



Universidade do Minho
Instituto de Educação

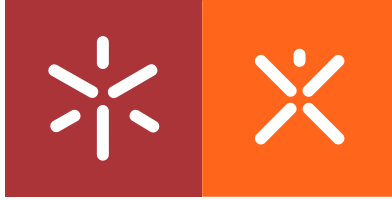
Ana Carolina Vieira Leite de Almeida Freitas

Jogos de improvisação no ensino do violoncelo

Ana Carolina Vieira Leite de Almeida Freitas **Jogos de improvisação no ensino do violoncelo**

UMinho | 2020

setembro de 2020



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Carolina Vieira Leite de Almeida Freitas

Jogos de improvisação no ensino do violoncelo

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Ricardo Barceló

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho:



Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

[Esta licença permite que outros remisturem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que lhe atribuam a si o devido crédito e que licenciem as novas criações ao abrigo de termos idênticos.]

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Ricardo Barceló pelas suas orientações valiosas e por me permitir, por vezes, discordar.

À professora cooperante, por me acolher carinhosamente na sua classe, pela sua disponibilidade e vontade em ajudar. Por tudo o que aprendi nas suas aulas.

Aos alunos, por me receberem e ajudarem, por participarem dedicadamente neste projeto.

À minha professora de sempre, que me fez chegar aqui.

Aos amigos, que se prontificaram a colaborar. À Hespânia, à Margarida, à Sofia e ao Joaquim, pela sua amizade e contributos preciosos.

Ao João, por me acompanhar em todos os percursos.

À minha família, em especial aos meus pais, irmão e avós, que me impulsionam, que me amparam e me apoiam.

E, por fim, ao Conservatório de Guimarães, que tornou possível todo este projeto.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: Jogos de improvisação no ensino do violoncelo

Palavras-chave: desempenho instrumental; improvisação; ludicidade; violoncelo

RESUMO: O projeto de intervenção pedagógica aqui descrito propôs-se a aferir a validade dos jogos de improvisação enquanto instrumentos pedagógicos no ensino do violoncelo, dada a observação de uma atitude de seriedade no ensino formal de música, que o afasta do fazer lúdico e das práticas criativas.

Seguindo a metodologia de investigação-ação, o presente projeto desenvolveu-se no Conservatório de Guimarães e foi compreendido pelas seguintes fases: (1.) uma pesquisa preliminar focada na aceção, propósitos e questões de aplicação dos jogos e das atividades de improvisação que se baseou na bibliografia musical e nas respostas dos inquiridos, a nível nacional, ao questionário original “Jogos de improvisação no ensino instrumental”; (2.) recolha e elaboração de jogos de improvisação; (3) lecionação de aulas aos três alunos intervenientes no projeto, com recurso aos jogos selecionados, e coleta de dados através de gravação; (4) análise dos dados recolhidos por meio de tabelas criadas ou adaptadas para o efeito.

O valor pedagógico dos jogos e da improvisação foi posto em evidência ao longo deste projeto. Mas embora os dados recolhidos sugiram um recurso crescente a estas práticas na lecionação, são também evidenciadas as dificuldades de aplicação que a elas se associam. A análise à prestação dos três alunos envolvidos no projeto sugeriu, depois, que os jogos de improvisação podem auxiliar o desenvolvimento das capacidades de improvisação e de execução instrumental no ensino do violoncelo em concreto, no entanto, foi posto também em evidência, pelos desempenhos distintos dos três alunos perante as variáveis semelhantes, um esforço necessário de preparação e de adaptação dos materiais aos alunos exigido pelos jogos de improvisação. Por fim, concluiu-se, a presença da improvisação e dos jogos de improvisação no ensino poderá ter de passar, eventualmente, pela aposta na formação dos professores nesta temática, assim como pela inclusão precoce da improvisação no currículo musical dos alunos do ensino especializado de música.

Title: Improvisation games in cello teaching

Keywords: instrumental skills; improvisation; playfulness; cello

ABSTRACT: The pedagogical intervention project hereby described aimed to assess the value of improvisation games in learning the cello, given the observation of an attitude of seriousness in formal music education, that furthers it from playful and creative practices.

As per the action-research methodology, this project was developed at Conservatório de Guimarães and consisted of the following stages: (1.) preliminary research focused on the acceptance, purposes and questions of application related to the games and improvisation activities, which was based on musical bibliography and the respondents' answers to the original questionnaire "Jogos de improvisação no ensino instrumental"; (2.) assembly and elaboration of improvisation games; (3) teaching of the three students involved in the project, using the selected games, and collecting data through recording; (4) analysis of the collected data through charts created or adapted for the purpose.

The pedagogical value of both games and improvisation was highlighted throughout this project. But although the data collected suggest increasing use of these creative practices in teaching, several difficulties related to their usage were also highlighted. The analysis of the three students performances' later suggested that improvisation games can help developing improvisation and instrumental performance skills in the learning of the cello. However, it also got clear that the improvisation games require an effort to prepare and adapt the materials to the students, given the contrast in their performance notwithstanding being in a similar context.. Finally, it seems that the presence of improvisation and improvisation games in music teaching may require an investment in the teachers' training in the subject, as well as an early inclusion of improvisation in the musical curriculum of students in specialized music teaching.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Questões de investigação.....	3
2. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO.....	4
2.1 Contexto de intervenção.....	4
2.1.1 S.M.G. - o Conservatório de Guimarães, polo de Guimarães.....	4
2.1.2 Caracterização dos alunos intervenientes no projeto.....	5
2.2. Objetivos e estratégias.....	6
2.2.1 De investigação.....	6
2.2.2 De ação.....	7
2.3 Abordagem metodológica.....	9
3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	10
3.1 Investigação.....	10
A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1. O jogo.....	11
1.1 O conceito de jogo.....	11
1.2 Os propósitos do jogo.....	13
1.3 O recurso efetivo aos jogos no ensino.....	25
1.4 Sobre a aplicação dos jogos no ensino.....	28
2. A improvisação.....	30
2.1 O conceito de improvisação.....	30
2.2 Os propósitos da improvisação.....	32
2.3 O recurso efetivo à improvisação no ensino.....	41
2.4 Sobre a aplicação da improvisação no ensino.....	44
3. Os jogos de improvisação no ensino da música.....	50

B. QUESTIONÁRIOS	52
1. Questionário aos professores - “Jogos de improvisação no ensino instrumental”	52
1.1 Dados demográficos.....	52
1.2 A visão dos inquiridos sobre o valor da improvisação	56
1.3 Prática da improvisação na formação básica e superior dos inquiridos.....	57
1.4 Prática da improvisação na leção pelos inquiridos	64
1.5 Recurso a jogos na leção pelos inquiridos.....	79
2. Questionário aos alunos - “As práticas criativas no ensino musical”	79
3.2 Ação pedagógica	80
A. ELABORAÇÃO DE MATERIAIS	80
1. “Toca uma história”	80
1.1 Exemplos de material.....	81
1.2 Jogo interno.....	83
B. LECIONAÇÃO DE AULAS.....	84
1. Aluna A.....	85
2. Aluna B.....	96
3. Aluno E.....	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
5. REFERÊNCIAS.....	123
6. ANEXOS	135
ANEXO I - Questionário aos professores “Jogos de improvisação no ensino instrumental”	135
ANEXO II - Questionário aos alunos “As práticas criativas no ensino musical”	143
ANEXO III - Materiais criados para as aulas da Aluna A – “Toca uma história”	148
ANEXO IV - Materiais criados para as aulas da Aluna B – “Toca uma história”	151
ANEXO V - Declaração de identificação do Conservatório de Guimarães	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Jogo "Arco no tubinho" (Gomes, 2015, p. 81).....	19
Figura 2 - "Twinkle variation D change game" (Yelin, 1990, p. 67).....	20
Figura 3 - Triângulo da aprendizagem em Dalcroze (Abramson, 1980, p. 62).....	35
Figura 4 - Triângulo da aprendizagem em Kodály (Boshkoff, 1991).....	36
Figura 5 - Processo de ensino em Orff (Banks, 1982, p. 43).....	37
Figura 6 - Desenvolvimento musical segundo Swanwick e Tillman (Swanwick & Tillman, 1986, p. 331).....	40
Figura 7 - Modelo sequencial da aprendizagem da improvisação (Crisóstomo, 2015, p. 58).....	46
Figura 8 - "Toca uma história" - Apresentação do jogo - 1º diapositivo – Aluna A e Aluna B.....	81
Figura 9 - "Toca uma história" - 4º diapositivo - Aluna B.....	82
Figura 10 - "Toca uma história" - 6º diapositivo - Aluna A.....	82
Figura 11 - "Toca uma história" - Desafio final - 11º diapositivo - Aluna A e Aluna B.....	82
Figura 12 - "Toca uma história" - Jogo interno "Gira o disco!" - Apresentação – Aluna B.....	83
Figura 13 - "Toca uma história" - Jogo interno "Gira o disco!" - exemplo de diretriz – Aluna A e Aluna B.....	83
Figura 14 - "Toca uma história" - 2º diapositivo - Aluna A.....	148
Figura 15 - "Toca uma história" - 3º diapositivo - Aluna A.....	148
Figura 16 - "Toca uma história" - 4º diapositivo - Aluna A.....	149
Figura 17 - "Toca uma história" - 5º diapositivo - Aluna A.....	149
Figura 18 - "Toca uma história" - 7º diapositivo - Aluna A.....	149
Figura 19 - "Toca uma história" - 8º diapositivo - Aluna A.....	150
Figura 20 - "Toca uma história" - 9º diapositivo - Aluna A.....	150
Figura 21 - "Toca uma história" - Jogo interno "A música dos meus sonhos" - Capa - Aluna A.....	150
Figura 22 - "Toca uma história" - 10º diapositivo - Aluna A.....	151
Figura 23 - "Toca uma história" - 2º diapositivo - Aluna B.....	151
Figura 24 - "Toca uma história" - 3º diapositivo - Aluna B.....	151
Figura 25 - "Toca uma história" - 5º diapositivo - Aluna B.....	152
Figura 26 - "Toca uma história" - 6º diapositivo - Aluna B.....	152
Figura 27 - "Toca uma história" - 7º diapositivo - Aluna B.....	152
Figura 28 - "Toca uma história" - 8º diapositivo - Aluna B.....	153
Figura 29 - "Toca uma história" - 9º diapositivo - Aluna B.....	153

Figura 30 - "Toca uma história" - 10º diapositivo - Aluna B.....	153
------------------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por género.....	52
Gráfico 2 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por grupo etário.....	52
Gráfico 3 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por habilitação profissional.....	53
Gráfico 4 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por Grupo de Recrutamento.....	53
Gráfico 5 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por anos de lecionação.....	54
Gráfico 6 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por tipo de instituição de lecionação.....	54
Gráfico 7 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por estabelecimento de frequência do ensino básico de música.....	55
Gráfico 8 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por estabelecimento de frequência do ensino superior de música.....	56
Gráfico 9 - Questionário aos professores - Importância atribuída à improvisação pelos inquiridos.....	56
Gráfico 10 - Questionário aos professores - Experiência de improvisação na formação básica dos inquiridos.....	57
Gráfico 11 - Questionário aos professores - Instituições de nível básico que proporcionaram o contacto dos inquiridos com a improvisação.....	58
Gráfico 12 - Questionário aos professores - Experiência de improvisação na formação superior dos inquiridos.....	58
Gráfico 13 - Questionário aos professores - Instituições de nível superior que proporcionaram o contacto dos inquiridos com a improvisação.....	59
Gráfico 14 - Questionário aos professores - Experiência de improvisação na formação básica dos inquiridos de violoncelo.....	60
Gráfico 15 - Questionário aos professores - Experiência de improvisação na formação superior dos inquiridos de violoncelo.....	60

Gráfico 16 - Questionário aos professores - Instituições de nível superior que proporcionaram o contacto dos inquiridos de violoncelo com a improvisação.....	61
Gráfico 17 - Questionário aos professores - Importância atribuída à improvisação pelos inquiridos de acordo com a sua experiência de improvisação na formação básica e superior.....	62
Gráfico 18 - Questionário aos professores - Importância atribuída à improvisação pelos inquiridos de acordo com a sua experiência de improvisação na formação básica e superior.....	63
Gráfico 19 - Questionário aos professores - Frequência com que os inquiridos lecionam práticas de improvisação.....	64
Gráfico 20 - Questionário aos professores - Frequência com que os inquiridos de violoncelo lecionam práticas de improvisação.....	65
Gráfico 21 - Questionário aos professores - Relação da frequência de leção da improvisação com a importância atribuída a esta prática pelos inquiridos.....	66
Gráfico 22 - Questionário aos professores - Relação entre o contacto dos inquiridos com a improvisação na sua formação e a frequência de leção da mesma prática.....	67
Gráfico 23 - Questionário aos professores - Relação entre o contacto dos inquiridos com a improvisação na sua formação e a frequência de leção da mesma prática.....	68
Gráfico 24 - Questionário aos professores - Minutos despendidos pelos inquiridos na leção de práticas de improvisação.....	69
Gráfico 25 - Questionário aos professores - Número ideal de alunos na abordagem à improvisação, segundo os inquiridos.....	69
Gráfico 26 - Questionário aos professores - Meios de exploração da improvisação nas aulas dos inquiridos que recorrem a esta prática.....	70
Gráfico 27 - Questionário aos professores - Tipos de improvisação explorados pelos inquiridos com os seus alunos.....	70
Gráfico 28 - Questionário aos professores - Materiais utilizados pelos inquiridos para explorar a improvisação com os seus alunos.....	70
Gráfico 29 - Questionário aos professores - Percentagem dos inquiridos que recorre a jogos de improvisação.....	71
Gráfico 30 - Questionário aos professores - Materiais lúdicos utilizados pelos inquiridos para explorar a improvisação.....	71
Gráfico 31 - Questionário aos professores - Propósitos de leção da improvisação.....	72

Gráfico 32 - Questionário aos professores - Distribuição dos inquiridos no que às dificuldades de aplicação da improvisação diz respeito.....	73
Gráfico 33 - Questionário aos professores - Dificuldades sentidas pelos inquiridos na aplicação da improvisação.....	73
Gráfico 34 - Questionário aos professores - Fatores impeditivos do recurso à improvisação, segundo os inquiridos que a consideram prática importante.....	74
Gráfico 35 - Questionário aos professores - Dificuldades sentidas pelos inquiridos na lecionação da improvisação, de acordo com o grau de contacto com a improvisação na sua formação básica e superior.....	76
Gráfico 36 - Questionário aos professores - Dificuldades sentidas pelos inquiridos na lecionação da improvisação, de acordo com o grau de contacto com a improvisação na sua formação básica e superior.....	77
Gráfico 37 - Questionário aos professores - Sugestões dos inquiridos para minimizar as dificuldades apontadas à lecionação da improvisação.....	78
Gráfico 38 - Questionário aos professores - Propósito do recurso a jogos musicais, pelos 9 inquiridos que os utilizam fora do contexto da improvisação.....	79
Gráfico 39 - Comparação da evolução dos critérios nos jogos da Aluna A.....	92
Gráfico 40 - Comparação da evolução dos critérios nos jogos da Aluna B.....	107
Gráfico 41 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B - isolamento das variáveis “improvisação” e “regras”.....	108
Gráfico 42 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B - isolamento das variáveis “improvisação” e “imagem”.....	109
Gráfico 43 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B - isolamento das variáveis “improvisação”, “regras” e “imagem”.....	109
Gráfico 44 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B - isolamento das variáveis “execução” e “regras”.....	111
Gráfico 45 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B - isolamento das variáveis “execução” e “imagem”.....	112
Gráfico 46 - Comparação da evolução dos critérios nos jogos do Aluno E.....	118

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Questionário aos professores - Legenda das dificuldades sentidas pelos professores na lecionação da improvisação.....	75
Tabela 2 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.....	85
Tabela 3 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 1.....	85
Tabela 4 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.....	85
Tabela 5 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.....	85
Tabela 6 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 2.....	86
Tabela 7 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.....	86
Tabela 8 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.1.....	86
Tabela 9 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 3.1.....	86
Tabela 10 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.1.....	86
Tabela 11 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.2.....	87
Tabela 12 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 3.2.....	87
Tabela 13 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.2.....	87
Tabela 14 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.3.....	88
Tabela 15 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 3.3.....	88
Tabela 16 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.3.....	88
Tabela 17 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.1.....	88
Tabela 18 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.1.....	88
Tabela 19 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.1.....	88
Tabela 20 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.2.....	89
Tabela 21 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.2.....	89
Tabela 22 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.2.....	89
Tabela 23 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.3.....	89
Tabela 24 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.3.....	89
Tabela 25 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.3.....	90
Tabela 26 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.4.....	90
Tabela 27 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.4.....	90
Tabela 28 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.4.....	90
Tabela 29 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.5.....	90
Tabela 30 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.5.....	91

Tabela 31 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.5.....	91
Tabela 32 - Aluna A - Avaliação das características do jogo – Desafio 4.6.....	91
Tabela 33 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.6.....	91
Tabela 34 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.6.....	91
Tabela 35 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.7.....	92
Tabela 36 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.7.....	92
Tabela 37 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.7.....	92
Tabela 38 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna A.....	93
Tabela 39 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna A.....	94
Tabela 40 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna A.....	95
Tabela 41 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna A.....	95
Tabela 42 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.1.....	97
Tabela 43 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 1.1.....	97
Tabela 44 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.1.....	97
Tabela 45 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.2.....	97
Tabela 46 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 1.2.....	97
Tabela 47 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.2.....	98
Tabela 48 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.3.....	98
Tabela 49 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 1.3.....	98
Tabela 50 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.3.....	98
Tabela 51 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.1.....	99
Tabela 52 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 2.1.....	99
Tabela 53 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.1.....	99
Tabela 54 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.2.....	99
Tabela 55 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 2.2.....	100
Tabela 56 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.2.....	100
Tabela 57 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.1.....	100
Tabela 58 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 3.1.....	100

Tabela 59 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.1.....	100
Tabela 60 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.2.....	101
Tabela 61 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 3.2.....	101
Tabela 62 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.2.....	101
Tabela 63 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.3.....	101
Tabela 64 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 3.3.....	102
Tabela 65 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.3.....	102
Tabela 66 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.4.....	102
Tabela 67 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 3.4.....	102
Tabela 68 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.4.....	102
Tabela 69 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.1.....	103
Tabela 70 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.1.....	103
Tabela 71 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.1.....	103
Tabela 72 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.2.....	103
Tabela 73 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.2.....	104
Tabela 74 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.2.....	104
Tabela 75 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.3.....	104
Tabela 76 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.3.....	104
Tabela 77 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.3.....	104
Tabela 78 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.4.....	105
Tabela 79 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.4.....	105
Tabela 80 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.4.....	105
Tabela 81 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.5.....	105
Tabela 82 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.5.....	106
Tabela 83 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.5.....	106
Tabela 84 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.6.....	106
Tabela 85 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.6.....	106
Tabela 86 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.6.....	106
Tabela 87 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B.....	108
Tabela 88 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B.....	110

Tabela 89 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B	111
Tabela 90 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B.....	113
Tabela 91 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Introdução.....	114
Tabela 92 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Introdução.....	114
Tabela 93 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.1.....	114
Tabela 94 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 1.1.....	115
Tabela 95 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.1.....	115
Tabela 96 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.2.....	115
Tabela 97 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 1.2.....	115
Tabela 98 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.2.....	115
Tabela 99 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.1.....	116
Tabela 100 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 2.1.....	116
Tabela 101 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.1.....	116
Tabela 102 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.2.....	116
Tabela 103 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 2.2.....	116
Tabela 104 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.2.....	117
Tabela 105 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.3.....	117
Tabela 106 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 2.3.....	117
Tabela 107 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.3.....	117
Tabela 108 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação do Aluno E.....	118
Tabela 109 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação do Aluno E.....	119
Tabela 110 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental do Aluno E.....	119
Tabela 111 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental do Aluno E.....	120

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo, acreditei que a minha inabilidade para improvisar se devia a uma falta de talento e que esta, tal como acontece com quem sofre do “mal” contrário, me era inata. Assim, e se a razão se apresentava, aparentemente, irremediável, não pude senão afastar-me de qualquer situação que de mim exigisse, musicalmente, qualquer improviso. Sorte a minha, pensava eu, que tais situações, no meu percurso enquanto aluna, acabavam por ser raríssimas.

Porém, o iniciar de uma carreira enquanto professora e, particularmente, a observação letiva no contexto do Estágio Profissional no Conservatório de Guimarães, levou-me a notar que a prática da improvisação não parecia também ser confortável para muitos dos alunos com quem contactava e que a exposição a atividades de improvisação nas aulas destes alunos, enquanto práticas criativas auxiliares ao desenvolvimento instrumental, era também geralmente inexistente ou, então, escassa. Foi aí que me questionei, pela primeira vez, se a capacidade para improvisar poderia advir de uma abordagem frequente à sua prática e se, por outro lado, a inabilidade que eu descrevia, resultaria de um cenário oposto.

Além disso, as hipóteses que levantava envolviam o conceito de talento, e pensei nas muitas vezes em que partilhei com alguém que sou violoncelista e que ouvi, como resposta, “tens de ter muito talento! Eu cá não tenho nenhum.”, apenas por esse alguém não saber tocar um instrumento. Mas sendo verdade que o conceito de talento surge frequentemente associado à música (Caspurro, 2006), não posso, ainda assim, deixar de questionar: como podem muitos saber se têm ou não este talento musical se nunca lhes foi dada a hipótese de o experimentar? E, na mesma linha de pensamento, como nos podemos afirmar incapazes de improvisar se nunca fomos expostos à sua prática? Por isso, no ensino musical, e como o refere Figueiredo (2008), o assombro do talento pode-nos fazer desistir de todo o processo – já que “se eu nunca serei capaz, porque devo tentar?”.

A verdade, no entanto, é que também a mim me foi transmitida esta associação do talento à música, mas, embora não a negando, devo questionar a forma como a mesma é, por vezes, ilustrada. Eu vi o talento ser apresentado, muitas vezes, como seriedade e como rigidez imposta pelos professores..., mas pensemos na aprendizagem informal de música descrita por Green (2008), e nos músicos de sucesso que, embora (ou porque) não tiveram uma educação musical formal têm tanto sucesso quanto parecem adorar fazer música! Assim, sou levada a perguntar: que criança escolherá estudar música na escola sob o pretexto de ser algo “sério” em vez de divertido? - como na aprendizagem doméstica do instrumento descrita por Ghazali & McPherson (2009). E não nos esqueçamos também que o adjetivo “sério”, aqui no que diz respeito ao agir musical, aparece em dicionário (O dicionário,

2014, p. 1814), em primeiro lugar, como sinónimo de “que não ri” seguindo-se só depois de acções relacionadas com o cumprir e com a honestidade.

Aí, como resposta às críticas que aponto, questionei a possibilidade, à semelhança de Gainza (n.d.), de proporcionar um desenvolvimento musical no violoncelo como algo divertido e criativo, na forma de jogos. E a improvisação, que eu mesma associava a puro talento, foi apresentada como uma tarefa a ser trabalhada pelos alunos, tal como o seria qualquer atividade nova em que os mesmos se iniciassem.

Assim, a estrutura do presente Relatório aborda (1) o conceito de jogo, (2) o conceito de improvisação e (3) o conceito de jogos de improvisação. Após a secção de apresentação do projeto desenvolvido, os três conceitos são explorados numa primeira dimensão, investigativa, na qual se inclui o Enquadramento Teórico e os Questionários - sendo que estes últimos visam aferir, por falta de informações bibliográficas encontradas sobre estes pontos, (A) se a prática de improvisação é tida como desejável pelos professores e pelos alunos inquiridos, (B) se a prática da improvisação é comum nas aulas de instrumento no universo estudado, (C) se os alunos inquiridos se sentem confortáveis perante atividades de improvisação, (D) se os jogos são um recurso frequente nas aulas de instrumento no universo estudado e (E) se os jogos de improvisação em concreto são utilizados nessas aulas de instrumento. À dimensão investigativa segue-se, depois, a intervenção pedagógica, e esta inclui a descrição e avaliação das aulas lecionadas, além da partilha dos materiais elaborados como auxiliares às mesmas. As considerações finais fazem, por fim, o resumo da elaboração e aplicação deste projeto apresentado.

1.1 Questões de investigação

A investigação desenvolvida pode ser sintetizada com recurso às seguintes questões:

1. O recurso a jogos de improvisação favorece o desenvolvimento das capacidades de improvisação no violoncelo?

2. O uso dos jogos de improvisação auxilia o ensino do violoncelo?

Algumas outras questões, de carácter secundário, foram ainda delineadas:

3. Será o jogo um recurso pedagógico valorizado pelos professores de instrumento?

4. Será o jogo um recurso pedagógico utilizado pelos professores nas aulas de instrumento?

5. Será a improvisação valorizada pelos professores de instrumento?

6. Será a improvisação utilizada pelos professores na aula de instrumento?

7. Será a improvisação valorizada pelos alunos de instrumento?

8. Será a improvisação uma atividade com a qual os alunos de instrumento se sentem confortáveis?

2. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

O plano geral de intervenção prescreve o contexto de ação e o processo levado a cabo na procura por resposta às questões de investigação anteriormente enunciadas.

2.1 Contexto de intervenção

2.1.1 S.M.G. - o Conservatório de Guimarães, polo de Guimarães

O Conservatório de Guimarães foi fundado no ano letivo de 1992/1993 pela Sociedade Musical de Guimarães (S.M.G.) sob o nome de “Academia de Música Valentim Moreira de Sá”. Até à sua fundação, em 1903, a Sociedade Musical de Guimarães desenvolvera vários outros projetos musicais, dos quais são exemplo a Banda Filarmónica dos Guises e a Escola de Música José Guise, esta última vocacionada para o ensino de banda. Com a criação do atual Conservatório, a S.M.G. quis investir no ensino vocacional da música. Hoje, a mesma sociedade promove ainda projetos de investigação musicológica e de ação cultural, e incita também ao aprofundamento da música tradicional portuguesa e da música regional.

No que diz respeito à ação do Conservatório de Guimarães, esta foca-se em dois polos, um em Guimarães e um outro em Vieira do Minho, sendo que este último serve também os concelhos da região do Alto Ave.

O Estágio Curricular desenvolvido centrou-se no polo de Guimarães, no qual são ensinados os “instrumentos musicais clássicos”, nos níveis de iniciação, básico e secundário. O Conservatório de Guimarães não contempla ainda o regime de frequência integrado, no entanto possibilita a frequência nas modalidades articulado, supletivo e também em curso livre. O “Atelier” do Conservatório, para crianças a partir dos 3 anos, desenvolve ainda atividades de familiarização com a música e de possível preparação para o início dos estudos musicais formais. (“Sobre nós”, s.d.)

2.1.2 Caracterização dos alunos intervenientes no projeto

A intervenção pedagógica proposta foi limitada aos alunos do Grupo de Recrutamento de violoncelo (M25). De entre estes, em concreto, a duas alunas (Aluna A e Aluna B) do 1º ciclo e a um aluno (Aluno E) do 2º ciclo. A razão para ter limitado a ação a estes três alunos reside no facto de ter verificado, em observação, que:

- Estas alunas do 1º Ciclo eram muito recetivas a atividades de carácter lúdico, tal como quando, na aula da Aluna A de 22 de outubro, a professora associou um boneco a cada frase da música e a primeira, entusiasmada com a atividade, conseguiu tocar isoladamente cada frase, quando antes as confundia. A professora, por fim, mostrou os bonecos, ordenando corretamente as frases, e a aluna conseguiu tocar toda a música sem enganos;
- O Aluno E, que se iniciou, este ano letivo, na aprendizagem do violoncelo, mostrava-se muito confortável com as atividades criativas da sua professora, como pude observar na resposta muito positiva que o mesmo deu às associações imagéticas que a professora lhe apresentou na iniciação à manipulação do arco: foram utilizados exercícios como o “coçar de costas” e o “limpa para-brisas”, geralmente associados às aulas de crianças pequenas que se iniciam no violoncelo, e o aluno respondeu a eles com naturalidade. Além disso, era da própria iniciativa do aluno a apresentação na aula de músicas que retirava de ouvido, característica que me pareceu muito interessante para um aluno em início de desenvolvimento instrumental.

Ao contrário do que aconteceu com a ação pedagógica, a investigação e a observação de aulas foram realizadas, a todo o momento, com foco nos quatro ciclos de estudo.

2.2. Objetivos e estratégias

2.2.1 De investigação

1.

Aferir se o ensino do violoncelo pode beneficiar da prática da improvisação, em associação a jogos.

- Estratégias:

- Recurso a trabalhos realizados dentro da comunidade no que diz respeito aos conceitos de “improvisação” e de “jogos”, e à relação que existe entre estes conceitos e o ensino do instrumento, mais concretamente, do violoncelo. Enquadramento em trabalhos do âmbito da Música e da Psicologia, essencialmente;

- Elaboração e preenchimento de gráficos e tabelas para avaliação do desempenho instrumental e da qualidade da improvisação dos alunos, na associação aos diferentes graus de presença de regras e da necessidade de inspiração na imagem propostos pelos jogos desenvolvidos.

2.

Aferir se os alunos se sentem confortáveis com a prática da improvisação.

- Estratégia: Entrega de questionário aos alunos do Conservatório de Guimarães sobre como os mesmos se sentem quando expostos a atividades de improvisação.

3.

Aferir se a prática da improvisação ao serviço da aprendizagem do instrumento, é comum: no Conservatório de Guimarães, em Portugal, no Mundo, e, se não, porquê?

- Estratégias:

- Recurso a trabalhos realizados dentro da comunidade que abordem a temática;

- Entrega a várias escolas do questionário original “Jogos de improvisação no ensino instrumental”, inspirado no citado por Rachel Whitcomb em *Teaching Improvisation in Elementary General Music* (2013), para aferir a importância que os professores de instrumento em Portugal dão às práticas de improvisação e o tempo de aula que para elas dispõem, assim como a frequência com que o fazem. Analisar a coerência entre os ideais e a prática. Questionar professores sobre as razões para a não aplicação de estratégias deste tipo na aula, se for o caso.

4.

Aferir se o recurso a jogos, nomeadamente na associação à prática da improvisação, é frequente no ensino do instrumento.

- Estratégias:

- Recurso a trabalhos realizados dentro da comunidade sobre a temática;
- Entrega a várias escolas do questionário original aos professores “Jogos de improvisação no ensino instrumental” para aferir o recurso efetivo aos jogos na associação ao ensino do instrumento.

2.2.2 De ação

1.

Consciencializar os alunos para a possibilidade do uso dos jogos de improvisação como: (a) atividade criativa autotélica; (b) ferramenta de desenvolvimento musical e instrumental para o desenvolvimento da criatividade e exploração de escalas, modos, timbres e de diferentes intensidades sonoras.

- Estratégias:

- Diálogo com os alunos sobre os propósitos da improvisação;
- Criação e aplicação de jogos de improvisação que potenciem a exploração de conceitos familiares aos alunos assim como a introdução de novos conceitos;
- Momentos de improvisação livre para verificação da influência dos jogos de improvisação explorados.

2.

Dar ferramentas aos alunos para que possam desenvolver o seu lado mais criativo através dos jogos de improvisação.

- Estratégias:

- Recurso a imagens e a referências sinestésicas como meio de promover o desenvolvimento de ideias criativas a transpor para a prática musical;
- Definição de diretrizes como sugestões musicais aparentemente desinteressadas.

3.

Contribuir para um maior conforto na improvisação dos alunos que fazem parte da intervenção.

Estratégias:

- Apresentação de imagens como meio de validação das ideias dos alunos: referências extramusicais indicativas de um caminho musical;
- Definição de diretrizes (“*guidelines*”) como meio de promoção do conforto dos alunos em atividades criativas e como meio de limitação musical inicial;
- Aceitação e valorização das propostas musicais dos alunos e desenvolvimento musical sobre as mesmas.

4.

- Dar ferramentas aos próprios professores para que possam experimentar os jogos de improvisação nas suas aulas, aliados ao ensino instrumental;
- Apresentar aos professores de instrumento os jogos de improvisação como ferramentas auxiliares ao ensino erudito e não apenas de associação a práticas informais.

Estratégia: Criar e adaptar atividades que cumpram os requisitos de jogos, e experimentá-las com os alunos selecionados, nomeadamente na abordagem a escalas e a modos e na exploração de timbres e intensidades sonoras.

2.3 Abordagem metodológica

A metodologia de investigação adotada foi a do tipo investigação-ação. Os dois processos que a contemplam, de investigação e de intervenção, encontram-se interligados, na medida em que a investigação deverá sustentar a intervenção, e que esta última poderá moldar também os contornos tomados pela primeira. Assim sendo, a investigação-ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Bartalomé, 1986, como citado em Coutinho et al., 2009, p.360).

A relação estreita e dinâmica entre a investigação e a ação é resumida por alguns autores como um movimento em espiral (Engel, 2015; Coutinho, 2009), exigindo da parte do professor um esforço de reflexão na aplicação das práticas e nas mudanças que, sobre as mesmas, se tornam necessárias. Neste processo, o professor investigador não se limita a aplicar as teorias de educação que os estudiosos prescrevem, mas antes envolve-se na resolução do problema que deteta, mantendo um caráter autoavaliativo que faz com que a análise seja uma parte do processo e não apenas um procedimento final, possibilitando assim mudanças no presente da investigação e não apenas como desejo futuro (Engel, 2015).

Sobre a investigação-ação, Engel (2015) aponta também a relação próxima existente entre o professor, as práticas educativas e os alunos, num ambiente não fabricado, que deve resultar em aprendizagens significativas para os intervenientes. Além disso, a investigação-ação é definida por uma validação através da utilidade e eficácia dos estudos desenvolvidos, e as conclusões que deles advêm só deverão ser tomadas como generalizáveis quando vários estudos, em contextos semelhantes, delas partilhem (Engel, 2015).

O projeto desenvolvido, respeitando a estrutura apontada à investigação-ação, cumpre as diferentes fases nela contida (Engel, 2015): (1.) a definição do problema, motivada pela observação preliminar das aulas em contexto de Estágio Curricular e pela minha experiência enquanto aluna e professora; (2.) uma pesquisa inicial, na qual foi feita a revisão bibliográfica sobre o tema a abordar; (3.) o levantamento das hipóteses, formuladas em “Questões de investigação”; (4.) o desenvolvimento de um plano de ação, materializado na elaboração do Projeto de Estágio; (5.) a implementação do plano da ação, a qual supõe uma coleta de dados, que se deu, por exemplo, na componente de lecionação, através da gravação das aulas dadas, (6.) a avaliação do plano de intervenção, aqui expressa ao longo do Relatório e resumida nas “Considerações finais” e, por fim, (7.) a comunicação dos resultados, materializada no presente Relatório.

3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A secção que se segue resume as informações recolhidas no processo de intervenção.

3.1 Investigação

A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O jogo é utilizado como instrumento de aprendizagem desde a nossa infância e, nesse contexto, assumidamente recreativo, surge valorizado por autores como Freud, Piaget, Wallon e Vygotsky (P. Costa, 2016; Leal, 2012; Piaget, 1978) . Em contexto de sala de aula, no entanto, raras são as abordagens às atividades lúdicas, aí associadas à indisciplina e tidas como contrárias à aprendizagem (Perani, 2014). O enquadramento teórico que se segue, em secção relativa ao jogo, irá debruçar-se sobre a sua aceção, enquanto conceito, e, como recurso, nos seus benefícios, na averiguação da sua prática e nas estratégias para a sua aplicação. A constatação da presença, ainda que modesta, dos jogos no ensino genérico, resultará no paralelismo estabelecido entre a prática do jogo nesse contexto e no contexto do ensino musical, sempre que se revelar oportuno.

Numa segunda parte do enquadramento teórico será explorada a improvisação. Esta atividade criativa é associada à música mais do que a qualquer outra forma de expressão (Beckstead, 2013), no entanto ela é, para muitos músicos, uma prática distante, excetuando talvez para os que se envolvem no Jazz ou em outras raras práticas. Sabemos, no entanto, que as origens do Jazz não são remotas e que a improvisação era prática recorrente na música desde há séculos atrás (Kennedy & Kennedy, 2013). Por isso, torna-se necessário compreender o porquê do afastamento dos músicos da improvisação, já que se esta assume como um instrumento a favor de várias aprendizagens, e as possíveis vantagens que da sua prática poderiam advir. Nesse sentido, será abordado o conceito de improvisação, incluindo até uma breve perspetiva histórica. Depois, e à semelhança da estrutura elaborada sobre o jogo, serão averiguadas as vantagens associadas à prática da improvisação, a sua efetiva inclusão no ensino e as estratégias para a sua aplicação. A improvisação musical será tratada, sempre que for oportuno, em paralelismo com a improvisação nas artes, contexto em que a mesma é também, ainda que timidamente, aplicada.

A interligação entre o recurso à improvisação e o recurso ao jogo constituirá a terceira parte deste enquadramento teórico, sendo sobre ela enunciados os autores que a mencionam, e com que fins, assim como os materiais concretos que a abordam.

Infelizmente, em todos os níveis, faltam informações concretas no que ao ensino do violoncelo diz respeito para poder, nesse sentido, discriminar.

1. O jogo

*“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;
se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados
em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”*

(Carlos Drummond de Andrade, n.d., como citado em Luz, 2016, p. v)

1.1 O conceito de jogo

Sobre a definição de “jogo”, o filósofo Wittgenstein disse um dia: “Considera por exemplo os procedimentos a que chamamos “jogos”. Ou seja, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos com bola, Jogos Olímpicos, e outros assim. O que é comum a todos eles? Não digas: “Deve existir algo em comum, ou não seriam chamados de “jogos”” – mas olha e vê se existe algo [semelhante] entre todos eles. - Pois se olhares não verás algo comum a todos (...)”¹ (Wittgenstein, 1953, como citado em Warren, 2009, p.463, tradução pessoal).

A pluralidade de sentidos que a palavra “jogo” pode tomar resulta, sobre si, em diferentes definições (Silveira & Cunha, 2014). Em comum entre elas, e derivando do latim “*jocus*”, parece subsistir, no entanto, uma ideia de “diversão; folguedo; exercício recreativo (...)” (A enciclopédia, 2014, pp.4875-4876) (Alves & Bianchin, 2010; H. Costa, 2017; Silveira & Cunha, 2014). É depois, a partir deste ponto, que se criam as diferentes definições, distinguindo-se apenas pelo acrescentar de características a um sentido lúdico.

A existência de regras é uma característica referida por vários autores na procura por uma definição de jogo. Enquanto que alguns deles, como é o caso de Soares (2013), mencionam apenas a presença das regras, outros vão mais além, contextualizando a sua intervenção. Piaget, por exemplo, tendo explorado intensamente o conceito de jogo, fala-nos do surgimento das regras a ele associadas, o chamado “jogo de regras” (Piaget, 1978), num dos estádios do desenvolvimento cognitivo que o mesmo sistematizou: o “Operatório-Concreto” (Freitas, 2012, p. 15), a partir dos 7 anos de idade. Já Vygostky, embora reconhecendo que os tipos de jogos praticados variam com a maturidade das crianças, defende que a todos eles estão associadas regras específicas (J. A. Duarte, 2009; Winther - Lindqvist, 2009).

¹ “Consider for example the proceedings that we call “games”. I mean board-games, card-games, ball-games, Olympic games, and so on. What is common to them all? Don't say: “There must be something common, or they would not be called ‘games’” – but look and see whether there is anything common to all. - For if you look at them you will not see something that is common to all (...)”

A competição é uma outra característica que aparece associada ao jogo. Na visão de Piaget, esta surge apenas a partir da exploração dos jogos de regras (Piaget, 1978; Winther - Lindqvist, 2009). Mas enquanto que, para alguns autores, a competição é elemento indissociável do jogar (Falkembach, 2006), para outros torna-se apenas como que um elemento facultativo. Será, no entanto, uma outra característica que possibilitará a existência desta competição: “ (...) o trabalho cooperativo e desafiante entre dois ou mais “jogadores” (...)” (Soares, 2013, p.33), ou seja, o facto de os jogos serem comumente praticados por múltiplos jogadores (Pereira, 2003); daí também o enunciado: “ (...) o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado” (Piaget, 1978, p. 125).

Um outro elemento que aparece relacionado com o conceito em análise é a imaginação (Falkembach, 2006): o simbolismo, como exemplo de atividade criativa, num “fazer de conta”, é referido por Piaget (Swanwick, 2003), assim como o jogo simbólico, como antecedente dos jogos com regras, que surge no estágio “Pré-Operatório” (Freitas, 2012, p. 15). A citação que segue expressa com clareza a liberdade que se pode tomar numa atividade a que muitos associam as regras, por via da imaginação: “[o] jogo afigura-se como um planeta de regras próprias no qual a fantasia da criança tem o céu como limite.” (Soares, 2013, p.33).

O jogo aparece também conotado como “atividade livre” (Huizinga, 2000, como citado em Pereira, 2003, p. 17) mas, ao contrário do que se poderia esperar, tal liberdade não é sinónimo de ausência de regras, como reforça o mesmo autor: “ (...) [livre] segundo uma certa ordem e certas regras.” (Huizinga, 2000, como citado em Pereira, 2003, p. 17). A liberdade invocada relaciona-se com o carácter voluntário da atividade, pois “[s]ujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (Huizinga, 1990, como citado em Duarte, 2009, p. 15). Também Henriot (1989) vê na liberdade de participação um fator distintivo entre os jogos e as demais atividades (J. A. Duarte, 2009, p. 18). Pereira (2003), por outro lado, e tomando a liberdade como “espontaneidade” (Pereira, 2003, p. 16), afirma que a mesma se refere à brincadeira e não ao jogo; os dois conceitos, aparentemente semelhantes, distinguem-se, na sua visão, pelas regras: ausentes na brincadeira e necessárias no jogo. Mas a distinção entre a brincadeira e o jogo pode residir também na imprevisibilidade de resultados que define a primeira, por não possuir uma finalidade clara (Silva, Marques, Mata, Rosa, & Pedroso, 2016, p. 107).

O “estado de fluxo”, descrito por Csikszentmihalyi, é também associado à prática dos jogos, quando o jogador se sente totalmente emergido na sua tarefa, estando concentrado nela e obtendo, sobre a sua prestação, um *feedback* instantâneo. O estado de fluxo é possibilitado por um equilíbrio entre as capacidades do agente e as dificuldades que o desafio lhe impõe, assim como pela clareza dos objetivos, e nele a noção temporal é perdida (Csikszentmihalyi, 1997; Custodero, 2002).

Todas as características apontadas ao conceito em análise fazem questionar o recurso ao vocábulo “jogo” em estudos em que o mesmo parece ser apenas utilizado como sinónimo de tarefa ou atividade. Tal distinção, no entanto, nem sempre é evidente pois, como nos informa Charsky (2010), “[a]lguns jogos usam todas as características dos jogos; outros usam apenas algumas ou usam-nas em graus variados mantendo sempre presentes as características”² (Charsky, 2010, p. 180, tradução pessoal).

1.2 Os propósitos do jogo

Ainda que autores como Huizinga (1938/1993) e Chateau (1987) vejam o jogo como uma atividade desinteressada, autotélica, ou seja, com propósito em si mesma, vários outros estudiosos apontam a ele finalidades distintas da já citada, por definição, ludicidade (Caiado, 2012).

Assim, para Piaget, Vygotsky e Wallon, o jogo tem um propósito complementar de desenvolvimento da criança (P. Costa, 2016) e para Freud o jogo é ainda, mais concretamente, “(...) uma maneira de ela [criança] retornar as situações que lhe provocam angústia e, ao mesmo tempo, elaborar essas situações.” (Santos, 2005, p.40, como citado em Leal, 2012, p.24).

Uma outra função é atribuída ao jogo por Aristóteles, que evoca a importância da sua participação nos momentos de descanso, como promotor do relaxamento e da recuperação de energia (Perani, 2014).

Já Soares (2013) vê no desenvolvimento do sentido de cooperação, este relacionado com a existência de dois ou mais jogadores, um outro objetivo do jogo. Gomes (2015) suporta a mesma ideia, e acrescenta que esta cooperação poderá ser aproveitada na construção de um maior sentido de comunidade.

Vários autores, por outro lado, dos quais são exemplo “(...) Brougère, Brunhs, Duflo, Freire, Huizinga, Kishimoto, Pascal, Piaget, Schiller, Vygostki [e] Knijnita (...)” (Pereira, 2003, p.20) reconhecem no jogo utilidade enquanto auxiliar às aprendizagens. Esta visão do jogo enquanto instrumento pedagógico será em seguida explorada, pela sua relevância para o projeto em questão.

² “Some games use all the game characteristics; some use only a few or use them in varying degrees along each characteristic’s continuum.” (Charsky, 2010, p. 180)

1.2.1 O jogo como instrumento pedagógico

Enquanto instrumento pedagógico, é salientada a interferência dos jogos na visão dos alunos do que é o sentido da escola e das aprendizagens a que são expostos. Neste sentido, Chateau vê o jogo como um meio de ligação entre a infância e a vida adulta (Brenelli, 1996), numa forma familiar de introdução de conteúdos aos mais jovens; esta visão é também exposta em Beltrami (1996) e A. Cabral (2011), e também por Luz (2016), que aponta o especial contributo do jogo como oportunidade de experimentação por parte dos alunos, contrastando com as práticas de ensino em que os mesmos simplesmente se conformam com a realidade aprendida. Tal aproximação dos requisitos educativos à vivência dos mais jovens reflete-se também no desenvolvimento da motivação intrínseca, um fator referido por vários autores na abordagem do jogo enquanto ferramenta educativa, sendo deles exemplo Franco, Zampieri, Maciel & Silva (n.d.), Alves & Bianchin (2010), Soëtard (2010) e Beltrami (1996). A abordagem lúdica proporcionada pelo jogo é ainda, de resto, um meio de promoção de uma participação mais ativa na aula por parte do aluno, tal como o referem Gomes (2015), Soares (2013) e Beltrami (1996).

À importância do jogo na sala de aula é também dado destaque por autores que defendem uma “formação integral” (A. Duarte, 2014, p. 6) dos alunos, enquanto crianças e jovens. Esta formação ampla contempla não só o domínio intelectual, como também capacidades afetivas, sociais e motoras (A. Duarte, 2014). Para autores como Soares (2013), Alves & Bianchin (2010) e Pereira (2003) o jogo promove as aprendizagens escolares, sendo estas, por sua vez, causa e consequência do desenvolvimento integral dos alunos. Uma explicação relevante para esta valência do jogo é-nos apresentada por A. Duarte (2014), que apresenta o jogo como um momento em que as crianças manipulam os seus próprios conhecimentos e constataam as suas premissas, habilidades e dificuldades. A promoção da cooperação que é possibilitada por todas estas atividades lúdicas com multijogadores será também elemento facilitador do desenvolvimento dos alunos e das suas aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito a um desenvolvimento social (Soares, 2013).

Já numa nota sobre a forma de utilização dos jogos, Piaget (n.d.) realça que a sua inclusão na escola só fará sentido se for feita com fins pedagógicos, e não apenas como atividade de descanso (Brenelli, 1996). Este apontamento parece estar relacionado com a relação entre os vocábulos “jogo” e “seriedade” que propus como desejável na motivação para este projeto: uma relação de coexistência e não de antítese. A mesma ideia surge partilhada por Perani (2014): “A discussão sobre a oposição entre jogo e seriedade: muito do conceito negativo que o jogo possuiu durante séculos se deve as ideias aristotélicas de oposição entre o lúdico e as atividades produtivas, que

demonstramos anteriormente. Contudo, o entendimento de várias características dos jogos que podem ser utilizadas para fins “sérios” provocou o desaparecimento deste antagonismo, permitindo o desenvolvimento de ações como o uso de jogos para terapias psicológicas, ou como um recurso para a aprendizagem, e os *serious games*” (Perani, 2014, p.3). DeVries & Kammi (1990) expõem também a relação antonímica que existe entre os vocábulos em análise, esta partilhada, segundo afirmam, pelos pais: “é preciso que os pais reconheçam o valor educacional dos jogos e ap[ro]veitem os professores que os usem na sala de aula... muitos professores têm medo de usar jogos por receio de que os pais venham a reclamar que as crianças não levam lições para casa... as crianças aprendem bem mais em jogos de grupo do que em muitas lições mimeografadas.” (DeVries & Kammi, 1990, p. XV, como citado em Brenelli, 1996, p. 22). A experiência que eu tenho enquanto aluna, estagiária e professora tem-me demonstrado que estes dois conceitos, no contexto de ensino, continuam a surgir como opostos.

1.2.1.1 No ensino da música

O vocábulo “jogo” associa-se a várias leituras sobre a pedagogia musical. Excluindo os exemplos em que o mesmo nos surge apenas como sinónimo de atividade ou tarefa, nos restantes estudos este é-nos apresentado como um instrumento de auxílio ao ensino musical, com diferentes benefícios citados sobre o mesmo. A prática dos jogos musicais vem trazer benefícios semelhantes aos descritos na secção anterior, num contexto mais “genérico”, assim, serão citados apenas os que destes se distinguem em linguagem, pela especificidade deste tipo de ensino.

A ideia de uma “formação integral” (A. Duarte, 2014, p. 6) é uma das competências que volta a surgir potenciada com o recurso ao jogos, desta vez no ensino musical. Morin (2001) cita diferentes tipos de jogos, segundo as capacidades que os mesmos pretendem desenvolver: o “jogo cooperativo de música”, que tem como maior objetivo promover a socialização entre os alunos, o “jogo funcional de música”, que promove o desenvolvimento técnico musical, o “jogo construtivo de música”, que envolve criação e exploração, tal como a composição e a improvisação, o “jogo dramático de música”, que utiliza a música para contar uma história ou encenar uma peça e o “jogo cinestético de música”, que associa o movimento corporal à música³ (Morin, 2001, p. 26). O desenvolvimento pessoal dos alunos, no que diz respeito à autonomia, autoestima e bem-estar, é também referido como consequência da prática dos jogos musicais por autores como Brietzke (2018), Soares (2013) e Denis & Jouvelot (2005). Denis & Jouvelot (2005) apontam que o carácter divertido e aparentemente desinteressado dos jogos é

³ “cooperative music play”, “functional music play”, constructive music play”, “dramatic music play” e “kinesthetic music play” (Morin, 2001, p. 26)

responsável pelo desenvolvimento de competências pessoais dos alunos e que este contrasta com experiências negativas vindas da repreensão dos seus pais ou dos professores no que à prática musical diz respeito e com o medo do palco.

O desenvolvimento da criatividade surge aqui, de resto, como novidade dos benefícios do jogo para o ensino, pela ênfase dada a esta dimensão na prática musical: “[o] jogo é o trabalho das crianças. As crianças devem ter oportunidades de jogo musical individual, (...) assim como de jogo musical em grupo e jogos de cantar. As crianças aprendem num ambiente lúdico. Jogar proporciona um ambiente seguro para experimentar os papéis dos outros, para fantasiar, para explorar novas ideias.”⁴, dois tipos de jogos de desenvolvimento criativo são a seguir apontados, os que envolvem imitação e os que envolvem improvisação (Musical Educators National Conference, 1992, p.2, como citado em Morin, 2001, p.24, tradução pessoal).

A exploração do potencial pedagógico do jogo, em contexto de ensino musical, é também feita pelos vários pedagogos reconhecidos que enuncio em seguida.

a) Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

O vocábulo “jogo” nunca chega a aparecer mencionado pelo pedagogo Jaques-Dalcroze. Em Yelin (1990), no entanto, é descrita a intervenção pedagógica dos jogos no método de Dalcroze, como possibilidade de uma manipulação musical espontânea, que vem facilitar a introdução de conceitos, antecedendo a exposição formal dos alunos aos mesmos. Yelin (1990) diz-nos ainda que a aceção de Dalcroze do conceito de jogo poderá não ser a convencional, pela ausência da vertente da competição entre pares, ainda que a ideia de uma competição interna, de superação pessoal, esteja presente; já a componente lúdica estará presente como estratégia de motivação dos alunos. Também Mead (1996) menciona as atividades de Dalcroze, que arrisca a chamar de “jogos” (Mead, 1996, p. 38), realmente entre aspas. Os jogos no ensino musical de Dalcroze são apontados como atividades lúdicas com fins não só musicais como também de desenvolvimento corporal e mental; aliás, estes propósitos fazem parte da sua conhecida abordagem musical, a *Eurythmics*: a expressão da música através do corpo (Yelin, 1990). Mead (1996) refere ainda, mais em concreto, o desenvolvimento da audição interior e da resposta musical dos alunos a partir dos jogos, e acrescenta também que a *Eurythmics* de Dalcroze vem servir não só o ensino musical, como também a prática da dança, do teatro e até da terapia musical. Além disso, ainda que Dalcroze nunca mencione o jogo, associa à *Eurythmics* a possibilidade de

⁴ “Children's play is their work. Children should have opportunities for individual musical play, (...) as well as for group musical play, such as singing games. Children learn within a playful environment. Play provides a safe place to try on the roles of others, to fantasize, and to explore new ideas.” (Musical Educators National Conference, 1992, p.2, como citado em Morin, 2001, p.24, tradução pessoal)

expressão individual (Jaques-Dalcroze, 1918) e sabemos que esta competência surge expressa como benefício da prática dos jogos por autores como Niland (2009).

Já com vista a pôr em prática a *Eurythmics*, surgem-nos jogos assumidos de diversos autores. São deles exemplo os jogos de Yelin (1990) e os de Abramson (1997 e 1998), este último um antigo fundador e presidente de dois institutos Dalcroze, nos Estados Unidos.

b) Zoltán Kodály (1882-1967)

O compositor e pedagogo húngaro Kodály utiliza o jogo como um ponto de partida para o ensino da música. Tendo como base para o ensino musical o ensino em grupo do canto (Boshkoff, 1991), os jogos musicais infantis, com melodias simples e repetitivas e aos quais se associam movimentos, são, para ele, instrumentos favoráveis ao desenvolvimento de competências como a audição interior, as faculdades de socialização e também a autoestima (Houlahan & Tacka, 2015a). Kodály (1974) refere inclusivamente que “[o]s jogos de canto das crianças permitem uma visão mais profunda do que qualquer outra coisa sobre as músicas populares primitivas. O cantar associado ao movimento e à ação é um fenómeno muito mais antigo e mais complexo do que uma simples canção.”⁵ (Kodály, 1974, p. 46-47, como citado em Houlahan & Tacka, 2015, p.2, tradução pessoal).

Ao compositor Kodály surge comumente associado o método “Colourstrings” (Mitchell, 1998, p. 73), o qual contém, se não jogos, atividades lúdicas de aprendizagem de vários instrumentos de cordas. Na verdade, este método, que se baseia nos princípios de Kodály, é da autoria de Géza Szilvay, e tem como maiores atributos a utilização de cores e figuras na representação das cordas, assim como uma notação rítmica e melódica alternativa (Mitchell, 1998). Além deste método, e ainda que Kodály não prescreva os jogos musicais a utilizar, existe uma série de livros de jogos dos autores Houlahan e Tacka (2015a, 2015b e 2015c) baseados nos princípios de Kodály.

c) Carl Orff (1895-1982)

Carl Orff defendia que às crianças devia ser dada liberdade na exploração musical (Thresher, 1964). Assim, na abordagem pedagógica de Orff, expressa em Orff-Schulwerk (1950-1954), o contacto que os alunos têm com a música é feito através de materiais e atividades que se aproximam do seu gosto, numa construção empírica do fazer musical em grupo, com o “lema” “(...) canta, diz, dança [] e

⁵ “Children’s singing games allow a more profound insight than anything else into the primeval age of folk music. Singing connected with movement and action is a much more ancient and more complex phenomenon than a simple song.” (Kodály, 1974, p. 46-47, como citado em Houlahan & Tacka, 2015, p.2)

joga”⁶ (Shamrock, 1997, p. 44, tradução pessoal) a expressar esta abordagem ativa, de algum modo próxima à de Dalcroze e à relação que este mesmo estabelece entre som e movimento. Os jogos fazem parte dos conteúdos e dos instrumentos que vêm fazer a aproximação entre o ensino e os alunos servindo assim, conseqüentemente, como meio de recorrer à motivação intrínseca dos mesmos, promovendo o bem-estar, e potenciando também a manipulação de saberes (Banks, 1982). Para Orff, os jogos não são atividades desinteressadas pois, embora lúdicas, são inseridas na aula de música com propósitos musicais pedagógicos (Shamrock, 1997). Assim como em Kodály, os jogos em Orff vêm valorizar dos alunos, antes disso crianças inseridas numa sociedade, a cultura (Shamrock, 1997).

d) Shinichi Suzuki (1898-1998)

Tendo como base a aprendizagem da língua materna, alcançada por todas as crianças, independentemente da complexidade da língua a ser aprendida, Suzuki destaca a importância do meio que rodeia a aprendizagem musical (Cruz, n.d.; S. Suzuki, 1983). A envolvimento “ideal”, fabricada, em várias famílias, e conseguida através da instrução musical dada aos pais e do contacto frequente com a música, possibilitam ao aluno um contacto mais natural, saudável e eficaz com a aprendizagem musical em que o mesmo se inicia (S. Suzuki, 1983). Esta ideia de bem-estar associado à música é, aliás, também evidente em Suzuki na expressão de um ideal de formação integral, ou seja, para Suzuki, o desenvolvimento extramusical é tão importante quanto o desenvolvimento musical. O jogo entra neste ponto, quer quando Suzuki pede aos seus alunos que respondam a várias perguntas aleatórias enquanto tocam uma determinada peça (S. Suzuki, 1983), para perceber o nível de domínio desta última, ou quando é apenas utilizado como meio de chamar a atenção das crianças (S. Suzuki, 1981) ou de as motivar para o fazer musical, tal como acontece no exemplo descrito em seguida: “Começar dando às crianças o prazer de brincar com um brinquedo, deixando o espírito de divertimento levá-las pelo caminho certo – é assim que deveria iniciar toda a educação das crianças... Hitomi Kasuya tinha três anos e tocava três horas de violino todos os dias. Muitos vão pensar: como uma criança de três anos consegue isso? A mãe de Hitomi tinha comprado para ela um violino em vez de uma boneca e deixava, como fundo musical, um disco com a peça a ser estudada. Hitomi brincava com o violino o dia todo, lhe mostrava a maneira correta de tocar, seguindo nossa orientação, deixando Hitomi pensar que ela participava de um jogo com ela. Essa é a melhor forma de educação; o que importa é o resultado: que a criança adquira uma habilidade.” (Suzuki, 1994, p.92, como citado em Fonterrada, 2003, p.161-162, tradução de Fonterrada).

⁶ “(...) sing, say, dance, and play.” (Shamrock, 1997, p. 44)

A partir dos materiais deixados por Suzuki, os conjuntos de músicas, nenhuma inferência pode ser alcançada sobre a utilização de jogos por parte do mesmo; aliás, de caráter metodológico, pouco nos dizem os mesmos materiais acerca da filosofia e metodologia associadas ao célebre músico e pedagogo. Assim, o método de Suzuki estará disponível para aqueles que não apenas utilizarem os seus livros como compilações de músicas, mas também que se inteirem sobre a metodologia pedagógica para a abordagem às mesmas. Alguns estudos, no entanto, ajudam-nos a compreender e a pôr em prática o caráter lúdico referido por Suzuki. Gomes (2015), por exemplo, e tendo como base a metodologia de Suzuki, partilha jogos de vários autores, numa preparação para o primeiro livro do método Suzuki de violoncelo, enquanto que Yelin (1990) cria jogos musicais apenas sobre o repertório de Suzuki e tendo, na verdade, como inspiração, a *Eurythmics* de Dalcroze. Dois exemplos destes jogos seguem abaixo.

4.4.5. "ARCO NO TUBINHO"



Ilustração 25 - Arco no tubinho. (Ilustração nossa, 2013)

Atividade:

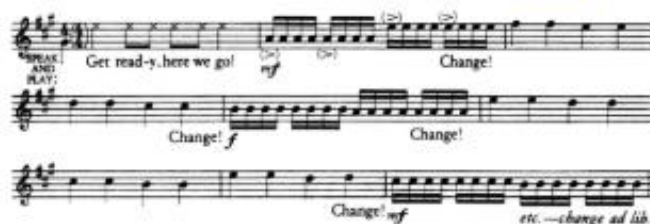
Numa primeira fase o aluno, juntamente com ajuda do professor deve embelezar um rolo de cartão (por exemplo rolos de papel higiênico - ver Ilustração A 5 do Apêndice A - Sugestões de material a ser usado nas aulas) com tintas, marcadores, autocolantes ou lápis de cor. Depois desta etapa concluída, o aluno com o braço esquerdo esticado deve agarrar o tubo com a mão esquerda e com a mão direita pegar no arco e colocá-lo dentro do tubo. O desafio é fazer o movimento horizontal com o arco do talão até à ponta e o movimento inverso sem que a vara e as cerdas do arco toquem no interior do tubo.

Objetivo:

Este exercício ajuda no controle e direção do arco. Também reforça a aprendizagem do pegar do arco e do movimento correto do braço.

Figura 1 - Jogo "Arco no tubinho" (Gomes, 2015, p. 81)

TWINKLE VARIATION D CHANGE GAME



OTHER ACTIVITIES:

1. Group the children in pairs, facing each other, holding hands and swinging from side to side to the beat. While swinging, they can sing along while teacher plays "Yankee Doodle" or TWINKLE VARIATION D.
2. As partners, have the children swing to the beat. They can sing another tune, such as:
"London Bridge Is Falling Down"
"Sally Go Round the Moon"
"Jimmy Crack Corn"
3. Have children sit, swaying or clapping to the beat. The teacher should play another TWINKLE VARIATION, to which the children can speak words that have been previously chosen.
4. The children can sway or clap beat (as in #3 above) as the teacher plays Change Game, switching between two previously chosen TWINKLE VARIATION patterns.

Suzuki Repertoire Games I

67

Figura 2 - "Twinkle variation D change game" (Yelin, 1990, p. 67)

e) Edwin Gordon (1927-2015)

A Edwin Gordon associam-se conceitos algo inovadores como os de aptidão musical e de audição (Gordon, 2011). Além disso, o investigador partilha com alguns pedagogos já apresentados a inspiração para o ensino da música na aprendizagem da fala e também uma abordagem à música através do movimento (Gordon, 2011). Os jogos surgem em Gordon como instrumentos de avaliação da aptidão musical, em *Am I musical?: Discover your music potential music audiation games for adults and children ages 7 and up* (2003) e em *Audie: A game for understanding and analyzing your child's music potential* (1989), e também como instrumento favorável ao ensino musical, como parte de uma aprendizagem ativa, nomeadamente na aquisição de um maior sentido rítmico, com ligação ao movimento corporal, e nos "jogos de exploração do espaço" (Rodrigues, 1997, p. 18).

f) Keith Swanwick (1937)

Os estudos de Piaget relacionados com o desenvolvimento humano são apontados como possível inspiração para as premissas musicais de Swanwick (França, 2018). No que diz respeito à relação jogo e música, a associação a Piaget é exposta pelo próprio Swanwick, que cita a evolução do jogo no desenvolvimento humano apresentada pelo primeiro: os jogos começam por ser impulsionados pelo prazer da mestria, “a sensação de virtuosidade ou poder”⁷ (Piaget, 1951, p. 87-89, como citado em Swanwick, 2003, p.41, tradução pessoal), como quando a criança aprende a atirar para fora do carrinho o seu brinquedo e o faz depois repetidamente; os próximos jogos que a criança domina são os de imaginação, inventando realidades, personagens, como quando se diz acompanhada por um amigo imaginário, sob a influência da assimilação; já a acomodação resulta nos últimos jogos a surgir e neles, requerendo também à imaginação, a criança imita, finge ser (Swanwick, 2003). A partir deste ponto, Swanwick estabelece uma ligação entre os impulsos que originam os diferentes tipos de jogos e os diferentes tipos de participação na música: o prazer da mestria, denominado de “prazer da ‘virtuosidade’”⁸ (Swanwick, 2003, p.42, tradução pessoal), é impulso para a execução musical, mas esta é também influenciada pela imitação da obra; a composição e a improvisação correspondem à assimilação, ao “jogo de imaginação”⁹ (Swanwick, 2003, p.42, tradução pessoal); já a acomodação é experienciada pelo público que assiste a um concerto quando, seja em pequenos ou grandes movimentos, se move ao som da música, o que constitui uma imitação. Swanwick (2003) deixa um apontamento sobre os impulsos explorados no ensino musical: “Por vezes, a educação artística parece proceder de modo parcial ou desequilibrado. O ensino da música, até há relativamente pouco tempo, tendeu a excluir elementos genuínos do jogo/ da prática de imaginação (formar, compor, improvisar), e pelo contrário focou-se na mestria de competências de execução e “apreciação”, ou na audição de música na plateia, ambas essencialmente imitativas.”¹⁰ (Swanwick, 2003, p.42, tradução pessoal), apontando depois como sugestão que “(...) todos os três elementos do jogar sejam ativados na educação artística, em todas as idades. Poderá ser útil começar com um problema de mestria, ou carácter, ou estrutura, mas uma vez a atividade em andamento devemos procurar uma forte interação entre eles;

⁷ “a feeling of virtuosity or power” (Piaget, 1951, p. 87-89, como citado em Swanwick, 2003, p.41)

⁸ “enjoyment of ‘virtuosity’” (Swanwick, 2003, p.42)

⁹ “imaginative play” (Swanwick, 2003, p.42)

¹⁰ “Sometimes, art education appears to proceed in a partial or lopsided manner. The teaching of music has, until relatively recently, tended to exclude genuine elements of imaginative play (forming, composition, improvisation), and instead has focused on the mastery of performance skills and “appreciation”, or listening to music in audience, both of which are essentially imitative in emphasis.” (Swanwick, 2003, p. 42)

pois como podemos ter uma verdadeira experiência artística sem algum nível de mestria e sem alguma resposta a elementos do jogo de imitação e de imaginação?”¹¹ (Swanwick, 2003, p. 45, tradução pessoal).

g) Paul Harris (1955)

Na abordagem musical de Paul Harris, denominada de “Simultaneous Learning”, o autor defende a exploração despreocupada dos elementos que constituem as obras musicais, aos quais chama de “ingredientes”, em atividades que as antecedem, de forma a que, aquando da introdução das obras, os alunos sintam maior confiança na sua execução e possam concentrar-se na realização dos demais aspetos musicais (Harris, 2015). Neste sentido, o ensino em Paul Harris passa de ser reativo, na constante procura e conseqüente correção do erro, para proativo, com os julgamentos do professor a transformarem-se não em críticas, mas em propostas de atividades para a resolução dos problemas evidenciados (Harris, 2015). Este tipo de abordagem, afirma Harris (2008), torna o ensino mais divertido e entusiasmante não só para o aluno como também para o professor. Harris (2008) realça ainda que a aprendizagem da música não tem de ser aborrecida para que seja frutífera. Como parte das atividades preparatórias, e que envolvem relação entre conceitos, Paul Harris sugere a exploração dos jogos, nomeadamente os de “chamar e responder”¹² (Harris, 2017a, p. 16), em que o aluno imita o professor depois deste último tocar, e os de “pergunta e resposta”¹³ (Harris, 2017a, p. 16), que exigem uma resposta musical do aluno baseada na “pergunta” do professor (Harris, 2017b).

h) Lucy Green (1957)

A abordagem pedagógica de Lucy Green no que ao ensino da música diz respeito encontra-se exposta nos seus livros *How popular musicians learn: A way ahead for music education* (2002) e *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy* (2008). Neles, Green fala-nos do ensino informal de música, associando-o, em particular, aos músicos ditos populares, e definindo-o da seguinte maneira: “Paralelamente à educação formal, existem em todas as sociedades, outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A isto eu chamo práticas de aprendizagem musical informal as quais, no extremo e em contraste com a educação formal, não recorrem a instituições de ensino, nem curriculum escrito, programas ou metodologias específicas, nem

¹¹ “My suggestion here is simply that all three elements of play will be activated in arts education, at all ages. It may be helpful to begin with a problem of mastery, or character, or structure, but once an activity is underway we shall be looking for a strong interaction between them; for how can we have any real experience of art without some level of mastery and some response to the elements of imitation and imaginative play?” (Swanwick, 2003, p.45)

¹² “call-and-response” (Harris, 2017a, p. 16)

¹³ “question-and-answer” (Harris, 2017a, p. 16)

professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia” (Green, 2005, p.65, como citado em Ferreira & Vieira, 2013, p.88).

Como parte das consequências deste tipo de ensino, expostas em Ferreira & Vieira (2013), aponta-se a motivação intrínseca por parte dos alunos e o prazer dos mesmos num fazer musical ativo, contrastando, referem as mesmas autoras, com uma frequente desmotivação dos alunos e uma má preparação dos mesmos para a vida profissional, reflexo das práticas empregues no contexto de ensino formal, nos conservatórios, academias e escolas profissionais de música. Os ensinamentos de Green veem-se também difundidos através do seu projeto *Musical Futures*, e os mesmos são sistematizados da seguinte forma pela autora: “(...) aprender ao ouvir e copiar gravações; aprender com amigos; iniciar aprendizagens autónomas, comumente casuais, sem uma orientação estruturada, e integrar a audição, a execução, a improvisação e composição em todos os aspetos do processo de aprendizagem.”¹⁴ (Green, 2008b, p.23 como citado em Ferreira & Vieira, 2013, p.90, tradução pessoal).

O fator de diversão é contemplado pela autora no que diz respeito às premissas do ensino informal e à prática possível e desejável das mesmas em contexto de ensino formal (Green, 2008). A ludicidade pode surgir no ensino informal não só pela prática de músicas conhecidas dos alunos (Green, 2008), como também através de jogos, nomeadamente em contexto de “*playground*” (recreio) (Green, 2002). Green (2008) afirma que a diversão dos alunos é um auxílio ao alcance do já mencionado “estado de fluxo”, descrito por Csikszentmihalyi (1990, 1996), um estado de prazer e de envolvimento. Este envolvimento faz com que os alunos ponham de parte o medo de errar e que desenvolvam a sua criatividade e a manipulação de conceitos: “Ao jogar as crianças irão comumente: “... mudar os seus objetivos correntes para se adequar a novos meios, ou mudar os meios para cumprir novos objetivos. Não só o fazem porque ficaram sem blocos, mas também pelo puro prazer de um bom ambiente. Tal proporciona não só um meio para exploração, como para invenção.”¹⁵ (Bruner, 1983, p.91, como citado Green, 2008, p.59, tradução pessoal). Sobre o recurso ao lúdico como auxiliar à aprendizagem, a autora deixa-nos mais um comentário: “(...) não é razão suficiente os alunos estarem a divertir-se na sala de aula para que signifique que ao mesmo tempo eles estão a aprender. No entanto, assumindo que as atividades através das quais o prazer ocorre são em si consideradas de valor educacional, isso é razão suficiente para sugerir que o prazer é um aspeto desejável e útil de uma experiência educacional. Pois se os alunos gostam de aprender, isso faz com que eles se sintam mais motivados para o fazer; se eles

¹⁴ “(...) learning by listening and copying recordings; learning with friends; engaging in personal, often haphazard learning without structured guidance, and integrating listening, performing, improvising and composing in all aspects of the learning process.” (Green, 2008b, p.23 como citado em Ferreira & Vieira, 2013, p.90)

¹⁵ “In play children will often: “... change their goals en route to suit new means, or change the means to suit new goals. Nor is it that they do so only because they have run into blocks, but out of the sheer jubilation of good spirits. It provides not only medium for exploration, but also for invention.” (Bruner, 1983, p.91, como citado em Green, 2008, p.59)

estão mais motivados, irão com mais probabilidade aplicar-se; e se eles se aplicam, estarão mais propensos, pelo menos a longo prazo, a aprender mais.”¹⁶ (Green, 2008, p. 93, tradução pessoal).

i) Christopher Fisher (s.d.)

Em *Teaching Piano in Groups* (2010), Fisher defende o ensino em grupo como o meio mais favorável ao desenvolvimento da aprendizagem instrumental, neste caso particular, do piano. Fisher advoga as vantagens deste tipo de ensino e, entre elas, reconhece que “[p]roporciona um ambiente motivacional no qual jogos criativos e exercícios podem ser utilizados para ensinar e aprofundar conceitos (...)”¹⁷ (Fisher, 2010, p. 11, tradução pessoal), contrastando com o ensino individual (Fisher, 2010). A referência aos jogos surge expressa pelo autor por várias vezes, nomeadamente no domínio de competências cinestésicas ou táteis que, por sua vez, se associam ao conceito de *Eurythmics* de Dalcroze, e os jogos são ainda apontados por Fisher como estratégia de motivação dos alunos, “[p]ois quem não aprecia um bom jogo?”¹⁸ (Fisher, 2010, p. 113, tradução pessoal). Fischer deixa-nos alguns exemplos de jogos a ser utilizados em contexto de grupo, como o que é apresentado em seguida, este com foco no desenvolvimento rítmico:

“O Jogo do Nome: B

- A classe forma um círculo. Os alunos dizem o seu nome individualmente e batem em palmas e/ou escrevem o ritmo que daí resulta. O grupo repete o ritmo. A seguir, o professor bate em palmas o ritmo do nome de um aluno. A classe tem de identificar qual nome é representado pelo ritmo.” (Fisher, 2010, p. 116, tradução pessoal)¹⁹

¹⁶ “(...) there is no necessary reason why, if pupils are enjoying themselves in a classroom, that should mean that they are simultaneously becoming well educated. However, assuming that the activities through which the enjoyment occurs are themselves considered to be educationally worthwhile, then that would form reasonable grounds for suggesting that enjoyment is a desirable and helpful aspect of an educational experience. For if learners enjoy learning, it follows that they will be more highly motivated towards it; if they are more highly motivated, they will be more likely to apply themselves; and if they apply themselves, they will be likely, at least in the long run, to learn more.” (Green, 2008, p. 93)

¹⁷ “Provides a motivational environment in which creative games and exercises may be used to teach and drill concepts.” (Fisher, 2010, p. 11)

¹⁸ “After all, who doesn't enjoy a good game?” (Fisher, 2010, p. 113)

¹⁹ “The Name Game: B • The class forms a circle. Students individually say their name and clap and/or write the rhythm that results. The group repeats the rhythm. Next, the teacher claps a rhythm of one student's name. The class must identify which name is represented by the rhythm” (Fisher, 2010, p. 116)

1.3 O recurso efetivo aos jogos no ensino

A utilização dos jogos como recurso pedagógico na sala de aula surge como objeto de estudo em vários artigos. Na maior parte deles, a sua aplicação surge limitada ora a uma faixa etária específica, tal como acontece em Luz (2016), ora a uma disciplina em concreto, como em Zirawaga, Olusanya, & Maduki (2017), ou então a um tipo de jogo particular, como podemos observar em Caiado (2012). No entanto, na grande maioria destes estudos analisados, não se encontram referências ao efetivo recurso aos jogos como instrumento pedagógico, assim, ainda que várias vantagens nos tenham surgido associadas aos jogos na sala de aula, não nos é possível compreender a verdadeira dimensão da sua utilização por parte dos professores.

Algumas exceções de destaque existem, no entanto, mais além dos estudos que nos falam da efetiva utilização dos jogos em três ou quatro turmas, como acontece em Freitas (2012), e os primeiros exploram universos mais representativos, no que à dimensão da amostra diz respeito. São delas exemplo o trabalho de Koh, Kin, Wadhwa, & Lim (2012), que relata a utilização dos jogos num universo heterogêneo de escolas em Singapura e que inclui a análise a questionários respondidos por quase cinco centenas de professores do mesmo país, possibilitando a seguinte conclusão por parte dos autores:

- Ainda que os benefícios dos jogos como auxiliares ao ensino sejam reconhecidos pela maior parte dos professores, apenas 1 em cada 10 deles os utiliza na aula com regularidade.

Verificamos também como exceção Wastiau, Kearney, & Berghe (2009), na análise concreta da utilização dos videojogos em projetos pedagógicos de nove países - Dinamarca, Lituânia, Holanda, Áustria, Inglaterra, Escócia, Itália, França e Espanha – sendo deles exemplo o projeto DANT, que envolve mais de 1000 professores e de 10000 alunos. Neste estudo, destaca-se o apoio inovador atribuído pelos governos da Dinamarca, Holanda e Reino Unido à utilização do videojogo como instrumento de favorecimento da aprendizagem e também as várias conclusões dos autores sobre o recurso ao mesmo, conseguidas através da análise de um questionário respondido por 528 professores dos países europeus acima citados:

- Os professores demonstram interesse pela utilização dos videojogos no ensino;
- 70% dos professores havia já recorrido aos videojogos nas aulas lecionadas;
- A experiência de leção dos professores não influencia o uso que os mesmos fazem dos videojogos, à exceção dos professores que lecionam há mais de 30 anos, que os utilizam muito pouco;
- Os professores do ensino primário e do ensino secundário utilizam os videojogos com frequência indistinta;
- O recurso a estes jogos é feito como estratégia de motivação dos alunos, não esquecendo também a transmissão de conhecimento potenciada pelos mesmos. Muitos professores utilizam ainda os jogos para aumentar a autonomia dos alunos, como forma de recompensar os mesmos e para personalizar o ensino;
- Os professores de línguas são os que mais recorrem aos videojogos;
- Os professores das disciplinas artísticas são os que menos recorrem a este tipo de jogos (Wastiau et al., 2009):

- Nota: Não nos é facultada informação, no entanto, relativa à percentagem de participação dos professores de artes neste estudo.

Um exemplo prático e supremo de recurso aos jogos na sala de aula é a escola Quest to Learn, sediada em Nova Iorque. Nesta escola pública experimental, que foi criada em 2009, o modelo de “*game-like learning*” (aprender como um jogo) reflete-se não só na nomenclatura das disciplinas, sendo delas exemplo “[o] Modo Como as Coisas Funcionam”²⁰ (“The school where learning is a game”, s.d., para. 3, tradução pessoal), correspondente ao que habitualmente chamaríamos de Ciências e Matemática, como também nos instrumentos utilizados ao serviço das aprendizagens, com jogos criados na própria escola e pelo recurso a jogos populares como o “Minecraft”. Também a apresentação da avaliação, com níveis que variam entre o “novato”, “aprendiz” e “especialista”²¹ (“The school where learning is a game”, s.d., para. 11, tradução pessoal) e o nome do exame final, “nível de Mestre”²² (“The school where learning is a game”, s.d., para. 11, tradução pessoal), são baseados no jogo, desta vez não pelo propósito lúdico, mas pela sua apresentação. Esta aproximação à imagem do jogo é uma estratégia conhecida por gamificação e é empregue no ensino, por exemplo, na atribuição de crachás de bom comportamento aos alunos (Pinheiro & LeYa Educação Portugal, 2020). Não deixando esta escola de pertencer ao ensino público apesar de todas as suas especificidades, está por isso contida no *ranking* de escolas de Nova

²⁰ “The Way Things Work” (CNN, n.d., para. 3)

²¹ “novice”, “apprentice” e “expert.” (CNN, n.d., para. 11)

²² “Boss level” (CNN, n.d., para. 11)

lorque, e a sua classificação demonstra que não só tem conseguido estar ao nível dos resultados das outras escolas, em exames ditos convencionais, como se tem mantido acima da média das mesmas ("The school where learning is a game", s.d.).

Ainda que os estudos acima mencionados nos facultem alguns dados sobre a utilização dos jogos no ensino, nenhuma ilação pode ser feita a partir deles no que ao caso concreto do ensino em Portugal diz respeito. Sobre este ponto, observamos, no entanto, um desejo explícito do Estado Português de que seja feito o recurso aos jogos no ensino, nalguns contextos concretos: no ensino pré-primário, fazendo uso dos jogos com regras, dos simbólicos, dos dramáticos e dos musicais (Silva et al., 2016) e, transversalmente a todos os ciclos de ensino, não só como meio de promoção das aprendizagens mas também como potenciadores da saúde mental em saúde escolar (de Carvalho et al., 2016) e, além disso, nestes mesmos ciclos, como instrumento a favor das aprendizagens essenciais da disciplina de Educação Física (Direção Geral da Educação, 2020) . Já no que diz respeito à efetiva participação dos jogos na sala de aula, em Portugal, existem poucos dados concretos. Encontramos, ainda assim uma declaração de que "[a] utilização de jogos digitais na promoção das aprendizagens, apesar de não estar generalizada, já é utilizada em muitas escolas portuguesas" (Ministério da Educação, como citado em Sousa Tavares, 2016, para. 8) e, no mesmo artigo, a informação de que os jogos digitais são cada vez mais usados nas escolas, com projetos apontados, como o "Programação", para o 1.º Ciclo, criado pela Direção-Geral da Educação e que abrange "(...) mais de 700 professores e de 27 000 alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade e obedecendo também a uma lógica de jogo (o Scratch e o Kodu, por exemplo)." (Sousa Tavares, 2016, para. 3).

1.3.1 No ensino da música

Em contexto de ensino musical, aparece descrita também, por várias vezes, a utilização dos jogos. No entanto, e refletindo muitos deles a aplicação de um projeto ou ideia pensada pelo autor, a ponderação sobre o recurso aos mesmos é baseada numa sua presença fabricada na aula de música. Ou seja, estes estudos não vêm verificar a prática dos jogos como auxiliares ao ensino musical, mas vêm testá-la. É neste processo que nos surgem em análise os jogos de improvisação (Agrell, 2008; Brietzke, 2018; P. Costa, 2016; Zanetta, 2016; Crisóstomo, 2015; Trigo, 2014; Storms, 1993), os jogos rítmicos (Abramson, 1997, 1998; Albuquerque, 2015; Grilo, 2015), os jogos corporais (Maas, 2018), os jogos coletivos (Brietzke, 2018), os jogos auditivos (Azevedo, 2014; Storms, 1993) e os videojogos musicais (Cassidy & Paisley, 2013; Denis & Jouvelot, 2005), além dos jogos que exploram as consequências extra-musicais referidas anteriormente (Medeiros, 2013; Leal, 2012; Storms, 1993). Exceções à regra, com

uma presença orgânica e persistente, resistem as manifestações pedagógicas do jogo no ensino musical associado aos pedagogos descritos em “O jogo como instrumento pedagógico – No ensino da música”, e aí mesmo enunciadas.

Ainda que não sejam feitas referências à expressividade da presença do jogo nas aulas de música, alguns dados encontrados fazem refletir um apreço crescente por tal prática. Os currículos de música internacionais têm vindo, mais e mais, a apoiar o “(...) ensino baseado em jogos, e a autonomia criativa dos professores em empregar tais ferramentas inovadoras para criar novas oportunidades de transmitir conteúdo.”²³ (Cassidy & Paisley, 2013, p. 122, tradução pessoal). Já no caso de Portugal, este desejo não se parece manifestar: nos documentos oficiais do Ministério da Educação, no que a orientações curriculares e às aprendizagens essenciais para o ensino de música diz respeito, surgem apenas tímidas referências a jogos rítmicos e a jogos prosódicos no ensino pré-primário (Silva et al., 2016) e, no 1º Ciclo de ensino, a jogos de exploração sonora, com recurso à voz, a instrumentos e ao próprio corpo (Ministério da Educação, n.d.). Já nos documentos das escolas oficiais de música não me foi possível encontrar qualquer tipo de referência à ideia ou à prática do jogo. Perante tal falta de informação, propus-me a elaborar e a distribuir o questionário “Jogos de improvisação no ensino do violoncelo”, tentando aferir a participação do jogo nas escolas oficiais de música em Portugal - a análise às respostas obtidas segue em “B. Questionário”.

1.4 Sobre a aplicação dos jogos no ensino

Nos estudos que testam os jogos na sala de aula algumas indicações são-nos também deixadas relativamente à sua aplicação.

Os obstáculos descritos são vários e vêm influenciar não só o ensino genérico como o ensino artístico, nomeadamente o musical. De entre eles, destacam-se a falta de tempo nas aulas para a aplicação dos jogos, em particular pelas preocupações curriculares relacionadas com provas e exames, que são mantidas não só pelos professores e seus colegas como pelos alunos, pais e pelas próprias direções das escolas (Koh et al., 2012; Wastiau et al., 2009; Pereira, 2003); a ideia de que quando as aprendizagens são introduzidas de forma divertida têm menos validade (Brenelli, 1996); a interferência constante do professor no jogo, que pode destruir o sentido de ludicidade e assim minimizar os benefícios da sua prática (Pereira, 2003); a dificuldade em encontrar jogos que contemplem os conteúdos a ser

²³ “(...) game-based learning, and the creative autonomy of teachers in employing such innovative tools to create new opportunities to deliver content.” (Cassidy & Paisley, 2013, p. 122)

ensinados (Koh et al., 2012); a limitação dos recursos a utilizar imposta nos planos *macro* e *meso* do sistema educativo, que limita sobretudo a utilização dos videojogos na sala de aula (Klopfer, Osterweil, & Salen, 2009); e, também no que aos videojogos diz respeito, a falta de domínio tecnológico dos professores e a falta de apoio dado aos mesmos neste sentido, os custos com os equipamentos tecnológicos e licenciamento dos jogos e a possibilidade de os alunos poderem aceder a conteúdos inapropriados (Zirawaga et al., 2017).

Por outro lado, encontramos também algumas sugestões práticas para a aplicação dos jogos. Aos níveis *macro* e *meso* de gestão educativa é sugerida e solicitada uma maior clareza e definição das diretrizes do ensino baseado em jogos, devendo ser também incluídos exemplos concretos de jogos a utilizar (Koh et al., 2012). Já ao professor, que faz a gestão dos jogos na sala de aula, é aconselhado que defina, em primeiro lugar, os seus objetivos pedagógicos, podendo em seguida começar a procura por (ou a conceção de) um jogo que ajude ao seu cumprimento; além disso, o professor deverá ter atenção a que o jogo seja estimulante e que permita à criança senti-lo como uma mera brincadeira, potenciando todos os benefícios inerentes ao jogar (Franco et al., n.d.). Estando este jogar imensamente ligado ao estado de fluxo de Csikszentmihalyi, a literatura sobre este último conceito poderá servir de inspiração a uma prática eficaz dos jogos, “[o] primeiro critério do estado de fluxo (...) é que as competências e os desafios devem ser compatíveis, e devem ser altos.”²⁴ (Custodero, 2002, p. 4, tradução pessoal), e tal premissa pode ser transferida para a aplicação dos jogos. Em Hotchkiss & Athey (2008) é também sugerido que os jogos não sejam utilizados como o único recurso de exposição a conteúdos: ainda que possam ser utilizados com frequência, serão mais eficazes “(...) quando uma revisão é necessária, para um rápido reforço, ou quando uma mudança de ritmo é desejada. Eles são mais eficazes quando utilizados para um aspeto ou para conseguir uma realização prática de uma ideia, de outra forma, abstrata.”²⁵ (Hotchkiss & Athey, 2008, p. 51, tradução pessoal).

²⁴ “The first criterion for flow experience (...) is that skills and challenges must match, and they must be high.” (Custodero, 2002, p. 4)

²⁵ “(...) when review is needed, for quick reinforcement, or when a change of pace is de-sired. They are most effective when used to embellish a point or to give practical realization to an otherwise abstract idea.” (Hotchkiss & Athey, 2008, p. 51)

2. A improvisação

“Every conversation is a form of jazz.”

Stephen Nachmanovitch (1990, p.17)

2.1 O conceito de improvisação

A improvisação, na sua aceção mais trivial, e derivando do vocábulo *improvisus*, remete-nos para um agir remediador, face a uma situação imprevista ou não preparada, e adquire por isso, por vezes, uma conotação mais negativa (Holdhus et al., 2016; Montuori, 2003). Improvisar pode ser também, na verdade, uma prática comum ao nosso dia a dia, “[a] forma mais comum de improvisação é a linguagem comum. Ao falar e ao escutar, tomamos unidades de um conjunto de tijolos (o vocabulário) e regras para combiná-los (a gramática). (...) Mas as frases que formamos com eles talvez nunca tenham sido ditas e talvez ninguém as dirá depois.”²⁶ (Stephen Nachmanovitch, 2004, p. 29, tradução pessoal) Existe, no entanto, uma outra ação improvisada que é provocada não pelas circunstâncias que não podemos, ou podemos controlar, mas por uma vontade de tirar proveito da ação criativa que a envolve. A improvisação é assim, também, um meio de expressão associado às artes performativas, das quais fazem parte a música, o teatro e a dança, e é sobre esta prática criativa que nos passaremos a debruçar (Bertinetto, 2018).

As características da improvisação são comuns à sua prática nas diferentes formas artísticas. Quando falamos de improvisação, falamos da existência de um só tempo, concomitante, para a criação, para a estruturação, execução e comunicação de um conteúdo artístico (S Nachmanovitch, 1990), numa “(...) coincidência do processo e do produto.”²⁷ (Bertinetto, 2018, p. 1, tradução pessoal). A singularidade de tal criação artística, quase irrepitível, e a irreversibilidade da mesma são também aspetos indissociáveis da improvisação, assim como o é a espontaneidade. No entanto, esta espontaneidade nunca é total e não é então a criação, por isso, totalmente improvisada, “(...) o texto, produzido no local, é assim por virtude de normas culturais, até de regras pré-estabelecidas.”²⁸ (Dean & Smith, 2013, capítulo 2, tradução pessoal), ou seja, existe uma interferência, mais ou menos consciente, não só das formas, estilos e de outros domínios herdados da cultura musical (Bertinetto, 2018), mas também das nossas vivências pessoais (S Nachmanovitch, 1990) no momento da improvisação artística, e assim, “(...) a

²⁶ “La forma más común de improvisación es el lenguaje común. Al hablar y al escuchar, tomamos unidades de un conjunto de ladrillos (el vocabulario) y reglas para combinarlos (la gramática). (...) Pero las frases que armamos con ellos tal vez nunca fueron dichas antes y tal vez nadie las dirá después.” (Stephen Nachmanovitch, 2004, p. 29)

²⁷ “(...) coincidence of process and product.” (Bertinetto, 2018, p. 1)

²⁸ “(...) the text, produced on the spot, is so by virtue of cultural norms, even reestablished rules.” (Dean & Smith, 2013, Chapter 2)

improvisação, apesar de parecer espontânea, obedece a um conjunto de padrões já conhecidos por quem realiza essa prática.” (D. Costa, 2015, p.25).

A presença da improvisação nas artes é já antiga. No caso do teatro, encontra-se documentada a realização das *Atellan Farces*, peças improvisadas de caráter cômico, desde o séc. IV a.C. Também a *commedia dell'arte*, que surgiu no séc. XVI, é um exemplo da prática da improvisação no teatro (Henke, 2002). Já no que diz respeito à improvisação associada à dança, esta esteve sempre presente em rituais étnicos remotos, no entanto, consequência de uma crescente codificação do e teorização sobre o dançar, foi perdendo o seu lugar na cultura ocidental, retomando apenas alguma da sua presença a partir da década passada de 50 (Santinho & Oliveira, 2013).

2.1.1 O conceito de improvisação musical

O conceito de improvisação está também intimamente ligado à prática musical. Vários autores definem-no à luz da sua interação com a música, mas, salvo o vocabulário técnico musical, verificamos que as definições se assemelham às já apresentadas, falando da improvisação nas artes (Holdhus et al., 2016). O Dicionário Oxford de Música (2013), por exemplo, define a improvisação musical como “[u]ma execução de acordo com a fantasia do momento, ou seja, sem uma partitura escrita ou impressa, e sem a intervenção da memória.”²⁹ (Kennedy & Kennedy, 2013, p. 416, tradução pessoal).

Como parte exclusiva da improvisação musical, no entanto, são mencionadas algumas práticas distintas: a improvisação dirigida, a improvisação semidirigida e a improvisação livre (Brietzke, 2018). A improvisação dirigida implica a existência de um “maestro” que, a partir de gestos, dá orientações sobre a improvisação - nela estão contidas práticas como o *soundpainting* e o *conduction* (Brietzke, 2018). A improvisação livre não se baseia em qualquer estrutura ou limitações formais (Green, 2002), já a improvisação semidirigida mistura os processos descritos na improvisação dirigida e na improvisação livre (Brietzke, 2018). A improvisação livre é também apelidada de não idiomática, sendo a improvisação idiomática a exploração musical improvisada sobre géneros ou estilos musicais específicos (Brietzke, 2018).

A improvisação na música é comumente associada ao Jazz. Mas a relação música e improvisação é muito mais antiga. No mundo não-ocidental, sobretudo na Ásia, África e na América Latina, a improvisação há muito que era utilizada nas tradições orais ancestrais (Borgo, 2017), já no Ocidente, a prática da improvisação é associada já aos cantos gregorianos medievais (Beckstead, 2013),

²⁹ “A performance according to the inventive whim of moment, i.e. without a written or printed score, and not from memory.” (Kennedy & Kennedy, 2013, p. 416)

mas tornou-se característica do Barroco e dos demais períodos subsequentes até ao final do Romantismo. No Barroco, a improvisação era sobretudo explorada no Baixo Contínuo que, por conter escrita apenas a nota do baixo a tocar, ou então a nota do baixo e a cifra correspondente, exigia dos intérpretes um esforço improvisacional de preenchimento e de embelezamento; por esta altura o termo “improvisação” apareceria substituído, nos géneros das obras, por nomes como “fantasia, ricercare, prelúdio”³⁰ (Woosley, 2012, p. 4, tradução pessoal). No Classicismo, foi mantida a prática da improvisação, e a *cadenza* surgiu como mais um momento de improvisação, mas na chegada ao período Romântico a improvisação começou a desvanecer: por um lado, os acompanhamentos começaram a ser escritos em detalhe pelos compositores, o que fez com que a prática da improvisação se tornasse menos necessária, por outro, começou-se a valorizar um novo conceito de músico, o de instrumentista intérprete, reconhecido pela sua capacidade de execução instrumental (Albuquerque, 2015; Woosley, 2012). Este novo ideal de instrumentista teve também influência nos maestros, que, pelo início do séc. XX, procuravam e valorizavam a interpretação fiel das obras (Woosley, 2012). Apenas nos finais do séc. XIX - inícios do séc. XX, surgiu em Nova Orleães, nos Estados Unidos da América, o Jazz, a partir de influências da música erudita europeia, do Gospel americano e dos ritmos africanos e este género recorre à improvisação como prática recorrente e distintiva (Kennedy & Kennedy, 2013).

2.2 Os propósitos da improvisação

Associados à improvisação, surgem-nos vários propósitos distintos. A improvisação tem sido, por exemplo, utilizada nas Técnicas Somáticas, das quais é exemplo a Técnica Alexander, ajudando na exploração corporal como um meio de cura e de prevenção de doenças, sendo, nesse contexto, “(...) um meio de aceder a tesouros aparentemente escondidos da experiência humana (...)”³¹ (Fraleigh, 2019, p. 84, tradução pessoal), e surge também incluída em práticas de musicoterapia ou até de teatro terapêutico, como potenciadora da expressão de sentimentos (Agrell, 2008; Nunes, 2015). Além disso, e aproximando-se das práticas artísticas, a improvisação é explorada como um processo, como na procura por uma maior consciência corporal, na dança (Santinho & Oliveira, 2013), ou então na música, como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade (Bertinetto, 2011) ou de competências instrumentais/musicais (P. Costa, 2016; Trigo, 2014). Além disso, a improvisação pode ser vista com um fim em si mesma, é o que acontece nas artes visuais em técnicas como o “*dripping*”, que aproveita o escorrer algo aleatório da tinta para formar arte abstrata, também na dança, resultando na

³⁰ “fantasy, ricercare, prelude” (Woosley, 2012, p. 4)

³¹ “(...) a way of accessing seemingly hidden treasure of human experience (...)” (Fraleigh, 2019, p. 84)

experimentação de caminhos inéditos (Santinho & Oliveira, 2013), e na música, quando o músico tira proveito não só dos resultados da sua ação criativa como do próprio processo, afirmando, nesse contexto, Maldonato (2018, p. 13, tradução pessoal) que, ao improvisar “[n]ão há caminho porque o caminho está no andar.”³²

A improvisação é ainda, de resto, intensamente explorada em contexto pedagógico, maioritariamente como processo que fomenta o desenvolvimento de várias competências. Será sobre esta visão da improvisação, enquanto instrumento ao serviço de aprendizagens, que nos passaremos a focar a partir daqui.

2.2.1 A improvisação como instrumento pedagógico

Numa breve pesquisa que associe os termos “improvisação” e “ensino”, ser-nos-á possível notar que os mesmos nos surgem maioritariamente relacionados com o ensino da música. As outras informações que, de resto, encontramos relacionam-se primeiramente com o ensino de outras práticas artísticas, como o teatro e a dança e, só depois, com o recurso à improvisação como prática ou filosofia pedagógica interdisciplinar.

Naturalmente, a prática da improvisação terá de ser adequada às especificidades das disciplinas a que a mesmo se associa, mas certas vantagens da sua aplicação parecem ser generalizáveis. A improvisação não só promove o desenvolvimento de múltiplas inteligências como também possibilita a experimentação dos conceitos, mantendo os alunos envolvidos no processo de aprendizagem (Berk & Trieber, 2009). Além disso, o recurso à improvisação potencia o trabalho colaborativo, ao ajudar a desenvolver “(...) a confiança, respeito e espírito de equipa assim como a capacidade de escuta, a comunicação verbal e não verbal, a capacidade de improvisar, o desempenho de diferentes papéis, a capacidade de correr riscos e de contar histórias (...)”³³ (Berk & Trieber, 2009, p. 33, tradução pessoal). Berk & Trieber (2009) mencionam também que a improvisação é uma ferramenta de ensino apropriada à geração de alunos de hoje, que nasceu com a tecnologia e que procura aprender intuitivamente, não por ouvir dizer, mas por tentar fazer, e que, dispersando rapidamente a sua atenção, procura respostas rápidas para os seus problemas.

No caso concreto do ensino de dança, a improvisação é também utilizada, como processo, no desenvolvimento de uma maior consciência corporal e na descoberta de novos movimentos, na aquisição de uma maior rapidez de raciocínio, criatividade e de um sentido colaborativo (Santinho & Oliveira, 2013).

³² “There is no path because the path is in the walking.” (Maldonato, 2018, p. 13)

³³ “(...) build trust, respect, and team spirit as well as listening, verbal and nonverbal communication, ad-libbing, role-playing, risk-taking, and storytelling skills (...)” (Berk & Trieber, 2009, p. 33)

Já no ensino do teatro em concreto, surge a referência à improvisação como meio de aumentar a auto-estima dos alunos (Seppänen, Tiippana, Jääskeläine, Saari, & Toivanen, 2019).

O recurso à improvisação no ensino é ainda estudado não como instrumento pedagógico, mas como filosofia de ensino, por parte dos professores. Neste contexto, a improvisação é posta em prática na estruturação da aula, na comunicação com os alunos, na definição dos instrumentos de ensino e na adequação às especificidades dos alunos e do ensino (Mæland & Espeland, 2017).

2.2.1.1 No ensino da música

A improvisação no ensino musical é um tema amplamente explorado. Os diversos estudos que a abordam aproximam-se pela visão da improvisação como um processo, mas distinguem-se entre si pelo propósito que dão à sua aplicação.

A prática da improvisação no ensino musical é justificada por autores como Wall (2016), D. Costa (2015) e Whitcomb (2013), pelo incremento criativo que a mesma possibilita. Esta criatividade, por sua vez, surge associada a um aumento das capacidades de expressão e de crítica musical (Allsup, 1997; P. Costa, 2016; Wall, 2016), de autodescoberta e transcendência (Allsup, 1997; Wall, 2016; Whitcomb, 2013) e da autoconfiança dos alunos (Whitcomb, 2013).

Outros autores, porém, veem na improvisação um meio para motivar os alunos para aprender, envolvendo-os mais no ensino e possibilitando uma aprendizagem mais intuitiva, interligando e experienciando conceitos (Albuquerque, 2015; Gainza, n.d.; Riveire, 2006; Wall, 2016). Neste sentido, a improvisação é utilizada como reforço dos conteúdos já apresentados ou então como uma introdução a novos conteúdos (Wall, 2016).

A improvisação é também, de resto, utilizada no desenvolvimento das diversas competências, ou “inteligências”, musicais, tais como a capacidade de audição, de leitura e de criação musical (Tossini & Freire, 2015) e também a capacidade de reproduzir e simular internamente o som, a audição (D. Costa, 2015; P. Costa, 2016).

A abordagem de vários pedagogos musicais à improvisação no ensino será exposta em seguida.

a) Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

A improvisação surge em Dalcroze como um meio de experimentação musical que sucede à *Eurythmics*, na sua abordagem aos conceitos através do movimento corporal, e do solfejo rítmico. Assim, Dalcroze via a improvisação, feita ora por recurso à voz, ao corpo ou ao instrumento, como a meta final de um desenvolvimento (Brietzke, 2018), mas reconhecia, no seu processo, inúmeras vantagens de capacitação musical dos alunos, como o próprio o refere: “A função da improvisação é desenvolver rapidez de decisão e de interpretação, concentração sem esforço, conceção imediata de planos e estabelecer comunicações diretas entre a alma que sente, o cérebro que imagina e coordena, e os dedos, braços, mãos e respiração que interpretam, graças à educação do sistema nervoso que une todos os sentidos particulares: ouvir, ver, sentir, tocar e pensar num tempo, energia e espaço.”³⁴ (Dalcroze, n.d., como citado em Abramson, 1980, p.67, tradução pessoal).

A improvisação como filosofia de ensino surge também associada ao método de Dalcroze, sugerindo uma adequação em tempo real do professor ao seu aluno, seja a nível da estruturação da aula, dos recursos utilizados e do conteúdo musical apresentado (Abramson, 1980).

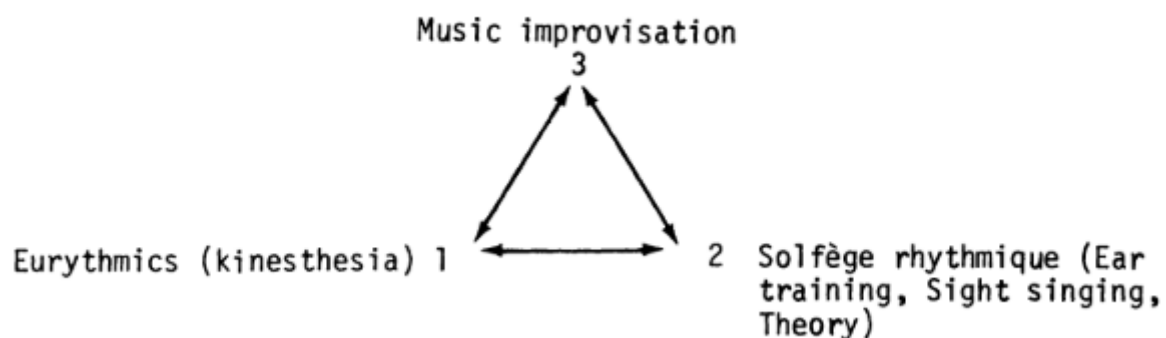


Figura 3 - Triângulo da aprendizagem em Dalcroze (Abramson, 1980, p. 62)

³⁴ “Improvisation's function is to develop rapidity of decision and interpretation, effortless concentration, the immediate conception of plans and to set up direct communications between the soul that feels, the brain that imagines and coordinates, and the fingers, arms, hands and breath that interpret, thanks to the education of the nervous system which unites all the particular senses: hearing, seeing, feeling, touching and thinking in time, energy and space.” (Dalcroze, n.d., como citado em Abramson, 1980, p. 67, tradução pessoal)

b) Zoltán Kodály (1882-1967)

O conceito de improvisação em Kodály é, à semelhança do que acontece em Dalcroze, inserido num terceiro momento da aula, um momento de concretização. Após uma abordagem despreocupada do conteúdo introduzido, a preparação, à qual se segue a apresentação, consistindo na explicação teórica do conteúdo testado, surge o terceiro momento, em que os alunos manipulam os novos conhecimentos em atividades criativas, tal como a improvisação (Boshkoff, 1991). Este último momento serve não só para que os alunos tentem inserir os novos conceitos no seu léxico musical como também para que os professores avaliem se os conhecimentos foram, de facto, interiorizados pelos seus alunos (Boshkoff, 1991).

Tentando ajudar à aplicação das premissas de Kodály, Houlihan & Tacka (2015c) falam-nos também da improvisação como meio de expressão pessoal, autoconhecimento e de construção de confiança dos alunos.

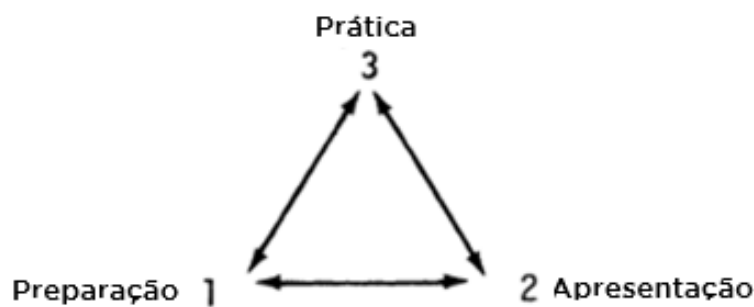


Figura 4 - Triângulo da aprendizagem em Kodály (Boshkoff, 1991)

c) Carl Orff (1895-1982)

O papel da prática da improvisação em Orff não é muito claro. Se, por um lado, Maas (2018) e Banks (1982) nos informam de que em *Orff-Schulwerk* a improvisação é vista como um processo para o alcance de um objetivo musical maior, Thresher (1964) fala-nos claramente da criação musical, em particular da improvisação, como o objetivo final do desenvolvimento musical desta abordagem pedagógica. Não restam, no entanto, quaisquer dúvidas, de que a improvisação é utilizada após uma abordagem prática dos conteúdos e que, independentemente do propósito final a ser alcançado, vários benefícios nos surgem associados à sua prática nas aulas de música sob o modelo Orff: a improvisação facilita a compreensão e experiência dos conteúdos ensinados, envolvendo o aluno no processo da aprendizagem, e possibilitando que o mesmo, com a sua resposta ou criação musical, interaja mais ativamente com os seus pares, numa dinâmica de grupo que também associamos a Orff (Banks, 1982;

Shamrock, 1997), além disso, “[q]uanto mais a criança investe em si na atividade, mais significativa ela [atividade] será.”³⁵ (Banks, 1982, pp. 42–43, tradução pessoal).

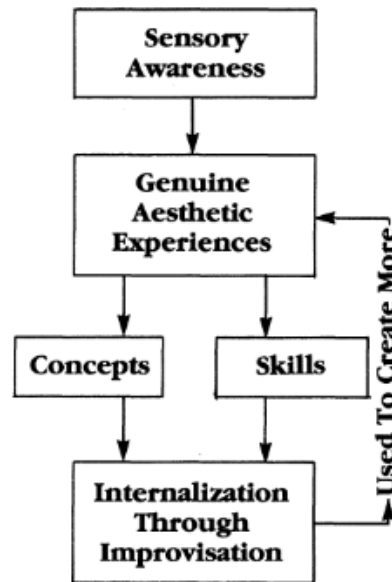


Figura 5 - Processo de ensino em Orff (Banks, 1982, p. 43)

d) Shinichi Suzuki (1898-1998)

Da autoria de Suzuki, não são encontradas evidências claras da importância da improvisação nas suas aulas, nem tão pouco provas da sua presença. No entanto, alguns autores estabelecem a relação entre os ideais do método Suzuki e a prática da improvisação. D. Costa (2015) compara o processo de aprendizagem da língua materna, evocado por Suzuki, ao processo de exploração da improvisação. A autora afirma que ambos os processos envolvem uma primeira fase de imitação, a aprendizagem por discriminação, e que depois evoluem para a “(...) transferência de conhecimento interiorizado discriminativamente.” (D. Costa, 2015, pp. 23–24), numa aprendizagem por inferência. A mesma proximidade entre as premissas de Suzuki e a improvisação é estabelecida em Wall (2016), revelando que a improvisação é como uma conversa e que, por isso, os alunos devem ser capazes de “conversar utilizando um vocabulário adquirido que permita que eles expressem os seus pensamentos espontânea e pessoalmente.”³⁶ (Azzara, 1999, p.22, como citado em Wall, 2016, p. 3, tradução pessoal). Algumas luzes, neste sentido, são-nos também deixadas por Lyne (1998), revelando que o objetivo principal do método Suzuki é que os alunos “(...) consigam tocar a partir do coração como um músico

³⁵ “The more a child invests of him – or herself in an activity, the more meaningful it will be.” (Banks, 1982, pp. 42–43)

³⁶ “converse using an acquired vocabulary that allows them to express their thoughts spontaneously and personally.” (Azzara, 1999, p.22, como citado em Wall, 2016, p. 3)

único fazendo decisões estéticas pessoais.”³⁷ (Lyne, 1998, p. 79, tradução pessoal): tal revelação pode não ser suficiente para estabelecer a relação entre o método Suzuki e a improvisação, mas a autora, sobre este método, e também sobre os métodos de Orff, Kodály e Rolland, constrói sugestões de atividades de improvisação para a iniciação musical. Comeau (1998), falando-nos de práticas criativas como a improvisação e a composição, e também de outras técnicas como a transposição e a harmonização, diz-nos que as mesmas surgem favorecidas no ensino sobre o método de Suzuki, visto que o mesmo promove intensamente o desenvolvimento da audição; além disso, o autor afirma que estas práticas não são de importância primária no método, sendo deixada a cargo do professor a escolha entre elas e a respetiva aplicação, mas que, advogando o método de Suzuki um desenvolvimento musical integral, fará sentido serem a ele associadas.

e) Edwin Gordon (1927-2015)

À semelhança de Suzuki, Gordon vê na aprendizagem da língua materna a inspiração para o processo de instrução musical. A improvisação tem, em ambos os domínios, um papel importante e é apresentada dentro de uma sequência de aprendizagem associada ao domínio da língua materna (Gordon, 2011). Assim, Gordon (1999) lembra-nos que o primeiro ano de vida das crianças é de exposição à língua, falada por todos à nossa volta, à qual se segue, por parte das crianças, uma imitação balbuciada, até que as mesmas alcancem o domínio das palavras. Por volta dos três anos, as crianças começam a combinar as palavras já conhecidas em ordens distintas, improvisadas. E a aprendizagem formal, e com ela a leitura, que começa com as palavras conhecidas das crianças, inicia-se após, pelo menos, cinco anos de contacto com a língua, de exposição e de experimentação. Já a gramática é ensinada só anos mais tarde. Gordon advoga então, num processo semelhante que, “[i]dealmente, desenvolvemos sequencialmente quatro vocabulários musicais: ouvir, executar (que é o falar da música), ler, e escrever. Tendo adquirido estes, estamos então preparados para aprender a teoria da música.”³⁸ (Gordon, 1999, p. 42, tradução pessoal).

No ensino musical de Gordon, a improvisação surge como um fim, tal como surge na aprendizagem de uma língua o seu domínio livre e improvisado como meio de expressão. Sobre o domínio da improvisação, diz-nos Gordon que “[n]a língua, as crianças param de imitar quando são capazes de pensar e falar palavras familiares em ordem familiar ou não familiar e de fazer e perguntar questões. Na música, elas param de imitar quando são capazes de audiar e de executar padrões tonais

³⁷ “(...) to be able to play from the heart as a unique musician making personal aesthetic decisions.” (Lyne, 1998, p. 79)

³⁸ “Ideally, we sequentially develop four music vocabularies: listening, performing (which is the speaking of music), reading, and writing. Having acquired these, we are then prepared to be taught the theory of music.” (Gordon, 1999, p. 42)

e rítmicos familiares em ordem familiar e não familiar e de conceber música da sua própria escolha.”³⁹ (Gordon, 2011, p. 16, tradução pessoal). O conceito mais importante do ensino de Gordon no que à improvisação diz respeito é, sem dúvida, a audição. Audiar é ter “(...) a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente.” (Caspurro, 2007, p. 6), é “(...) para a música o que o pensamento é para a linguagem” (Gordon, 2005, p.17, como citado em Ferreira & Vieira, 2013, p. 90). Gordon distingue entre vários tipos de audição e também de fases de desenvolvimento dentro dos mesmos. A improvisação surge assim possibilitada quando o aluno, após dominar vários tipos e fases da audição, é capaz de explorar não apenas os processos discriminatórios, adquirindo os seus conhecimentos através da imitação, mas também os processos de inferência, relacionando e explorando os conceitos abordados criativamente (Ferreira & Vieira, 2013), sendo que os dois processos são distinguidos da seguinte maneira por Gordon: “Imitar é aprender através dos ouvidos de alguém. Audiar é aprender através dos próprios ouvidos.”⁴⁰(Gordon, 2011, p. 10, tradução pessoal). A improvisação é, em Gordon, uma das atividades criativas de significação do som que recorre à audição para lembrar a música que conhecemos e para antecipar a música que, de resto, criamos (Gordon, 2011).

f) Keith Swanwick (1937)

O modelo de ensino de Swanwick, intitulado de *C.L.A.S.P. (Composition, Literature, Audition, Skills e Performance)* dita as atividades que o mesmo considera essenciais no ensino de música. De entre elas, a habilidade de compor, de ouvir e de interpretar serão as mais importantes (Neiva, 2013).

A improvisação, no modelo *C.L.A.S.P.*, insere-se na prática da composição, e Swanwick sugere que esta surja de forma tão regular que os alunos a vejam como um domínio comum da prática instrumental (Swanwick, 1999). A improvisação vem servir aqui não só como um fim musical, mas também, e à semelhança de todas as atividades criativas que se inserem na Composição, como um processo importante de avaliação do desempenho musical dos alunos. Esta avaliação surge facilitada pela sequência do desenvolvimento musical estruturada por Swanwick e Tillman após observação de cerca de 700 crianças. A “Sequência do Desenvolvimento Musical” recorre às premissas de Piaget no que ao jogar diz respeito (Swanwick & Tillman, 1986). Os impulsos do jogo foram já expostos em “O jogo como instrumento pedagógico – No ensino da música – Keith Swanwick (1937)”, na relação entre o

³⁹ “In language, children stop imitating when they are able to think and speak familiar words in familiar and unfamiliar order and ask and answer questions. In music, they stop imitating when they are able to audiate and perform familiar tonal and rhythm patterns in familiar and unfamiliar order and conceive music of their own choosing.” (Gordon, 2011, p. 16)

⁴⁰ “Imitation is learning through someone else’s ears. Audiation is learning through one’s own ears.” (Gordon, 2011, p. 10)

ensino musical e os jogos. No caso da improvisação, os mesmos impulsos surgem descritos como importantes medidores do progresso musical dos alunos. Assim, o prazer da mestria surge na exploração sonora, em níveis diferentes, depois segue-se uma abordagem imitativa, de expressão de caráter musical, à qual sucede a assimilação, associada ao domínio da forma e, por fim, e fora das premissas de Piaget, desenvolve-se a metacognição, na atribuição de um valor à criação musical (Swanwick, 2003; Swanwick & Tillman, 1986). Torna-se necessário referir que Swanwick & Tillman (1986) veem o desenvolvimento musical como uma sequência, em que um nível inferior de desenvolvimento é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento de um nível superior.

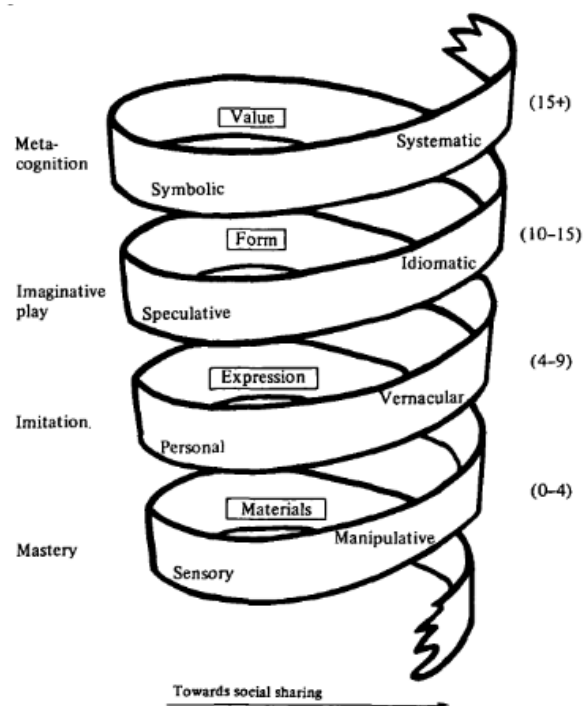


Figura 6 - Desenvolvimento musical segundo Swanwick e Tillman (Swanwick & Tillman, 1986, p. 331)

g) Paul Harris (1955)

O recurso à improvisação é feito por Paul Harris como instrumento de manipulação de conceitos. O "Simultaneous Learning", a sua abordagem pedagógica, advoga uma experimentação proativa dos "ingredientes" musicais das obras precedendo a exploração das mesmas, para que o aluno assimile os elementos musicais e os saiba pôr em prática em diferentes contextos (Harris, 2008). A improvisação é apenas um dos recursos criativos utilizados por Paul Harris nesta conexão de conceitos musicais.

h) Lucy Green (1957)

A improvisação é mencionada por Lucy Green como parte dos processos musicais criativos explorados no ensino informal de música e que a mesma vê como desejáveis no ensino formal, como estratégia para uma maior motivação dos alunos, para uma maior independência dos mesmos, e para um domínio e aculturação musical mais completos (Albuquerque, 2015; P. Costa, 2016; Green, 2008).

i) Christopher Fisher (s.d.)

À semelhança de Paul Harris, Fisher defende uma abordagem diversificada aos conceitos a ser tratados nas obras musicais. Na sua abordagem pedagógica, a improvisação vem servir então como uma atividade de introdução e de reforço dos conceitos, tal como o servem também a composição, a harmonização, a transposição ou a leitura à primeira vista (Fisher, 2010). Mais em concreto, a improvisação proporciona aos alunos um maior conhecimento do seu instrumento, fortalece o sentido rítmico, melódico e harmónico dos mesmos e pode ajudá-los a desenvolver uma maior organização mental de padrões musicais (Fisher, 2010). Além disso, a improvisação desenvolve nos alunos a capacidade de memorização, enquanto que lhes proporciona um meio de expressão pessoal (Fisher, 2010). O maior contributo de Fisher para a música está relacionado com a prática do ensino em grupo e uma das vantagens deste tipo de ensino, afirma o autor, é o favorecimento da prática da improvisação (Fisher, 2010).

2.3 O recurso efetivo à improvisação no ensino

Embora a improvisação seja um instrumento pedagógico de valor reconhecido, como pudemos anteriormente comprovar, a sua inclusão no sistema educativo parece ser diminuta (Berk & Trieber, 2009; Hains-Wesson, Pollard, & Campbell, 2017). Dizem-nos, aliás, Hains-Wesson et al. (2017) que a improvisação, a inovação e o pensamento criativo são ferramentas altamente valorizadas pelos empregadores, na busca por novos colaboradores, mas que o sistema educativo não possibilita oportunidades para o seu desenvolvimento, não as parecendo considerar. Assim, como podem esperar de nós a capacidade de improvisar, de ser criativo, quando nos instigam à passividade e à “normalidade”?

Algumas exceções são, no entanto, apresentadas em áreas concretas do ensino. A prática da improvisação é descrita, ainda que timidamente, como ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, na área da saúde, na relação entre médicos e pacientes, e, com maior presença, na área de negócios e gestão, para potenciar a relação com os clientes (Berk & Trieber, 2009).

Já no ensino do teatro, a improvisação toma um papel marcante e de destaque quer com um fim cénico, em peças teatrais improvisadas, quer como instrumento auxiliar às técnicas colaborativas (Berk & Trieber, 2009).

A improvisação surge também associada à prática da comédia, no entanto não é estabelecida nenhuma relação com o ensino desta prática. Também como filosofia educativa, focada mais na qualidade do ensino do que na qualidade do professor, surge valorizada a capacidade de adaptação (improvisação) a todo o contexto de sala de aula, não sendo, no entanto, a sua prática mencionada.

2.3.1 No ensino da música

Vários são os autores que reconhecem sobre a improvisação um interesse crescente enquanto objeto de estudo. A maior parte destes autores, no entanto, afirma que esta evolução na teorização da improvisação não é acompanhada por um recurso evidentemente crescente à improvisação enquanto prática de ensino (Borgo, 2017; Caspurro, 1999). Outros autores incluem a improvisação num conjunto mais vasto de atividades criativas que dizem também não serem aproveitadas em contexto de ensino formal (Fonterrada, 2015; Moreira, 2010; Swanwick, 1999; Trigo, 2014). A distinção é feita entre ensino formal e ensino informal, já que a este último tipo de ensino, ou a um ensino formal que nele se baseie, se associa, contrariamente à norma, uma prática vincada da improvisação, assim como de outras práticas criativas (Azzara, 1999; Green, 1988; Trigo, 2014).

Certas exceções são, no entanto, apontadas. Whitcomb (2013), por exemplo, concluiu, a partir da análise de dados de um estudo da sua autoria, este denominado de *Elementary Improvisation in New York State: Survey Results* (2007), que 94% dos professores do universo estudado incluíam, de facto, atividades de improvisação nas suas aulas. E um estudo semelhante, este feito, desta vez, em Inglaterra, da autoria de Theano Koutsoupidou e de nome *Improvisation in the English Primary Music Classroom: Teachers' Perceptions and Practices* (2005), deu a Whitcomb a noção de que, também neste universo de estudo, as práticas de improvisação são muito comuns: 81% destes professores recorrem a elas, em diferentes formas: todos fazem uso do instrumento, no entanto, 56% recorrem também à improvisação vocal e 59% recorrem à improvisação associada à dança ou ao movimento. Mas ainda que os estudos acima mencionados comprovem uma importância efetiva das práticas de improvisação para os professores do ensino primário de música dos universos citados, a autora sentiu necessidade de aferir que quantidade de tempo era, na verdade, atribuída a estas práticas durante as aulas. Num exercício em que os professores tinham de revelar quanto tempo de aula gastavam com 10 atividades diferentes, Whitcomb concluiu que àquelas que se relacionavam com a improvisação era atribuída a segunda menor

quantidade de tempo. Já a partir de um estudo semelhante, da autoria de Evelyn K. Orman, *Comparison of the National Standards for Music Education and Elementary Music Specialists' Use of Class Time* (2002), Whitcomb pôde aferir que, também neste universo estudado, as práticas criativas, tal como a improvisação, ocupavam a menor percentagem de tempo durante as aulas.

Já Beckstead (2013) fala-nos da prática crescente da improvisação no ensino formal e da sua presença no currículo de universidades como a Guildhall School of Music and Drama, em Londres, que criou o Centre of Classical Improvisation and Creative Performance em 2006, e também a DePauw University School of Music in Greencastle, nos Estados Unidos da América, com um curso de nome Improvisation and Western Art Music. Beckstead (2013) refere também o exemplo de Jeffrey Agrell, músico que se especializou na improvisação erudita e que será também referido em “Os jogos de improvisação”.

No caso concreto do ensino musical em Portugal, a análise aos currículos sugere um paradigma que vai de encontro ao que parece ser a norma: ainda que a improvisação tenha o seu valor cada vez mais reconhecido, a mesma parece não ser incluída enquanto prática (P. Costa, 2016). Para obter um maior conhecimento de causa, no entanto, propus-me a realizar os questionários “As práticas criativas no ensino musical” e “Jogos de improvisação no ensino instrumental”, sobre a temática. O primeiro questionário, que visava aferir a visão dos alunos do Conservatório de Guimarães sobre a improvisação, não foi, infelizmente, divulgado pela mesma instituição. Já a análise às respostas ao último questionário, aos professores de instrumento, segue em “B. Questionário”, através dele procurei também obter mais informações acerca da prática da improvisação no ensino do violoncelo em Portugal, ainda que a falta de material teórico associando o violoncelo e a improvisação pareça refletir, em si, um interesse diminuto pela improvisação no ensino deste instrumento, como aliás o afirma Brietzke (2018).

2.4 Sobre a aplicação da improvisação no ensino

“Quantas ‘vocações’, nomeadamente para improvisar, compor, criar, se têm esmorecido ou perdido justamente pelo facto de os sujeitos em questão não terem sido presenteados com a sorte de um sistema de ensino oferecido à sua altura? Quantas motivações para ‘ser’ músico se terão transformado em casos de irreverência pelo facto de o ensino oferecido não corresponder às expectativas de realização e vivência entretanto idealizadas? Quantos inconformismos relativamente a executar, ler ou escrever ‘pautas, solfejo... a música dos conservatórios...’ terão resultado de tudo isto? Ou ainda quantas qualidades estão acanhadas, silenciadas ou subaproveitadas em alunos e profissionais de música e que poderiam trazer um retorno pessoal, em termos de realização auditiva e performativa, bem mais confortante e enriquecedor, caso fossem detectadas e potenciadas?” (Caspurro, 2006, p. 76)

2.4.1 No ensino da música

Face a uma aparente discrepância entre os inúmeros benefícios da improvisação no ensino e um recurso efetivo à mesma pouco expressivo, tornou-se necessário aferir os motivos que parecem afastar esta prática do ensino artístico, particularmente do ensino musical, ao qual a improvisação surge mais fortemente associada. Whitcomb (2013) inquiriu vários professores no sentido de entender tal discordância e, daí, chegou às seguintes conclusões: muitos professores ou (1.) não encontram tempo na aula para incluir atividades improvisacionais; ou (2.) não sabem como se iniciar na tarefa; ou (3.) não possuem experiência a improvisar e, se o sabem fazer, nem sempre possuem o conhecimento teórico e/ou técnico para o transmitir; ou (4.) têm medo que estas atividades criativas levem a comportamentos indisciplinados. Outros autores referem também as limitações curriculares que lhes são impostas, como a grande ênfase a ser atribuída à leitura de partituras (Abramson, 1980) ou os ideais do “ensino tradicionalista” (Albuquerque, 2015, p. 51), focado na execução perfeita das obras conotadas como de valor (Crisóstomo, 2015), e estes fatores acabam também por demover muitos alunos de tentar improvisar, temendo errar (Kratz, 1995), sentindo a pressão do erro e do que o que isso significa (para o seu ego) sobre o seu valor (Abramson, 1980; Gallwey, 2015; Maldonato, 2018; S Nachmanovitch, 1990). Além disso, a improvisação é, por muitos, considerada uma arte de valor inferior, como que aleatória (Montuori, 2003).

Felizmente, várias propostas pedagógicas são encontradas nos estudos sobre a improvisação, dando resposta a quase todos os entraves que parecem afastar a prática da improvisação do ensino. Whitcomb (2013) apresenta soluções metodológicas para os fatores que inibem a improvisação nas escolas e que a mesma, como referido acima, reuniu: (1.) perante a falta de tempo para a inclusão da improvisação na aula, a autora propôs que esta fosse tratada não como uma atividade prioritária de lecionação, mas sim como um meio para potenciar conceitos e capacidades, além disso Whitcomb sugere a associação da improvisação a métodos já conhecidos, uma inclusão desta prática nas atividades ou instrumentos familiares à prática dos professores; (2.) notando a dificuldade dos professores em se iniciarem no recurso à improvisação, Whitcomb deixa algumas sugestões acessíveis, como o recurso às notas da escala pentatônica que, combinadas, parecem sempre soar bem, como a limitação da improvisação através de diretrizes, explorando um elemento musical de cada vez, ou seguindo então a sequência de aprendizagem da improvisação de Kratus (1991); (3.) já relacionado com a falta de experiência dos professores a improvisar e/ou a ensinar a improvisar, a autora afirma que estes poderão melhorar as suas práticas ao mesmo tempo que os alunos, aconselhando a que os mesmos trabalhem com colegas que dominem essas tarefas e que, por outro lado, estejam dispostos a correr riscos, servindo como exemplo para os seus alunos; (4.) perante a associação entre as práticas criativas e os comportamentos indisciplinados dos alunos a autora não deixa, porém, qualquer sugestão.

Vários outros trabalhos, de resto, abordam o “como?” na lecionação da improvisação, deixando múltiplas sugestões para o professor. Albuquerque (2015) apresenta cinco estádios do desenvolvimento do processo criativo que podem ajudar os professores a aferir o nível de desenvolvimento das capacidades de criação dos seus alunos: “(1.) preparação (trabalho preparatório sobre um problema; exploração da dimensão do problema); (2.) incubação (o problema é interiorizado no inconsciente; aparentemente nada está a acontecer); (3.) intimação (o indivíduo sente que está próximo de uma resposta); (4.) iluminação (a ideia criativa irrompe); (5.) verificação (a ideia é conscientemente verificada, elaborada e aplicada).” (Smith, 2012, p.35, como citado em Albuquerque, 2015, p.6). Já Gordon (2011) descreve os estádios de desenvolvimento até à efetiva prontidão para improvisar: “(1.) não saber que uma mudança de acorde ocorreu; (2.) saber que ocorreu uma mudança de acorde mas não entender a natureza da mudança; (3.) saber que uma mudança de acorde ocorreu e entender a natureza da sua mudança; (4.) saber que uma mudança de acorde ocorreu, sabendo a natureza da sua mudança, e também prevendo que acordes poderão logicamente funcionar na progressão.” (Gordon, 2011, p. 15,

tradução pessoal)⁴¹. Kratus, por sua vez, sistematiza as etapas da aprendizagem da improvisação, e estas seguem expostas na Figura 7.

Nível 1	Exploração. Etapa pré-improvisacional, na qual o aluno procura explorar e diferenciar os objectos sonoros, sem que exista um contexto associado.
Nível 2	Improvisação orientada pelo processo em si. Nesta fase, os alunos começam a associar movimentos motores a sons resultantes desses movimentos. Um sinal para o professor de que o aluno atingiu este patamar é a ocorrência de repetição de padrões.
Nível 3	Improvisação orientada para um produto final. Nesta fase há uma consciencialização do aluno para elementos que constroem a estrutura musical. O professor observa um ritmo regular, uma tonalidade constante e a construção de frases musicais.
Nível 4	Improvisação com fluidez de discurso. O aluno pensa sobre o som e como produzi-lo. Neste nível, as improvisações são tecnicamente correctas mas carecem de expressividade e emoção.
Nível 5	Improvisação estruturada. O aluno consegue aplicar várias estratégias para dar um sentido formal à música. São observadas técnicas de desenvolvimento de ideias musicais e há exploração da tensão musical.
Nível 6	Improvisação estilística. O aluno domina já um ou mais estilos musicais. Isto envolve um conhecimento detalhado de cada estilo em particular, e a capacidade de usar os conhecimentos de forma fluente. Este é também o nível máximo que atinge a maioria dos músicos profissionais.
Nível 7	Improvisação pessoal. São raros os músicos que atingem este nível. Ocasionalmente, um estilo musical é desenvolvido a um extremo em que deixa de ser reconhecido como tal. Desta forma emerge um novo estilo, com as suas regras e convenções próprias.

Figura 7 - Modelo sequencial da aprendizagem da improvisação (Crisóstomo, 2015, p. 58)

⁴¹ “1) not knowing a chord change has occurred, 2) knowing a chord change has occurred but not knowing the nature of the change, 3) knowing a chord change has occurred and also knowing the nature of the change, and 4) knowing a chord change has occurred, knowing the nature of the change, and also predicting what chords might logically follow in the progression.”

Outras sugestões são ainda encontradas no domínio metodológico da lecionação da improvisação. Aos professores é sugerido um planeamento prévio das atividades improvisacionais, não só para uma maximização do tempo da aula, como também para aumentar o nível de conforto que não só os mesmos, mas também os seus alunos, podem sentir perante as atividades (Moreira, 2010; Riveire, 2006). Além disso, este planeamento, segundo Riveire (2006), deve propor a improvisação nos momentos da aula de nível de energia mais elevado: para a autora, uma aula eficaz inicia-se com um nível moderado de energia, sendo este reduzido em momento de trabalho em detalhe ou de introdução de um novo material, aumentando, no final da aula, para o momento de maior energia, o qual, segundo a autora, ajuda a construir a confiança dos alunos. Uma sequência concreta de aula incluindo a improvisação é-nos proposta por Gainza (n.d.): (1) ponderação sobre aspeto musical a trabalhar; (2) definição de diretrizes; (3) observação da prestação do aluno e definição de sequência de aprendizagem, acompanhada da gravação do aluno, se possível; (4) dar instruções, se necessário, durante o momento de improvisação do aluno, de modo discreto, de maneira a não interromper o seu processo; (5) quando o aluno revela dificuldade, professor deve optar por um caminho mais geral de explicação/resolução ou, pelo contrário, por um mais concreto; (6) audição da gravação do aluno com espaço para elaboração de comentários. A definição de diretrizes (*guidelines*), sugerida por Gainza, é proposta frequente dos autores, sobre a aplicação da improvisação, como definição de condicionantes musicais/regras que limitam a possibilidade de escolha durante a improvisação. Ao contrário do que se possa pensar, os autores veem na limitação um meio de obter maior liberdade, auxiliando os alunos, com uma estrutura, na procura por um caminho musical (Caspurro, 2006; Kratus, 1995; Shamrock, 1997; Wall, 2016; Whitcomb, 2013): “Quanto mais a arte é controlada, limitada, trabalhada, mais livre ela é” (Stravinsky, 1971, p.86, como citado em Caspurro, 2006, p. 65). Whitcomb (2013) afirma expressamente que estas diretrizes devem diminuir à medida que o aluno for progredindo na prática da improvisação até, eventualmente, desaparecer. Por outro lado, e à semelhança das práticas de improvisação jazzísticas, Azzara (1999) propõe como método mais eficaz para o domínio da improvisação, não a limitação, mas a imitação de gravações, tirando-as de ouvido. Azzara afirma que este processo resulta no aumento do vocabulário musical dos alunos e compara-o à aprendizagem de uma língua: as frases que ouvimos e memorizamos servem-nos de inspiração para outras frases que construímos.

Quanto aos conteúdos a apresentar aos alunos, é sugerido que apenas um ou dois objetivos concretos sejam apresentados por aulas (Banks, 1982; Riveire, 2006), mas Fonterrada (2015) promove, dentro deles, uma exploração alargada do instrumento, no seu vasto registo, na descoberta de diferentes tipos de sons e tipos de frases – “As frases não precisam ser só ascendentes ou descendentes. Tente

tocar de outras formas: em picos, volteios, espirais.”(Fonterrada, 2015, p. 30) -, imitando sons de outros instrumentos e até com inspiração extramusical. Riveire (2006) fala, por outro lado, de diferentes tipos de improvisação associados a diferentes conteúdos, na visão da improvisação como um instrumento de auxílio à transmissão de conhecimentos: por exemplo, se o conteúdo a transmitir é um tipo de cadência, o aluno pode improvisar sobre uma linha que a contenha, já se o conteúdo for algo técnico, como uma mudança de posição, pode ser pedido ao aluno que improvise um exercício em que tal mudança seja incluída.

Para maximizar os efeitos dos exercícios de improvisação são sugeridas também algumas estratégias. Exercícios de preparação podem ser introduzidos antes da improvisação, deixando os alunos mais dispostos a criar, como os exercícios de exploração livre (Berk & Trieber, 2009; Moreira, 2010). No final da aula, sugere Riveire (2006), a colocação de perguntas relacionadas com as atividades desenvolvidas pode ajudar os alunos a perceberem e a reter os conteúdos que manipularam. Além disso, Gainza (n.d.) reforça o papel importante que a gravação do aluno poderá ter, servindo como instrumento de aferição do desenvolvimento quer pelo professor que pelo próprio aluno, e até como possível futuro material criativo para manipulação.

A tentativa de ajudar os alunos a superar o receio de improvisar motiva também muita pesquisa por parte de autores. Como parte das “(...) seis regras de ouro da improvisação”⁴² (título da palestra), Ullman (2017) fala-nos da necessária aceitação dos nossos erros para que consigamos improvisar, rejeitando a ideia que as nossas falhas nos tornam em pessoas falhadas, numa sociedade que valoriza imensamente o sucesso profissional e que nos faz, por isso, temer até experimentar (para que não se corra o risco de errar). Esta conceção está intimamente relacionada com o nosso ego e, sobre ele, vários autores nos falam também. Nachmanovitch (2004) conta-nos a história de um flautista que, por mais que estudasse, se via incapaz de tocar como o seu mestre, mas que um dia, não tentando mais agradar a ninguém, e tendo desistido até da prática do seu instrumento, conseguiu superar-se: diz-nos então o autor que “Quando nos esquecemos de nós mesmos, somos o Universo.”⁴³ (Hakuin, 1971, n.d., como citado em Nachmanovitch, 2004, p.47, tradução pessoal). Este esquecimento, o “desaparecer” (Nachmanovitch, 2004, p. 77) que o autor invoca, é possibilitado por um espírito lúdico, desobrigado, de um fazer autotélico e do “estado de fluxo” de Csikszentmihalyi (1990, 1996) que associamos ao jogo. Berk & Trieber (2009) defendem também esta atitude como sinónimo de um ambiente descontraído em que os alunos se sentem confortáveis, até para “errar”. A confiança para improvisar pode também derivar

⁴² “The six golden rules of improvisation” (Ullman, 2017)

⁴³ “Quando nos olvidamos de nosotros mismos, somos el universo.” (Nachmanovitch, 2004, p. 47)

de uma mudança de percepção, quando passamos a tomar o inconsciente como a fonte do nosso conhecimento e apenas tentamos aceder a ele, numa renúncia ao controlo e às nossas expectativas: tal ideia é partilhada por Maldonato (2018), Nachmanovitch (2004) e Gallwey (2015), sendo que este último é autor de um célebre livro sobre o lado psicológico da prática do Ténis, as suas premissas, porém, parecem-me perfeitamente transponíveis para a *performance* musical. É também Gallwey (2015) quem elabora a relação consciente-inconsciente, afirmando que a concentração é a chave para o alcance do conhecimento deste último. A premissa de que as nossas ideias musicais provêm do nosso inconsciente, numa soma do nosso conhecimento e experiências musicais, vem também desacreditar uma crítica à prática da improvisação que a afasta do ensino - a de que a improvisação é uma arte pouco desenvolvida, aleatória -, como o afirma também Nachmanovitch (2004) - “Às vezes pensa-se que na improvisação podemos fazer qualquer coisa. Mas a falta de um plano consciente não significa que o nosso trabalho seja aleatório ou arbitrário. A improvisação sempre tem as suas regras, mesmo que não sejam regras a priori. Quando somos totalmente fiéis à nossa individualidade, na realidade estamos a seguir um desenho muito intrincado. Este tipo de liberdade é precisamente o oposto a “qualquer coisa”. Levamos as regras inerentes no nosso organismo (...)”⁴⁴ (Stephen Nachmanovitch, 2004, p. 43, tradução pessoal).

Várias outras sugestões são encontradas no sentido de melhorar a prática da improvisação por parte dos alunos e professores e também para ajudar os primeiros a iniciar-se na tarefa sem reservas. “Torna os erros numa exigência. Eles afastam o medo de não fazer as coisas bem e tornam-nas divertidas.” (Disbennett-Lee, n.d., como citado em Agrell, 2008, p.43) é uma citação que expressa uma apologia ao erro, ao risco, suportada também por Maldonato (2018) e Santinho & Oliveira (2013). Apesar da necessidade de os alunos arriscarem, o professor pode contribuir para a sua sensação de conforto. O professor pode, por exemplo, simplificar as atividades, como o sugerem Beckstead (2013) e Fisher (2010), aliás, Beckstead descreve a elaboração de dois exames médicos que comprovam que o nível de complexidade da improvisação não influencia a atividade das áreas do cérebro a utilizar e que as atividades improvisacionais estimulam, de facto, as áreas associadas à improvisação, ao contrário de tarefas como a execução de memória ou leitura de um obra musical. Esta simplificação da improvisação pode, por exemplo, refletir-se em exercícios de cariz mais óbvio, como se fossem escritos, nos quais o professor começa por escrever curtas frases para o aluno imitar, de seguida escreve algumas alterações para o aluno tocar e, como último passo, deve ser o aluno a realizar alterações improvisadas. O professor

⁴⁴ “A veces se piensa que en la improvisación podemos hacer cualquier cosa. Pero la falta de un plan consciente no significa que nuestro trabajo sea azaroso o arbitrario. La improvisación siempre tiene sus reglas, aunque no sean reglas a priori. Cuando somos totalmente fieles a nuestra individualidad, en realidad estamos siguiendo un diseño muy intrincado. Este tipo de libertad es precisamente lo opuesto a “cualquier cosa”. Levamos las reglas inherentes en nuestro organismo.” (Stephen Nachmanovitch, 2004, p. 43)

deve tentar proporcionar um ambiente de aprendizagem confortável ao seus alunos (Abramson, 1980), acreditando que todos eles são capazes de improvisar (Moreira, 2010), mas procurando servir aos seus alunos como um mediador da aprendizagem, e não tentar ensinar a improvisar, para que os seus alunos aprendam por inferência e não apenas que imitem e retenham ideias a copiar (Gainza, n.d.; Gordon, 2011; Wall, 2016). Kratus (1995) afirma ainda que um outro fator inibidor da improvisação poderá ser a própria aceção sobre o conceito, já que a improvisação é frequentemente associada ao Jazz e que, por isso, existe uma expectativa comum de que os alunos improvisem num estilo jazzístico que lhes pode ser distante.

Possivelmente indutora do receito dos músicos em improvisar, existe uma associação frequente entre improvisação e talento, que também a mim me condicionou. No entanto, autores como Gordon (1998) têm demonstrado que a capacidade para improvisar não depende exclusivamente da aptidão musical do indivíduo, mas também das condições e oportunidades de ensino que a ele lhe são facultadas (Caspurro, 2006). Pois, como questiona Caspurro (2006), como podemos alcançar o sucesso numa prática se não somos expostos a ela? Caspurro (2007) também nos deixa a sua compreensão sobre a aparente falta de capacidade de alguns músicos para improvisar: uma audição subdesenvolvida poderá ser o fator que impede os alunos de criar musicalmente.

3. Os jogos de improvisação no ensino da música

A associação entre os jogos e a improvisação e, conseqüentemente, dos inúmeros benefícios que às duas práticas se associam, é explorada em alguns trabalhos. No entanto, os propósitos desta associação variam conforme os autores.

Alguns desses autores recorrem ao jogo para auxiliar a prática da improvisação. Navas (n.d.) serve-se do jogo enquanto estrutura para favorecer a improvisação, ditando regras que assistem à sua prática. Costa (2016) faz também uso da estrutura do jogo, mas apresenta os jogos de improvisação como uma forma de improvisar, na qual existem regras, de nome diretrizes/" *guidelines*", no vocabulário da improvisação. Agrell (2008) vê também na improvisação o seu propósito e recorre aos jogos não só enquanto estrutura e regras, mas também como potenciadores de um ambiente lúdico, recreativo, além disso, o músico utiliza os jogos para conferir um caráter de exceção a um ensino de resto sério, para que os músicos se sintam capazes de criar e com permissão para errar. Já Swanwick (1999) vê o jogo como uma forma descontraída de abordar as atividades de composição (nas quais se incluem as improvisacionais).

Outros autores, porém, associam o jogo e a improvisação para fazer uso dos benefícios que ambos comportam, tendo, no entanto, como fim, a promoção de conhecimentos musicais. Gainza (n.d.) justifica a associação jogo-improvisação da seguinte forma: “[o] jogo musical e a improvisação, em suas formas livres e “pautadas”, contribu[em] ativamente para a mobilização e metabolismo das estruturas musicais internacionalizadas, bem como promove[m] a absorção de novos materiais e estruturas mediante a exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros.”(Gainza, n.d., p.1). Já Zanetta (2016) refere a associação de ambas as práticas, com benefícios distintos, como meio de um desenvolvimento integral dos alunos, num espaço criativo, recreativo e de comunicação.

Certos autores, no entanto, não clarificam os motivos da associação da improvisação ao jogo. Além disso, a indefinição semântica associada ao jogo e já exposta na sua definição (muito abrangente) dificulta a tarefa de distinguir entre as atividades sem fins recreativos, as atividades que poderiam ser denominadas de jogos, os jogos que o são e os jogos que poderiam ser apenas atividades.

No que diz respeito a jogos concretos de improvisação, o livro *Improvisation Games for Classical Musicians*, de Jeffrey Agrell (2008) constitui uma das (se não a) mais completas e preciosas compilações de jogos improvisacionais. A própria formação inicial do autor foi feita no contexto erudito e este trabalho surgiu após Agrell, já enquanto membro de uma orquestra e professor de trompa, ter sentido que havia uma discrepância entre o seu nível de execução do instrumento e o seu nível de criação com recurso ao mesmo. O livro de Agrell inclui uma primeira parte sobre a teoria da improvisação, à qual se segue uma segunda parte, de jogos improvisacionais, agrupados em várias categorias: número de jogadores, momentos do estudo, aspetos técnicos a trabalhar, aspetos musicais a trabalhar (desenvolvimento motivico, ritmo, dinâmicas, forma, harmonia, timbre, ...), escalas, entre outras. Servem também de exemplo os livros de Ger Storms, como o *Handbook of music games* (Storms, 1993) e os *101 Juegos Musicales: Divertirse Y Aprender Con Ritmos Y Canciones* (Storms, 2003). Ainda que os mesmos não estejam particularmente direcionados para a prática da improvisação, alguns jogos improvisacionais encontram-se neles contidos. Já da autora Alice Kay Kanack, surgem mencionados alguns livros cujos títulos sugerem a prática dos jogos de improvisação - *Fun improvisation* é uma coleção que abrange livros para violino, viola, violoncelo, quarteto de cordas e piano -; de Rena Upitis, o livro *This too is music*, parece também abordar a relação em análise. Fora os exemplos mencionados, e de valor eminente, em contexto clássico, não parecem surgir mais materiais que abordem esta relação jogo e improvisação no ensino da música.

B. QUESTIONÁRIOS

1. Questionário aos professores - “Jogos de improvisação no ensino instrumental”

O presente questionário foi criado e distribuído com recurso à plataforma *Google Forms*, tendo como público-alvo os professores de instrumento do território nacional e como principal objetivo aferir, por falta de informações concretas encontradas nesse sentido na elaboração do Enquadramento Teórico, (A) se a prática de improvisação é tida como desejável pelos professores inquiridos, (B) se a prática da improvisação é comum nas aulas de instrumento no universo estudado, (C) se os jogos são recurso frequente nas aulas de instrumento no universo estudado e (D) se os jogos de improvisação em concreto são utilizados nas mesmas aulas de instrumento. Através deste questionário (Anexo I) foram recolhidas 94 respostas, e as informações nelas contidas encontram-se em seguida sumarizadas.

1.1 Dados demográficos

Os gráficos que se seguem resumem os dados demográficos relativos aos inquiridos.

Distribuição dos participantes por género

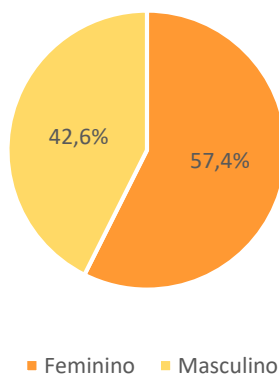


Gráfico 1 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por género

Distribuição dos participantes por grupo etário

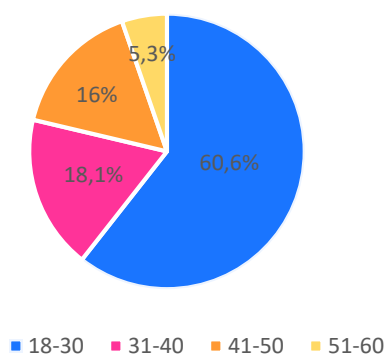


Gráfico 2 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por grupo etário

Distribuição dos participantes por habilitação profissional

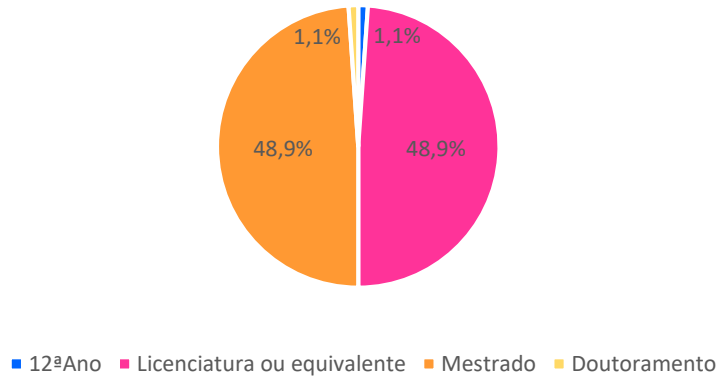


Gráfico 3 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por habilitação profissional

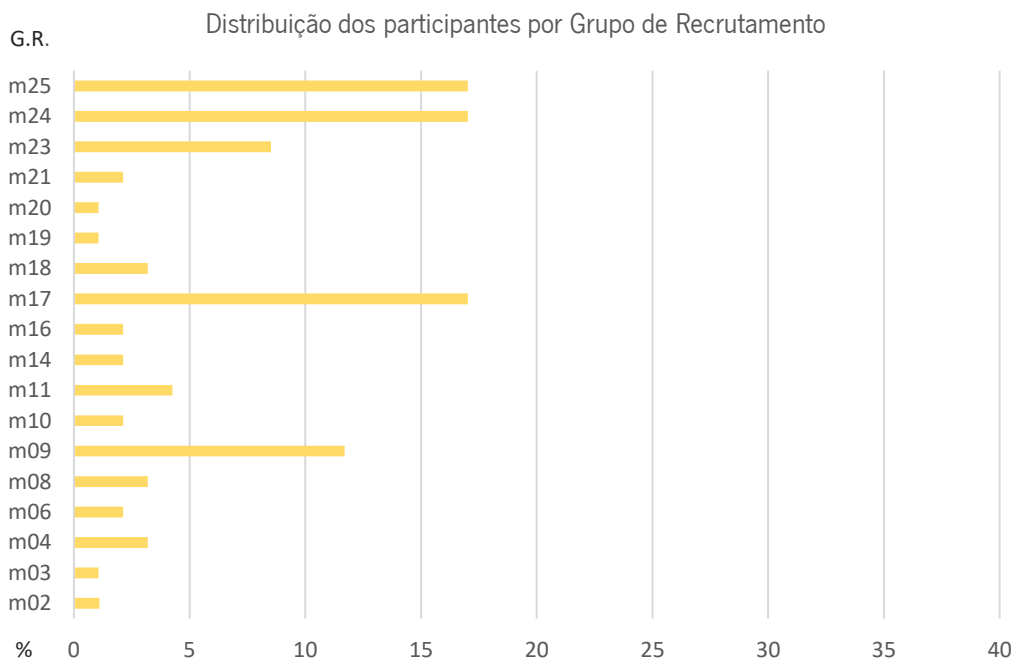


Gráfico 4 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por Grupo de Recrutamento

Distribuição dos participantes por anos de lecionação

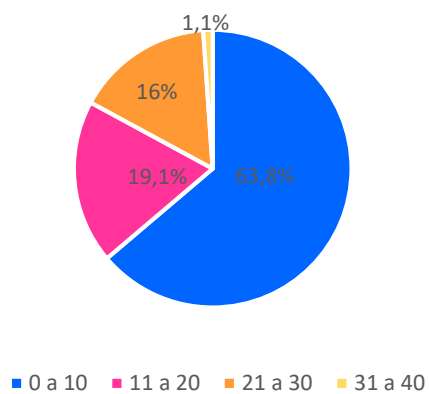


Gráfico 5 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por anos de lecionação

Distribuição dos participantes por tipo de instituição de lecionação

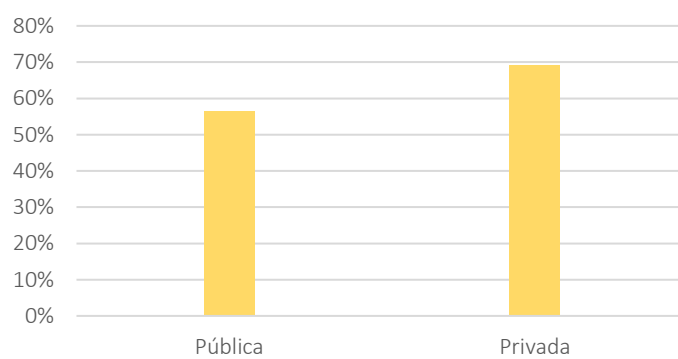


Gráfico 6 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por tipo de instituição de lecionação

Distribuição dos participantes por estabelecimento de frequência do ensino básico de música

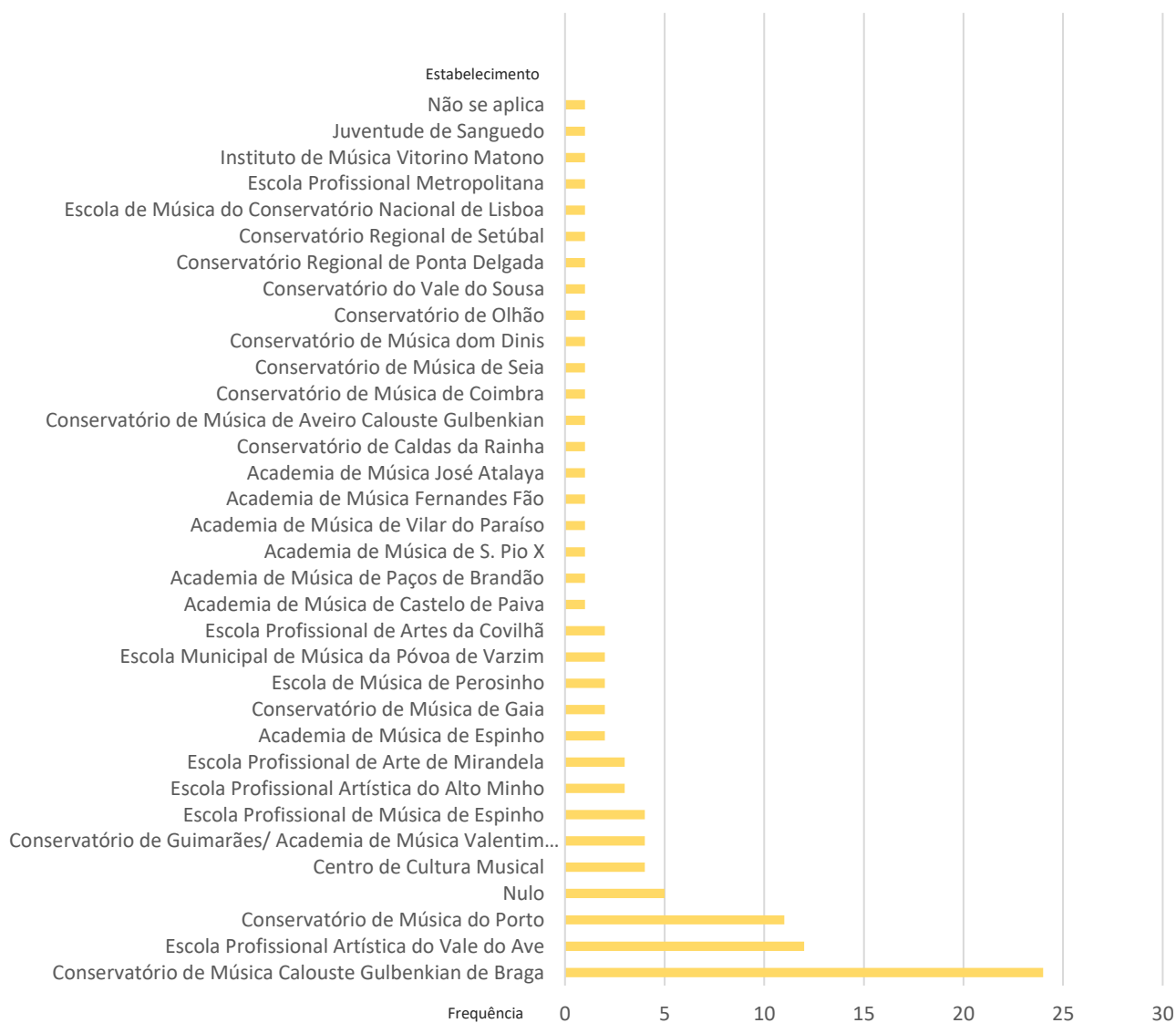


Gráfico 7 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por estabelecimento de frequência do ensino básico de música

Distribuição dos participantes por estabelecimento de frequência do ensino superior de música

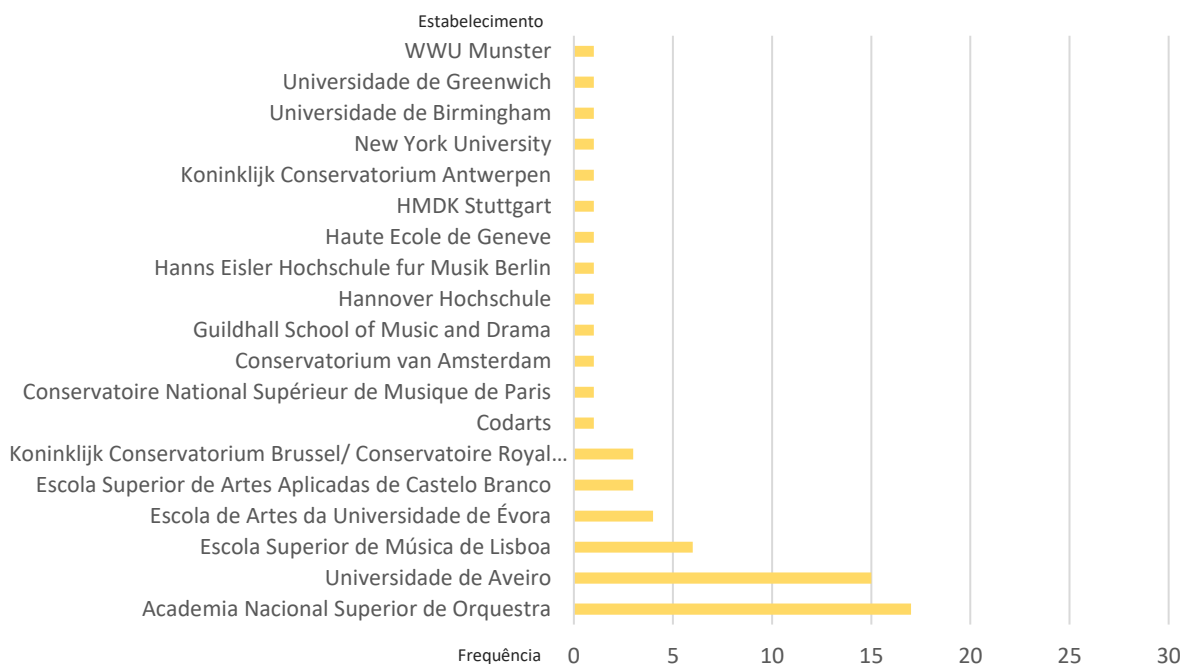


Gráfico 8 - Questionário aos professores - Distribuição dos participantes por estabelecimento de frequência do ensino superior de música

1.2 A visão dos inquiridos sobre o valor da improvisação

O gráfico 9 resume a importância atribuída à improvisação enquanto ferramenta pedagógica pelos professores inquiridos. A avaliação foi feita pelos professores, tomando como escala os valores entre 1 e 5, e assumindo o nível “5” como “a prática musical mais importante na aula de instrumento”.

Importância atribuída à improvisação pelos inquiridos

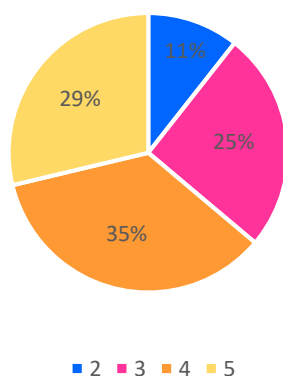


Gráfico 9 - Questionário aos professores - Importância atribuída à improvisação pelos inquiridos

Constata-se que a improvisação é tida como atividade de elevado valor pedagógico, avaliada por isso com os níveis “4” ou “5”, por 64% dos inquiridos. 25% dos restantes professores avaliaram a mesma prática, de resto, com o nível intermédio, enquanto que apenas 11% dos mesmos a cotaram com o nível “2”. Destaca-se também o facto de nenhum dos inquiridos ter avaliado a improvisação com o nível “1”, o mais baixo em importância.

1.3 Prática da improvisação na formação básica e superior dos inquiridos

Os gráficos que se seguem resumem a experiência dos inquiridos no que à prática da improvisação diz respeito, enquanto alunos e em contexto de ensino formal de música. Os participantes responderam sobre a sua experiência de improvisação neste contexto, na sua formação básica e superior, relativamente à frequência e ao estabelecimento de ensino respeitante à mesma.

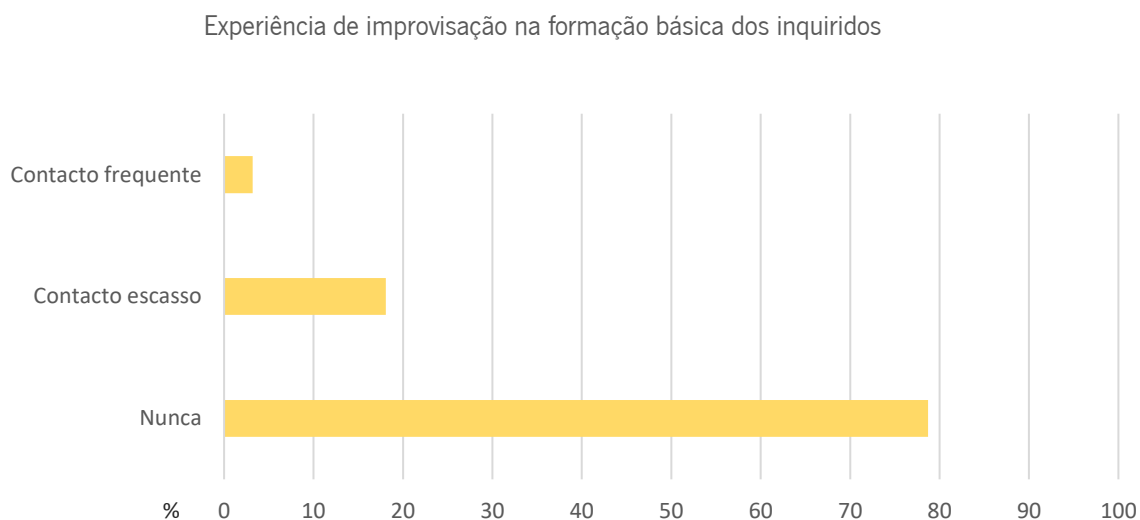


Gráfico 10 - Questionário aos professores - Experiência de improvisação na formação básica dos inquiridos

O gráfico 11 reúne as respostas dos 20 inquiridos que afirmaram ter adquirido experiência de improvisação no nível básico, em diferentes graus de frequência, no que ao estabelecimento de formação diz respeito.

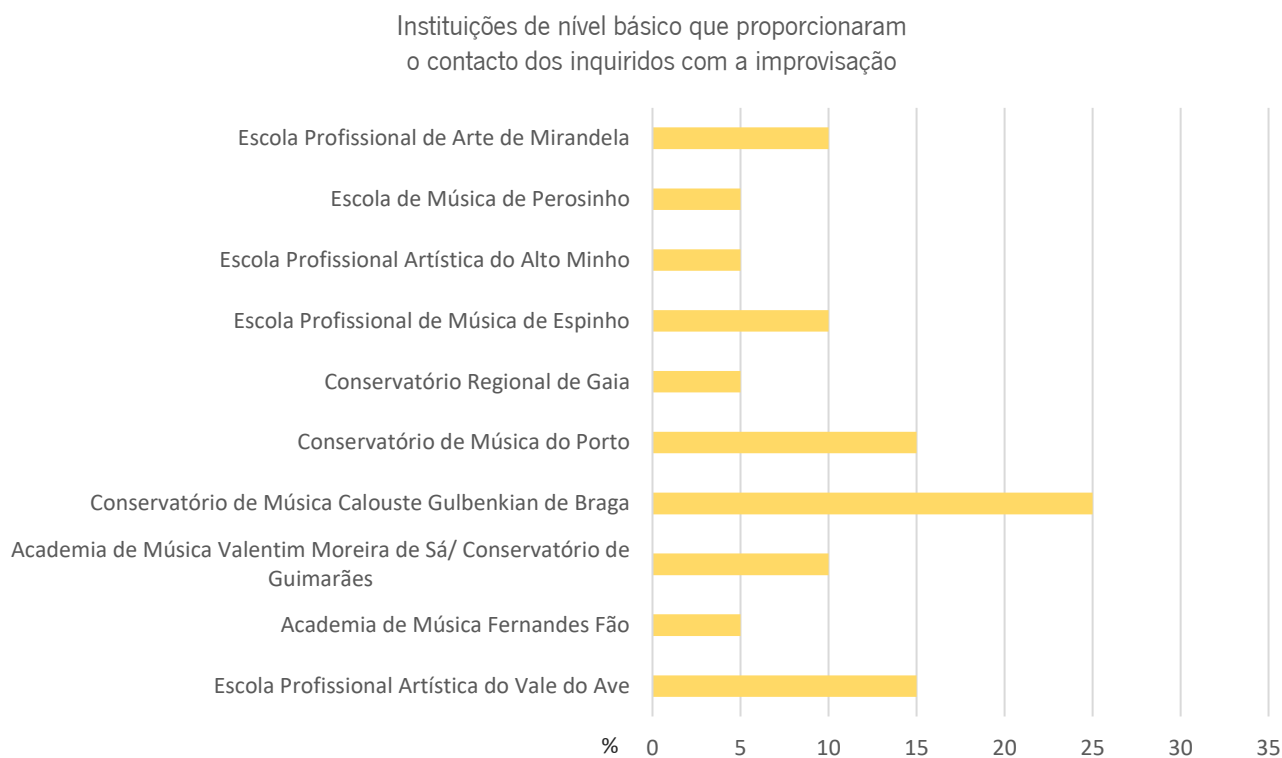


Gráfico 11 - Questionário aos professores - Instituições de nível básico que proporcionaram o contacto dos inquiridos com a improvisação

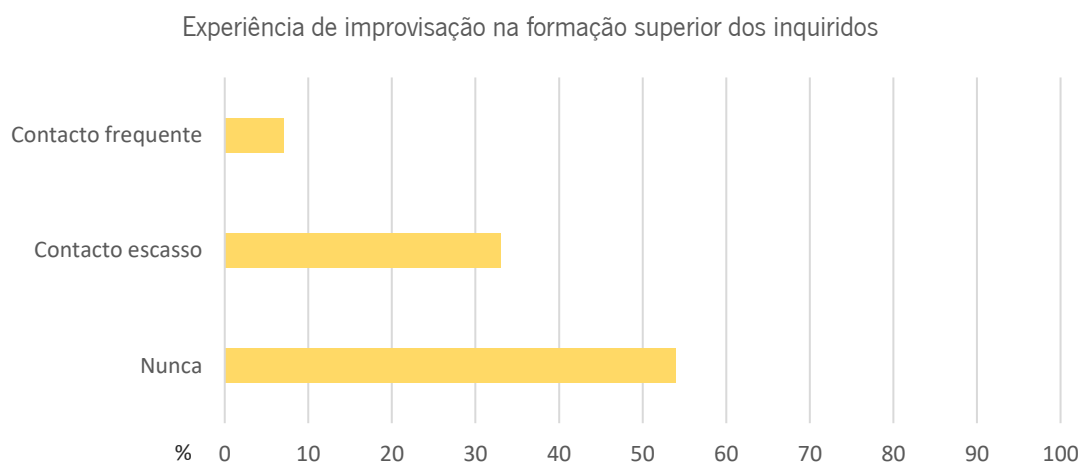


Gráfico 12 - Questionário aos professores - Experiência de improvisação na formação superior dos inquiridos

O gráfico 13 reúne as respostas dos 40 inquiridos que afirmaram ter adquirido experiência de improvisação no nível superior, no que ao estabelecimento de formação diz respeito.

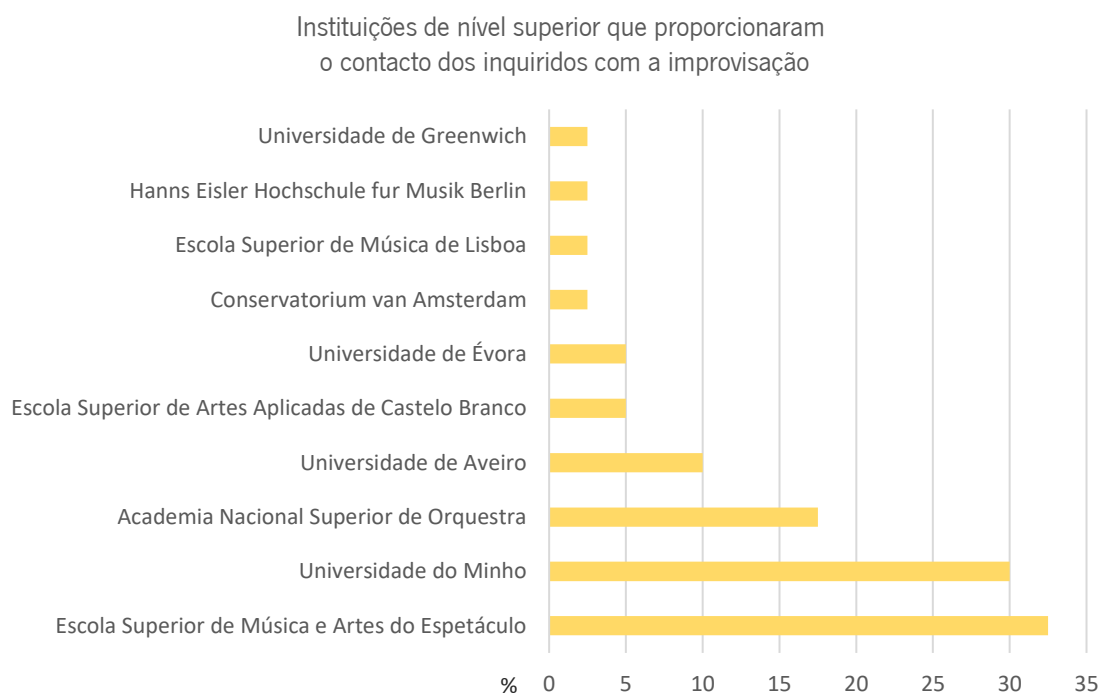


Gráfico 13 - Questionário aos professores - Instituições de nível superior que proporcionaram o contacto dos inquiridos com a improvisação

Após a análise aos gráficos anteriores, verifica-se que a prática da improvisação, na formação dos inquiridos, esteve ausente para 78,7% dos professores, no nível básico, e, numa percentagem inferior, para 54% dos professores, no nível superior. Na formação superior destes inquiridos é notável não só um decréscimo do número dos professores que não experienciaram a improvisação, em comparação com a sua prática no ensino básico, como também um aumento da percentagem dos inquiridos que, no nível superior, tiveram um contacto frequente com a improvisação, passando dos 3,2% na formação básica para os 7% na formação superior. Os estabelecimentos que proporcionaram, em maior escala, o contacto com a improvisação foram, na formação básica, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (25%) e, na formação superior, a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (32,5%), em primeiro lugar, e a Universidade do Minho (30%), em seguida. Note-se, no entanto, que a distribuição dos inquiridos por estabelecimento de formação básica e formação superior é desigual, e que os estabelecimentos anteriormente enunciados foram também os mais frequentados na formação destes professores.

1.3.1 Prática da improvisação na formação básica e superior dos inquiridos de violoncelo

Os gráficos que se seguem resumem a experiência dos 16 inquiridos de violoncelo no que à prática da improvisação diz respeito, enquanto alunos e em contexto de ensino formal de música. Os participantes responderam sobre a sua experiência de improvisação neste contexto, na sua formação básica e superior, relativamente à frequência e ao estabelecimento de ensino respeitante à mesma.

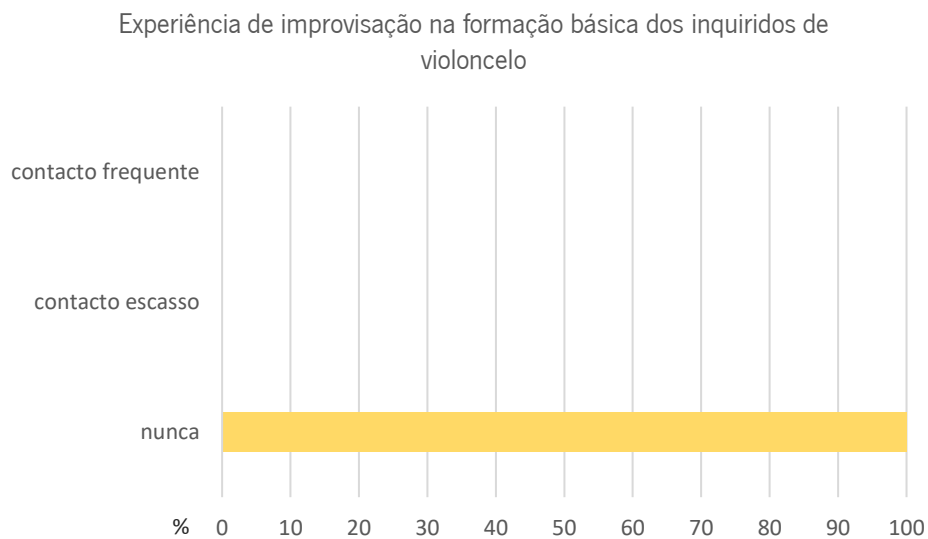


Gráfico 14 – Questionário aos professores - Experiência de improvisação na formação básica dos inquiridos de violoncelo

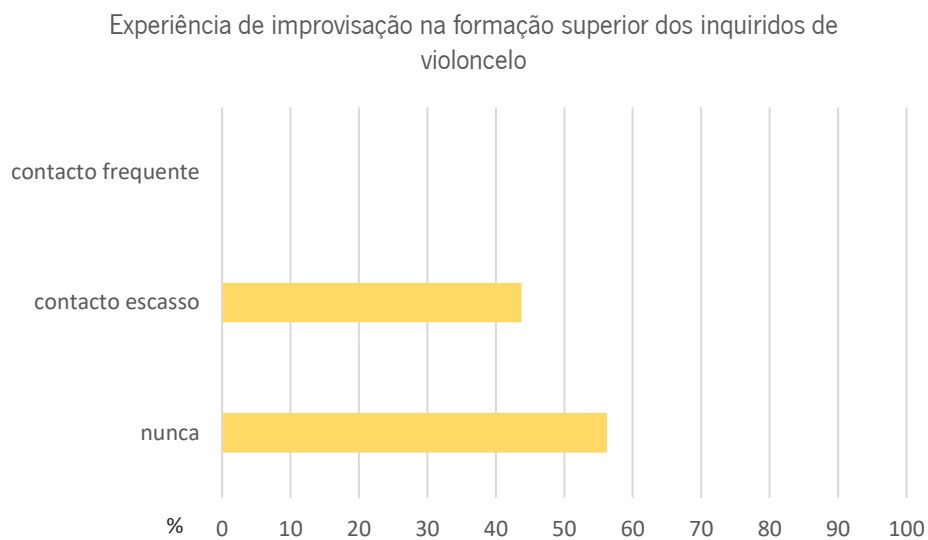


Gráfico 15 – Questionário aos professores - Experiência de improvisação na formação superior dos inquiridos de violoncelo

O gráfico 16 reúne as respostas dos 7 inquiridos de violoncelo que afirmaram ter adquirido experiência de improvisação no nível superior, no que ao estabelecimento de formação diz respeito.

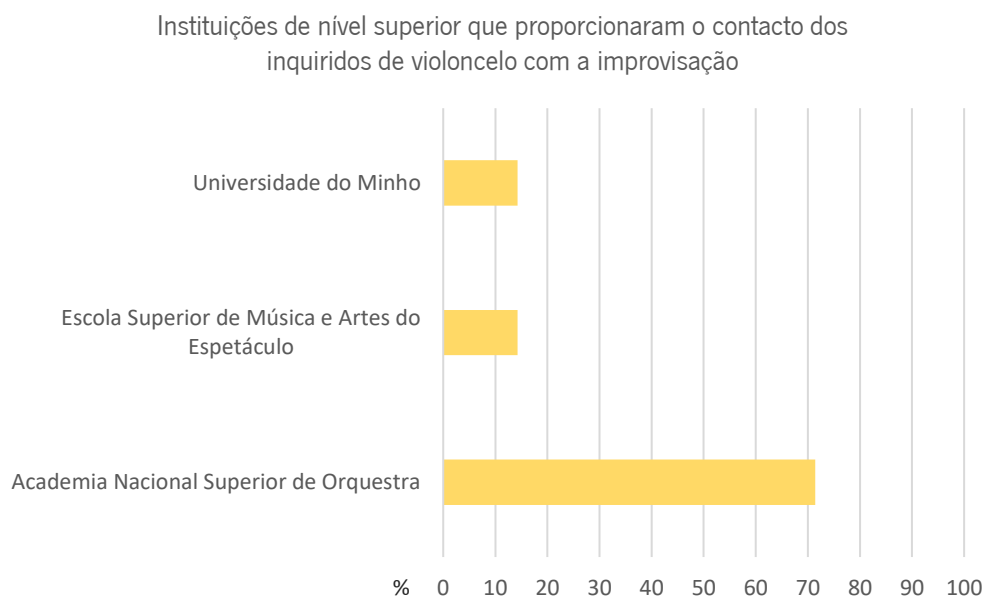


Gráfico 16 – Questionário aos professores - Instituições de nível superior que proporcionaram o contacto dos inquiridos de violoncelo com a improvisação

Os gráficos anteriores mostram a total ausência de atividades de improvisação na formação básica em violoncelo, no universo estudado. Para 56,3% dos inquiridos de violoncelo, a improvisação manteve-se ausente na sua formação superior, e para os restantes 43,8% ela foi abordada com pouca frequência. A Academia Nacional Superior de Orquestra proporcionou 71,4% dos contactos dos inquiridos de violoncelo com a improvisação no ensino superior. Note-se, no entanto, que a distribuição dos indivíduos de violoncelo pelas diferentes instituições de nível superior é desigual e que, assim, esta amostra não se revela suficientemente representativa.

1.3.2 Relação entre o grau de experiência de improvisação adquirida na formação dos inquiridos e o nível de importância que os mesmos atribuem a esta prática

O Gráfico 17 pretende verificar a existência de uma relação entre a importância que os inquiridos atribuem à prática da improvisação e a frequência do contacto destes professores com a mesma, na sua formação básica e superior.

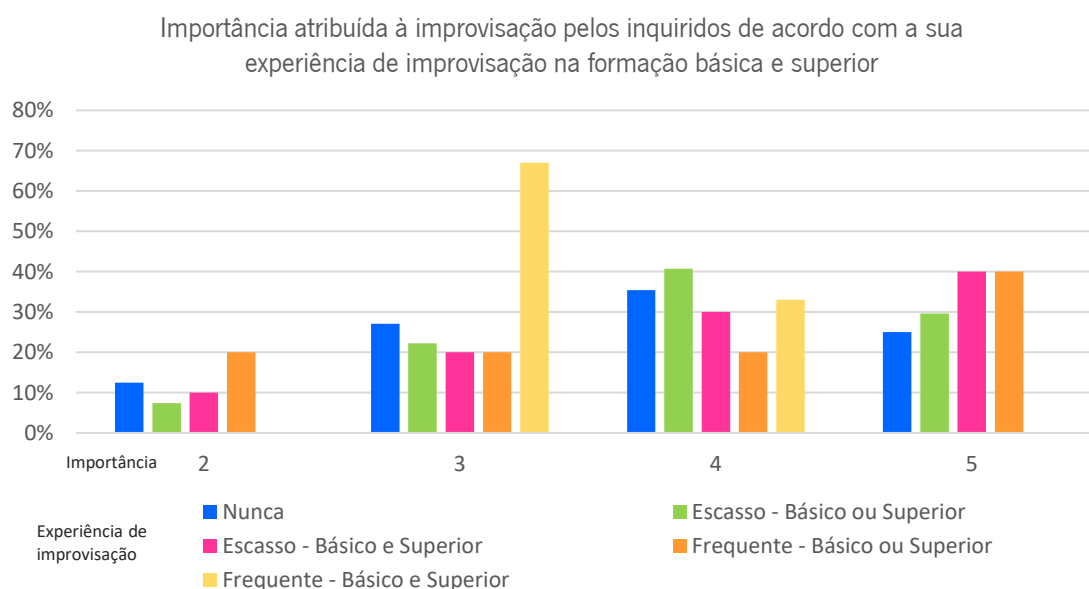


Gráfico 17 - Questionário aos professores - Importância atribuída à improvisação pelos inquiridos de acordo com a sua experiência de improvisação na formação básica e superior

A análise ao gráfico anterior não permite verificar qualquer influência entre a frequência do contacto com a improvisação na formação dos inquiridos e o grau de importância que os mesmos atribuem a esta prática. A valorização da improvisação varia entre os inquiridos, não sendo possível estabelecer uma relação entre um maior/menor contacto na sua formação e uma maior/menor importância atribuída à improvisação. Admite-se, no entanto, a falência na representatividade dos professores no que à sua distribuição por níveis de experiência da improvisação diz respeito, estando representados, por exemplo, no grupo dos inquiridos que tiveram um contacto frequente com a improvisação no ensino básico e no ensino superior, apenas 3 professores.

Dada esta distribuição desigual entre professores no que aos diferentes níveis de experiência de improvisação diz respeito, pareceu-me oportuno averiguar a já referida relação experiência-importância em grupos mais amplos de professores. Assim, o gráfico que se segue divide os inquiridos apenas de acordo com dois graus de experiência da improvisação - “nenhum contacto” e “algum contacto” – e resume a importância que os professores destes dois grupos distintos atribuem à improvisação.

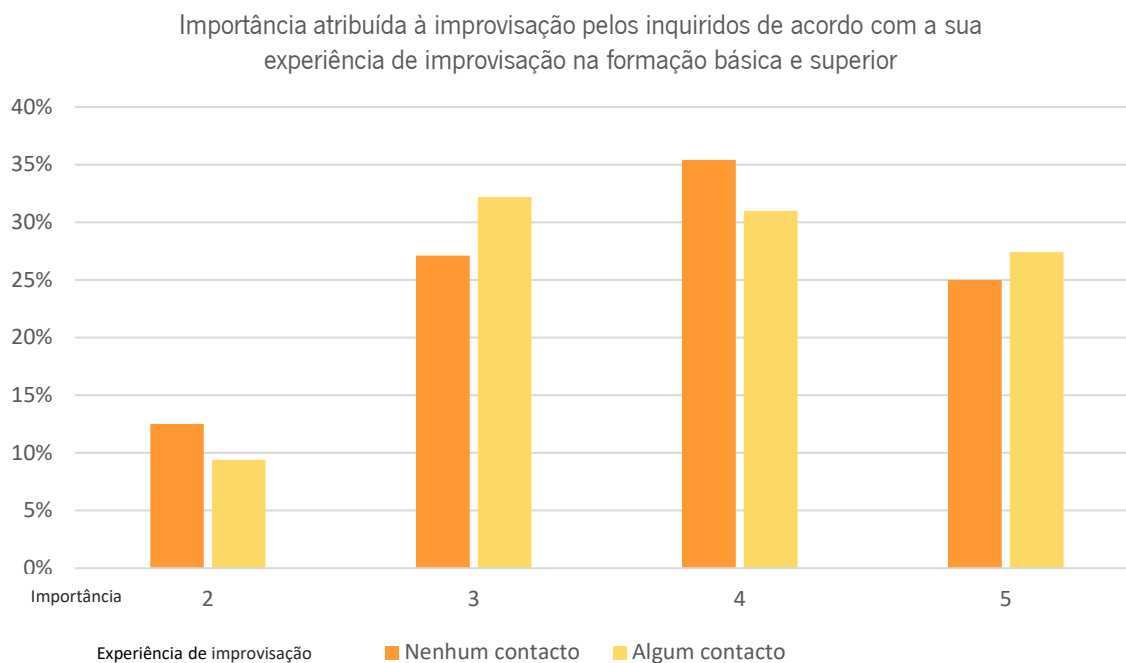


Gráfico 18 - Questionário aos professores - Importância atribuída à improvisação pelos inquiridos de acordo com a sua experiência de improvisação na formação básica e superior

A análise ao gráfico 18 não permite também concluir a existência de uma relação entre a prática da improvisação na formação dos inquiridos e a importância que a ela os mesmos atribuem. Embora sejam menos os professores com experiência de improvisação que atribuem o nível “2”, de pouca valorização, à improvisação, em comparação com os professores sem essa experiência, e ainda que os primeiros sejam os que mais atribuem a esta prática, a importância máxima, expressa pelo nível “5”, é notável também que a maior parte destes professores escolheram o nível “3” para avaliar a importância da improvisação, enquanto que a maior parte dos professores sem a experiência de improvisação no ensino formal, avalia esta prática com um nível superior, o “4”.

Assim, nenhuma extrapolação, a partir dos dados observados, se torna sensata na procura de uma relação entre a experiência da improvisação dos professores inquiridos e a importância que os mesmos atribuem a esta prática.

1.4 Prática da improvisação na lecionação pelos inquiridos

1.4.1 Frequência de lecionação da improvisação pelos inquiridos

O gráfico seguinte resume as respostas dos inquiridos à questão “Com que frequência aborda, habitualmente, com um aluno/ grupo de alunos, atividades de improvisação?”.

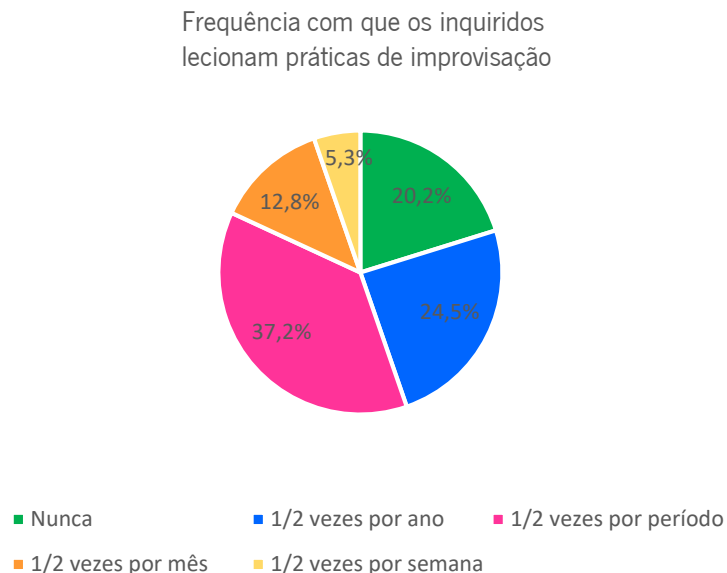


Gráfico 19 - Questionário aos professores - Frequência com que os inquiridos lecionam práticas de improvisação

A análise ao gráfico anterior permite verificar que 79,8% dos professores inquiridos aborda com os seus alunos atividades de improvisação. 37,2% destes professores lecionam estas atividades 1 a 2 vezes por período. A percentagem dos professores vai, depois, decrescendo à medida que a frequência de lecionação aumenta, sendo que apenas 5,3% dos inquiridos apresenta aos seus alunos atividades de improvisação semanalmente, ou até 2 vezes por semana.

Estabelecendo a relação com os dados dos gráficos 10 e 12, é possível verificar que a frequência de lecionação da improvisação pelos inquiridos é muito distinta da frequência adotada pelos seus professores na sua formação. Enquanto que 20,2% dos inquiridos nunca leciona atividades de improvisação, 78,7% dos seus professores nunca as lecionou nas suas aulas de formação básica, e 54% dos seus professores nunca as lecionou nas suas aulas de formação superior. Note-se, no entanto, que o facto da maior parte dos professores dos inquiridos não terem apresentado a improvisação aos seus alunos inquiridos, hoje professores, não significa que estes primeiros não apresentassem a improvisação a nenhum dos seus alunos.

1.4.1.1 Frequência de leção da improvisação pelos inquiridos de violoncelo

Frequência com que os inquiridos de violoncelo lecionam práticas de improvisação

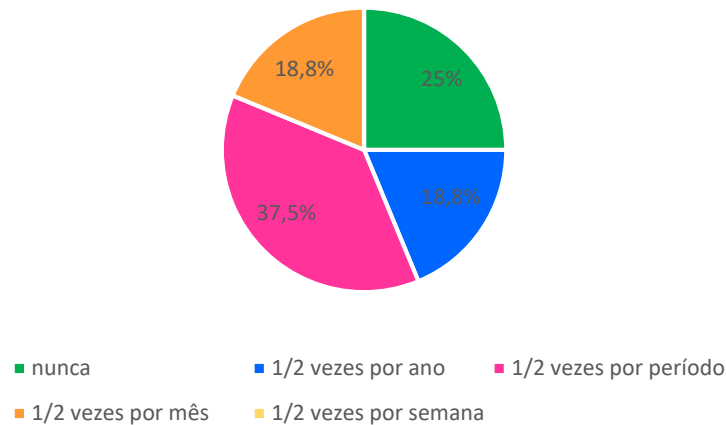


Gráfico 20 – Questionário aos professores - Frequência com que os inquiridos de violoncelo lecionam práticas de improvisação

Como se pode comprovar pela análise ao gráfico anterior, a maior parte dos inquiridos de violoncelo leciona atividades de improvisação 1 a 2 vezes por período. Um quarto deles, no entanto, nunca insere estas atividades nas suas aulas e também nenhum dos inquiridos as explora com a frequência máxima apontada.

Comparando com a frequência de leção do total dos inquiridos, notamos que a frequência “1/2 vezes por período” se mantém como predominante nos dois grupos de inquiridos. Mas a distribuição dos inquiridos pelas restantes opções de frequência torna-se distinta entre os inquiridos de violoncelo e o total dos inquiridos.

1.4.1.2 Relação da frequência de leção da improvisação com a importância atribuída pelos inquiridos a esta prática

A relação entre a frequência de leção da improvisação e a importância atribuída pelos inquiridos a esta prática segue, em seguida, analisada, a partir das suas respostas às questões “Com que frequência aborda, habitualmente, com um aluno/ grupo de alunos, atividades de improvisação?” e “Entre 1 e 5, quão relevantes considera as atividades de improvisação para as aulas de instrumento?”. A escala de frequência de leção da improvisação foi reorganizada em quatro níveis - “nunca”, “escasso”, “frequente” e “muito frequente”. Ao nível escasso corresponde a resposta original “1-2 vezes/ano”, enquanto que ao nível “frequente” corresponde a resposta “1-2 vezes/ período”. Já o nível “muito frequente” inclui as respostas “1-2/ mês” e “1/2 vezes/ semana”.

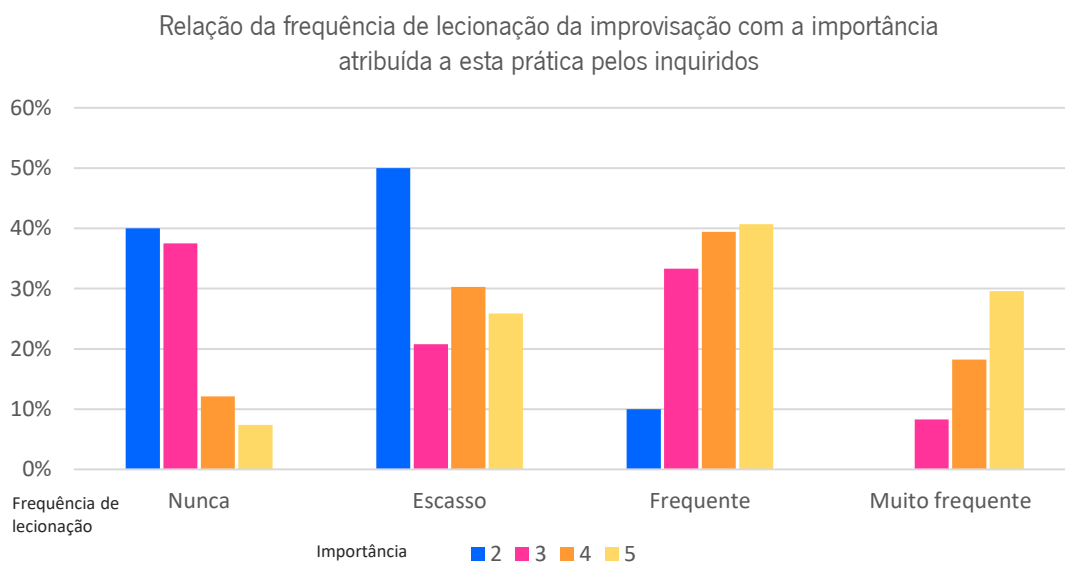


Gráfico 21 - Questionário aos professores - Relação da frequência de leção da improvisação com a importância atribuída a esta prática pelos inquiridos

A análise ao gráfico anterior torna evidente a relação entre a importância atribuída pelos professores inquiridos à improvisação e a frequência com que os mesmos a introduzem nas suas aulas. Um maior grau de importância atribuído à improvisação corresponde a uma leção mais frequente por parte destes professores, assim como um menor grau de importância corresponde a uma leção menos frequente. No entanto, é realçado também no gráfico em análise uma discrepância aparente nos níveis “4” e “5”, no que diz respeito à frequência da leção, com uma percentagem significativa de inquiridos a “nunca” lecionar a improvisação.

1.4.1.3 Relação da frequência de lecionação da improvisação com a frequência da sua exploração na formação dos inquiridos

O gráfico a seguir apresentado ilustra a distribuição dos inquiridos por grau de experiência de improvisação na formação e por frequência de lecionação da mesma prática.

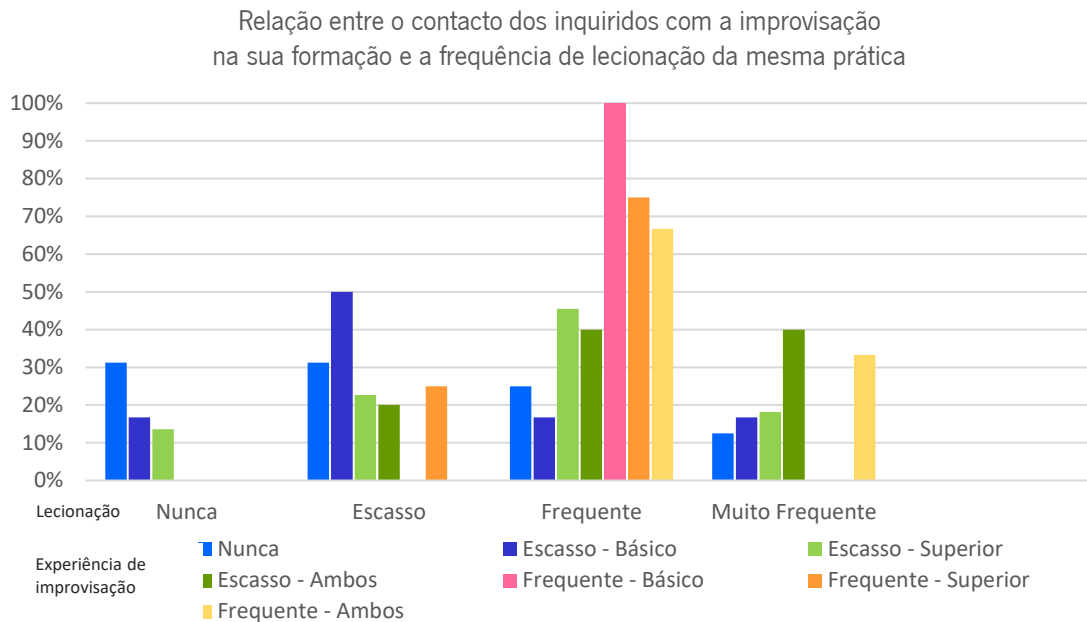


Gráfico 22 - Questionário aos professores - Relação entre o contacto dos inquiridos com a improvisação na sua formação e a frequência de lecionação da mesma prática

A análise ao gráfico apresentado sugere que uma maior experiência de improvisação na formação dos inquiridos leva à redução da não exploração (“Nunca”) da improvisação na lecionação. A partir desta análise mais criteriosa, com vários níveis de experiência de improvisação apontados, não é possível apontar, de resto, quaisquer outras relações lineares, ou proporcionais, entre o contacto com a improvisação na formação dos inquiridos e a frequência com que os mesmos lecionam a prática. Por este motivo, e também pela amostra muito reduzida que representa os professores que tiveram um contacto frequente com a improvisação, seja na formação básica (apenas 1 inquirido), na formação superior (apenas 4 inquiridos), ou na formação básica e superior (apenas 1 inquirido também), apresento em seguida as mesmas respostas agrupadas, no que à experiência de improvisação diz respeito, apenas em inquiridos que não tiveram “nenhum contacto” e em inquiridos que tiveram “algum contacto” com a improvisação na sua formação básica e superior.

Relação entre o contacto dos inquiridos com a improvisação na sua formação e a frequência de leccionação da mesma prática

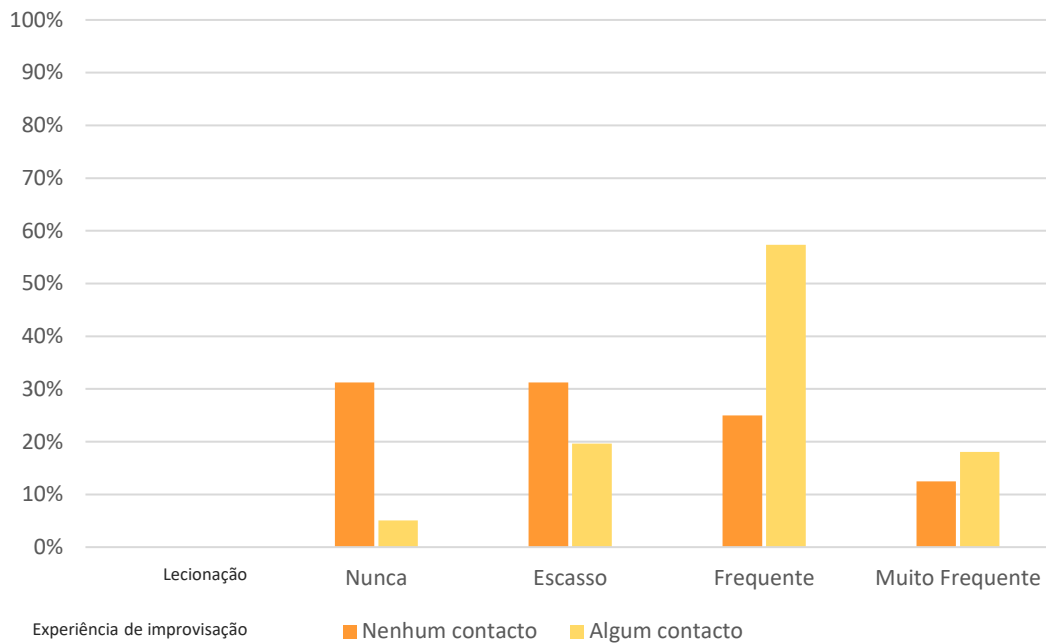


Gráfico 23 - Questionário aos professores - Relação entre o contacto dos inquiridos com a improvisação na sua formação e a frequência de leccionação da mesma prática

A reorganização dos inquiridos no gráfico 23 por grupos mais amplos, no que à experiência de improvisação em contexto de ensino formal de música diz respeito, tornou possível notar uma maior frequência de leccionação associada aos professores inquiridos que tiveram contacto com esta prática na sua formação, em comparação com os professores que não tiveram esse contacto e que a apresentam aos seus alunos com menor frequência. A partir deste gráfico não nos é possível, no entanto, determinar a influência de uma frequência maior ou menor de contacto com a improvisação na frequência da leccionação.

1.4.2 Metodologia de lecionação

Os gráficos que se seguem têm como foco as respostas dos 75 professores que afirmaram pôr em prática com os seus alunos exercícios de improvisação, com foco na metodologia de lecionação que, para eles, adotam.

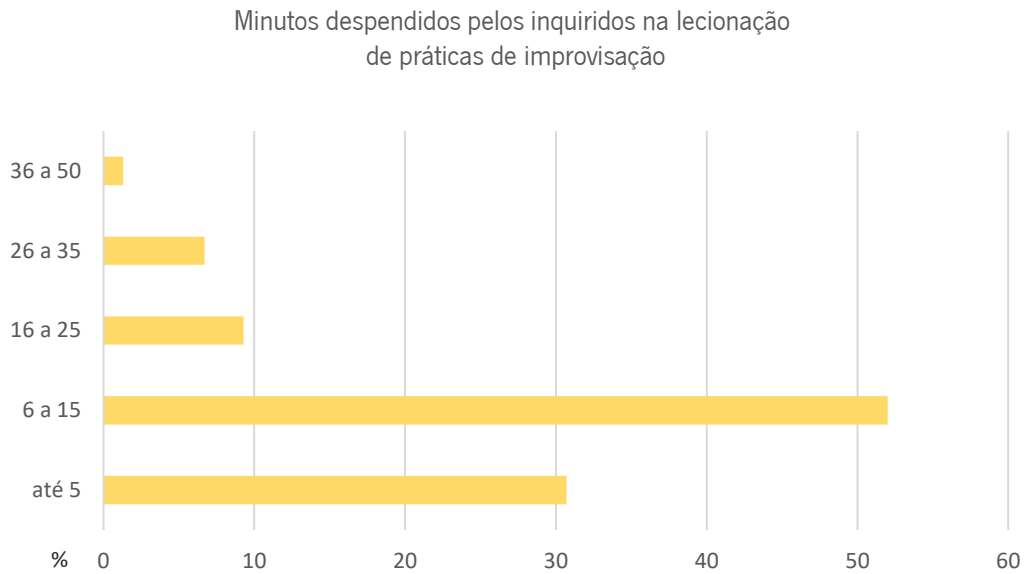


Gráfico 24 - Questionário aos professores - Minutos despendidos pelos inquiridos na lecionação de práticas de improvisação

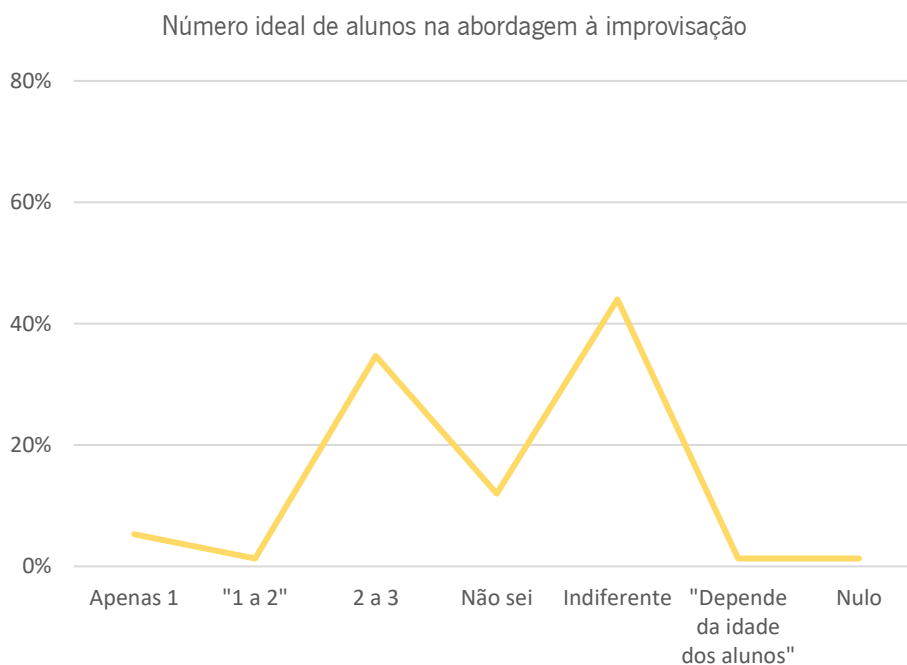


Gráfico 25 - Questionário aos professores - Número ideal de alunos na abordagem à improvisação

Meios de exploração da improvisação explorados pelos inquiridos com os seus alunos

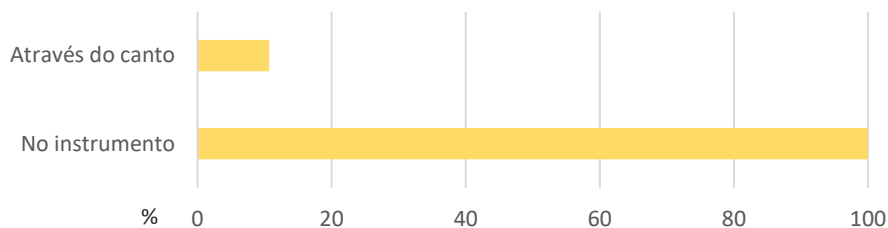


Gráfico 26 - Questionário aos professores - Meios de exploração da improvisação nas aulas dos inquiridos que recorrem a esta prática

Tipos de improvisação explorados pelos inquiridos com os seus alunos

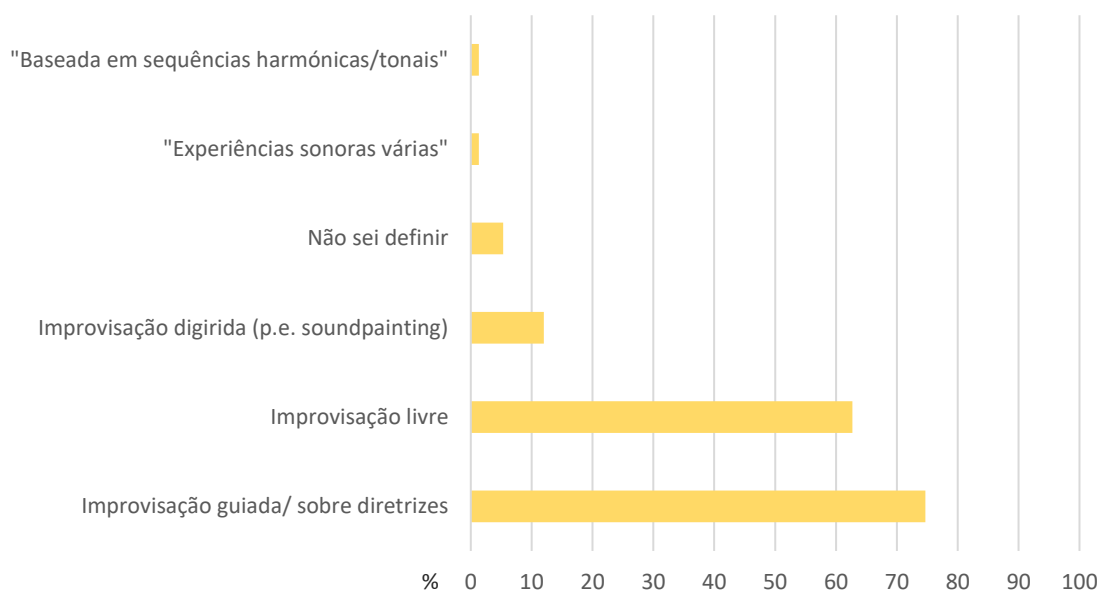


Gráfico 27 - Questionário aos professores - Tipos de improvisação explorados pelos inquiridos com os seus alunos

Materiais utilizados pelos inquiridos para explorar a improvisação com os alunos

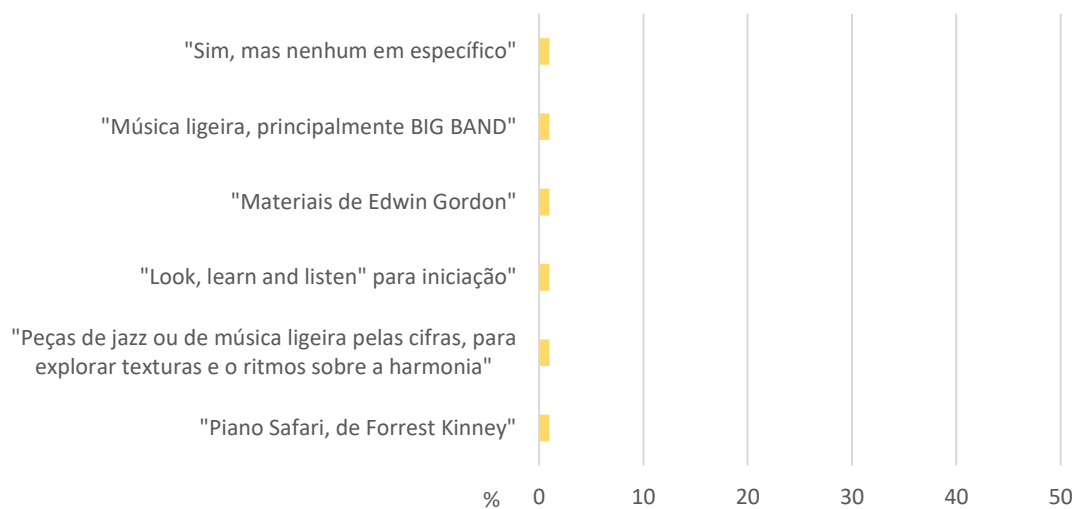


Gráfico 28 - Questionário aos professores - Materiais utilizados pelos inquiridos para explorar a improvisação com os seus alunos

Percentagem dos inquiridos que recorre a jogos de improvisação

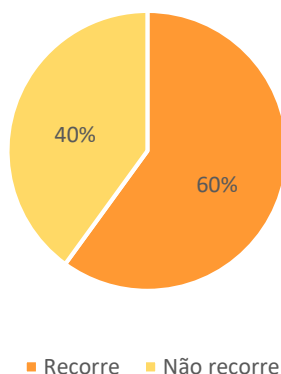


Gráfico 29 - Questionário aos professores - Percentagem dos inquiridos que recorre a jogos de improvisação

Materiais lúdicos utilizados pelos inquiridos para explorar a improvisação

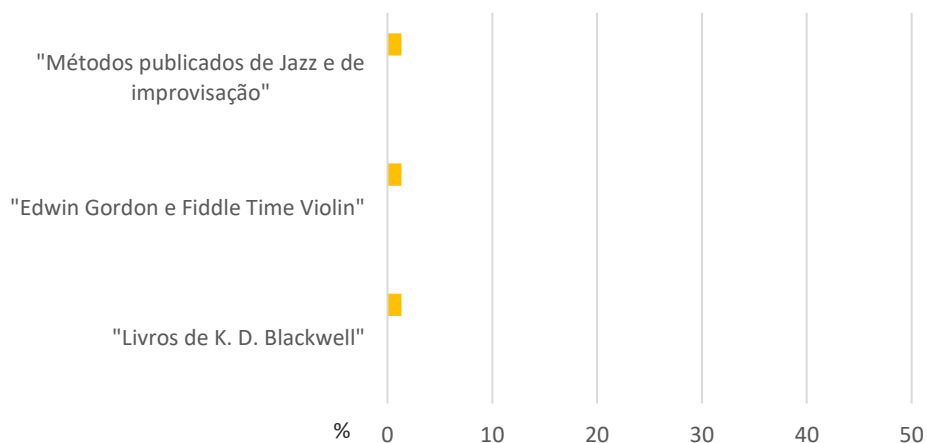


Gráfico 30 - Questionário aos professores - Materiais lúdicos utilizados pelos inquiridos para explorar a improvisação

No que diz respeito à metodologia de lecionação da improvisação, verifica-se que a maior parte dos professores (52%) dispõe de 6 a 15 minutos das suas aulas para a improvisação. Para 44% destes professores, na lecionação de atividades de improvisação não interfere a variação do número de alunos na aula, no entanto, 34,7% dos inquiridos preferem abordar a improvisação em aulas com dois a três alunos, sendo que esta dinâmica de grupo surge, de modo interessante, mais valorizada na prática da improvisação do que o ensino individual, preferido apenas por 5,3% dos inquiridos, ou o ensino com “1 a 2” alunos, preferido por 1,3% destes professores. Por outro lado, é consensual a exploração da improvisação através do instrumento a ser ensinado pelos inquiridos, ainda que 10,7% destes professores façam explorar também a improvisação através do canto. Os gráficos anteriores mostram ainda que a improvisação guiada e a improvisação livre são os tipos de improvisação mais explorados. Já apenas 6 dos inquiridos utilizam materiais publicados para auxiliar a lecionação da improvisação, enquanto que

no toca a materiais lúdicos publicados, apenas 3 inquiridos afirmam utilizá-los no mesmo contexto, embora 60% dos 75 inquiridos que lecionam atividades de improvisação afirmem associá-las a jogos.

1.4.3 Propósitos da leçãoção

O gráfico que se segue resume as razões que justificam o recurso à improvisação, de acordo com os professores inquiridos.

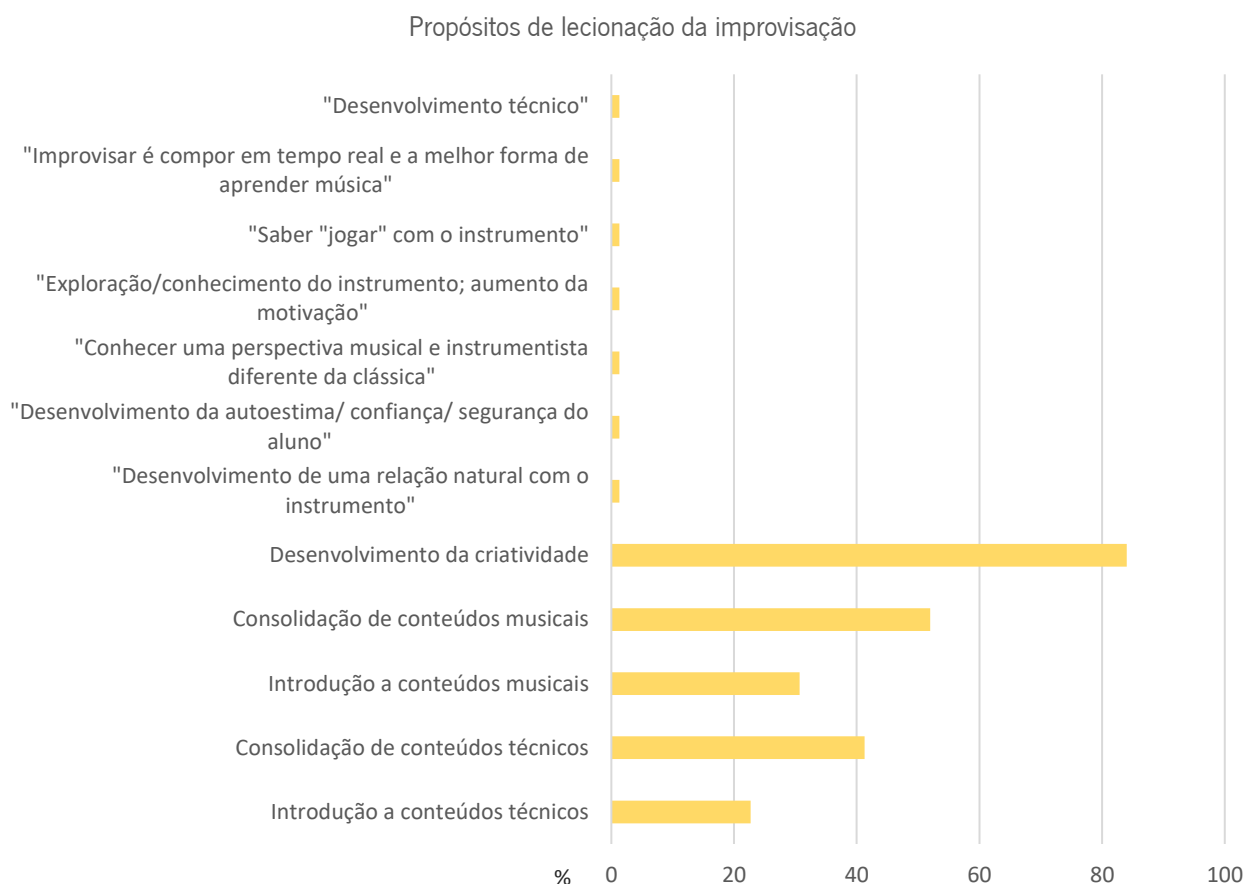


Gráfico 31 – Questionário aos professores - Propósitos de leçãoção da improvisação

A improvisação é explorada pelos professores inquiridos nas suas aulas com o principal propósito de desenvolver a criatividade dos seus alunos. A consolidação de conteúdos técnicos e de conteúdos musicais justifica também, segundo os mesmos inquiridos, a exploração da improvisação, e esta serve também como forma de introdução aos conteúdos enunciados.

1.4.3 Dificuldades na leção

O questionário aos professores debruçou-se também sobre as dificuldades na leção da improvisação. Seguem resumidas em seguida, as respostas dos inquiridos sobre este ponto.

Distribuição dos inquiridos no que às dificuldades de aplicação da improvisação diz respeito

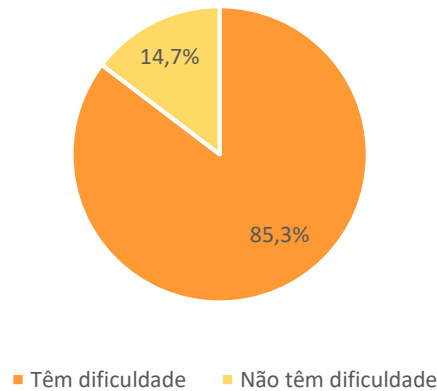


Gráfico 32 - Questionário aos professores - Distribuição dos inquiridos no que às dificuldades de aplicação da improvisação diz respeito

Dificuldades sentidas pelos inquiridos na aplicação da improvisação

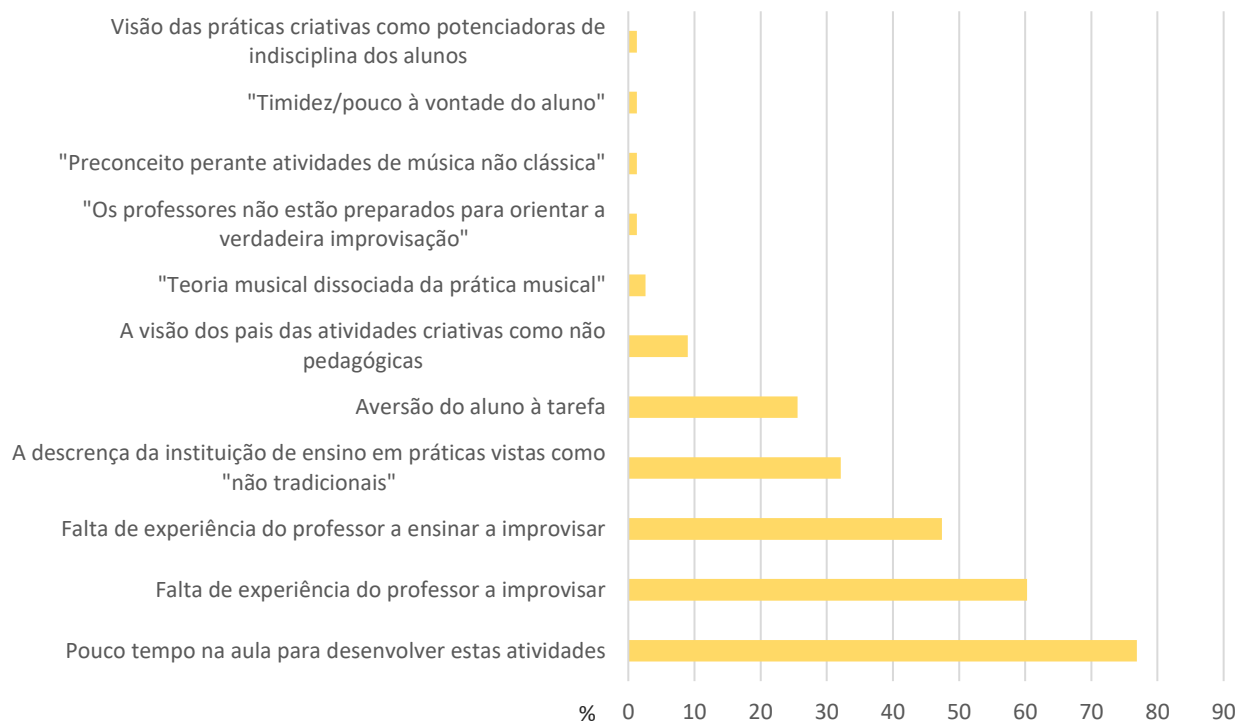


Gráfico 33 - Questionário aos professores - Dificuldades sentidas pelos inquiridos na aplicação da improvisação

Verifica-se que apenas uma pequena percentagem dos inquiridos (14,7%) não aponta dificuldades na leção da improvisação. Os restantes nomeiam várias condicionantes na apresentação da improvisação aos seus alunos, sendo as mais referidas a falta de tempo na aula para a sua exploração e falta de experiência dos professores a improvisar e a ensinar a improvisar. A descrença da instituição de ensino em práticas vistas como “não tradicionais” e a aversão do próprio aluno à tarefa são também dificuldades mencionadas por uma grande percentagem dos inquiridos.

1.4.3.1 Relação das dificuldades de leção da improvisação com o grau de importância atribuído a esta prática

A constatação, através da análise ao gráfico 21, de 6 inquiridos que consideram a improvisação uma atividade importante, cotando-a com o nível “4” ou “5” em importância, mas que não a apresentam aos seus alunos, justifica a elaboração do gráfico seguinte, que isola as dificuldades na leção da improvisação apontadas por esses mesmos professores. Assim, as dificuldades mencionadas por estes inquiridos são vistas como fatores impeditivos à leção da improvisação, para estes professores.

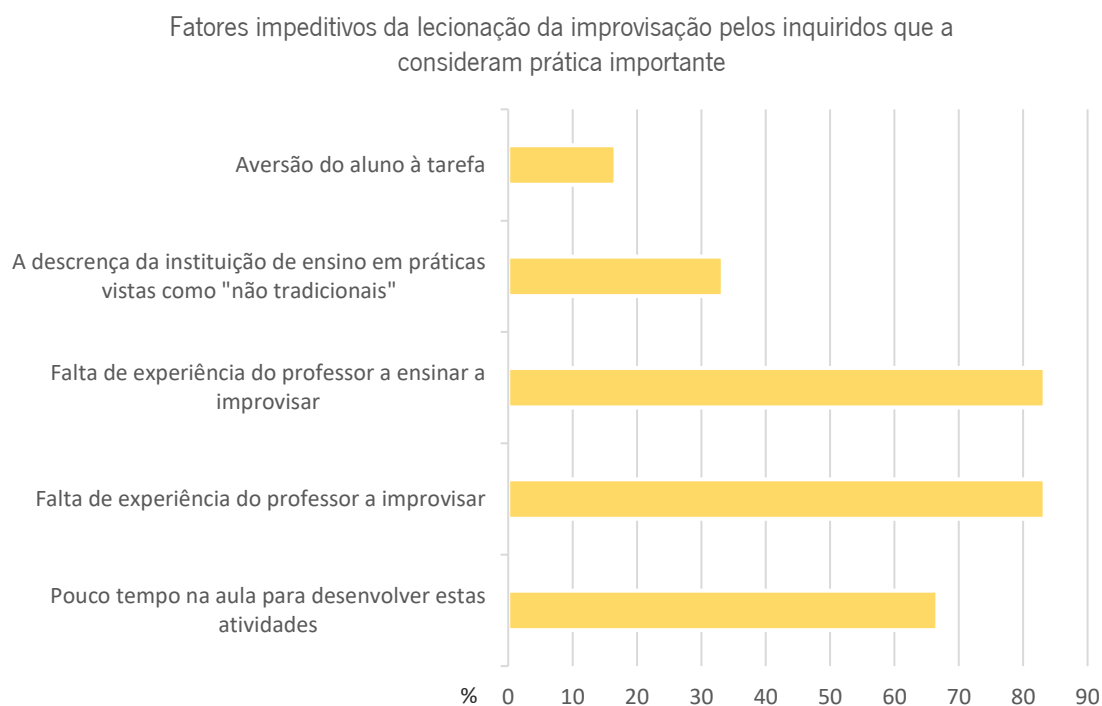


Gráfico 34 - Questionário aos professores - Fatores impeditivos do recurso à improvisação, segundo os inquiridos que a consideram prática importante

A falta de experiência dos inquiridos a improvisar e a ensinar a improvisar são as principais dificuldades apontadas à lecionação da improvisação pelos participantes que a consideram prática importante, mas que não recorrem a ela nas aulas que lecionam. Também o “pouco tempo na aula para desenvolver estas atividades” foi nomeado por estes professores, porém como terceiro fator mais relevante e não como primeiro, como aponta o total dos inquiridos.

1.4.3.2 Relação das dificuldades de lecionação da improvisação com a frequência da sua exploração na formação dos inquiridos

Os gráficos 35 e 36 relacionam as dificuldades sentidas pelos 75 inquiridos na lecionação da improvisação com o nível de experiência de improvisação por estes adquirido na sua formação básica e superior. Nos mesmos gráficos, as dificuldades enunciadas são representadas por números, que seguem explicados na tabela 1.

Número de identificação	Descrição da dificuldade
0	Nenhuma dificuldade sentida
1	Falta de experiência do professor a improvisar
2	Falta de experiência do professor a ensinar a improvisar
3	“Aversão” do aluno à tarefa
4	Falta de tempo na aula para explorar a improvisação
5	Descrença da instituição de ensino em práticas vistas como "não tradicionais"
6	Visão dos pais das atividades criativas como não pedagógicas

Tabela 1 - Questionário aos professores - Legenda das dificuldades sentidas pelos professores na lecionação da improvisação

Dificuldades sentidas pelos inquiridos na lecionação da improvisação, de acordo com o grau de contacto com a improvisação na sua formação básica e superior

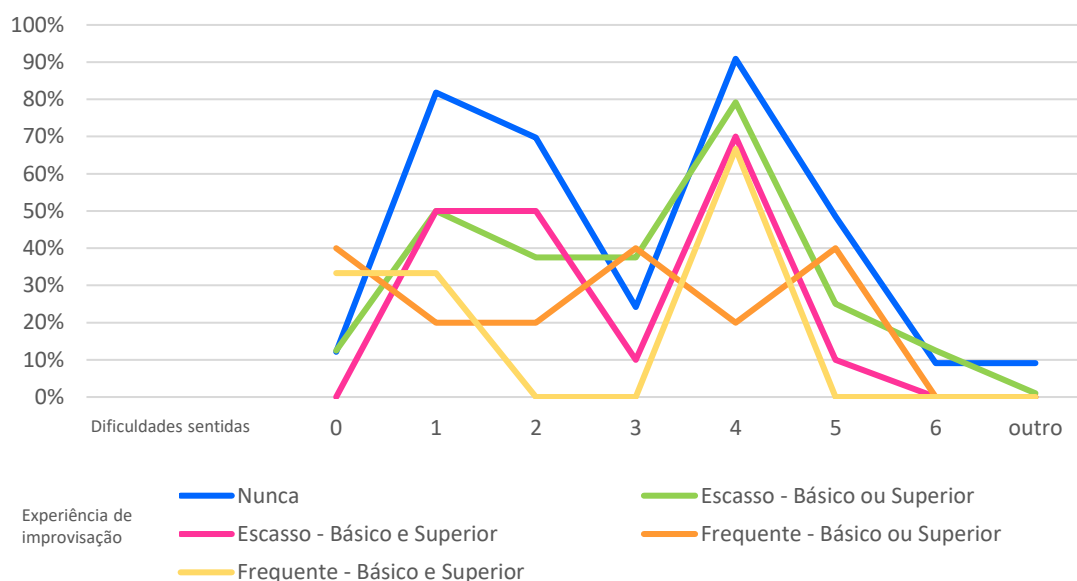


Gráfico 35 - Questionário aos professores - Dificuldades sentidas pelos inquiridos na lecionação da improvisação, de acordo com o grau de contacto com a improvisação na sua formação básica e superior

Torna-se evidente, a partir da análise ao gráfico 35, que a falta de tempo na aula para explorar a improvisação é a dificuldade mais nomeada pelos inquiridos, apesar dos diferentes níveis de experiência de improvisação na sua formação. A falta de experiência do professor a improvisar é a segunda dificuldade apontada pelos inquiridos, opinião partilhada também, curiosamente, pelos inquiridos que afirmaram possuir experiência de improvisação na sua formação. A única diferença evidente, a partir deste gráfico, entre as dificuldades de lecionação de improvisação dos inquiridos com diferentes níveis de contacto com a improvisação reside na observação de que os inquiridos com menor ou nenhuma experiência de improvisação na sua formação sentem mais dificuldades múltiplas e variadas na lecionação desta prática, em comparação com as dificuldades mais isoladas sentidas pelos inquiridos com um contacto mais intenso com a mesma prática.

A amostra reduzida de inquiridos que possuem uma experiência de improvisação frequente na sua formação tornou necessária a elaboração de um segundo gráfico, de distribuição mais ampla dos inquiridos. Assim, o gráfico 36 divide os inquiridos em dois grupos - os com “algum contacto” com a improvisação na sua formação e os com “nenhum contacto” no mesmo contexto -, com o objetivo de verificar a influência desta experiência nas dificuldades sentidas na lecionação da improvisação.

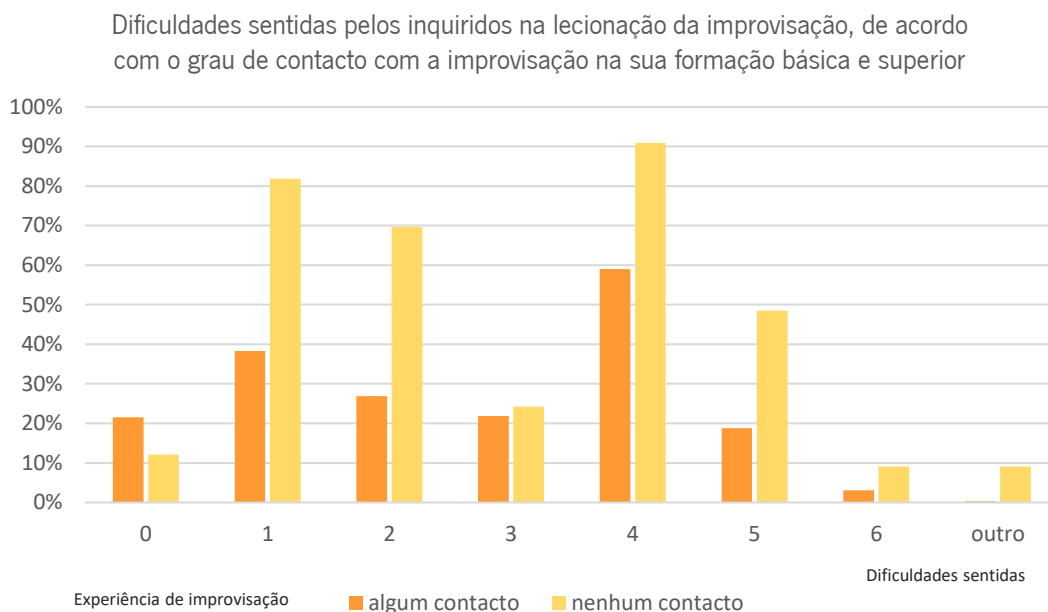


Gráfico 36 - Questionário aos professores - Dificuldades sentidas pelos inquiridos na leção da improvisação, de acordo com o grau de contacto com a improvisação na sua formação básica e superior

O gráfico 36 vem confirmar as observações apontadas através da análise ao gráfico 35. No gráfico 36 torna-se ainda evidente que os inquiridos com algum contacto com a improvisação na sua formação identificam menos dificuldades na leção da mesma prática. Ainda assim, a percentagem dos professores deste último grupo que não sentem quaisquer dificuldades ao ensinar a improvisação não é significativamente maior que a percentagem de professores que não experienciaram a improvisação ao serem ensinados e que não sentem dificuldades ao apresentá-la aos seus alunos.

1.4.3.3 Sugestões deixadas pelos inquiridos no sentido de minimizar as dificuldades na leção da improvisação apontadas

Alguns dos inquiridos deixaram sugestões para minimizar as dificuldades apontadas à leção da improvisação e estas seguem resumidas no gráfico apresentado abaixo.

Sugestões dos inquiridos para minimizar dificuldades apontadas à leção da improvisação



Gráfico 37- Questionário aos professores - Sugestões dos inquiridos para minimizar as dificuldades apontadas à leção da improvisação

O investimento na formação dos professores na temática da improvisação e uma maior inclusão das práticas de improvisação na formação dos alunos, seja através de uma adaptação dos programas ou da criação de uma disciplina de improvisação, são as sugestões mais referidas pelos inquiridos no sentido de minimizar as dificuldades anteriormente apontadas à leção da improvisação.

1.5 Recurso a jogos na leção pelos inquiridos

No questionário em análise, os professores foram também inquiridos sobre o recurso aos jogos em práticas distintas das de improvisação. Apenas 9 dos inquiridos afirmaram utilizar jogos neste contexto, e o propósito da sua utilização segue resumido no gráfico seguinte.



Gráfico 38 – Questionário aos professores - Propósito do recurso a jogos musicais, pelos 9 inquiridos que os utilizam fora do contexto da improvisação

O recurso a jogos musicais para trabalho de conteúdos técnicos e/ou musicais é referido por 44,4% dos 9 inquiridos que afirmaram recorrer a eles fora do contexto da leção da improvisação. A iniciação ao estudo do instrumento é o segundo propósito mais mencionado pelos mesmos inquiridos.

2. Questionário aos alunos - “As práticas criativas no ensino musical”

O questionário aos alunos do Conservatório de Guimarães (Anexo II) foi elaborado com o propósito de aferir o valor que os mesmos atribuem à prática da improvisação, o seu grau de experiência formal e informal de improvisação e o conforto que os mesmos sentem perante a sua prática. Infelizmente, o Conservatório não procedeu à sua distribuição, pelo que não foram conseguidas as respostas para análise.

3.2 Ação pedagógica

A. ELABORAÇÃO DE MATERIAIS

Os materiais didáticos utilizados visaram cumprir os seguintes critérios:

- A reunião das características do jogo enunciadas em “O conceito de jogo”;
- O recurso a diretrizes, advogado por autores como Caspurro (2006);
- A adequação às capacidades dos alunos;
- A adequação ao perfil e à idade dos alunos.

Nesse contexto, para o Aluno E, pouco mais velho do que as duas outras alunas, mas com uma maior sensação de maturidade em relação às mesmas, decidi imprimir nos seus jogos de improvisação uma maior seriedade, enquanto sinónimo de desafio, por observar que o mesmo se sentia motivado perante atividades estimulantes. Os jogos utilizados com este aluno não são da minha autoria, mas são sim jogos “populares” musicais como os de “pergunta-resposta” descritos por Harris (2017a), que foram associados à temática da improvisação.

Por outro lado, senti como oportuno criar para as alunas A e B um jogo de improvisação com ideias e imagens mais infantis que exigisse da sua parte uma interação contínua, tentando fazer proveito da imaginação prolífica que nas mesmas observara anteriormente. Assim, surgiu o “Toca uma história”, descrito abaixo.

1. “Toca uma história”

Como o nome sugere, “Toca uma história” associa a prática musical à narração de uma história. Esta última toma um contorno dinâmico, já que a escolha das personagens e dos cenários é feita pelos jogadores. Essas são, aliás, parte das regras do jogo: 5 pontos são atribuídos ao jogador cada vez que o mesmo formule uma boa interpretação da imagem que lhe é apresentada; outros 5 pontos são-lhe atribuídos cada vez que essa interpretação for inspiração para uma improvisação musical sobre a história criada. Alcançados 10 pontos, o jogador poderá escolher o cenário que lhe será apresentado na aula seguinte, já com 20 pontos poderá antes decidir-se por uma nova personagem musical, ou então até por dois novos cenários.

“Toca uma história” foi pensado como um jogo individual em que cada jogador cria o seu percurso até a um cenário final, de junção de jogadores, mas este poderá ser jogado sempre individualmente. Além disso, à evolução da história, influenciada pela escolha de novas personagens e de novos cenários por parte dos jogadores, estão associados desafios de improvisação que variam pelos

diferentes graus de necessidade de inspiração na imagem e de limitação musical através de regras e esta gestão das variáveis poderá sair beneficiada com a existência de um moderador. Este jogo, em formato *PowerPoint*, serve-se da criação musical improvisada com inspiração numa história, criada através de imagens, ideias e contextos diversos, como meio de exploração da improvisação enquanto atividade autotélica e enquanto atividade promotora do desenvolvimento instrumental.

1.1 Exemplos de material

A figura 8 representa a introdução ao “Toca uma história” feita na primeira aula das alunas. A este momento seguiu-se a atribuição de uma personagem a cada uma das alunas - a única personagem selecionada por mim. As personagens iniciais surgem em representação de um problema, para o qual a Aluna A e a Aluna B procuram solução no decorrer da história. A figura 9 é exemplo do desafio inicial proposto à Aluna B: com a sua personagem, o Urso Saxofonista, que apenas sabia tocar uma nota, a aluna teve de “tocar montanhas”, ou seja, inspirando-se nas formas que via, criou diretrizes musicais que orientassem a sua improvisação com uma nota só, para animar a criação musical da sua personagem. A figura 10, por outro lado, foi apresentada à Aluna A num cenário escolhido pela mesma, no qual a sua primeira personagem, a Rena Guitarrista, se devia inspirar para conseguir criar uma música com a nota única que a sua guitarra, desafinada, podia tocar. A história musical de cada uma das alunas vai-se compondo com o aparecimento de novas personagens, que representam notas diferentes, até ao cenário final (Figura 11) apresentado na última aula lecionada, coletiva, em que as personagens das duas alunas se juntam e assim compõem a totalidade das notas da escala de Dó Maior, com as quais improvisam, pela primeira vez. Os demais diapositivos apresentados às alunas seguem em “Anexos”.



Figura 8 - "Toca uma história" – Apresentação do jogo – 1º diapositivo – Aluna A e Aluna B

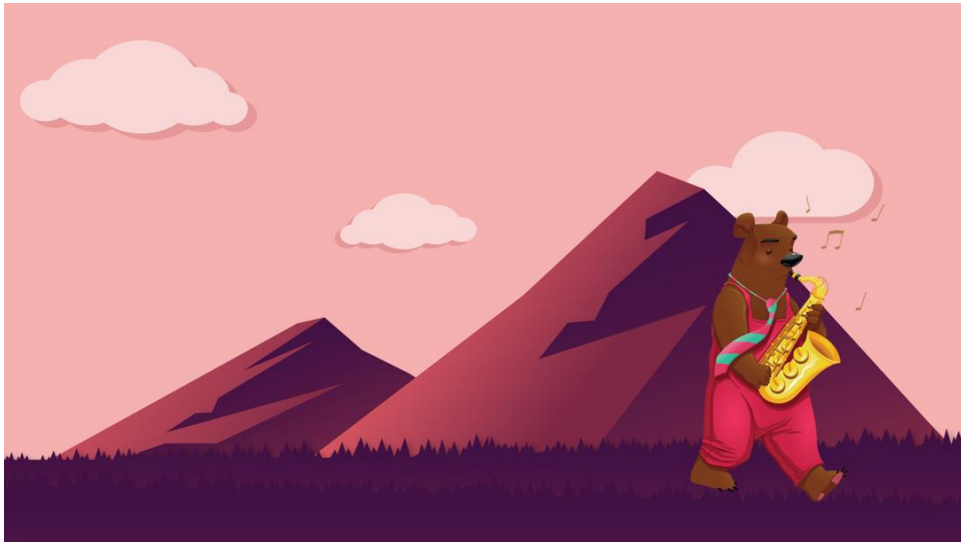


Figura 9 - "Toca uma história" - 4º diapositivo – Aluna B

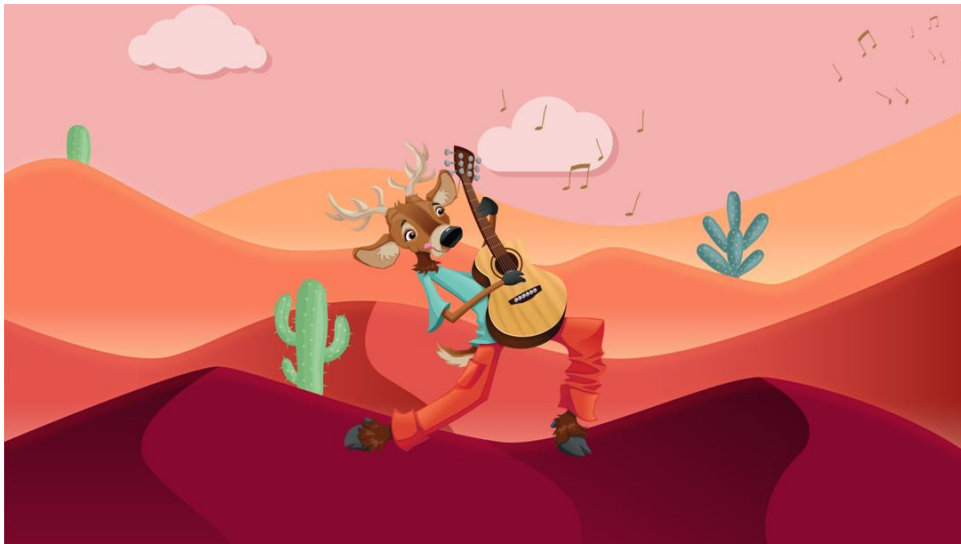


Figura 10 - "Toca uma história" - 6º diapositivo – Aluna A

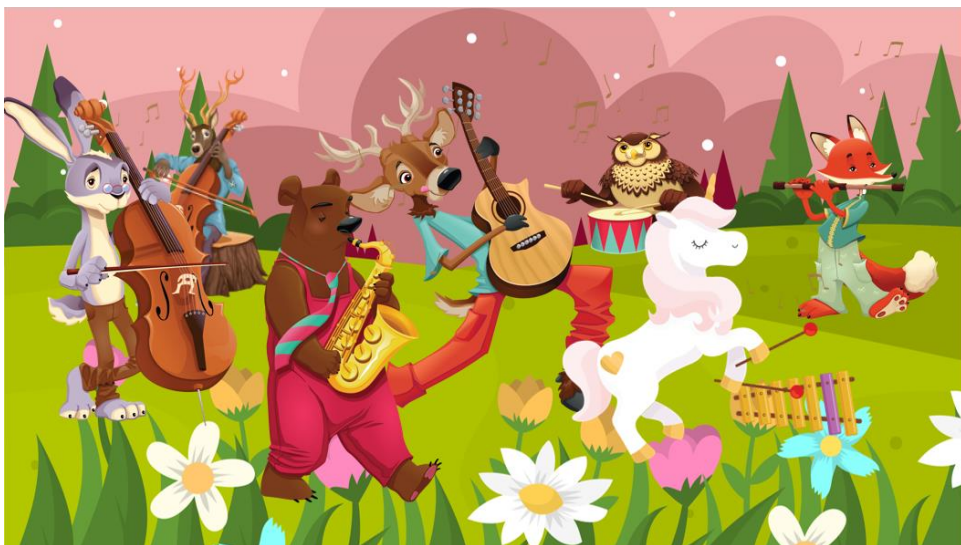


Figura 11 - "Toca uma história" - Desafio final – 11º diapositivo - Aluna A e Aluna B

1.2 Jogo interno

Sob nomes distintos, foi apresentado às duas alunas um jogo interno ao “Toca uma história”. Semelhante a um jogo de cartas, o “A música dos meus sonhos”, para a Aluna A, ou o “Gira o disco!”, para a Aluna B, foi inserido na história das duas jogadoras com o objetivo de limitar musicalmente as suas improvisações a várias diretrizes escritas. Assim, cada número escolhido pelas alunas podia corresponder, por exemplo, a uma dinâmica e/ou padrão rítmico a utilizar na improvisação. O jogo interno foi um dos desafios de maior presença de regras para as alunas e, por outro lado, de menor necessidade de inspiração nos cenários apresentados. Este surgiu, na história da Aluna A, pela necessidade de ilustrar os sonhos, aleatórios, das suas personagens, enquanto que à Aluna B apareceu no desafio da discoteca, no qual a mesma devia escolher as cartas como se de discos da grafonola se tratassem e, depois, interpretá-las. A figura 12 representa a introdução ao jogo interno da Aluna B, enquanto que a figura 13 apresenta uma das diretrizes contidas no mesmo jogo.



Figura 12 - "Toca uma história" - Jogo interno "Gira o disco!" – Apresentação – Aluna B

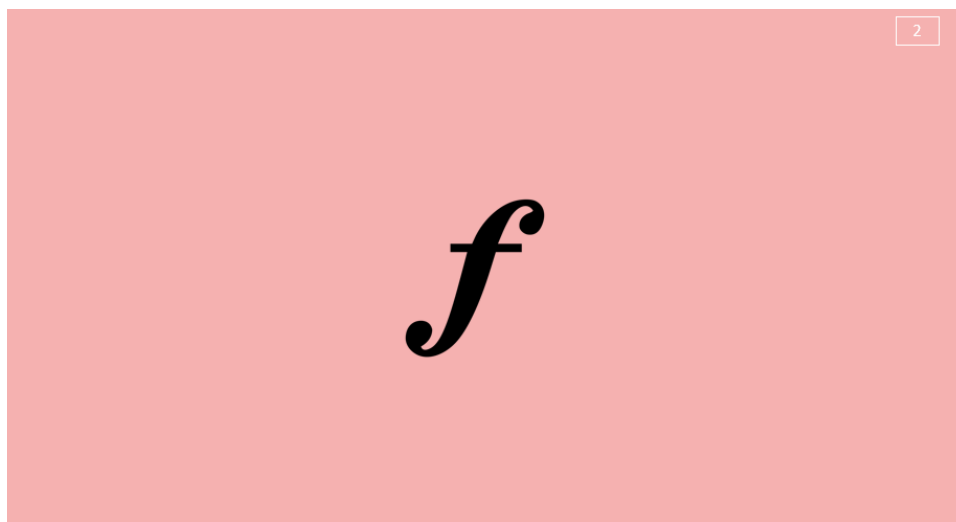


Figura 13 - "Toca uma história" - Jogo interno "Gira o disco!" – exemplo de diretriz – Aluna A e Aluna B

B. LECIONAÇÃO DE AULAS

As aulas da Aluna A e da Aluna B tiveram como base o material desenvolvido e apresentado em “Elaboração de materiais”. Associado a este jogo, o “Toca uma história”, vários desafios foram propostos às alunas, e os mesmos seguem relatados em seguida, definidos sob o seguinte critério: o primeiro número representa a aula em que os desafios foram lecionados e o segundo número a sua ordem de apresentação na aula, ou seja, o Desafio 2.1 foi a atividade apresentada na segunda aula da aluna em questão.

Com o Aluno E, por outro lado, foram adaptados à temática da improvisação jogos musicais correntes, tal como o de “pergunta-resposta” descrito por Harris (2017a). O recurso à gamificação foi pensado para este aluno, pelo facto de o mesmo estar familiarizado com a linguagem dos videojogos. Os desafios apresentados ao Aluno E, descritos em seguida, respeitam também a ordenação cronológica.

Todas as atividades desenvolvidas puseram à prova não só as capacidades de execução instrumental dos alunos, como também as suas capacidades de improvisação, sendo que estas duas competências foram por mim avaliadas, exercício a exercício, através da gravação (como o sugere Gainza (n.d.)) que, com o consentimento dos encarregados de educação dos alunos, fiz das suas aulas. Em avaliação, esteve também a presença das diferentes características do jogo, com o objetivo de aferir a possível influência da variação das características controláveis do jogo (presença de regras e necessidade de inspiração na imagem, sempre que se aplique) na execução instrumental e na prática da improvisação dos alunos. Neste processo, foram utilizadas 3 tabelas: uma para avaliação das características do jogo, inspirada na tabela “Flow Indicators in Musical Activities” de Custodero (1998, p.23), e outras duas que consistem em adaptações ao trabalho de McPherson (1993, p.15), utilizadas para aferir a qualidade da improvisação e do desempenho instrumental dos alunos. Os dados recolhidos através do preenchimento das tabelas de avaliação foram depois reunidos, no seu conjunto, aluno a aluno, em gráficos, e estes permitiram obter uma visão mais ampla do desenvolvimento da improvisação e das capacidades instrumentais dos alunos, sob a influência das variantes já descritas.

1. Aluna A

Desafio 1

A Aluna A teve de improvisar com a sua nota única, inspirando-se no cenário que observava (Figura 15) - um caminho de pedras sobre o rio -, para conseguir ajudar a Rena Guitarrista a atravessá-lo. A aluna fez uma interpretação cuidada da imagem conseguindo transpor os elementos que observava para a música, na forma de um tipo de articulação: o *staccato*. À improvisação da aluna faltou, no entanto, um maior sentido de frase, para que se pudesse distinguir de um mero exercício técnico.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	5	4	5	4	5	-	5

Tabela 2 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	4	4	4	4,3

Tabela 3 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 1

	Compreensão	Execução	Média
Articulação	5	5	5
Timbre	5	5	

Tabela 4 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1

Desafio 2

Neste desafio, a aluna teve de musicar o cenário que escolhera como prémio da aula anterior - um deserto (Figura 10). Perante a gradação de cores apresentada nas diferentes dunas, a Aluna A decidiu utilizar, na sua improvisação, um crescendo de dinâmica, indicando a intensificação da cor. Também os cactos do deserto foram evocados através do recurso ao *staccato*. A aluna teve uma boa prestação nestas atividades, embora a sua improvisação tenha carecido de um cuidado expressivo maior.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	5	4	5	4	5	-	5

Tabela 5 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	4	4	4	4,3

Tabela 6 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 2

	Compreensão	Execução	Média
Articulação	5	5	5
Dinâmicas	5	5	

Tabela 7 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2

Desafio 3.1

No final da última aula, uma nova personagem tinha surgido no cenário escolhido pela Aluna A (Figura 18), assim, como tarefa para casa, foi pedido à aluna que improvisasse já com 2 notas, fazendo com elas, apenas, combinações diferentes. Chegada à aula, a Aluna A improvisou com as suas 2 notas, sendo essa a única diretriz indicada. Ainda que a execução instrumental da aluna tenha sido, uma vez mais, exemplar, a sua falta de criatividade neste desafio tornou-se evidente, por ter escolhido, simplesmente, imitar as improvisações feitas nos desafios passados, acrescentando apenas a sua nova nota.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/Superação	Estratégia
3	0	4	5	3	5	-	5

Tabela 8 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	2,5	4	4,1

Tabela 9 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 3.1

	Compreensão	Execução	Média
Articulação	5	5	5

Tabela 10 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.1

Desafio 3.2

À semelhança do desafio anterior, a inspiração na imagem não foi um critério necessário para esta improvisação a 2 notas. As regras, por outro lado, aumentaram, através da definição de diretrizes com base no jogo original “A música dos meus sonhos”, descrito em “Elaboração de materiais”, em que um número escolhido pela aluna correspondia a uma “carta” com critérios musicais a utilizar na improvisação (Figura 13 e Figura 21). A improvisação da aluna foi marcada por uma certa rigidez musical, pouca criativa, ainda que a sintaxe musical da improvisação tenha sido bastante bem conseguida. A execução instrumental manteve-se num ótimo nível, mas a aluna demonstrou uma menor eficácia na representação musical de carateres.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
5	0	3	5	3	5	-	5

Tabela 11 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	3	3	4

Tabela 12 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 3.2

	Compreensão	Execução	Média
Articulação	5	5	4,5
Caráter	4	4	

Tabela 13 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.2

Desafio 3.3

No Desafio 3.3, ainda dentro do jogo interno “A música dos meus sonhos”, não foi exigida à Aluna A qualquer interpretação de imagens. As regras reduziram em relação ao desafio passado, e assim a aluna teve como única diretriz para a sua improvisação a utilização exclusiva das 3 notas que escolhera, em representação das 2 personagens escolhidas por mim e pela outra personagem, escolhida por si, que no contexto deste jogo lhe surgiu (Figura 20). A improvisação da aluna não foi muito ambiciosa, mas foi agradável de ouvir e também bem executada.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	0	3	5	4	4	-	5

Tabela 14 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.3

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
4	4	4	4	4

Tabela 15 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 3.3

	Compreensão	Execução	Média
Articulação	4	4	4

Tabela 16 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.3

Desafio 4.1

Na repetição da sua história, na partilha com a Aluna B, a Aluna A teve de realizar mais uma vez o jogo “A música dos meus sonhos”. As diretrizes, desta vez, foram indicadas pela Aluna B. A aluna improvisou com bastante qualidade, numa execução instrumental de ótimo nível, ainda que não muito criativa.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
5	0	4	5	4	5	-	4

Tabela 17 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	4	4	4,5

Tabela 18 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.1

	Compreensão	Execução	Média
Articulação	4	5	4,8
Ritmo	5	5	

Tabela 19 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.1

Desafio 4.2

Também repetindo a sua história, a Aluna A voltou a improvisar com as suas 3 notas sem quaisquer diretrizes extra. Embora a improvisação da aluna tenha sido pouco coerente e criativa, foi tecnicamente muito bem executada.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	0	3	5	4	4	-	4

Tabela 20 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	3,5	4	3	3,9

Tabela 21 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.2

	Compreensão	Execução	Média
Articulação	5	5	5
Ritmo	5	5	

Tabela 22 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.2

Desafio 4.3

Após a Aluna B se ter iniciado na partilha da sua história, a Aluna A observou as montanhas contidas no cenário da primeira (Figura 24) e, tomando o seu declive como alterações dinâmicas, improvisou sobre elas musicalmente. A Aluna A teve um ótimo desempenho na improvisação, com uma excelente execução técnica, sendo que o único aspeto a melhorar, na minha opinião, seria o da inovação na improvisação.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	5	3	5	4	5	-	5

Tabela 23 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.3

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	4	5	4,8

Tabela 24 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.3

	Compreensão	Execução	Média
Dinâmicas	5	5	5

Tabela 25 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.3

Desafio 4.4

A proposta de improvisar com as 3 notas, sem a limitação de outras diretrizes, sobre o cenário da discoteca da Aluna A (Figura 28), resultou numa improvisação tecnicamente e musicalmente muito bem conseguida, mas menos eficaz no que diz respeito à representação de um ambiente de discoteca.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	2	4	5	4	5	-	5

Tabela 26 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.4

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	4	4	4,5

Tabela 27 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.4

	Compreensão	Execução	Média
Caráter	?	3,5	4,5
Ritmo	5	5	

Tabela 28 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.4

Desafio 4.5

A proposta anterior foi repetida pela Aluna A, já que a Aluna B teve de interromper momentaneamente a apresentação da sua história por questões logísticas do ensino à distância. A Aluna A mostrou-se menos envolvida na atividade, talvez pela sua repetição. Considerei a improvisação bem conseguida. A execução instrumental teve algumas falhas de afinação, resultantes, em parte, do facto da aluna tocar, em dados momentos, em mais do que uma corda ao mesmo tempo.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	2	3	4	4	5	-	5

Tabela 29 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.5

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
4	4	4	4	4

Tabela 30 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.5

	Compreensão	Execução	Média
Afinação	3,5	3	4
Ritmo	5	4,5	

Tabela 31 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.5

Desafio 4.6

A Aluna A improvisou uma vez mais sobre as suas três notas, no entanto, nenhum caráter lhe foi sugerido pelo último cenário (Figura 30), mero ponto de encontro das personagens de ambas as alunas. A sua execução instrumental foi algo comprometida por desafinações frequentes. A improvisação da aluna foi também menos bem conseguida por soar pouco lógica e interessante.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	0	3	3	3	4	-	4

Tabela 32 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.6

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
4	3	3	3,5	3,8

Tabela 33 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.6

	Compreensão	Execução	Média
Afinação	?	3	4,2
Ritmo	5	4,5	

Tabela 34 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.6

Desafio 4.7

Como último desafio, a aluna tocou, em jeito de pergunta-resposta, com a Aluna B. A junção das notas das duas alunas per fez a tonalidade de Dó Maior. A improvisação da Aluna A fez uso de ideias originais, mas a sua construção pareceu-me pouco coerente. No que diz respeito à execução, a aluna demonstrou com muita clareza as diferenças rítmicas, embora marcadas por algumas falhas na afinação.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	0	3	4	4	4	-	5

Tabela 35 - Aluna A - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.7

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
4	3	4	3	3,5

Tabela 36 - Aluna A - Avaliação da improvisação - Desafio 4.7

	Compreensão	Execução	Média
Afinação	?	3	4,3
Ritmo	5	5	

Tabela 37 - Aluna A - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.7

Avaliação dos resultados

A avaliação das aulas da Aluna A foi compilada num gráfico final (39) que permitiu comparar a evolução das capacidades instrumentais e das capacidades de improvisação da mesma, na sua relação com os diferentes graus de presença das regras e da necessidade de inspiração na imagem, ao longo dos desafios contidos no jogo apresentado.

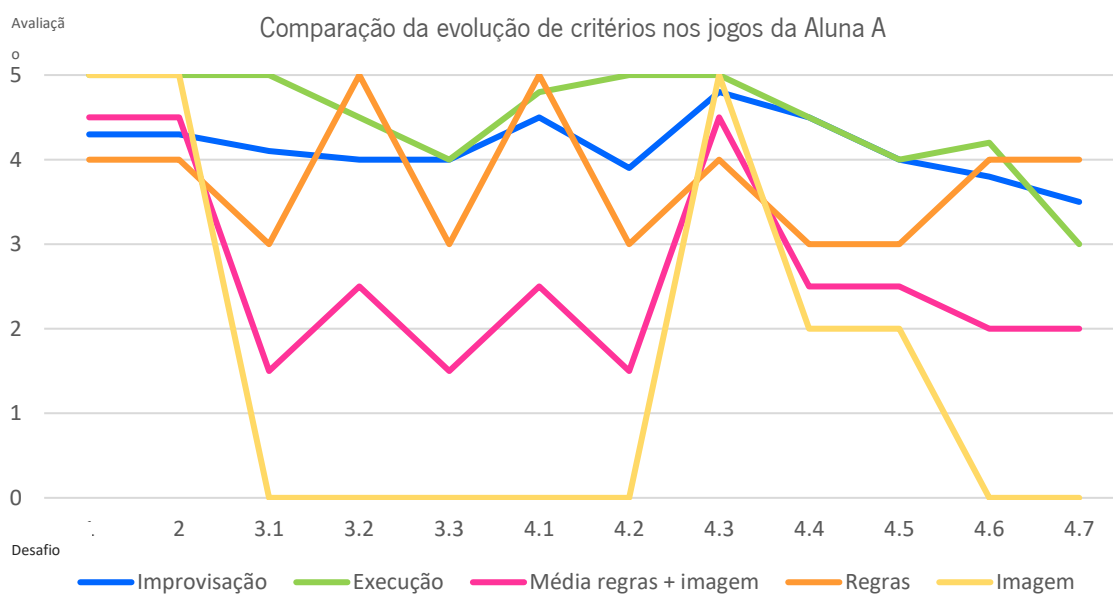


Gráfico 39 - Comparação da evolução dos critérios nos jogos da Aluna A

A análise ao gráfico anterior permitiu dar resposta às seguintes questões:

1. O jogo de improvisação desenvolvido favoreceu as capacidades de improvisação da Aluna A?

As capacidades de improvisação da aluna não mantiveram uma evolução linear – veja-se, por exemplo, que os últimos dois desafios incluídos no jogo apresentado estão associados aos momentos de menor qualidade de improvisação por parte da aluna, mas que estes foram precedidos pelas suas improvisações de maior qualidade. Assim, não se pode afirmar uma melhoria consistente nas capacidades de improvisação da aluna, mas podemos assumir que o jogo de improvisação favoreceu, em dados momentos, sob dadas circunstâncias, estas capacidades.

2. Quais as condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna A?

As improvisações mais bem-sucedidas da Aluna A deram-se nos desafios 1.,2.,4.1 e 4.3. A tabela seguinte ilustra o grau de presença das variáveis “regras” e “necessidade de inspiração na imagem” nesses momentos de improvisação.

Desafio	Grau de presença de regras	Necessidade de inspiração na imagem
1.	4	5
2.	4	5
4.1	5	0
4.3	4	5

Tabela 38 – Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna A

Enquanto as condições descritas em 4.1 na tabela anterior se repetem noutros desafios sem que tal seja representativo de uma melhor prestação na improvisação, as condições descritas em 1., 2. e 4.3 surgem apenas nestes momentos e parecem, assim, ser condições propícias ao desenvolvimento das capacidades de improvisação. Assim sendo, a forte limitação musical, através da definição de diretrizes e da apresentação de imagens como fonte de inspiração, parece favorecer as competências de improvisação da aluna.

3. Quais as circunstâncias menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna A?

Os desafios 3.1, 3.3, 4.2, 4.6 e 4.7 foram marcadas pelos momentos de improvisação menos bem concretizados da aluna. A tabela seguinte ilustra o grau de presença das variáveis “regras” e “necessidade de inspiração na imagem” nesses momentos de improvisação.

Desafio	Grau de presença de regras	Necessidade de inspiração na imagem
3.1	3	0
3.3	3	0
4.2	3	0
4.6	4	0
4.7	4	0

Tabela 39 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna A

Uma definição mais moderada de diretrizes musicais em conjunto com a inexistência de referências imagéticas parece ter contribuído para uma pior prestação musical da Aluna A, no que diz respeito à improvisação.

4. O jogo de improvisação desenvolvido favoreceu as capacidades de execução instrumental da Aluna A?

A qualidade de execução instrumental da Aluna A variou ao longo dos desafios, alternando entre momentos de ótima execução e entre outros, tal como aconteceu entre os desafios 4.4 e 4.7, de prestações mais modestas. Não é, portanto, prudente afirmar que o jogo de improvisação desenvolvido provocou uma melhoria nas capacidades de execução instrumental da aluna, mas pode-se afirmar que certas combinações das variáveis em ação potenciaram os momentos de excelente prestação da aluna.

5. Quais as circunstâncias mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna A?

A tabela seguinte resume os desafios que motivaram as melhores improvisações por parte da Aluna A e as variáveis que, sobre elas, influíram.

Desafio	Grau de presença de regras	Necessidade de inspiração na imagem
1.	4	5
2.	4	5
3.1	3	0
4.2	3	0
4.3	4	5

Tabela 40 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna A

As condições descritas em 1.,2. e 4.3 parecem ser condições suficientes para uma boa execução instrumental da Aluna A. Por outro lado, as condições descritas em 3.1 e 4.2 estão presentes também em momentos de menor qualidade de execução. A intensidade da presença das regras e da necessidade de inspiração numa imagem parece favorecer a prestação instrumental da Aluna A.

6. Quais as circunstâncias menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna A?

Nos desafios 3.3, 4.5 e 4.7, a prestação instrumental da Aluna A foi avaliada menos positivamente. A tabela seguinte sintetiza o grau de presença das diferentes variáveis controláveis nesses desafios, tentando determinar as circunstâncias menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna A.

Desafio	Grau de presença de regras	Necessidade de inspiração na imagem
3.3	3	0
4.5	3	0
4.7	4	0

Tabela 41 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna A

Uma presença mais moderada de regras musicais a limitar a improvisação em conjunto com a inexistência de referências imagéticas parece ter contribuído para uma pior execução instrumental da aluna. Note-se, no entanto, que as condições associadas a 3.3 e a 4.5 na tabela anterior não parecem ser suficientes para ditar a qualidade da prestação instrumental, visto surgirem também na tabela 40 com efeitos contrários.

7. Qual a relação entre o desenvolvimento das capacidades de improvisação e o desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna A no contexto do jogo apresentado?

A variação de qualidade da improvisação manteve, globalmente, um desenho próximo ao da variação de qualidade da execução instrumental, embora a qualidade da execução se tenha associado, quase sempre, a valores mais positivos do que os que descrevem a qualidade de improvisação. Ainda que não seja possível aferir uma relação de causa-consequência, é possível notar uma proximidade de comportamento das duas linhas diferentes no gráfico 39 e, por isso, da variação da qualidade da prestação instrumental e da improvisação.

8. Quais as condições mais benéficas para o desenvolvimento paralelo das capacidades de improvisação e das capacidades de execução instrumental da Aluna A?

A análise ao gráfico 39 e às tabelas 38 e 40 sugere que um nível elevado de diretrizes musicais associado a uma necessidade ainda maior de inspiração na imagem favorece ambas as capacidades enunciadas, no caso da Aluna A, tal como é observável no desafio 4.5.

9. Quais as condições menos benéficas ao desenvolvimento paralelo das capacidades de improvisação e das capacidades de execução instrumental da Aluna A?

A análise ao gráfico 39 e às tabelas 39 e 41 sugere que a moderação na definição de diretrizes musicais associada à inexistência de referências imagéticas de inspiração resulta na condição menos benéfica ao desenvolvimento paralelo das capacidades de improvisação e das capacidades de execução instrumental, no caso da Aluna A, tal como é observável no desafio 4.7. Assim, um maior grau de liberdade de escolha musical parece ser prejudicial à prestação musical da Aluna A.

2. Aluna B

Desafio 1.1

No seu primeiro desafio, a Aluna B teve de “improvisar montanhas” (Figura 24). Começou por fazer a interpretação da imagem e ponderar sobre os elementos que, nela, poderiam servir a improvisação musical a uma só nota. Assim, a aluna viu as montanhas como representação de arcadas, fazendo corresponder a subida da montanha a um “arco para cima”, e a descida ao “arco para baixo”. A execução instrumental da aluna foi realizada com perfeição, no entanto, vi a improvisação como demasiado simples e despida de um sentido musical.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	5	5	5	3	5	-	5

Tabela 42 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	3	3	3	3,5

Tabela 43 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 1.1

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	5	5	5

Tabela 44 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.1

Desafio 1.2

No Desafio 1.2, bastante semelhante ao desafio anterior, a Aluna B inspirou-se uma vez mais nas montanhas (Figura 9) para improvisar e ajudar a sua primeira personagem, o Urso Saxofonista. Desta vez, a aluna recorreu uma estratégia diferente: com a sua nota única, improvisou sobre a primeira montanha com recurso a dinâmicas, por minha sugestão, representando a subida da montanha através do uso do crescendo e a descida através do uso do diminuendo, já na segunda montanha voltou a utilizar os sentidos do arco, como o fez no Desafio 1.1. A concretização musical da aluna foi boa, no entanto, a improvisação mostrou-se ainda muito básica e indistinguível de um qualquer exercício técnico.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	5	5	5	4	5	-	5

Tabela 45 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	3	4	3	3,8

Tabela 46 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 1.2

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	5	5	4,3
Dinâmicas	4	3	

Tabela 47 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.2

Desafio 1.3

No final deste primeiro “capítulo”, a Aluna B imaginou algumas montanhas. Em seguida, escolheu uma delas e representou-a musicalmente. A partir da sua improvisação, eu e a professora cooperante descrevemos a montanha que a Aluna B teria projetado. As nossas ideias assemelharam-se ao “desenho” da aluna. A Aluna B representou com muita criatividade a descida da montanha repleta de pedras, a partir de um arco saltado. Ainda que a improvisação tenha sido curta e não muito interessante em estrutura, foi um momento de associação sinestésica muito bem conseguido.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	3	5	5	5	5	-	5

Tabela 48 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.3

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	4	5	4	4,5

Tabela 49 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 1.3

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	5	5	5
Articulação	5	5	

Tabela 50 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.3

Desafio 2.1

Conforme pedido no final da última aula, a Aluna B trouxe vários desenhos de montanhas e improvisou sobre eles. A improvisação da aluna teve como base, à semelhança da primeira aula, apenas os sentidos do arco, realizando arcos “para baixo” ou “para cima” e também algumas arcadas propositadamente sinuosas, em representação das irregularidades das montanhas que desenhara. Ainda que a ideia da aluna seja original, não se tornou interessante musicalmente. Toda esta criatividade levou também a uma exploração “errada” da técnica do arco, daí a cotação mais baixa da aluna no que diz respeito à execução musical – devo dizer, no entanto, que considero esta exploração “incorreta” do arco

desejável, pois pode levar a que aluna consiga perceber, verdadeiramente, o porquê da técnica do arco ser ideal de uma outra maneira e também porque lhe dará a liberdade de investigar o seu instrumento, desde que a mesma tenha, como é o caso, a consciência de que a sua técnica está a ser desviante daquela que é a norma.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	5	5	5	5	5	-	5

Tabela 51 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
2	3	5	3	3,3

Tabela 52 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 2.1

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	5	2	3,5

Tabela 53 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.1

Desafio 2.2

Sobre o cenário que pedira, como prêmio, na aula passada (Figura 26), a Aluna B improvisou musicalmente os vários objetos e seres que observava. Uma vez mais, baseou a sua improvisação nas formas que via e assim, musicalmente, a sua improvisação foi muito pouco aprazível. Também a técnica de arco apareceu desconstruída, tal como tinha acontecido no desafio anterior, fruto de uma exploração despreocupada da técnica de arco para alcançar o objetivo de corresponder à interpretação da imagem que fizera. Tentando apresentar à Aluna B algumas outras possibilidades para tornar a improvisação a uma só nota interessante, mostrei-lhe alguns sons contrastantes feitos no meu violoncelo, procurando imitar o som do mar que observávamos. Depois, como tarefa para a próxima aula, pedi à aluna que tentasse tocar no violoncelo as cores do arco-íris contido na imagem.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	5	5	5	5	5	-	5

Tabela 54 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
2	2	5	2	2,8

Tabela 55 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 2.2

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	3	2	2,5

Tabela 56 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.2

Desafio 3.1

No início da aula e, conseqüentemente, de um novo “capítulo” da história, surgiu um novo cenário, da minha escolha (Figura 28). Assim, a discoteca apresentada à Aluna B foi o mote para a improvisação, enquanto sinónimo de diversão e de música para dançar. Neste cenário, pedi à aluna que escolhesse o CD da grafonola e que replicasse a música que estaria a soar, no seu violoncelo. Para a ajudar, pedi-lhe que escolhesse alguns números – estes deram início a um jogo interno, o “Gira o disco!”, no qual as “cartas”, associadas a números, correspondiam a diretrizes musicais, tal como padrões rítmicos, descrições de carácter ou até novas personagens (associadas a novas notas). Além destas diretrizes, a aluna estava livre para utilizar outras mutações do som, à exceção do acrescento de outros tons. A aluna apresentou uma improvisação bem executada e aprazível, mas pouco ousada.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/Superação	Estratégia
5	1	4	3	3	5	-	3

Tabela 57 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
4	4	3	4	3,8

Tabela 58 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 3.1

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	4	4,5	4,8

Tabela 59 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.1

Desafio 3.2

Ainda na discoteca, foi dado espaço à Aluna B para improvisar livremente com a sua nota. A aluna foi muito criativa na sua improvisação, utilizando arcadas saltadas no violoncelo que ainda não tinha aprendido formalmente, mas que aproveitou para explorar. À medida que a improvisação se foi desenrolando, a aluna foi inovando mais. A sua execução instrumental foi também de um nível muito bom.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
2	0	4	5	5	5	-	5

Tabela 60 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
4,5	5	5	4,5	4,8

Tabela 61 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 3.2

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	5	5	5
Articulação	5	5	

Tabela 62 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.2

Desafio 3.3

Neste desafio, voltámos às diretrizes estabelecidas através do jogo interno “Gira o disco!”. Neste contexto, a aluna teve de improvisar utilizando a dinâmica “forte” e a figura rítmica “semibreve”, apenas com a nota que correspondia à sua primeira personagem, o Urso Saxofonista, e com a nota que escolheu para a personagem que entretanto lhe surgiu neste jogo (e que tinha sido o prémio escolhido pela aluna na aula passada), o Coelho Contrabaixista (Figura 29). A aluna improvisou com segurança, mas com pouca inovação, numa execução instrumental muito bem concretizada.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	0	4	5	5	5	-	3

Tabela 63 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.3

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	4,5	4	4	4,4

Tabela 64 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 3.3

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	5	5	5
Articulação	5	5	
Dinâmicas	5	5	

Tabela 65 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.3

Desafio 3.4

Sobre as mesmas diretrizes pedidas no desafio anterior, disse apenas, desta vez, à Aluna B que, além delas poderia utilizar quaisquer outras formas de variação do som, à exceção da utilização de tons que ainda não tinham sido apresentados na história. A aluna voltou a trazer ritmos cativantes para a sua improvisação, em associação a uma estrutura aparentemente lógica. A execução instrumental da improvisação foi também bem concretizada.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	0	5	5	5	5	-	5

Tabela 66 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 3.4

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	4,5	5	5	4,9

Tabela 67 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 3.4

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	5	5	5
Articulação	5	5	
Dinâmicas	5	5	

Tabela 68 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 3.4

Desafio 4.1

A Aluna A começou a contar a sua história à Aluna B. Sobre o primeiro cenário da Aluna A (Figura 15), a Aluna B fez uma improvisação musical, utilizando como estratégia, uma vez mais, o recurso às arcadas como ilustração de formas geométricas, neste caso sobre o caminho de pedras que observava. A improvisação musical da aluna não me pareceu elucidativa do cenário que lhe era apresentado. Também a sua técnica instrumental foi comprometida pela abordagem alternativa à técnica de arco na tentativa de representação literal das diferentes formas.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
4	5	5	5	3	5	-	3

Tabela 69 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
2	3	3	2	2,5

Tabela 70 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.1

	Compreensão	Execução	Média
Articulação	3	2	2,5

Tabela 71 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.1

Desafio 4.2

Partilhando a sua história com a Aluna A, a Aluna B voltou ao cenário da discoteca (Figura 28) musicando-o, de forma improvisada, sobre as diretrizes propostas pela Aluna A. A improvisação da Aluna B, com colcheias e na dinâmica de meio forte, foi muito elementar e utilizou apenas estes elementos. Já a sua execução instrumental não teve qualquer aspeto menos positivo a apontar.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
5	0	3	4	2	3	-	4

Tabela 72 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	3	2	3	3,3

Tabela 73 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.2

	Compreensão	Execução	Média
Dinâmicas	5	5	5
Ritmo	5	5	

Tabela 74 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.2

Desafio 4.3

Ainda sobre o cenário da discoteca, a Aluna B voltou a improvisar, para a Aluna A, desta vez de forma mais livre, tendo como única diretriz a utilização exclusiva da nota associada à sua primeira personagem. A aluna improvisou com muito sucesso, em caráter divertido, facilmente associável ao ambiente de uma discoteca. Também a execução instrumental alcançou um nível excelente.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	1	5	5	5	5	-	3

Tabela 75 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.3

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	5	5	5

Tabela 76 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.3

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	4	5	4,8
Caráter	5	5	

Tabela 77 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.3

Desafio 4.4

Num novo cenário (Figura 29), a Aluna B improvisou com as suas três notas: a do Urso Saxofonista, a do Coelho Contrabaixista e a do Unicórnio Xilofonista que nesta aula lhe surgiu, esta última inventada pela aluna como recompensa pela aula anterior. A improvisação da aluna foi muito bem conseguida, com vários ritmos e arcadas diferentes e cativantes. A sua execução instrumental esteve num nível próximo do da improvisação.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	2	5	5	5	5	-	3

Tabela 78 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.4

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	5	5	5

Tabela 79 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.4

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	4	5	4,4
Caráter	5	5	
Qualidade do som	?	3	

Tabela 80 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.4

Desafio 4.5

A Aluna B voltou a improvisar com as suas três notas, no cenário final (Figura 11), de reunião com as personagens da Aluna A. Nesta improvisação a Aluna B recorreu a várias combinações rítmicas que foi replicando pelas diferentes notas, numa forma lógica. A sua execução instrumental foi também muito limpa.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	0	5	5	5	5	-	5

Tabela 81 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.5

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	5	5	5

Tabela 82 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.5

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	4	5	4,5

Tabela 83 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.5

Desafio 4.6

Num jogo final de pergunta-resposta, a Aluna B improvisou uma pequena frase musical muito bem concretizada, e com uma forma lógica.

Regras	Imagem	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia
3	0	4	5	5	5	-	4

Tabela 84 - Aluna B - Avaliação das características do jogo - Desafio 4.6

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	5	5	5

Tabela 85 - Aluna B - Avaliação da improvisação - Desafio 4.6

	Compreensão	Execução	Média
Arcadas	5	5	5

Tabela 86 - Aluna B - Avaliação da execução instrumental - Desafio 4.6

Avaliação dos resultados

A avaliação das aulas da Aluna B foi compilada num gráfico final (40), que permitiu comparar a evolução das capacidades instrumentais e das capacidades de improvisação da mesma, na sua relação com os diferentes graus de presença das regras e da necessidade de inspiração na imagem.

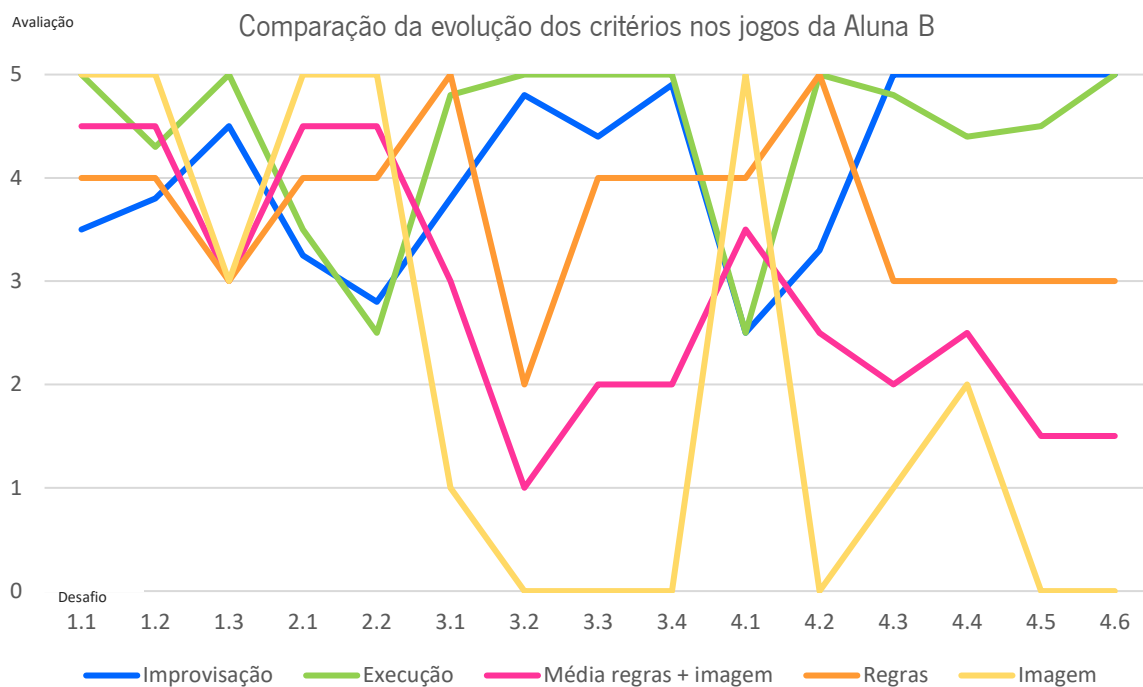


Gráfico 40 - Comparação da evolução dos critérios nos jogos da Aluna B

A análise ao gráfico anterior permitiu dar resposta às seguintes questões:

1. O jogo de improvisação desenvolvido favoreceu as capacidades de improvisação da Aluna B?

Ao longo dos desafios apresentados à Aluna B foi possível observar momentos de evolução positiva das suas capacidades de improvisação. Momentos de prestação contrária foram também, no entanto, notados. Assim, não é possível generalizar o sentido da evolução da qualidade de improvisação da aluna, mas podemos, por outro lado, observar que a variação da presença das regras e da necessidade de inspiração na imagem influi sobre a qualidade de improvisação da aluna.

2. Quais as circunstâncias mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B?

Nos desafios 3.2,3.4, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6, a Aluna B teve a sua melhor prestação musical na improvisação. A tabela que se segue resume a influência do nível de presença das regras e da necessidade de inspiração na imagem nestes desafios.

Desafio	Grau de presença de regras	Necessidade de inspiração na imagem
3.2	2	0
3.4	4	0
4.3	3	1
4.4	3	2
4.5	3	0
4.6	3	0

Tabela 87 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B

A tabela anterior parece sugerir a contenção na definição de diretrizes musicais e na exigência de inspiração na imagem como meio de favorecer os momentos de improvisação da Aluna B. No entanto, no desafio 3.4, há uma presença mais marcante de regras e fica então em questão se será apenas a nula ou baixa necessidade de inspiração numa imagem que promoverá as improvisações bem-sucedidas da aluna neste contexto. Para tentar dar resposta a esta questão, foram isoladas, nos gráficos 41 e 42, as variáveis “improvisação” e “regras” e “improvisação” e “imagem”.

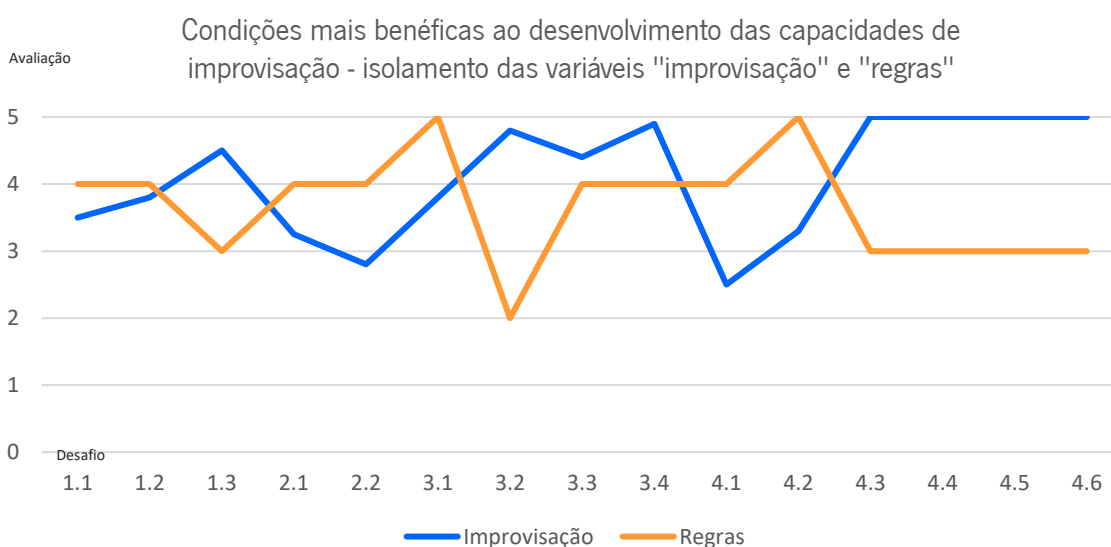


Gráfico 41 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B - isolamento das variáveis "improvisação" e "regras"

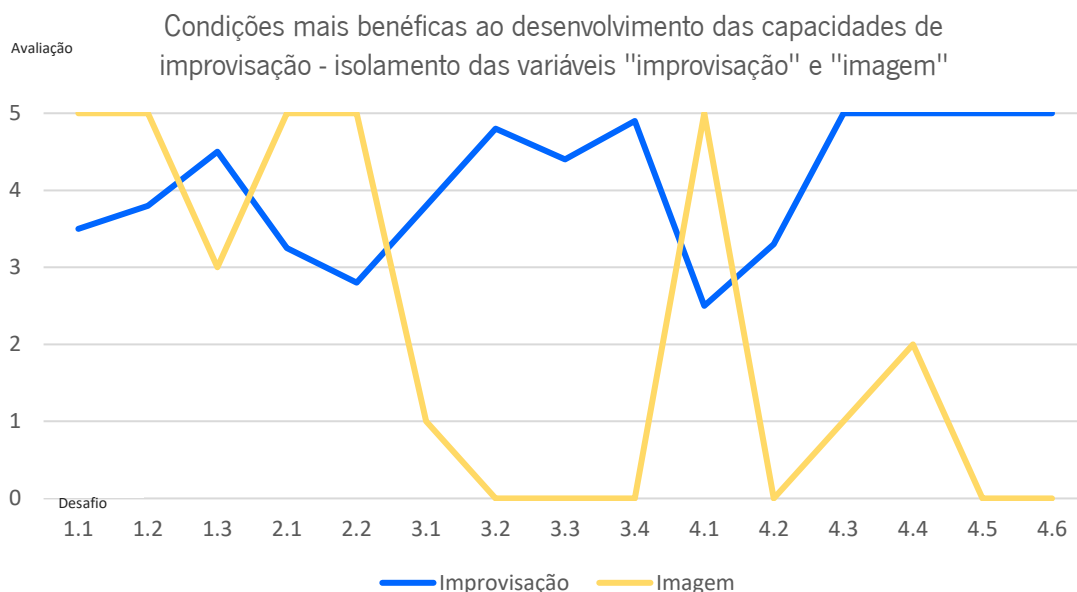


Gráfico 42 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B - isolamento das variáveis "improvisação" e "imagem"

A análise aos gráficos 41 e 42 demonstra um comportamento inverso entre a linha da improvisação e as linhas das duas variáveis. No entanto, algumas oscilações distanciam-se deste comportamento inverso, e daí se justifica a apresentação de um novo gráfico, cruzando a evolução da improvisação com a das variáveis em análise, tentando entender se a qualidade da improvisação é mais influenciada pelo grau de presença de regras ou pelo grau de necessidade de inspiração na imagem.

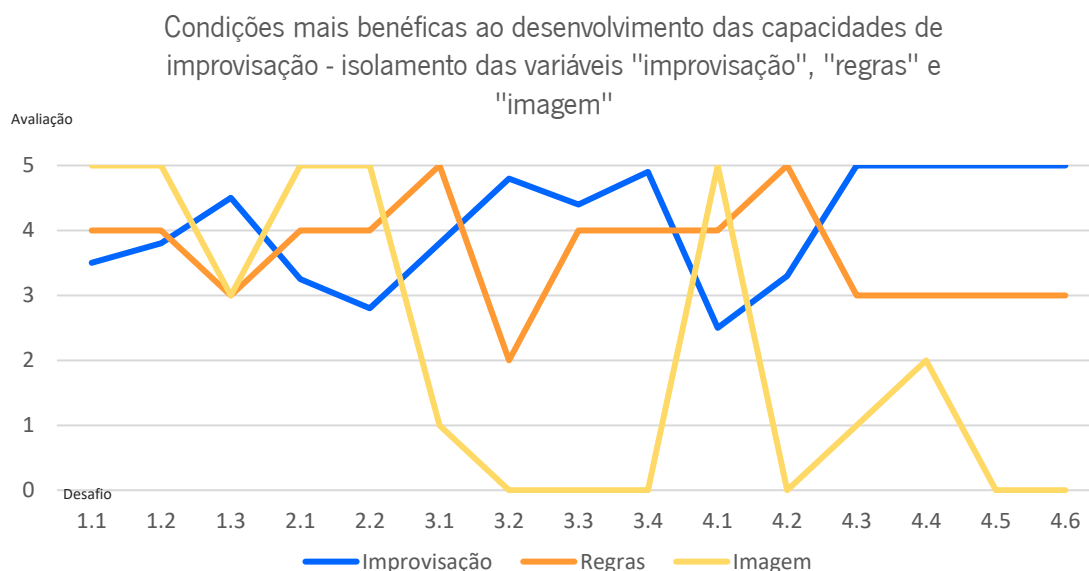


Gráfico 43 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B - isolamento das variáveis "improvisação", "regras" e "imagem"

O cruzamento das variáveis no gráfico 43 parece sugerir que nenhuma das variáveis “imagem” ou “regras” exerce uma influência mais significativa, inversa, do que a outra sobre a qualidade da improvisação e que uma presença menos marcante de, pelo menos, uma delas está associada aos momentos de maior qualidade de improvisação da Aluna B.

3. Quais as circunstâncias menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B?

Os momentos menos positivos de improvisação por parte da Aluna B e as variantes que os acompanham encontram-se em seguida expostos.

Desafio	Grau de presença de regras	Necessidade de inspiração na imagem
1.1	4	5
2.1	4	5
2.2	4	5
3.1	5	1
4.1	4	5
4.2	5	0

Tabela 88 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação da Aluna B

A análise à tabela 88 e a observação, através do Gráfico 43, da influência individual e semelhante das duas variáveis acima descritas sobre a qualidade de improvisação da Aluna B sugere que a presença marcada de regras e/ou da necessidade de inspiração na imagem resultou nos momentos de menor qualidade de improvisação por parte da Aluna B.

4. O jogo de improvisação desenvolvido favoreceu as capacidades de execução instrumental da Aluna B?

A execução instrumental da Aluna B alternou entre momentos muito bem conseguidos e outros mais negativos. Não é possível afirmar que a totalidade do jogo, nos seus diversos desafios, conseguiu promover o desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da aluna, mas são sim verificáveis vários momentos musicais muito bem concretizados, tecnicamente, na associação a níveis concretos de influência das variáveis já descritas.

5. Quais as circunstâncias mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B?

A tabela seguinte resume os desafios de maior qualidade de execução instrumental da Aluna B e a intensidade das variáveis que, sobre eles, influíram.

Desafio	Grau de presença de regras	Necessidade de inspiração na imagem
1.1	4	5
1.3	3	3
3.2	2	0
3.3	4	0
3.4	4	0
4.2	5	0
4.6	3	0

Tabela 89 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B

A tabela anterior parece não clarificar a influência das variáveis descritas sobre a qualidade da execução instrumental da aluna. Assim, isolei nos dois gráficos que se seguem as variáveis “execução” e “regras” e “execução” e “imagens”, procurando compreender a influência que a variação do grau de presença de regras e da necessidade de inspiração na imagem exercem sobre a concretização técnica da aluna mencionada.

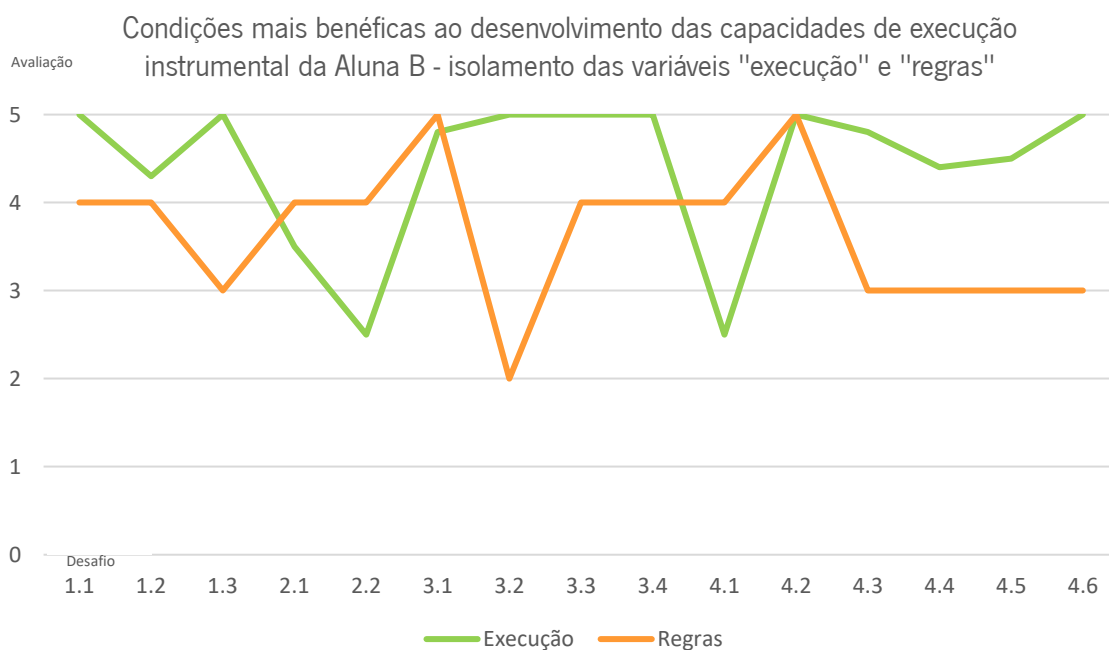


Gráfico 44 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B - isolamento das variáveis "execução" e "regras"

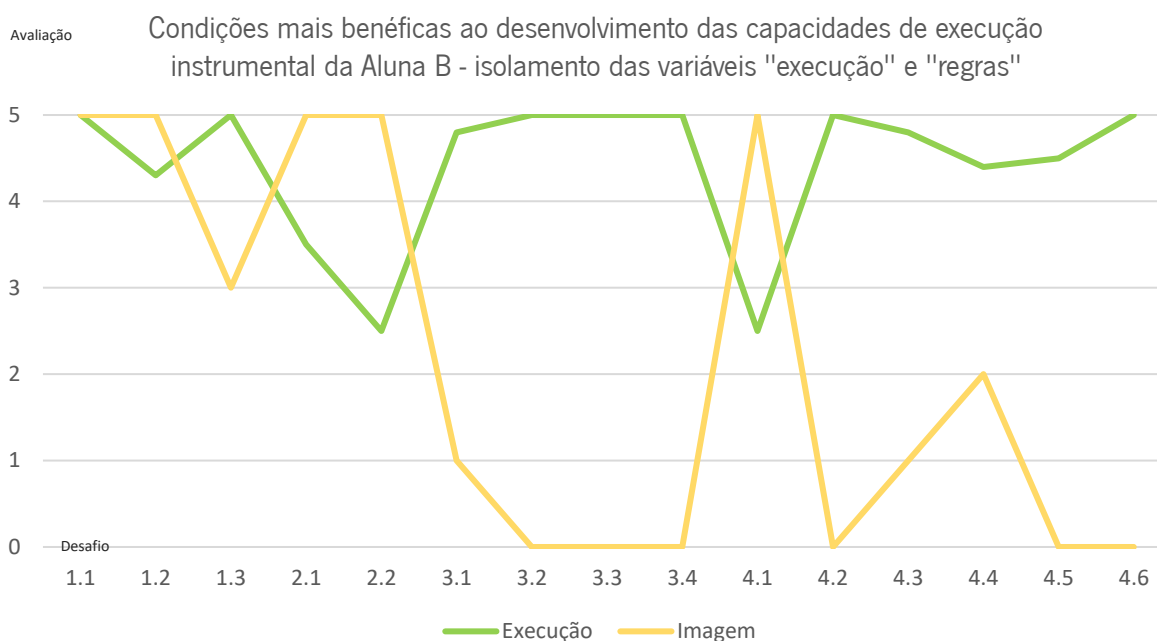


Gráfico 45 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B - isolamento das variáveis "execução" e "imagem"

A análise aos gráficos anteriores permitiu verificar que a variação da qualidade de execução instrumental da Aluna B evolui de forma quase sempre inversa à da variação da presença das regras e da necessidade de inspiração na imagem e que um nível elevado na linha da imagem ou das regras corresponderá a um nível baixo de qualidade instrumental, e vice-versa. Assim, parece que a diminuição de qualquer uma dessas duas variáveis resultaria num aumento da qualidade instrumental. Note-se, porém, que o comportamento da linha da execução parece ser mais próximo do da linha da imagem do que da linha das regras, sendo assim, a variação da qualidade de execução técnica da Aluna B quase inversamente proporcional à variação da necessidade de inspiração na imagem. Parece, então, que a maior qualidade de execução instrumental da aluna no desafio 1.1 terá constituído uma exceção, perante o apontado anteriormente.

6. Quais as circunstâncias menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B?

Perante a avaliação dos gráficos 44 e 45, mencionados e explicados na questão anterior, torna-se também possível concluir que os níveis mais elevados de presença de regras e/ou da necessidade de inspiração na imagem nos jogos resultaram em execuções instrumentais menos bem concretizadas por parte da Aluna B. A tabela que se segue sustenta a mesma conclusão.

Desafio	Grau de presença de regras	Necessidade de inspiração na imagem
2.1	4	5
2.2	4	5
4.1	4	5

Tabela 90 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B

7. Qual é a relação entre o desenvolvimento das capacidades de improvisação e o desenvolvimento das capacidades de execução instrumental da Aluna B no contexto do jogo apresentado?

As linhas “improvisação” e “execução” apresentam um contorno quase sempre semelhante. É interessante notar, no entanto, que a qualidade da execução foi superior à qualidade da improvisação até ao desafio 4.2, a partir daí a improvisação foi mais bem concretizada que a prestação técnica.

8. Quais as condições mais benéficas ao desenvolvimento paralelo das capacidades de improvisação e das capacidades de execução instrumental da Aluna B?

Uma menor definição de diretrizes musicais e uma menor necessidade de inspiração em imagens parece favorecer quer as capacidades de improvisação, quer as capacidades de execução instrumental da Aluna B. Exemplo desta influência é a prestação da aluna no desafio 3.2, comprovável no gráfico 40. Assim, para a Aluna B, uma maior liberdade musical resulta em melhores prestações da sua parte.

9. Quais as condições menos benéficas ao desenvolvimento paralelo das capacidades de improvisação e das capacidades de execução instrumental da Aluna B?

A restrição musical através de diretrizes e a necessidade de inspiração em imagens está associada a uma menor qualidade de improvisação e de execução musical para a Aluna B, tal como se pode observar no gráfico 40.

3. Aluno E

Introdução

Na primeira atividade do Aluno E, toquei para ele a pentatônica maior de Dó e o seu propósito seria repeti-la, sem saber as notas que a compunham. O aluno teve dificuldade em imitar a pentatônica. O exercício foi de introdução à escala e não conteve nenhuma componente de improvisação.

Regras	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia	Concentração
5	3	4	0	4	-	0	3

Tabela 91 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Introdução

	Compreensão	Execução	Média
Escalas	2	3	2,5
Tocar de ouvido	3	2	

Tabela 92 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental – Introdução

Após a análise ao exercício lecionado, concluí que o mesmo não cumprira os critérios de definição enunciados em “O conceito de jogo”, não podendo ser, assim, apelidado de “jogo”.

Desafio 1.1

No Desafio 1.1 foi pedido ao Aluno E que isolasse três das notas da pentatônica – “Dó”, “Mi” e “Sol” – e procurasse tocá-las na ordem mais variada de combinações ao seu critério. O aluno teve dificuldade em cingir-se às notas propostas, por falta de consciência “geográfica” da distribuição das notas no instrumento. As improvisações foram, no entanto, musicalmente, bem conseguidas.

Regras	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia	Concentração
4	3	4	3	4	-	-	4

Tabela 93 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
4	4	3	4	3,8

Tabela 94 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 1.1

	Compreensão	Execução	Afinação	Média
Escalas	3	3	4	3,3

Tabela 95 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.1

Desafio 1.2

Curiosamente, a dificuldade do aluno em cingir-se às notas “Dó”, “Mi” e “Sol” fez com que este novo desafio se tornasse, para ele, mais fácil que o anterior, contrariamente ao que projetara. Ao aluno foi proposto que improvisasse com todas as notas da pentatônica e o mesmo fê-lo com qualidade e com bastante à vontade.

Regras	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia	Concentração
3	4	5	4	4	-	-	5

Tabela 96 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 1.2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	4	5	4,8

Tabela 97 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 1.2

	Compreensão	Execução	Afinação	Média
Escalas	4	5	5	4,7

Tabela 98 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 1.2

Desafio 2.1

Dado que na aula anterior a variação da dificuldade dos exercícios, contrariamente ao que projetara, foi em decrescendo, já que o Aluno E se mostrou mais à vontade perante uma menor definição de diretrizes, procurei, na sua segunda aula, inverter a situação. Assim, os desafios desta aula foram pensados para que o aluno sentisse o aumento da dificuldade esperado num jogo de níveis.

O Aluno E, neste desafio, improvisou livremente, como proposto por Berk & Trieber (2009), em início de aula, para inspirar a criar. A sua improvisação foi muito bem conseguida, denotando uma

estrutura lógica e interessante, e o aluno mostrou-se muito confortável com a tarefa pedida, tendo até já a concretizado em casa, por sua vontade.

Regras	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia	Concentração
0	4	5	5	4	-	3	5

Tabela 99 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.1

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
4	5	5	5	4,8

Tabela 100 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 2.1

	Compreensão	Execução	Afinação	Média
Escalas	5	5	5	5

Tabela 101 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.1

Desafio 2.2

No Desafio 2.2, propus ao Aluno E a realização de uma improvisação em conjunto. Assim, iniciei-me com uma nota, à qual o aluno respondeu, num jogo “pergunta-resposta”. A improvisação durou alguns minutos, com total liberdade de escolha de notas. Fui, porém, introduzindo na minha voz alguns motivos realizados sobre a pentatônica, tentando familiarizar o aluno com tal sonoridade. O aluno concretizou muito bem a tarefa e revelou ter gostado muito de a realizar.

Regras	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia	Concentração
1	5	5	4	4	-	3	5

Tabela 102 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.2

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
5	5	4	5	4,8

Tabela 103 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 2.2

	Execução	Afinação	Média
Escalas	4	5	4,5

Tabela 104 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.2

Desafio 2.3

Aumentando a dificuldade, falei ao aluno do jogo infantil sobre a música “O carro do meu chefe tem um furo no pneu”. Neste jogo, selecionam-se palavras contidas na música e as mesmas são suprimidas ao cantá-la. Falei-lhe em levar a mesma ideia para a nossa improvisação conjunta - assim, voltaríamos a improvisar, mas as notas “Fá” e “Si” seriam proibidas, como se um choque atordoasse os nossos dedos cada vez que as tocássemos. Uma vez mais, o aluno revelou dificuldade em limitar-se às notas propostas, pelo que não cumpriu os objetivos propostos. No entanto, reconheço o valor das suas improvisações, ainda que as avalie menos positivamente por não estarem enquadradas no desafio apresentado.

Regras	Diversão	Envolvimento	Criatividade	Conforto	Competição/ Superação	Estratégia	Concentração
4	4	5	4	4	-	2	3

Tabela 105 - Aluno E - Avaliação das características do jogo - Desafio 2.3

Fluência instrumental	Sintaxe musical	Criatividade	Qualidade musical	Média
3	4	3	4	3,5

Tabela 106 - Aluno E - Avaliação da improvisação - Desafio 2.3

	Compreensão	Execução	Afinação	Média
Escalas	2	3	4	3

Tabela 107 - Aluno E - Avaliação da execução instrumental - Desafio 2.3

Avaliação dos resultados

A avaliação das aulas do Aluno E foi compilada num gráfico final (46) que permitiu comparar a evolução das capacidades instrumentais e das capacidades de improvisação do mesmo, na sua relação com os diferentes graus de presença das regras.

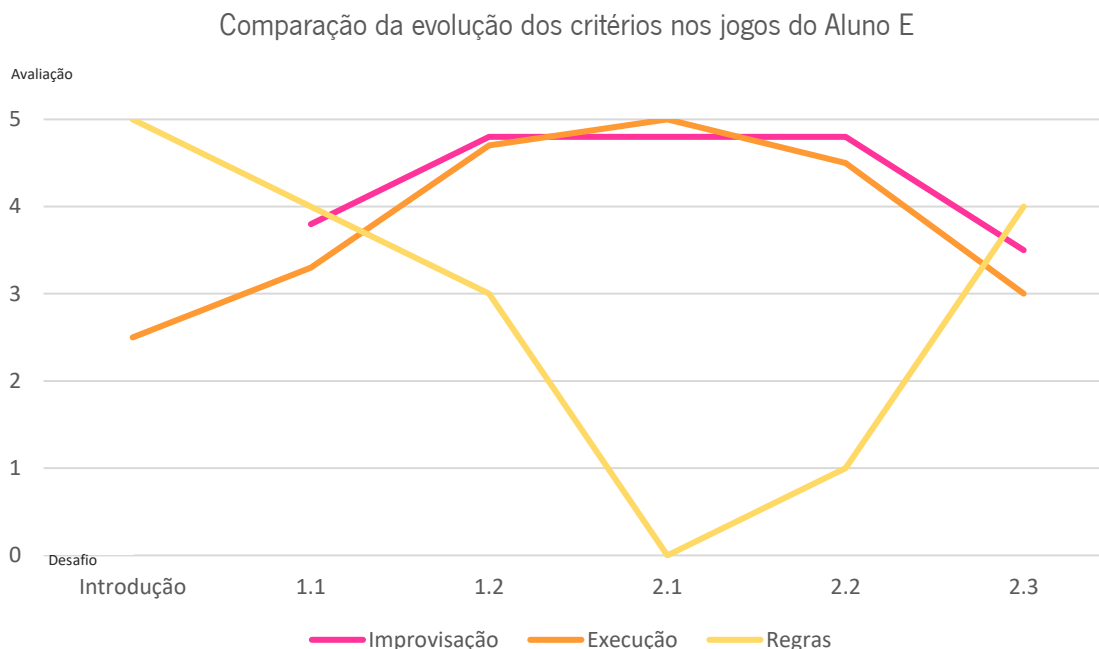


Gráfico 46 - Comparação da evolução dos critérios nos jogos do Aluno E

A análise ao gráfico anterior permitiu dar resposta às seguintes questões:

1. O jogo de improvisação desenvolvido favoreceu as capacidades de improvisação do Aluno E?

As capacidades de improvisação do Aluno E tiveram, em dado momento, uma evolução positiva, em associação a níveis específicos de presença de regras. Noutros momentos, porém, e dada a variação de presença das regras, as improvisações do aluno foram menos bem concretizadas.

2. Quais as condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação do Aluno E?

Nos desafios 1.2, 2.1 e 2.2 o Aluno E teve a sua melhor prestação de improvisação. A tabela que se segue resume o nível de presença da variável “regras” nesse contexto.

Desafio	Grau de presença de regras
1.2	3
2.1	0
2.2	1

Tabela 108 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação do Aluno E

Nestes momentos de maior qualidade de improvisação, o nível de presença de regras variou entre os níveis nulo e moderado.

3. Quais as circunstâncias menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação do Aluno E?

Nos desafios 1.1 e 2.3, as improvisações realizadas pelo Aluno E foram as de menor qualidade. A tabela seguinte revela o grau de presença de regras a influir sobre estes desafios.

Desafio	Grau de presença de regras
1.1	4
2.3	4

Tabela 109 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de improvisação do Aluno E

Uma presença marcante das regras resultou em improvisações menos bem concretizadas pela parte do Aluno E.

4. O jogo de improvisação desenvolvido favoreceu as capacidades de execução instrumental do Aluno E?

As capacidades de execução instrumental do Aluno E tiveram uma variação irregular ao logo dos desafios que lhe foram propostos. A variação de qualidade surge acompanhada por uma variação do grau de presença das regras.

5. Quais as circunstâncias mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental do Aluno E?

A execução instrumental do Aluno E atingiu os níveis mais positivos de avaliação nos desafios 1.2, 2.1 e 2.2. A tabela que se segue ilustra a variação do grau de presença das regras nesses momentos.

Desafio	Grau de presença de regras
1.2	3
2.1	0
2.2	1

Tabela 110 - Condições mais benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental do Aluno E

Uma variação entre os níveis nulo e moderado de presença de regras esteve associado às melhores prestações de execução instrumental do aluno.

6. Quais as circunstâncias menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental do Aluno E?

Já na “Introdução” nos desafios 1.1 e 2.3, a execução instrumental do aluno, foi menos positiva. O grau de presença de regras nestas atividades é exposto na tabela seguinte.

Desafio	Grau de presença de regras
Introdução	5
1.1	4
2.3	4

Tabela 111 - Condições menos benéficas ao desenvolvimento das capacidades de execução instrumental do Aluno E

Os níveis mais elevados de presença de regras surgiram, aqui, associados a uma pior prestação do aluno, no que diz respeito à execução instrumental.

7. Qual a relação entre o desenvolvimento das capacidades de improvisação e o desenvolvimento das capacidades de execução instrumental do Aluno E no contexto dos jogos apresentados?

As linhas “improvisação” e “execução” apresentam um contorno muito semelhante na evolução dos desafios apresentados ao Aluno E, o que sugere que as condições que beneficiam a qualidade da improvisação podem beneficiar também a qualidade da sua execução.

8. Quais as condições mais benéficas para o desenvolvimento paralelo das capacidades de improvisação e das capacidades de execução instrumental do Aluno E?

A prestação do aluno nos desafios estudados, na sua associação a diferentes níveis de presença de regras, faz sugerir que uma maior liberdade musical dada ao aluno, com uma menor definição de diretrizes, promove o desenvolvimento das suas capacidades de improvisação e de execução instrumental.

9. Quais as condições menos benéficas ao desenvolvimento paralelo das capacidades de improvisação e das capacidades de execução instrumental do Aluno E?

Uma presença mais marcante de regras surge, nos desafios estudados, associada a uma qualidade mais baixa de improvisação e de execução instrumental por parte do Aluno E.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise ao projeto desenvolvido sugere que os jogos de improvisação podem favorecer o ensino do violoncelo no desenvolvimento de competências de improvisação e do domínio instrumental. O valor dos jogos e da improvisação surgiu desde cedo afirmado na recolha bibliográfica realizada e também nas respostas dos inquiridos ao questionário original “Jogos de improvisação no ensino instrumental”. Já uma perspetiva sobre o valor dos jogos de improvisação por parte dos alunos foi impossibilitada, infelizmente, pela não divulgação interna do questionário original “As práticas criativas no ensino musical” (Anexo II), proposta ao Conservatório de Guimarães. A análise ao desempenho dos alunos nas aulas lecionadas, de resto, reforçou a possibilidade da utilização dos jogos de improvisação como atividades benéficas ao ensino do violoncelo.

Dada a aparente valorização dos jogos de improvisação no ensino da música e, em especial, no mesmo contexto, de qualquer atividade envolvendo a improvisação, pretendeu-se aferir a expressividade do recurso a estas práticas nas aulas de instrumento. A recolha bibliográfica realçou, por um lado, os 94% dos inquiridos no questionário de Whitcomb (2013) que lecionam atividades de improvisação nas suas aulas de música, por outro, as orientações curriculares para o ensino de música em Portugal, que não prescrevem quaisquer jogos, exercícios de improvisação nem, muito menos, jogos de improvisação. Assim, foi a partir do questionário “Jogos de improvisação no ensino instrumental”, distribuído a professores de instrumento do território nacional, que se tornou possível notar que, neste universo estudado, 80% dos inquiridos introduzem atividades de improvisação nas suas aulas e que 60% dos mesmos o fazem em associação a jogos. A comparação da frequência de leção das atividades de improvisação por parte destes professores com a sua experiência de improvisação na formação básica (nula para 79% dos inquiridos) e superior (nula para 54% dos inquiridos) permitiu também confirmar, na amostra, uma tendência de valorização das atividades de improvisação alinhada com as tendências internacionais apontadas por autores como Beckstead (2013). Por outro lado, o facto de apenas 9 dos 94 inquiridos recorrerem a jogos musicais, que não de improvisação, parece ir de encontro às tímidas diretrizes deixadas nas orientações curriculares e nas aprendizagens essenciais para o ensino da música do Ministério da Educação, e contrariar a tendência de inclusão dos jogos nos currículos musicais além-fronteiras descrita por Cassidy & Paisley (2013).

Na análise ao questionário aos professores, a valorização da improvisação aparenta influir sobre a frequência de leção desta prática: os professores veem a improvisação como uma das, se não a, atividade pedagógica mais importante e, conseqüentemente, apresentam-na aos seus alunos com frequência. No entanto, esta valorização parece não ser suficiente para ditar a inclusão da improvisação

nas aulas dos inquiridos - notem-se, por exemplo, os 6 professores que a cotaram com o/um dos níveis mais elevados de importância e que nunca a lecionam. Aqui, no entanto, poderão exercer influência as dificuldades que os inquiridos apontam à leção da improvisação, sendo delas as mais referidas a falta de tempo na aula para explorar a improvisação, a falta de experiência do professor a improvisar e a falta de experiência do professor a ensinar a improvisar - dificuldades nomeadas também pelos inquiridos de Whitcomb (2013). A análise da relação entre o grau de contacto dos professores com a improvisação na sua formação e a frequência com que os mesmos a lecionam vem reforçar a influência da “falta de experiência do professor a improvisar” na abordagem à improvisação na sala de aula: quanto menor o contacto formal dos professores com a improvisação na sua formação, menor a frequência com que a ensinam aos seus alunos. Além disso, estes diferentes graus de contacto com a improvisação na formação dos professores parecem influenciar ainda as dificuldades sentidas pelos mesmos na leção da improvisação: embora os professores de diferentes graus de experiência de improvisação na formação apontem, no global, as mesmas dificuldades de leção, os que tiveram um contacto, de qualquer intensidade, com a improvisação apresentam menos dificuldades simultâneas do que os que não tiveram nenhum contacto com esta prática na sua formação.

Os resultados obtidos com os alunos intervenientes neste projeto, ainda que possivelmente não extrapoláveis, não deixam também de ser curiosos: sugerem uma necessária adequação aos alunos a ser feita na incorporação dos jogos de improvisação nas aulas de violoncelo - relembro a prestação distinta dos três alunos perante a variação das características associadas aos jogos apresentados: enquanto que os momentos de melhor domínio instrumental e de maior qualidade de improvisação se associaram, para a Aluna A, aos desafios com uma maior presença de regras e de uma maior necessidade de inspiração na imagem, para os alunos B e E, parecem ter sido os desafios de maior liberdade musical que proporcionaram os seus melhores desempenhos. Esta constatação poderá estar associada a algumas das sugestões apresentadas pelos professores ao questionário acima mencionado, no sentido de minimizar as dificuldades de leção apontadas pelos mesmos: por um lado, a necessária aposta na formação dos professores na leção da improvisação, para dar resposta ao “como?” no ensino desta prática, por outro, uma inclusão mais precoce, e talvez até obrigatória, da improvisação na formação dos alunos - lembro que, no universo estudado, os professores que não experienciaram a improvisação na sua formação apresentam mais dificuldades na sua leção. Um dado mais animador poderá ser, no entanto, a evolução paralela, para os três alunos, entre a qualidade da improvisação e a da sua execução instrumental, o que sugere que os jogos de improvisação poderão ser utilizados para desenvolver, concomitantemente, as capacidades de improvisação e de domínio

instrumental dos alunos. Tal observação reforça a abordagem aos jogos de improvisação na sua associação a métodos/materiais já conhecidos pelos professores, uma proposta de Whitcomb (2013) perante a falta de tempo para a inclusão da improvisação na aula apontada pelos seus inquiridos.

5. REFERÊNCIAS

- Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisation. *Music Educators Journal*, 66(5), 62–68. Acedido a 17, maio, 2020 em <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3395778>
- Abramson, R. M. (1997). *Rhythm games for perception & cognition*. Los Angeles, Estados Unidos da América: Alfred Music Publishing.
- Abramson, R. M. (1998). *Feel it!: Rhythm games for all*. Los Angeles, Estados Unidos da América: Alfred Music Publishing.
- Agrell, J. (2008). *Improvisation games for classical musicians*. Chicago, Estados Unidos da América: GIA Publications.
- Albuquerque, C. (2015). *A aula de orquestra como laboratório para a criatividade* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41271>
- Allsup, R. (1997). Activating self-transformation through improvisation in instrumental music teaching. *Philosophy of Music Education Review*, 5(2), 80–85. Acedido a 15, maio, 2020 em <https://www.jstor.org/stable/40495428>
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282–289. Acedido a 19, maio, 2020 em <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/210/o-jogo-como-recurso-de-aprendizagem>
- Azevedo, A. (2014). *A abordagem pedagógica de Paul Harris no ensino do clarinete numa escola do ensino artístico especializado da música* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37884>
- Azzara, C. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(21), 21–25. Acedido a 13, maio, 2020 em <https://doi.org/10.2307/3399555>
- Banks, S. (1982). Orff-Schulwerk teaches musical responsiveness. *Music Educators Journal*, 68(7), 42–43. Acedido a 22, maio, 2020 em <https://doi.org/10.2307/3395939>
- Beckstead, D. (2013). Improvisation: Thinking and Playing Music. *Music Educators Journal*, 99(3), 69–74. Acedido a 12, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1177/0027432112467822>
- Beltrami, D. M. (1996). O jogo como mediação do processo ensino-aprendizagem em Claparède. *Revista*

- Da Educação Física*, 7(1), 19–23. Acedido a 19, maio, 2020 em http://miniweb.com.br/educadores/teoria_educ/jogo_claparede.pdf
- Berk, R., & Trieber, R. (2009). Whose classroom it it, anyway?: Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20 (3), 29–60. Acedido a 10, junho, 2020 em <https://pdfs.semanticscholar.org/8e4a/fb35420c0057c4bc8c2dc55ec8e7d823bf4a.pdf>
- Bertinetto, A. (2011). Improvisation and artistic creativity. *Proceedings of the European Society for Aesthetics*, n.d, 3, 81-103. Acedido a 2, junho, 2020 em https://www.academia.edu/1637325/Improvisation_and_Artistic_Creativity
- Bertinetto, A. (2018). Improvisation. In *International Lexicon Of Aesthetics* (n.d., pp. 1-5). Acedido a 7, maio, 2020 em <https://lexicon.mimesisjournals.com/archive/2018/spring/Improvisation.pdf>
- Borgo, D. (2017). The complex dynamics of improvisation. *Springer Handbook of Systematic Musicology* (n.d., pp. 1017–1028). Acedido a 7, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5>
- Boshkoff, R. (1991). Lesson planning the Kodály way. *Music Education Research*, 78(2), 30–34. Acedido a 1, junho, 2020 em <https://doi.org/10.2307/3398257>
- Brenelli, R. (1996). *Jogo como espaço para pensar*. São Paulo, Brasil: Papyrus Editora
- Brietzke, M. (2018). *Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo: Uma Pesquisa-Ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no Estado de São Paulo* (Dissertação de pós-graduação, Universidade do Estado de São Paulo). Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-11032019-113124/pt-br.php>.
- Cabral, A. (2011). *O jogo no ensino*. São Paulo, Brasil: Papyrus Editora.
- Caiado, A. (2012). *A regra em jogo: Um estudo sobre a prática dos jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil* (Dissertação de doutoramento, Universidade de São Paulo). Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08022013-110544/publico/caiado_do_corrigida.pdf
- Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 103. Acedido a 10, junho, 2020 em http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/A_Improvisacao_como_Processo_de_Significacao_Final.pdf

- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro). Recuperado de <http://www.mulheravestruz.pt/DocenciaInvestigacao.php>
- 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*, 127, 16–27. Acedido a 11, junho, 2020 em http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf
- Cassidy, G., & Paisley, A. (2013). Music-games: A case study of their impact. *Research Studies in Music Education*, 35 (1), 119–138. Acedido a 23, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1177/1321103X13488032>
- Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. *Games and Culture*, 5 (2), 177–198. Acedido a 20, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1177/1555412009354727>
- Comeau, G. (1998). *10 Teacher's viewpoints on Suzuki® piano*. Otawwa, Canadá: CFORP
- Costa, D. (2015). *A importância da improvisação e o seu papel na formação de jovens músicos: Contexto de Formação Musical e História da Cultura e das Artes* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44099>
- Costa, H. (2017). *Retornando ao jogo e à sua importância no desenvolvimento da criança* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57318>
- Costa, P. (2016). *Jogos de improvisação como estratégia para a aquisição de competências técnicas e musicais na aprendizagem da percussão* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43931>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355–380.
- Crisóstomo, J. (2015). *A improvisação como ferramenta pedagógica no ensino vocacional de piano* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Música de Lisboa). Recuperado de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5663>
- Cruz, C. (2010). Aprender a ler música sem partitura. *Apem*, 15–19. Acedido a 20, maio, 2020 em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1341>

- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow : The Psychology of engagement with everyday life finding Flow. *Psychology Today*. Acedido a 8, junho, 2020 em https://www.researchgate.net/publication/200026151_Finding_Flow_The_Psychology_of_Engagement_With_Everyday_Life
- Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21–27. Acedido a 10, agosto, 2020 em <https://doi.org/10.1177/104837139801200106>
- Custodero, L. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3). Acedido a 8, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1080/10632910209600288>
- de Carvalho, Á., Amann, G., de Almeida, C., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., ... Marta, F. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Acedido a 4, junho, 2020 em http://www.aeesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf
- Dean, R., & Smith, H. (2013). *Improvisation Hypermedia and the Arts since 1945* (Vol. 4). Abingdon, Inglaterra : Routledge.
- Denis, G., & Jouvelot, P. (2005). Motivation-driven educational game design: Applying best practices to music education. *ACM International Conference Proceeding Series*, 265, 462–465. Acedido a 19, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1145/1178477.1178581>
- Direção Geral da Educação. Acedido a 27, maio, 2020, em <https://www.dge.mec.pt/>
- Duarte, A. (2014). *Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil* (Dissertação de licenciatura, Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva). Recuperado de http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1JObXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf
- Duarte, J. A. (2009). *O jogo e a criança: Estudo de Caso* (Relatório de estágio, Escola Superior de Educação João de Deus). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/JoséDuarte.pdf>
- Falkembach, G. A. M. (2006). O lúdico e os jogos educacionais. *CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS*. Acedido a 10, maio, 2020 em http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf

- Ferreira, S., & Vieira, M. H. (2013). Práticas formais e informais no ensino da música: Questionando a dicotomia. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 85–95. Acedido a 25, maio, 2020 em <https://doi.org/10.23828/RPEA.V3I1.38>
- Figueiredo, E. (2008). O talento musical: Uma investigação em três músicos brasileiros do período colonial. ANAIS VI Fórum de Pesquisa Científica Em Arte, Curitiba, Brasil, 30-40.
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Fonterrada, M. (2003). *De tramas e fios: Um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.
- Fonterrada, M. (2015). *Ciranda de sons: Práticas criativas em educação musical*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.
- Fraleigh, S. (2019). A philosophy of the improvisational body. In V. Midgelow (Ed.), *The Oxford handbook of improvisation in dance* (pp. 66-88). Acedido a 4, junho, 2020 em <https://books.google.pt/books?id=YBGIDwAAQBAJ&pg=PA84&lpg=PA84&dq=improvisation+is+a+way+of+accessing+seemingly+hidden+treasure+of+human+experience&source=bl&ots=AylbAxeqo7&sig=ACfU3U3x5cLcSF5VobyLhfiA27GIPTReHQ&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwitzP78verpAhVPLBoKHagFCDMQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=improvisation is a way of accessing seemingly hidden treasure of human experience&f=false>
- França, G. (2018). A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética : Relações e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. *ANAIS do V SIMPOM 2018*. Acedido a 25, maio, 2020 em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7715>
- Franco, M., Zampieri, M., Maciel, R., & Silva, C. (n.d.). Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem. *Congresso Nacional de Educação*. n.d.
- Freitas, A. (2012). *Jogo e desenvolvimento da criança: Sua relevância na prática* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3756>
- Gainza, V. (n.d.). *A improvisação musical como técnica pedagógica*. Acedido a 10, fevereiro, 2020 em <https://pt.scribd.com/document/237768391/A-Improvisacao-Musical-Como-Tecnica-Pedagogica>
- Gallwey, T. (2015). *The Inner Game of Tennis*. Londres, Inglaterra: Pan Macmillan.
- Ghazali, G. M., & McPherson, G. E. (2009). Malaysian children's attitudes towards learning music. *Music Education Research*, 11, 193–219. Acedido a 1, setembro, 2020 em <http://doi.org/10.1080/14613800902924474>

- Gomes, S. (2015). *“Antes da estrelinha brilhar” : Abordagem preparatória ao volume I do método Suzuki para violoncelo em crianças entre os 3 e os 5 anos* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusíada). Recuperado de <http://repositorio.ulusiada.pt>
- Gordon, E. (1999). All about audiation and music aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal*, 82(2), 41–44. Acedido a 22, maio, 2020 em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3399589?journalCode=mejc>
- Gordon, E. (2011). *Untying gordian knots*. Chicago, Estados Unidos da América: GIA Publications, Incorporated.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology, education*. Manchester, Inglaterra: Manchester University Press.
- Green, L. (2002). How popular musicians learn: A way ahead for music education. *British Journal of Music Education*, 19 (03). Acedido a 24, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1017/S0265051702220380>
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Farnham, Inglaterra: Ashgate.
- Grilo, A. (2015). *Dalcroze: A aplicação do método à iniciação do violino em conjunto* (Relatório de estágio, Universidade de Aveiro). Recuperado de https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15563/1/PE_46046_sofia%20grilo.pdf
- Hains-Wesson, R., Pollard, V., & Campbell, A. (2017). A three-stage process of improvisation for teamwork: Action research. *Issues in Educational Research*, 27 (1), 82–98. Acedido a 15, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973633>
- Harris, P. (2008). *Improve your teaching!: Teaching beginners: A new approach for instrumental and singing teachers*. Los Angeles, Estados Unidos da América: Alfred Music Publishing
- Harris, P. (2015, Maio, 27). *Paul Harris on Simultaneous Learning - TTTV009* [Video do Youtube]. Acedido a 1, junho, 2020 em <https://www.youtube.com/watch?v=YbmQx-7XiHQ&feature=youtu.be>
- Harris, P. (2017a). *Improve your teaching!: An essential handbook for instrumental and singing teachers*. Londres, Inglaterra: Faber Music Ltd.
- Harris, P. (2017b). *The practice process : Revolutionise practice to maximise enjoyment, motivation and progress*. Londres, Inglaterra: Faber Music Ltd.

- Henke, R. (2002). *Performance and literature in the Commedia dell'Arte*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3 (1).
Acedido a 10, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Hotchkiss, G., & Athey, M. (2008). Music learning grows with games. *Music Educators Journal*, 64 (8), 48–51. Acedido a 21, maio, 2020 em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3395489?journalCode=mejc>
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2015a). *Kodály in the kindergarten classroom: Developing the creative brain in the 21st Century*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2015b). *Kodály in the third grade classroom: Developing the creative brain in the 21st Century*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2015c). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1918). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Redditch, Inglaterra: Read Books Ltd.
- Jogo. (2010). *A enciclopédia* (pp.4875-4876, Vol.12). Porto, Portugal: Porto Editora
- Kennedy, M., & Kennedy, J. (2013). *The Oxford dictionary of music*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Klopper, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). *Moving learning games forward: Obstacles, opportunities & openness*. Acedido a 21, maio, 2020 em https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301_02
- Koh, E., Kin, Y. G., Wadhwa, B., & Lim, J. (2012). Teacher perceptions of games in Singapore schools. *Simulation and Gaming*, 43 (1), 51–66. Acedido a 30, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1177/1046878111401839>
- Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26 (1), 27–38. Acedido a 10, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>
- Leal, A. (2012). *A Ludicidade na Práxis pedagógica do professor de música* (Dissertação de pós-graduação, Universidade Federal da Bahia). Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14232>

- Luz, S. (2016). *O Papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20586/1/Susana%20Luz%20-%20TESE%20FINAL.pdf>
- Lyne, J. (1998). A synthesis of Orff , Kodaly , Suzuki , and Rolland : Improvisation in the beginning string class. *American String Teacher*, 48(1), 79–81. Acedido a 5, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1177/000313139804800114%0A>
- Maas, M. (2018). *Música corporal e jogos musicais corporais: Um estudo das práticas do grupo Barbatuques na educação musical do artista teatral* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-11032019-113435/pt-br.php>
- Mæland, K., & Espeland, M. (2017). Teachers' conceptions of improvisation in teaching: Inherent human quality or a professional teaching skill? *Education Inquiry*, 8(3), 192–208. Acedido a 7, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1293314>
- Maldonato, M. (2018). Improvisation: The astonishing bridge to our inner music. *World Futures*, 74(3), 158–174. Acedido a 3, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1080/02604027.2017.1345247>
- McPherson, G. (1993). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (119), 11–20. Acedido a 10, agosto, 2020 em https://www.jstor.org/stable/40318607?seq=5#metadata_info_tab_contents
- Mead, V. (1996). More than mere movement: Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*, 82(4), 38–41. Acedido a 21, maio, 2020 em <https://doi.org/10.2307/3398915>
- Medeiros, C. (2013). *A Música como Recurso Lúdico para Aprender* (Relatório de estágio, Universidade dos Açores). Recuperado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2303/1/DissertMestradoCarolinaMotaAndradeMedeiros2013.pdf>
- Ministério da Educação. (s.d.). *Organização curricular e programas*. Acedido a 7, junho, 2020 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- Mitchell, B. S. (1998). String teaching plus Kodály equals Colourstrings. *American String Teacher*, 48(1), 73–77. Acedido a 22, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1177/000313139804800113>

- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*, 56(2), 237–255. Acedido a 12, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1177/0018726703056002893>
- Moreira, L. (2010). *O recurso a processos criativos na aprendizagem do violoncelo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3511/1/4349.pdf>
- Morin, F. (2001). Cultivating music play: The need for changed teaching practice. *General Music Today*, 14(2), 24–29. Acedido a 18, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1177/104837130101400204>
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: Power of improvisation in life and the Arts*. Los Angeles, Estados Unidos da América: Jeremy P.Tarcher
- Nachmanovitch, Stephen. (2004). *Free play: La improvisación en la vida y en el arte*. Barcelona, Espanha: Paidós.
- Navas, F. (s.d.). Jogos de Improvisación. Acedido a 2, fevereiro, 2020 em <https://pt.scribd.com/document/51650632/Juegos-de-Improvisacion>
- Neiva, E. (2013). *A disciplina de Música de Câmara do 3º Grau - Construção partilhada de um portefólio de sugestões didáticas* (Relatório de estágio, Universidade do Minho). Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/browse?type=author&value=Neiva%2C+Eva+Sofia+Ferreira>
- Niland, A. (2009). The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, 23 (1), 17–21. Acedido a 22, maio, 2020 em <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>.
- Nunes, D. (2015). *Teatro e recovery: Estudo da vivência subjetiva dos participantes do grupo de teatro do G.I.R.A.* (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4484>
- Perani, L. (2014). Estética, técnica e jogo: Relações entre o lúdico e a arte fotográfica. *Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora*. Acedido a 17, maio, 2020 em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21090/11462>
- Pereira, A. (2003). *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71590/2/28409.pdf>
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Acedido a 27, maio, 2020 em <http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+formação+do+símbolo+na+criança.pdf>

- Pinheiro, C., & LeYa Educação Portugal. (2020, Maio, 27). 13.º Encontro digital LeYa Educação - A dinâmica do jogo como estratégia de aprendizagem (Palestra no Youtube). Acedido a 27, maio, 2020 em https://www.youtube.com/watch?v=luDp_k0_ELM&feature=youtu.be
- Riveire, J. (2006). Using improvisation as a teaching strategy. *Music Educators Journal*, 92 (3), 90–95. Acedido a 12, junho, 2020 em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3401139?journalCode=mejc>
- Rodrigues, H. (1997). Música para os pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Apem*, n.d. Acedido a 28, maio, 2020 em <https://run.unl.pt/handle/10362/12570>
- Santinho, G., & Oliveira, K. (2013). *Improvisação em dança*. Guarapuava, Brasil: Unicentro.
- Seppänen, S., Tiippana, K., Jääskeläine, I., Saari, O., & Toivanen, T. (2019). Theater improvisation promoting interpersonal confidence of student teachers: A controlled intervention study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 24 (1), 2770–2788. Acedido a 9, junho, 2020 em <https://doi.org/10.15405/ejsbs.244>
- Sério. (2004). *O dicionário* (p. 1814, Vol.23). Porto, Portugal: Porto Editora
- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An integrated foundation. *Music Educators Journal*, 41–44. Acedido a 28, maio, 2020 em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3399024?journalCode=mejc>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Pedroso, J. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância: Entre o mundo pensado e mundo vivido*. Acedido a 25, maio, 2020 em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33188/1/Livro_O_Jogo_e_a_Infancia_M_02.pdf
- Soares, E. (2013). *O desenvolvimento da autonomia do estudante de guitarra através da experimentação lúdica nas primeiras fases da aprendizagem* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28935>
- Sobre nós. (n.d.). Acedido a 20, janeiro, 2020 em <http://smguimarães.pt>
- Soëtard, M. (2010). *Johann Pestalozzi* (M. Marcondes, P. Marcondes, & G. Mazzetto, Eds.). Acedido a 30, maio, 2020 em <http://www.livrosgratis.com.br>
- Sousa Tavares, P. (2016, April 11). Jogos digitais são cada vez mais usados nas escolas. *Diário de Notícias*. Acedido a 31, maio, 2020 em <https://www.dn.pt/portugal/ministerio-poe-alunos-a-aprender-com-videojogos-5119713.html>
- Storms, G. (1993). *Handbook of music games*. Londres, Inglaterra: Souvenir Press.

- Storms, G. (2003). 101 Juegos musicales: Divertirse y aprender con ritmos y canciones. Acedido a 16, junho, 2020 em https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=101+juegos+musicales
- Suzuki, S. (1981). *Ability development from age zero*. Miami, Estados Unidos da América: Summy-Birchard.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to Talent Education*. Los Angeles, Estados Unidos da América: Alfred Music.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Swanwick, K. (2003). *Music, mind and education*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3 (3), 305–339. Acedido a 14, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1017/S0265051700000814>
- The school where learning is a game. (s.d.) Acedido a 28, Maio, 2020, em http://edition.cnn.com/interactive/2012/08/tech/gaming.series/teachers.html#cnngmsrstory_start
- Thresher, J. M. (1964). Contributions of Orff elementary music. *Music Educator's Journal*, 50 (3), 43–48. Acedido a 14, junho, 2020 em <http://www.jstor.org/stable/3390084>
- Tossini, R., & Freire, R. (2015). A improvisação na aprendizagem instrumental: o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem. *Anais Do XI Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais – 2015*, Perenópolis, n.d., n.d.
- Trigo, L. A. (2014). *Contributos para um papel da improvisação no ensino do violino* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/12784>
- Ullman, C. (2017, Agosto, 10). The six golden rules of improvisation [vídeo do Youtube]. Acedido a 27, maio, 2020 em <https://www.youtube.com/watch?v=Po1qBqJicuw>
- Wall, M. (2016). Conceptualizations of improvisation with young instrumentalists : A literature review. *Visions of Research in Music Education*, 27, 1–20. Acedido a 10, junho, 2020 em http://www-usr.rider.edu/~vrme/v27n1/visions/Wall_Conceptualizations_Improvisation_Young_Instrumentalists.pdf
- Warren, K. (2009). Wittgenstein and Anscombe. In K. Warren (Ed.), *An unconventional History of Western Philosophy: Conversations between men and women philosophers* (pp. 455–488). Washington DC, Estados Unidos da América: Rowman & Littlefield.

- Wastiau, P., Kearney, C., & Berghe, W. (2009). *How are digital games used in schools?: Complete results of the study* (A. Joyce, P. Gerhard, & M. Debry, Eds.). Acedido a 29, maio, 2020 em http://games.eun.org/upload/gis-full_report_en.pdf
- Whitcomb, R. (2013). Teaching improvisation in elementary general music: Facing fears and fostering creativity. *Music Educators Journal*, 99 (3), 43–51. Acedido a 2, junho, 2020 em <https://doi.org/10.1177/0027432112467648>
- Winther - Lindqvist, D. (2009). Game playing negotiating rules and identities. *American Journal of Play*, 2 (1), 60–84. Acedido a 29, maio, 2020 em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069228>
- Wosley, K. D. (2012). *The lost art of improvisation: Teaching improvisation to classical pianists*. (Dissertação de doutoramento, University of Alabama). Recuperado de http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001107/u0015_0000001_0001107.pdf
- Yelin, J. (1990). *Movement that fits: Dalcroze Eurhythmics and the Suzuki method*. Los Angeles, Estados Unidos da América: Alfred Music.
- Zanetta, C. (2016). “A gente aprende além de música, a gente aprende a brincar juntos!”: Jogos de improvisação na educação musical com crianças. *ANAIS do IV SIMPOM 2016 - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos Em Música*, Rio de Janeiro, n.d., 243-253. Acedido a 11, maio, 2020 em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5630>
- Zirawaga, V., Olusanya, A., & Maduki, T. (2017). Gaming in education: Using games a support tool to teach History. *Journal of Education and Practice*, 8 (15), 55–64. Acedido a 11, maio, 2020 em https://www.researchgate.net/publication/321376822_Gaming_in_Education_Using_Games_as_a_Support_Tool_to_Teach_History

6. ANEXOS

ANEXO I - Questionário aos professores “Jogos de improvisação no ensino instrumental”, via *Google Forms*

1. Introdução

O presente questionário tem como público-alvo os professores de música que estejam, à data, a lecionar a disciplina de instrumento.

A realização deste questionário, no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, trata os jogos de improvisação no ensino musical, particularmente como ferramenta pedagógica na prática do violoncelo. É assim meu objetivo aferir, em primeiro lugar, se a prática da improvisação é vista como desejável pelos professores. A sua efetiva aplicação no ensino musical estará, em seguida, em análise, e nesse ponto será também estabelecida a sua associação à prática de jogos.

O preenchimento deste questionário deverá ocupar cerca de 10 minutos do seu tempo.

Qualquer questão, poderá remeter para o endereço de email: carolina.vieiraleite@gmail.com

Desde já, agradeço a sua colaboração,

Carolina Leite Freitas

2. Dados pessoais

2.1 Por favor, selecione o seu sexo:

- Feminino
- Masculino

2.2 Por favor, selecione o grupo etário em que se insere:

- 18-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61/+

2.3 Quais são as suas qualificações profissionais?

- 12º Ano
- Mestrado
- Licenciatura
- Doutoramento
- (outra opção)

2.4 Em que estabelecimento(s) adquiriu a sua formação básica em música?

2.5 Qual/quais estabelecimento(s) de ensino superior frequentou?

Se não se aplicar, por favor, deixe em branco.

2.6 Há quantos anos leciona?

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- 31-40
- 41/+

2.7 Escolha, por favor, o(s) tipo(s) de instituição de ensino no qual/nos quais leciona atualmente:

- Pública
- Privada

2.8 A que nível/níveis de ensino leciona?

Por favor, considere apenas as aulas de instrumento nesta questão.

- Pré-Primário
- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário
- Superior

2.9 Qual é o seu Grupo de Recrutamento?

- M01
- M02
- M03
- M04
- M05
- M06
- M07
- M08
- M09
- M10
- M11
- M12
- M13
- M14
- M15
- M16
- M17
- M18
- M19
- M20
- M21
- M22
- M23
- M24
- M25

2.10 Quantos alunos estão presentes, simultaneamente, nas aulas de instrumento que leciona?

- 1
- 2-3
- Mais de 3

2.11 Enquanto aluno, durante a sua formação básica, foram utilizadas práticas de improvisação nas suas aulas de instrumento?

- Sim, com frequência
- Sim, num número escasso de vezes
- Não

2.12 Em que instituição de nível básico experienciou os exercícios de improvisação?

Se assinalou "Não" como a resposta anterior, por favor avance para a questão seguinte.

2.13 Durante a sua formação superior, foram utilizadas práticas de improvisação nas suas aulas de instrumento?

- Sim, com frequência
- Sim, num número escasso de vezes
- Nunca

2.14 Em que instituição de nível superior experienciou os exercícios de improvisação?

Se assinalou "Nunca" como a resposta anterior, por favor avance para a questão seguinte.

3. O interesse pelas práticas de improvisação

3.1 Entre 1 e 5, quão relevantes considera as atividades de improvisação para as aulas de instrumento?

Considere 1 como "nada relevantes" e 5 como "as mais relevantes".

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

3.2 Existem outras práticas criativas que priorize enquanto professor, em relação a atividades de improvisação? Se sim, quais?

Em caso de resposta negativa, por favor avance a questão.

- Composição
- Harmonização
- (outra opção)

4. A expressão das atividades de improvisação na sala de aula

4.1 Com que frequência aborda, habitualmente, com um aluno/ grupo de alunos, atividades de improvisação?

- Nunca (passa para a secção 5.)
- 1-2 vezes/ano
- 1-2 vezes/período
- 1-2 vezes/mês
- 1-2 vezes/semana

5. A expressão das atividades de improvisação na sala de aula (2)

5.1 No caso de recorrer a atividades de improvisação com pouca frequência, que fatores motivam o seu uso?

Se não se aplicar, por favor avance a questão.

- Altas capacidades musicais/instrumentais do aluno
- Baixas capacidades musicais/instrumentais do aluno
- Alto nível de concentração por parte do aluno
- Baixo nível de concentração por parte do aluno
- Alto nível de motivação do aluno
- Baixo nível de motivação do aluno
- Desejo de proporcionar um momento lúdico de exceção
- Desejo de apresentar a improvisação ao aluno como uma ferramenta pedagógica
- Desejo de apresentar a improvisação ao aluno com um fim em si mesma
- (outra opção)

5.2 Pessoalmente, qual considera ser o número ideal de alunos para se trabalhar a improvisação na aula de música?

- Apenas 1
- 2 a 3
- Não sei
- Não considero que esta variação do número dos alunos seja relevante para a exploração dos exercícios
- (outra opção)

5.3 Quantos minutos despende, habitualmente, na(s) aula(s) em que desenvolve atividades improvisacionais?

Tenha como referência de tempo de uma aula 50 min.

- até 5 min.
- entre 6-15 min.
- entre 16-25min.
- entre 26-35 min.
- entre 36-50min.

5.4 Em que momento(s) da aula as insere?

- Início
- Desenvolvimento
- Conclusão

5.5 As atividades de improvisação que propõe aos seus alunos são realizadas...

- No instrumento que o mesmo está a aprender
- Através do canto
- (outra opção)

5.6 Com que fins?

- Introdução a conteúdos técnicos
- Consolidação de conteúdos técnicos
- Introdução a conteúdos musicais
- Consolidação de conteúdos musicais
- Desenvolvimento da criatividade

- (outra opção)

5.7 Os exercícios de improvisação que ministra são apoiados em métodos/materiais publicados? Se sim, em quais?

Em caso de resposta negativa, por favor avance a questão.

5.8 Que tipo(s) de improvisação desenvolve com os seus alunos?

- Improvisação livre
- Improvisação guiada/ sobre diretrizes
- Improvisação dirigida (ex: Soundpainting)
- Não sei definir

5.9 Utiliza os jogos como auxiliares à prática da improvisação?

- Sim, com frequência
- Sim, ainda que raramente
- Não

5.10 Os jogos de improvisação que ministra são apoiados em métodos/materiais publicados? Se sim, em quais?

Caso não proponha jogos de improvisação nas aulas que ministre ou não se apoie em métodos/materiais publicados, por favor avance a questão.

5.11 Aplica os jogos em atividades musicais distantes da prática da improvisação? Se sim, em que contexto(s)?

Caso não recorra a jogos na associação a diferentes práticas musicais, por favor avance a questão.

5.12 Que características associa à prática de jogos?

- Ludicidade
- Competição
- Existência de regras
- Perda de noção temporal
- (outra opção)

5.13 No caso de lecionar em instituições de ensino públicas e privadas, sente maior facilidade na aplicação das práticas de improvisação em alguma delas? Porquê?

Se não lecionar em ambos os tipos de instituições, por favor avance a questão.

5.14 Encontra desafios na exposição dos seus alunos às práticas de improvisação?

- Sim (segue para a secção 6.)
- Não (termina o questionário)

6. Inutilidade da improvisação?

Secção disponível apenas a quem responde "Nunca" em 3.1

O facto de não propor exercícios de improvisação aos seus alunos está relacionado com uma crença na falta de utilidade dos mesmos?

- Sim (termina o questionário)
- Não

7. Os desafios do ensino da improvisação

7.1 Que fatores dificultam ou impedem a exploração da improvisação nas aulas, segundo a sua experiência?

- A falta de experiência do professor a improvisar
- A falta de experiência do professor a ensinar a improvisar
- A "aversão" do aluno à tarefa
- A falta de tempo na aula para explorar a improvisação
- A descrença da instituição de ensino em práticas vistas como "não tradicionais"
- O receio que as atividades criativas conduzam à perda de autoridade do professor na aula
- A visão dos pais das atividades criativas como não pedagógicas
- (outra opção)

7.2 Por favor, considere deixar alguma sugestão no sentido de ultrapassar ou minimizar os fatores que se opõem às práticas de improvisação no ensino

8. Final

Muito obrigada pela sua colaboração!

Segue um espaço para comentar, se for a sua vontade.

ANEXO II - Questionário aos alunos “As práticas criativas no ensino musical”, via *Google Forms*

1. Introdução

O presente questionário tem como público-alvo os alunos de instrumento do Conservatório de Guimarães. A realização deste questionário justifica-se como instrumento de investigação motivado pelo Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, sob o título "Jogos de improvisação no ensino do violoncelo".

Para o preenchimento do questionário torna-se necessário esclarecer alguns conceitos:

- Criatividade: capacidade de ser criativo, de pensar e elaborar novas ideias;
- Ensino Genérico: aquele que é feito nas escolas de formação geral;
- Ensino de Música: neste contexto, é aquele ministrado pelo Conservatório de Guimarães;
- Harmonização: criação de acordes/linha melódica sobre uma linha melódica dada;
- Composição: criação musical ponderada/trabalhada;
- Improvisação: criação musical espontânea.

O preenchimento deste questionário deverá tomar cerca de 5 minutos do teu tempo.

Obrigada pela tua colaboração,

Carolina Leite Freitas

2. Dados pessoais

2.1 Por favor, seleciona o teu sexo:

- Feminino
- Masculino

2.2 Que instrumento tocas?

- Violino
- Viola d'arco
- Violoncelo
- Contrabaixo
- Flauta
- Oboé
- Clarinete
- Fagote
- Trompete
- Trompa
- Tuba
- Saxofone
- Percussão
- Piano
- (outra opção)

2.3 Para que grau transitaste?

- 2º Grau elementar/ iniciação
- 3º Grau elementar/ iniciação
- 4º Grau elementar/ iniciação
- 1º Grau
- 2º Grau
- 3º Grau
- 4º Grau
- 5º Grau
- 6º Grau
- 7º Grau
- 8º Grau
- Ensino Superior

2.4 Há quantos anos iniciaste a prática do teu instrumento?

- 1 Ano
- 2 Anos
- 3 Anos
- 4 Anos
- 5 Anos
- 6 Anos
- 7 Anos
- 8 Anos
- 9 Anos
- 10 Anos
- 11 Anos
- 12 Anos
- + de 12 Anos

3. A prática de atividades criativas

3.1 Gostas de atividades que explorem a tua capacidade de criação de ideias?

- Sim
- Não

3.2 Nos seguintes contextos, como te sentes quando te é solicitado criar novas ideias?

	Nada confortável	Minimamente confortável	Confortável	Muito confortável
Em atividades do ensino genérico				
Em atividades do ensino da música				
Em atividades da tua iniciativa				

3.3 Nas tuas aulas do ensino genérico, os professores costumam desenvolver atividades em que te seja exigida a capacidade de criar?

- Nunca
- Raramente
- Com alguma frequência
- Com muita frequência

3.4 Que atividades criativas desenvolvem os teus professores do ensino genérico?

Se assinalaste "Nunca" como a resposta anterior, por favor avança para a questão seguinte.

3.5 Os teus professores de música costumam propor-te atividades que impliquem a criação musical?

- Nunca
- Raramente
- Com alguma frequência
- Com muita frequência

3.6 Quais destas atividades criativas são exploradas nas tuas aulas de música? Em que disciplina(s)?

Podes assinalar várias opções por linha. Se assinalaste "Nunca" como a resposta anterior, por favor avança para a questão seguinte.

	Formação Musical	Coro	Instrumento	Música de Câmara	Orquestra
Harmonização					
Improvisação					
Composição					

3.7 Como te sentes perante as seguintes atividades de criação com recurso ao teu instrumento?

	Nada confortável	Minimamente confortável	Confortável	Muito confortável
Harmonização				
Improvisação				
Composição				

3.8 Gostarias de explorar mais atividades que impliquem a tua criação musical nas aulas de música?

- Sim
- Não

3.9 Que tipo de atividades musicais criativas gostarias de ver mais presentes nas tuas aulas? E em que disciplina?

Podes assinalar várias opções por linha. Se assinalaste "Não" como a resposta anterior, por favor avança para a questão seguinte.

	Não explorado	Formação Musical	Coro	Instrumento	Música de Câmara	Orquestra
Harmonização						
Improvisação						
Composição						

3.10 Com que frequência exploras a tua capacidade criativa por iniciativa própria?

- Nunca
- Raramente
- Com alguma frequência
- Com muita frequência

3.11 Que tipo de atividades de criação original desenvolves por tua iniciativa?

Se assinalaste "Nunca" como a resposta anterior, por favor avança para a questão seguinte.

3.12 O que te motiva a desenvolver as atividades criativas que desenvolves por tua iniciativa?
Podes assinalar várias opções. Se não desenvolves atividades criativas por tua iniciativa, por favor avança a questão.

- Diversão
- Gosto por criar
- Vontade de desenvolver a criatividade
- (outra opção)

4. Final

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO III - Materiais criados para as aulas da Aluna A – “Toca uma história”

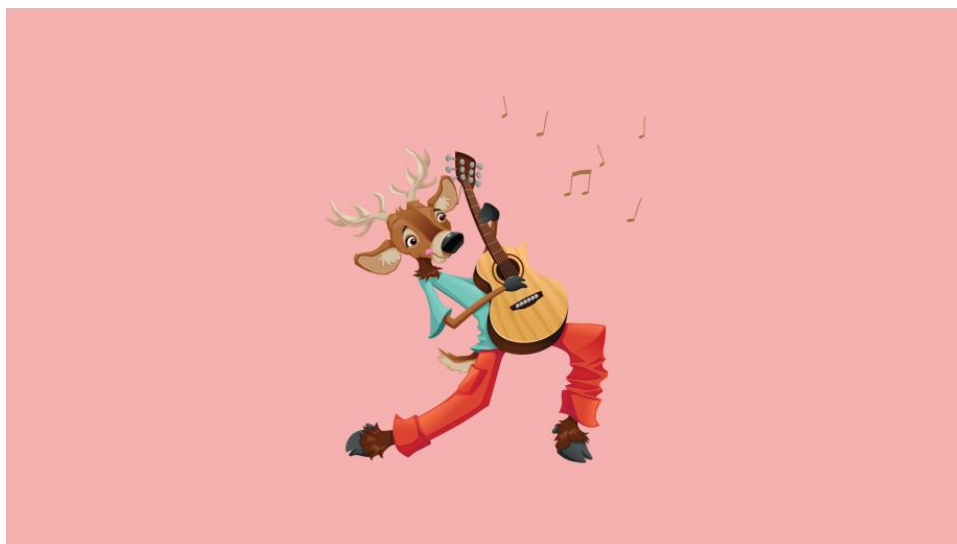


Figura 14 - "Toca uma história" - 2º diapositivo - Aluna A

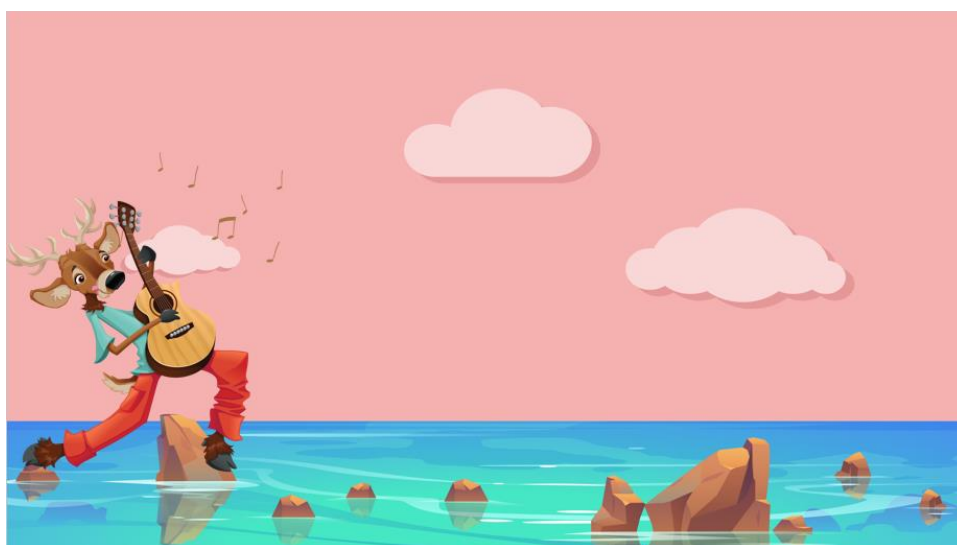


Figura 15 - "Toca uma história" - 3º diapositivo - Aluna A



Figura 16 - "Toca uma história" - 4º diapositivo - Aluna A



Figura 17 - "Toca uma história" - 5º diapositivo - Aluna A

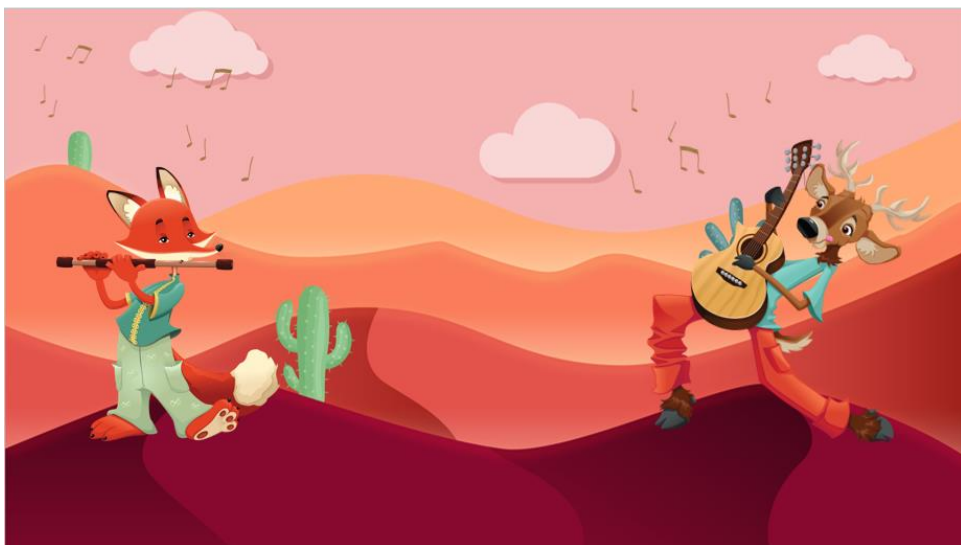


Figura 18 - "Toca uma história" - 7º diapositivo - Aluna A

E agora que conheces mais uma nota...
Pensa em todas as combinações que podes fazer!



Figura 19 - "Toca uma história" - 8º diapositivo - Aluna A



Figura 20 - "Toca uma história" - 9º diapositivo - Aluna A



Figura 21 - "Toca uma história" - Jogo interno "A música dos meus sonhos" - Capa - Aluna A



Figura 22 - "Toca uma história" - 10º diapositivo - Aluna A

ANEXO IV - Materiais criados para as aulas da Aluna B – “Toca uma história”

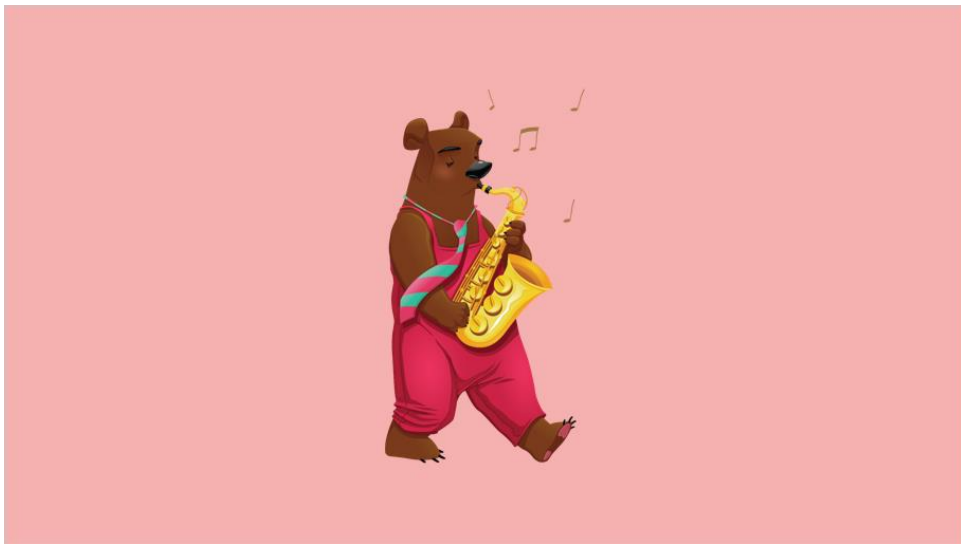


Figura 23 - "Toca uma história" - 2º diapositivo - Aluna B

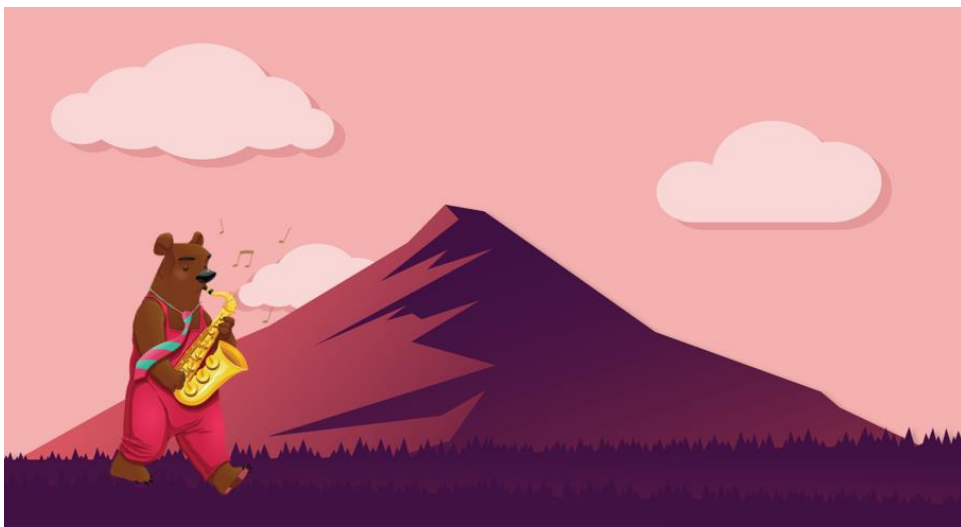


Figura 24 - "Toca uma história" - 3º diapositivo - Aluna B



Figura 25 - "Toca uma história" - 5º diapositivo - Aluna B



Figura 26 - "Toca uma história" - 6º diapositivo - Aluna B



Figura 27 - "Toca uma história" - 7º diapositivo - Aluna B



Figura 28 - "Toca uma história" - 8º diapositivo - Aluna B



Figura 29 - "Toca uma história" - 9º diapositivo - Aluna B



Figura 30 - "Toca uma história" - 10º diapositivo - Aluna B

ANEXO V - Declaração de identificação do Conservatório de Guimarães



DECLARAÇÃO (Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte 1, nº18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a aluna Ana Carolina Vieira Leite de Almeida Freitas está autorizada a identificar a Sociedade Musical de Guimarães – Conservatório de Guimarães, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Guimarães, 8 de julho de 2020

