabalhar ao longo das aulas e a apresentar no concerto final de encerramento do ano letivo. Depois de escolhidos os temas, repetir a sua audição de uma forma mais atenta, prestando atenção a componentes específicos tais como andamento, pulsação, compasso, modo e forma. Os alunos deverão ainda marcar o compasso e cantar a melodia com vocábulos.</p>	

Na primeira aula do *Ensemble pop/jazz* os alunos tiveram a oportunidade de apresentar ao grupo de trabalho um ou dois temas musicais, do seu gosto pessoal, que gostariam de trabalhar. Não havendo imposições por parte de professor quanto ao estilo, os alunos já estavam sensibilizados tanto pelo nome do projeto como pelo diálogo com o professor que, embora com abertura total por parte do professor, as suas escolhas deveriam incidir em estilos como o jazz, o rock, funk, ou pop. Sendo as turmas compostas por alunos/as do 2º ao 8º graus num total de 36 elementos, ouvimos, na primeira aula as sugestões dos alunos, excertos de 30 temas. Para tal, os alunos, previamente informados, trouxeram em pendrive, enviaram por email, ou recorreram às plataformas digitais online disponíveis, para reproduzir as músicas que quiseram propor. O professor registou as sugestões ouvidas em aula, sendo estas apresentadas de seguida. Ouvidos os excertos, passou-se a um processo de votação, em que os alunos tiveram que escolher dois temas da listagem de músicas acima referidas. Democraticamente selecionaram-se os seguintes temas:

Quadro 1 – Lista de temas sugeridos pelos alunos participantes e respetivas votações

Lista de temas sugeridos pelos alunos	Votação
31. <i>“Amiga da minha mulher” - Seu Jorge</i>	11
32. <i>“It don't mean a thing if it ain't got that swing” - (Duke Ellington) versão de Audra McDonald</i>	9
33. <i>“Celebration” - Kool and the gang</i>	7
34. <i>“Never Gonna Give you Up” - Rick Astley</i>	5
35. <i>“Viva La Vida” – Coldplay</i>	5
36. <i>“Let it be” - The Beatles</i>	4
37. <i>“Feeling Good” – Muse</i>	4
38. <i>“I Put A Spell On You” - Annie Lennox</i>	3
39. <i>“We are the world” – Band Aid</i>	3
40. <i>“In A Sentimental Mood” - John Coltrane</i>	3
41. <i>“Smooth Criminal” - Michael Jackson</i>	2
42. <i>“Get Lucky” - Daft Punk</i>	2
43. <i>“Uptown Funk” - Mark Ronson</i>	2
44. <i>“Thriller” - Michael Jackson</i>	2
45. <i>“Can't take my eyes off you” – Gloria Gaynor</i>	1
46. <i>“Fly me to the moon” – Frank Sinatra</i>	1
47. <i>“Hurts so Good” - John Mellencamp</i>	1
48. <i>“I Just Want To Make Love To You” - Etta James</i>	1
49. <i>“It's Raining Men” – The Weather Girls</i>	1
50. <i>“Sangue oculto” – GNR</i>	1
51. <i>“Say Something” - Christina Aguilera</i>	1
52. <i>“See you again” -Whiz Khalifa</i>	1
53. <i>“When a man loves a Woman” - Michael Bolton</i>	1
54. <i>“Its raining again” – Supertramp</i>	1
55. <i>Mack the knife” – Bobby Darin</i>	0
56. <i>“Para mim tanto me faz”- D’ZRT</i>	0
57. <i>“Rather Be” - Clean Bandit</i>	0
58. <i>“She” - Elvis Costello</i>	0

59. <i>“Something's Got A Hold On Me” - Etta James</i>	0
60. <i>“Space cowboy”- Jamiroquai</i>	0

Apreciação final da aula:

Aspetos positivos da aula:

- Partilha de interesses musicais: aluno/aluno; aluno/professor;
- Abertura para os alunos partilharem os seus gostos e interesses sem “sensura” prévia;
- Possibilidade de os alunos terem uma postura ativa na escolha dos materiais;
- Diálogo entre alunos sobre as vantagens e desvantagens da escolha de uma determinada música;
- Maior sentimento de responsabilidade por parte dos alunos, uma vez que foi deles que as ideias surgiram.

Aspetos negativos:

- Ruído diretamente ligado ao facto de os alunos trocarem opiniões sobre as músicas que estavam a ouvir ou que pensavam propor, mas também derivado de conversa não necessariamente ligada à execução de tarefas;
- Aula eventualmente demasiado extensa para que todos os alunos tenham tido a possibilidade de partilhar as suas vontades;
- Possível menor interesse por alunos em minoria, ou mesmo em posição singular, que não viram escolhidas as suas sugestões.

Anexo II

2ª Aula

Data: 2 de Julho 2015

Hora: 10h30 – 12h30

Objetivos da aula: Começar a trabalhar o primeiro tema proposto “Amiga da minha mulher” de Seu Jorge. Audição inicial do tema para posteriormente ser realizada uma análise auditiva mais profunda, no que concerne à identificação da tónica, modo e harmonia.

Chegada a segunda aula foi, tempo de “agarrar” um tema de forma a iniciar o trabalho de “análise” auditiva mais profunda das peças que alguns alunos tinham já ouvido em casa.

Com um texto, cuja voz de “Seu Jorge” dá cor, de corrente moral hipoteticamente controvertível, a “Amiga da minha mulher” foi o primeiro tema a ser trabalhado. A canção foi ouvida integralmente. Posto isto, foi pedido aos alunos que cantassem a tónica. Sem grande dificuldade foi ouvido um uníssono. O passo seguinte foi propor aos alunos que, com o seu instrumento, encontrassem a tónica. Passados uns segundos, excluindo os alunos com cujo os instrumentos não possibilitam a emissão de um som de altura definida, todos os alunos, sem, ou com ajuda do colega do lado, conseguiram identificar e emitir a nota que define a primeira nota da escala. Para os alunos mais novos criou-se um problema na sala: havia na sala 3 notas diferentes que os alunos garantiam, e com relativa certeza, que era a tal nota. Foi um ótimo momento para introduzir as particularidades dos instrumentos transpositores aos alunos dos graus iniciais. Após alguns exercícios de transposição, encontrou-se de novo a serenidade na sala e passou-se ao desafio de reconhecer o modo. Não foi difícil, perceberam que estávamos perante o modo menor, ora na forma natural, ora na forma harmónica. A escala foi tocada com diferentes motivos rítmicos. Fizemos exercícios onde os alunos tiveram que prestar atenção a gestos efetuados por parte do professor, procurando o foco dos alunos e a sensibilização para o entendimento através de símbolos, através dos quais o professor indicava com antecipação os números – (diretamente relacionados com o grau da escala) , que deveriam tocar, num determinado padrão rítmico, previamente indicado. Este tipo de exercícios teve a sua alguma relevância, uma vez que violinos em dó, clarinetes em súb, saxofones em mib, etc., tocavam ao mesmo tempo. O exercício serviu também como introdução à simbologia que seria empregue momentos depois, aquando o trabalho sobre as funções harmónicas da peça. Após esses exercícios, os alunos tiveram a possibilidade de, após nova audição da primeira “estrofe” da canção, procurar individualmente “decifrar” a melodia. Passados cerca de 10 minutos, toda a turma, mais

uma vez, sem ou com ajuda do colega do lado, conseguiu tocar a melodia, naturalmente com algumas notas erradas momentaneamente. Após o intervalo foi tempo de dissecar sobre a Harmonia. Os alunos mais velhos 4º - 8º graus, dirigiram-se ao quadro e escreveram o plano funcional da tonalidade real e das tonalidades dos instrumentos transpositores. Os alunos escreveram no seu caderno a que lhes dizia respeito, e posteriormente harpejaram as funções em conjunto, inicialmente começando na função de tônica e ascendendo até o sétimo grau que antecede o primeiro uma oitava a cima. Posteriormente realizou-se um exercício em que os acordes foram pedidos de forma “aleatória” mediante “ordem gestual do professor.

Impôs-se a questão: Qual é a progressão harmónica da canção? – Não tardou a resposta de um saxofonista no 6º grau: - “Professor, outra vez o ciclo de quintas!” Pois bem, mais um termo que chegava aos ouvidos dos mais novos de forma interativa e interessante. Quando o aluno acabou de escrever o ciclo de quintas no quadro, pondo a faixa a reproduzir foi possível verificar que fazia sentido para grande parte da canção, embora não fosse sempre essa a regra. Nesta música, desta forma, agilizou-se o processo de identificação da harmonia uma vez que havia uma “espécie de mapa” desenhado no quadro. Foi tocada a progressão, conjuntamente com a reprodução da faixa áudio, e apareceram caras felizes.

Quadro 3 – Progressão harmónica “Amiga da minha mulher” - Seu Jorge

Progressão Harmónica “Amiga da minha mulher”	
A	i iv - V ⁷ i iv - VII III ii° - V ⁷ i ii° - V ⁷ i ii° - V ⁷ i
B	ii° - V ⁷ i ii° - V i ii° - V ⁷ i ii° - V i
C	iv-VII III-VI ii° - V ⁷ i iv-VII III-VI ii° - V ⁷ i

Foi o momento de se juntar a melodia já tocada inicialmente, com a harmonia que se acabara de tocar. Com a liberdade de escolher, entre a fundamental das funções, uma das notas presentes em cada acorde, os acordes (para o caso dos instrumentos harmónicos: pianos, teclados, guitarras e vibrafone) ou tocar a melodia, conjuntamente com o padrão rítmico já nas mãos do baterista, melodia e harmonia soavam na sala. Conseguiu-se o primeiro momento performativo que dava a entender aos alunos qual o resultado para o qual estávamos a trabalhar. Estando o relógio a lembrar que não se consegue fazer tudo num dia só, os alunos ficaram com a tarefa de, em casa, relembrar o que foi feito e procurar tocar a música, recorrendo novamente a audição da mesma. O tema “*It don't mean a thing (if it ain't got that swing)*” seguiu também como objeto de audição e trabalho em casa, mediante o uso da mesma “receita”.

Apreciação final da aula:

Aspetos positivos:

- **Conceito de Tónica;**
- **Noções sobre instrumentos transpositores e transposição;**
- **Plano tonal no modo menor natural e menor harmónico**
 - **V grau como função de dominante ou acorde menor;**
- **Ciclo de quintas na harmonia;**
- **Colaboração entre alunos na ultrapassagem de dificuldades;**
- **Aprender com música;**

Aspetos negativos:

- **Pluralidade de dificuldades;**
- **Diferentes velocidades de assimilação de conteúdos.**

Anexo III

3ª Aula

Data: 6 de Julho 2015

Hora: 10h30 – 12h30

Objetivos da aula: Orquestrar o tema “Amiga da minha mulher”. Iniciar o trabalho de análise auditiva de “It don't mean a thing (if it ain't got that swing)”, o segundo tema a apresentar no concerto final.

Na terceira aula, das cinco previstas até à apresentação em concerto, após uma série de exercícios musicais em forma de aquecimento, os alunos mostraram ter trazido para a aula os materiais trabalhados na aula anterior preparados: as melodias do tema principal e das secções instrumentais minimamente “nos dedos”, a harmonia tendencialmente conhecida e uma ideia sobre a forma final da versão que viria a ser construída em aula. Foi tempo de passar à orquestração: os guitarristas foram preparar a secção de introdução, fazendo o arranjo dessa secção, o tubista em conjunto com os pianistas prepararam e orquestraram a progressão harmónica; os metais adaptaram, criaram e harmonizaram secções, bem como propuseram contracantos para determinados momentos da canção; Um dos alunos disponibilizou-se e preparou-se para cantar a canção. Foi tempo de fazer o arranjo e pô-lo “a soar”. Numa dinâmica de grupo, onde os alunos experimentaram e tocaram ideias, foi conseguido durante primeira hora da aula, juntar as várias partes, corrigir pormenores e definir a forma a usar para concerto. Foi tempo de passar ao tema seguinte: “*It don't mean a thing (if it ain't got that swing)*” inicialmente sugerido na versão de Audra Mcdonald.

Ouvidas várias versões da música, de forma a conseguirmos, ao mesmo tempo reter ideias e encontrar uma versão que mais facilmente se ajustasse ao potencial do grupo de trabalho, foram colocadas as tarefas propostas na aula anterior, desta vez direccionadas para este standard. Os alunos cantaram e descobriram a tónica no seu instrumento – foi discutido facto de tanto relativa menor como relativa maior assumirem papel de tónica no decorrer desta composição. Assumido o modo maior, os alunos tocaram a escala, cantaram e tocaram a melodia, discutiram a forma, e verificaram o plano tonal. De destacar que esta música se revelou bastante trabalhosa.

Quadro 4 – Links de versões ouvidas “*It don't mean a thing (if it ain't got that swing)*” - Duke Ellington

Versões da música “It don't mean a thing if it ain't got that swing” de Audra McDonald

<https://www.youtube.com/watch?v=YbwDRdRXP3k>

<https://www.youtube.com/watch?v=LYfF9VKMp4w>

<https://www.youtube.com/watch?v=rG71yD8UUbE>

<https://www.youtube.com/watch?v=JCY8GpCNEh0>

Quanto à percepção da harmonia, não tardou a que alunos referissem que na introdução, estavam perante a mesma sequência harmónica de “*It the road Jack*” de Ray Charls, tocado na primeira experiência do *Ensemble Pop/Jazz*, dois anos antes. Outros alunos acrescentaram ser também a progressão da secção instrumental de “*feeling good*” dos Muse, tocada no mesmo formato no ano anterior.

Quadro 5 – Progressão harmónica (i – VII – VI – v)

It the road Jack / Feeling good (secção instrumental),

||: i | VII | VI | V :||

Depois de descoberta a progressão harmónica da secção introdutória, após vários exercícios de execução da mesma os alunos tiveram a possibilidade de improvisar melodicamente sobre essa progressão, o que veio a acontecer também no concerto. Tocada a introdução o grupo debruçou-se sobre a secção A. O tema “*It don't mean a thing*” apresenta uma “marcha harmónica” rápida. Contem várias inversões de acordes e difere entre as várias versões que foram ouvidas na aula, desde a sugerida pelos alunos até à versão original de Duke Ellington. Quando solicitados a cantar o baixo dessa secção, os alunos como espectável, sentiam dificuldades, além das condicionantes já referidas, em várias versões ouvidas, está presente um walking bass, o que implicou assumir como fundamental dos acordes uma nota muitas vezes diferente da que estava a ser tocado pelo instrumento mais grave - atendendo que foi definida uma funções por compasso, ocupando os quatro tempos (aproximadamente a 200 bpm.), e não quatro funções, como seria necessário se fizéssemos a análise por cada tempo tocada pelo baixo.

Nesta peça, relativamente a secção A, os alunos, com ajuda do professor, dadas as variações assumidas pelas diferentes gravações ouvidas, definiram uma progressão harmónica a usar durante os primeiros 4 compasso da melodia. Neste ponto foi mesmo necessário o professor indicar a harmonia a realizar, pois a maior parte dos alunos não estava ainda preparada a identificar e a codificar para uma progressão tão complexa. Já nos quatro compassos seguintes, os alunos mais experientes já conseguiram descobrir de forma autónoma quais as funções que deveriam ser usadas. Na parte B do tema, onde já foi consensual a entoação do baixo das funções, surgiu um novo problema que trouxe para a aula uma pertinente a abordagem das “dominantes secundárias” pois, um acorde que deveria ser menor surgia como maior. Uma dominante que fazia prever o próximo acorde, funcionalmente, uma quarta a cima. Depois de definidos o baixo e as fundamentais dos acordes, passou-se à escrita apenas das cifras em efeito real, as quais os alunos com instrumentos transpositores, escreveram realizando transposição necessária para haver uma unificação do processo de trabalho. Posto isto, seguiram os exercícios arpejar os acordes, cantar apenas uma das notas de cada acorde durante a sequência e repetir o exercício com o mesmo instrumento. Este método foi realizado separadamente para a introdução, parte A e Parte B.

Quadro 6 – Progressão harmónica adotada “*It don't mean a thing (if it ain't got that swing)*” - (Duke Ellington)

It don't mean a thing (if it ain't got that swing)

Dada à escassez de tempo e à complexidade do tema no que respeita à cifragem funcional, e uma vez que neste caso, o tempo de aula exigia soluções rápidas, passamos à análise e escrita não por funções, mas por cifra.

(artâmega) **I don't mean a thing** Ensemble PopJazz 2015
Intro -It the road/noite

**F# E | D C# }
B-7 E7 AΔ7 AΔ7 }**

**F# C# C# B |
B-7 E7 AΔ7 AΔ7 }**

**A A7 D D |
B7 B7 E E7 ||**

**F# C# C# B |
B-7 E7 AΔ7 AΔ7 ||**

Definida, tocada e trabalhada a harmonia da secção A e da secção B, foi tempo de experimentar tocar a melodia que rapidamente se fez ouvir na sala. Estando já mais um ponto conseguido, começou o processo de orquestração. Os “metais” sugeriram tocar os dois últimos compassos, e propuseram uma coreografia, as cordas friccionadas e clarinetes tocaram parte do tema da primeira secção, as flautas escolheram uma frase melódica, balizada nos cromatismos presentes no baixo, os pianistas decidiram e definiram a forma como distribuir os acordes, etc. Tocada a secção A a B, nesta última, voltaram a ser experimentados solos, desta vez pelos metais. A aula terminou, sem termos ainda uma versão final estabelecida. Para reforço em casa os alunos foram convidados a rever as suas ações nas duas peças trabalhadas até então.

Apreciação final da aula:

Aspetos positivos:

- **Reforço de conceitos: dominante secundárias;**
- **Inversão de acordes;**
- **Improvisação sobre progressão harmónica trabalhada;**
- **Trabalho de grupo.**

Aspetos negativos:

- **Complexidade harmónica da canção.**

Anexo IV

4ª Aula	
Data: 14 de Julho 2015	Hora: 10h30 – 12h30
Objetivos da aula: terminar a orquestração de “ <i>I dont mean a thing</i> ”, (modo mixolidio). Iniciar o trabalho da música “ <i>Celebration</i> ” - Kool and the Gang.	

Partilhando o espírito de abertura a ideias conseguido no projeto, os alunos iniciaram a aula debatendo qual a forma a usar em concerto, na peça “*I dont mean a thing*”, tendo-se definido:

- Introdução pelo violino a solo na tonalidade da peça (fá#m), sem base harmónica nem rítmica imposta;
- Execução, sem número de vezes definido, da progressão: i - VII - VI - V, havendo espaço para solos improvisados pelos alunos;
- Sobre a progressão em execução, introduzir partes de outras canções construídas sobre mesma harmonia;
- Interlúdio instrumental a partir do material da escala de blues;
- Forma A B A tocadas por número indeterminado de vezes, alternando a execução da melodia por vocalista, instrumental e solos.
- Finalizar com o acorde de tónica (relativa maior).

Experimentadas as ideias e tocada a peça, logo após um curto intervalo, deu-se início ao trabalho de análise auditiva da peça “*Celebrate*” de Kool & the Gang.

Procedendo à execução dos exercícios tal como nas peças anteriores, surgiu a primeira dúvida: “qual é a tonalidade?”. Os alunos descobriram a nota de repouso mas estavam hesitantes quanto ao modo, pois havia uma nota que não estava presente na armação de clave. Atendendo que estávamos perante um modo maior, o 7º grau aparecia sempre baixado meio tom - estávamos perante o modo Mixolídio (mais um capítulo a aparecer na aula de forma interessante).

Assumido o modo, os alunos puderam escrever o plano tonal e analisaram as diferenças:

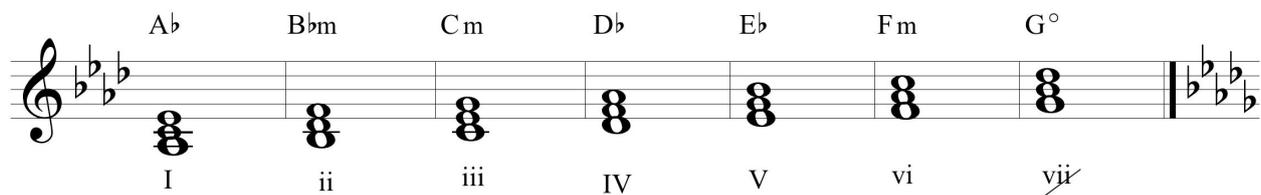


Figura 3 – Funções tonais, modo maior (jônio)

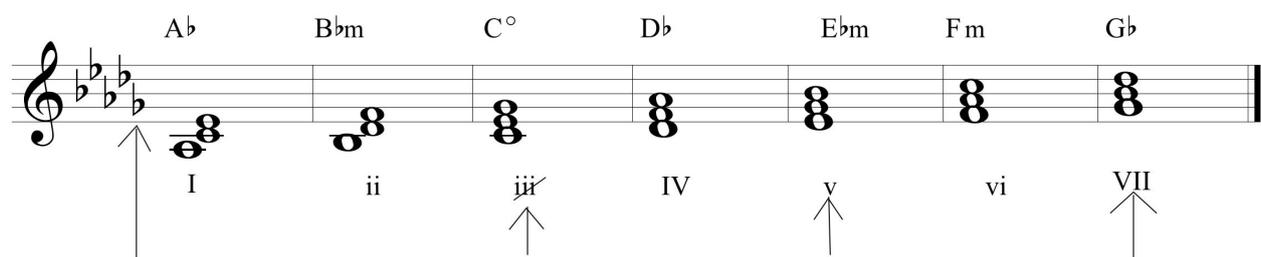


Figura 4 – Funções tonais, modo mixolídio

Percebido, de forma teórica, o campo tonal, foram tocadas escalas e harpejos das funções e partimos para a análise dos riffs. Nesta peça apenas tocamos os riffs iniciais, que vieram a acompanhar a entrega de diplomas da academia. Os metais tocaram de ouvido a secção tal como a ouviram, tuba e teclados aprenderam o baixo, teclados, pianos e guitarras tocaram as funções de tónica e sobre tónica, subjacentes no tema. No terminar da aula ficaram definidas as músicas a tocar e a forma. O trabalho de casa foi rever as três peças.

Apreciação final da aula:

Aspetos positivos:

- O Trabalho do modo mixolídio, que veio complementar os ambientes sonoros, e materiais teóricos, alusivos às músicas anteriores, modo menor, modo Maior.

Aspetos negativos:

- Escasso tempo para preparar na íntegra a música “*Celebration*” dos Kool & the Gang. Por esse motivo, foi trabalhada apenas uma parte, que não tendo vido a fazer parte do programa do concerto final, veio a ser útil na entrega de diplomas, inserida no mesmo.

Anexo V**5ª Aula****Data: 18 de Julho 2015****Hora: 16h45 – 17h45****Objetivos da aula: Ensaio final - revisão das peças trabalhadas ao longo das últimas quatro aulas e preparação para a apresentação pública no concerto final.****Verificar a capacidade de organização, memória e empenho dos alunos.**

As três peças foram ensaiadas sem grandes percalços. A maioria dos alunos revelou estar preparada e motivada para a apresentação do trabalho. Além do trabalho de melhoria da qualidade da sonoridade conseguida, foram trabalhados também aspectos coreográficos, de forma a procurar encontrar uma melhor transmissão da energia e dinâmica alusiva ao projeto.

Apreciação final da aula:

Aspetos positivos: Foi conseguido um nível bom artístico, nas duas peças assim como no excerto da terceira.

Aspetos negativos: Os alunos que precisaram de recorrer a apontamentos notacionais, demonstraram mais dificuldade na comunicação visual com o maestro, tendo ocorrido ocasionalmente, por parte de alguns alunos, falhas relacionadas principalmente com a diferente harmonia das diversas secções, uma vez que algumas peças não ficaram com forma definida e a sua construção em concerto ficaria a cargo do professor, na função de maestro, sendo que este indicava por gestos convidados qual a secção a executar, bem como a ordem em que cada um dos alunos seria convidado a improvisar um solo.

Concerto final de encerramento do ano letivo**Data: 18 de Julho 2015****Hora: 18h****Avaliação do concerto: O concerto decorreu com um nível artístico bastante satisfatório. No tema de Duke Ellington ocorreram**

Anexo VI

“It Don't Mean A Thing (If It Ain't Got That Swing)” – Duke Ellington

<https://www.youtube.com/watch?v=jVOyJzzSo28> Duke Ellington

<https://www.youtube.com/watch?v=qDQpZT3GhDg>

**It don't mean a thing, if it ain't got that
swing**

(Doo-wah, doo-wah, doo-wah, doo-wah,

Doo-wah, doo-wah, doo-wah, doo-wah)

**It don't mean a thing, all you got to do is
sing**

(Doo-wah, doo-wah, doo-wah, doo-wah,

Doo-wah, doo-wah, doo-wah, doo-wah)

It makes no difference if it's sweet or it's hot

Just give that rhythm ev'rything you got

**Oh, it don't mean a thing if it ain't got that
swing**

(Doo-wah, doo-wah, doo-wah, doo-wah,

Doo-wah, doo-wah, doo-wah, doo-wah)

It makes no difference if it's sweet or it's hot

Just give that rhythm ev'rything you got

**Oh, it don't mean a thing if it ain't got that
swing**

(Doo-wah, doo-wah, doo-wah, doo-wah,

Doo-wah, doo-wah, doo-wah, doo-wah)

Anexo VII

"Celebration" Kool & The Gang

Yahoo! This is your celebration

Yahoo! This is your celebration

Celebrate good times, come on! (Let's celebrate)

Celebrate good times, come on! (Let's celebrate)

There's a party goin' on right here

A celebration to last throughout the years

So bring your good times, and your laughter too

We gonna celebrate your party with you

Come on now

Celebration

Let's all celebrate and have a good time

Celebration

We gonna celebrate and have a good time



It's time to come together

It's up to you, what's your pleasure

Everyone around the world

Come on!

Yahoo! It's a celebration

Yahoo

Celebrate good times, come on!

(It's a celebration)

Celebrate good times, come on!

(Let's celebrate)

We're gonna have a good time tonight

Let's celebrate, it's all right

We're gonna have a good time tonight

Let's celebrate, it's all right

Anexo VIII

“Amiga da minha mulher” – Seu Jorge

Ela é amiga da minha mulher

Pois é, pois é

Mas vive dando em cima de mim

Enfim, enfim

Ainda por cima é uma tremenda gata

Pra piorar minha situação.

Se fosse mulher feia tava tudo certo

Mulher bonita mexe com meu coração

Se fosse mulher feia tava tudo certo

Mulher bonita mexe com meu coração

Não pego, eu pego, não pego, eu pego, não pego não

Não pego, eu pego, não pego, eu pego, não pego não

Minha mulher me perguntou até

Qual é, qual é?

Eu respondi que não tô nem aí

Menti, menti

De vez em quando eu fico admirando

É muita areia pro meu caminhão



Se fosse mulher feia tava tudo certo

Mulher bonita mexe com meu coração

Se fosse mulher feia tava tudo certo

Mulher bonita mexe com meu coração

Não pego, eu pego, não pego, eu pego, não pego não

Não pego, eu pego, não pego, eu pego, não pego não

O meu cunhado já me avisou

Que se eu der mole ele vai me entregar

A minha sogra me orientou

Isso não tá certo é melhor parar

Falei, ela não quis ouvir

Pedi, ela não respeitou

Eu juro! A carne é fraca, mas nunca rolou

Falei, ela não quis ouvir (Não quis ouvir)

Pedi, ela não respeitou.

Eu juro! A carne é fraca, mas nunca rolou

Não pego, eu pego, não pego, eu pego, não pego não

Não pego, eu pego, não pego, eu pego, não pego não

Anexo IX

Programa do concerto final

COMBO BLUES-JAZZ

Prof. Rodrigo Duran

Moanin'
*I put a spell on you*Art Blakey
Screamin' Jay Hawkins**ENSEMBLE POP-JAZZ**

Prof. Névio Silva

It Don't Mean a Thing (If It Ain't Got That Swing)
*Amiga da minha mulher*Duke Ellington
Seu Jorge**ENSEMBLE DE CORDAS FRICIONADAS | CORO**

Prof. Daniela Silva e Prof. Névio Silva

Mamma Mia

Abba

CORO DE INICIAÇÃO | CORO GERAL | CORO DE PAIS E AMIGOS | PROFESSORES*Hino da Artâmega*Letra: Fernando Ribeiro e Cecília Ferreira
Música: Pedro Costa e Névio Silva**BALLET CLÁSSICO**

Prof. Carolina Carvalho

"Brincando aos clássicos" (coreografia de professora Carolina Carvalho)*Cavalinho de pau e jogar à macaca*Turmas de Baby-Class e Primário, música de Ana Faria, "Miguel" e Mozart
- "Ala turca" acompanhada ao piano pelo aluno Rúben Soares**BALLET CLÁSSICO e MINI ENSEMBLE**

Prof. Carolina Carvalho e Prof. Névio Silva

Bola

Turmas de Primário e Grau 2, música de Ana Faria, "Zé" e "Habenera" de Bizet acompanhada pelo Mini Ensemble

MÚSICA DE CÂMARA PARA SAXOFONES

Prof. Andreia Mendes

Sapinho
Half Notes and Quarter Notes
*Trois petites notes*Autor desconhecido
Livro A Tune a Day
Gilles Martin**CORO DE PAIS E AMIGOS DA ARTÂMEGA**

Prof. Elisabete Ribeiro

Haja o que houver
*Edelweiss*Pedro Ayres Magalhães/ Arr. Eduardo Carvalho
do filme "Música no Coração"**MÚSICA DE CÂMARA PARA CLARINETES**

Prof. Nuno Sousa

Gigue
Dança nº1
Gabriel Queirós, Juliana Pinto e Nuno RibeiroPachelbel
Beethoven*Trio opus 87 (3ª e 4ª and.)*
Filipe Pinto e Helena Almeida

Beethoven

CURSO LIVRE DE CANTO e TEATRO INFANTOJUVENIL

Prof. Elisabete Ribeiro e Prof. Cecília Ferreira

As Cores do Vento
Margarida Madureira, Curso Livre de Canto

do filme "Pocahontas"

MÚSICA DE CÂMARA PARA VIOLINOS

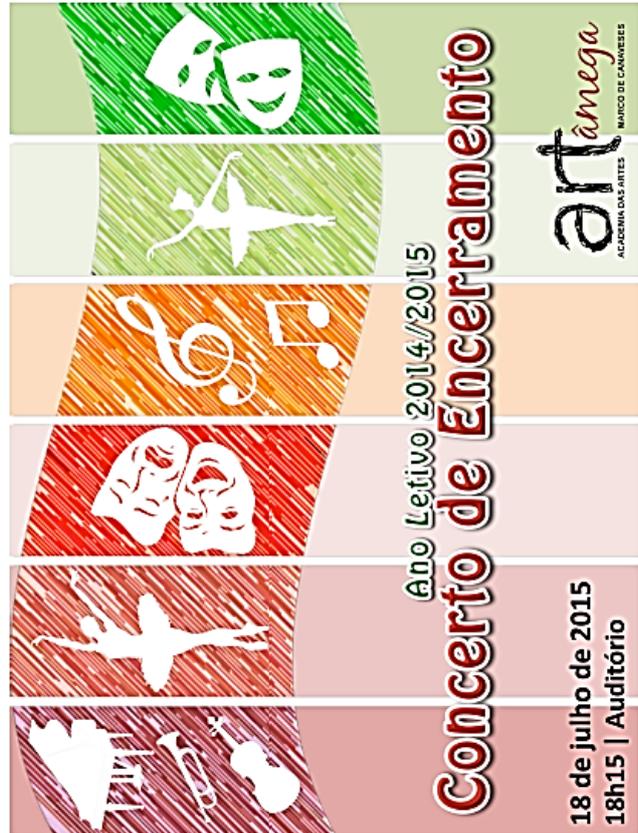
Prof. Mário Gómez

Duo 5
Duo 11
Maria Moreira e Ana Margarida MotaBartók
Bartók*Caminando*
Diálogo
Sara Teixeira e Afonso MadureiraIbáñez-Cursá
Ibáñez-Cursá**ORQUESTRA DE GUITARRAS**

Prof. Daniel Lemos e Prof. Tito Silva

He's a Pirate

Hans Zimmer



Anexo X

DE OUVIDO PARA OUVIDOS

Ensemble Pop Jazz

O presente questionário serve para a recolha de opinião referente ao Ensemble Pop Jazz. Tem como objetivo a análise de dados para a dissertação de conclusão do Mestrado em Ensino de Música pela Universidade de Aveiro.

1. **Idade:**
2. **Instrumento:**
3. **Grau:**

De acordo com o trabalho desenvolvido no Ensemble Pop Jazz, classifica os seguintes itens mediante a tua opinião. Estes itens serão cotados numa escala Likert de **1 a 5** (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – De acordo; 5 – Totalmente de acordo).

	1	2	3	4	5
Sinto-me capaz de montar repertório sem recurso a partitura					
Tenho mais estratégias para tocar melodias de ouvido					
Tenho mais estratégias para identificar a harmonia das canções					
Sinto-me mais capaz de fazer arranjos em conjunto com os meus colegas.					
Desenvolvi a capacidade de me adaptar e tocar em diferentes formações					
Senti-me motivado para participar no Ensemble Pop Jazz					
Conheci potencialidades de outros instrumentos					
Depois de ter trabalhado as canções em aula, senti-me capaz de improvisar melodicamente					
Senti que esta atividade foi útil para mim enquanto músico					
Sinto-me satisfeito por ter participado nesta atividade					

Obrigado pela vossa colaboração!

Anexo XI

Links para vídeos

<https://drive.google.com/file/d/0ByziUU8PFDSzdGR2aE5uNF94ZkU/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/0ByziUU8PFDSzNldaRkJFWkY1T0k/view?usp=sharing>

Imagens do concerto



















