



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A relação entre a prática da improvisação no jazz, a autoeficácia, a autoconfiança e a motivação

Volume 1

Catarina Custódio Silva

Orientadores

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Trompa) e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e sob a coorientação científica do Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira, Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Julho de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora, Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Vogais

Doutora, Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor, Paulo Jorge Fialho Gaspar

Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

Agradecimentos

Gostaria de começar por expressar a minha gratidão para com o Conservatório Regional de Castelo Branco, instituição onde efetuei não só o meu estágio pedagógico, mas também a vertente experimental do meu estudo de investigação. Senti-me bem recebida pela escola e foi-me prestado todo o auxílio de que necessitei para conduzir o melhor possível quer a prática letiva, quer a minha pesquisa. Graças a estas circunstâncias, progredi no meu caminho para me tornar uma docente cada vez mais preparada para o Ensino Artístico Especializado da Música.

Agradeço particularmente ao professor Pedro Ladeira, que me apoiou durante este percurso de estagiária e investigadora, desempenhando concomitantemente as funções de professor cooperante do meu estágio pedagógico e de coorientador do presente Relatório de Estágio. Este empreendimento não teria sido de todo exequível sem a sua imensa prestatividade.

Faço, identicamente, um agradecimento à professora Maria de Fátima Paixão, por se ter prontificado a ser a orientadora deste documento e pela ajuda que me deu na sua elaboração.

Quero agradecer igualmente ao professor Manuel Azevedo, responsável pela disciplina de Trompa no Conservatório Regional de Castelo Branco, que consentiu que eu assistisse às suas aulas e, em algumas ocasiões, lecionasse as mesmas aos vários integrantes da classe.

Estou, ademais, grata para com a professora estagiária Vânia Rodrigo, por ter aceitado colaborar na implementação do meu Projeto do Ensino Artístico. Cabe ainda fazer um agradecimento aos instrumentistas da *Big Band* do Conservatório Regional de Castelo Branco, por neste terem participado enquanto sujeitos constituintes da amostra.

Por último, agradeço a todos aqueles que, ao longo do que foi para mim uma empresa de proporções massivas, contribuíram, de uma maneira ou de outra, para que conseguisse atingir os desígnios a que me propus.

To live is to improvise. To improvise is to live.

(Jamey Aebersold)

Resumo

Este Relatório de Estágio está dividido em duas partes, refletindo o trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música lecionado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O propósito da primeira secção passa por descrever o estágio pedagógico, completado no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Este decorreu durante o ano letivo 2016/2017, no Conservatório Regional de Castelo Branco.

A segunda parte do Relatório incide sobre um estudo de investigação de natureza experimental, realizado no escopo da unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico. O mesmo pretendeu examinar e compreender a conexão entre a improvisação no jazz, a autoeficácia, a autoconfiança e a motivação. Devido a, na esfera do jazz, ser expectável que os músicos improvisem, afigurou-se que seria uma mais-valia abordar este assunto através de uma tentativa de otimizar a *performance* dos sujeitos da amostra neste domínio da música. Foi então aplicado um modelo de treino coletivo da improvisação, que visou levar os indivíduos a experienciar um nível mais alto de confiança nas suas aptidões musicais, tornando-os conseqüentemente mais motivados para improvisar. No fim, foi de facto possível confirmar a existência de uma relação causa-efeito entre os constructos supramencionados.

Palavras chave

Improvisação no jazz; autoeficácia; autoconfiança; motivação; processo de ensino-aprendizagem coletivo.

Abstract

This Report is divided in two parts, reflecting the work developed in the ambit of the Master's Degree in Music Teaching taught in the Escola Superior de Artes Aplicadas of the Instituto Politécnico de Castelo Branco.

The purpose of the first section is to describe a pedagogical practice, completed in the context of the Supervised Teaching Practice curricular unit. It took place during the academic year 2016/2017, at the Conservatório Regional de Castelo Branco.

The second part of the Report focuses on a research study of experimental nature, undertaken in the scope of the Artistic Education Project curricular unit. It intended to examine and understand the connection between jazz improvisation, self-efficacy, self-confidence and motivation. Due to, in the sphere of jazz, it being expectable that musicians improvise, it seemed that it would be an added value to approach this matter through an attempt to optimize the sample subjects' performance within this domain of music. A model of collective practice of improvisation was thus applied, which aimed to lead the individuals to experience an higher level of confidence in their musical skills, consequently rendering them more motivated to improvise. In the end, it was indeed possible to confirm the existence of a cause-effect relationship between the aforementioned constructs.

Keywords

Jazz improvisation; self-efficacy; self-confidence; motivation; collective teaching-learning process.

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Contextualização escolar.....	5
1.1. Cidade de Castelo Branco.....	5
1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco.....	5
2. Caracterização das disciplinas.....	9
2.1. Instrumento.....	9
2.2. Classe de Conjunto.....	11
3. Caracterização dos alunos.....	13
3.1. Aluna de Trompa.....	13
3.2. Alunos da <i>Big Band</i>	13
4. Avaliação.....	17
4.1. Avaliação da aluna de Trompa.....	17
4.2. Avaliação dos alunos da <i>Big Band</i>	18
5. Planificações e relatórios.....	21
5.1. Planificações e relatórios das aulas de Trompa.....	24
5.2. Planificações e relatórios das aulas da <i>Big Band</i>	30
5.3. Relatórios das atividades extracurriculares.....	50
6. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	53
Parte II – Projeto do Ensino Artístico.....	55
1. Fundamentação teórica.....	57
1.1. A motivação.....	57
1.2. As perceções do <i>Self</i> : a autoconfiança e a autoeficácia.....	58
1.3. A relação entre a motivação, a autoconfiança e a autoeficácia.....	61
1.4. A função da motivação, da autoconfiança e da autoeficácia na promoção da criatividade.....	65
1.5. O papel da motivação, da autoconfiança e da autoeficácia na música e na improvisação.....	67

1.6. A improvisação no jazz.....	75
2. Problema e objetivos de investigação.....	81
3. Plano de investigação e metodologia.....	83
3.1. Amostra.....	87
3.2. Instrumentos.....	89
3.2.1. Questionários.....	89
3.2.2. Guiões e grelhas de observação.....	94
3.2.3. Arranjos de temas.....	95
3.2.4. Exemplos auditivos.....	99
3.2.5. <i>Transcender na Improvisação: Jazz para todos</i>	100
3.3. Procedimentos.....	107
3.3.1. Cronologia.....	107
3.3.2. Aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação.....	109
3.3.3. Pré-teste e pós-teste.....	113
4. Análise de resultados.....	115
4.1. Resultados do voluntariado para a improvisação.....	116
4.2. Resultados das escalas de Likert.....	117
4.3. Resultados das escalas de autoeficácia.....	119
4.4. Resultados das perguntas de resposta aberta.....	121
4.5. Resposta às questões de investigação.....	126
5. Reflexão sobre o Projeto do Ensino Artístico.....	129
Referências.....	133
Apêndices.....	vol. 2
Anexos.....	vol. 2

Índice de figuras

Figura 1 – Brasão da Cidade de Castelo Branco.....	5
Figura 2 – Logótipo do Conservatório Regional de Castelo Branco.....	5
Figura 3 – Modelo da Motivação para a Realização na Música.....	69
Figura 4 – Triângulo do modelo pedagógico C(L)A(S)P.....	84
Figura 5 – Transformações metafóricas na experiência musical.....	91
Figura 6 – Espectro de possíveis respostas a um item de uma escala de autoeficácia.....	93
Figura 7 – Grelha de observação destinada ao registo das observações relativas à <i>performance</i> de um sujeito.....	95
Figura 8 – Instrumentação dos arranjos de temas.....	98
Figura 9 – Capas das versões de <i>Transcender na Improvisação: Jazz para todos</i>	101
Figura 10 – Exemplo de exercício nº 3.....	103
Figura 11 – Exercício nº 1 em mi \flat mixolídio.....	103
Figura 12 – Exercício nº 2 em si \flat dórico.....	104
Figura 13 – Exercício nº 3 em ré lídio dominante.....	104
Figura 14 – Exercício nº 4 em sol menor melódico.....	104
Figura 15 – Exercício nº 5 em mi lócrio.....	104
Figura 16 – Exercício nº 6 em lá superlócrio.....	105
Figura 17 – Exercício nº 7 em lá \flat diminuto.....	105
Figura 18 – Exercício nº 8 em dó diminuto (a começar com $\frac{1}{2}$ tom).....	105
Figura 19 – Exercício nº 9 em ré \flat mixolídio.....	105
Figura 20 – Exercício nº 10 em fá dórico.....	106
Figura 21 – Exercício nº 11 em si lócrio.....	106
Figura 22 – Progressão harmónica do tema <i>Summertime</i>	107
Figura 23 – Relação entre a improvisação, a autoeficácia, a autoconfiança e a motivação.....	130
Figura 24 – Motivações e implicações do estudo de investigação	131

Índice de tabelas

Tabela 1 – Recursos didáticos empregados na disciplina de Instrumento.....	10
Tabela 2 – Recursos didáticos empregados na disciplina de Classe de Conjunto.....	11
Tabela 3 – Caracterização da aluna de Trompa.....	13
Tabela 4 – Caracterização dos alunos da <i>Big Band</i>	14
Tabela 5 – Classificações obtidas pela aluna de Trompa na avaliação em contexto performativo.....	17
Tabela 6 – Classificações obtidas pelos alunos da <i>Big Band</i> na avaliação intercalar e na avaliação periódica do 1º e do 2º Período.....	18
Tabela 7 – Calendarização das aulas de Trompa e da <i>Big Band</i>	21
Tabela 8 – Planificação e relatório da aula de Trompa do dia 8 de novembro de 2016.....	24
Tabela 9 – Planificação e relatório da aula de Trompa do dia 14 de fevereiro de 2017.....	26
Tabela 10 – Planificação e relatório da aula de Trompa do dia 21 de fevereiro de 2017.....	27
Tabela 11 – Planificação e relatório da aula de Trompa do dia 4 de abril de 2017.....	29
Tabela 12 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 22 de fevereiro de 2017.....	30
Tabela 13 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 8 de março de 2017.....	32
Tabela 14 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 15 de março de 2017.....	34
Tabela 15 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 22 de março de 2017.....	36
Tabela 16 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 29 de março de 2017.....	38
Tabela 17 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 19 de abril de 2017.....	40
Tabela 18 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 26 de abril de 2017.....	42
Tabela 19 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 3 de maio de 2017.....	44
Tabela 20 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 10 de maio de 2017.....	46
Tabela 21 – Planificação e relatório da aula da <i>Big Band</i> do dia 17 de maio de 2017.....	48
Tabela 22 – Relatório da atividade extracurricular do dia 7 de fevereiro de 2017.....	50

Tabela 23 – Relatório da atividade extracurricular do dia 6 de maio de 2017.....	51
Tabela 24 – Relatório da atividade extracurricular do dia 14 de maio de 2017	52
Tabela 25 – Caracterização dos elementos da amostra.....	88
Tabela 26 – Cotações das respostas a uma escala de Likert.....	90
Tabela 27 – Temas abordados no treino da improvisação.....	96
Tabela 28 – Caracterização dos arranjos de temas.....	99
Tabela 29 – Exemplos auditivos escutados no treino da improvisação.....	100
Tabela 30 – Calendarização da experiência.....	108
Tabela 31 – Calendarização da introdução de modos.....	111
Tabela 32 – Cotações obtidas pelos sujeitos nas escalas de Likert dos questionários.....	118
Tabela 33 – Cotações obtidas pelos sujeitos nas escalas de autoeficácia.....	120

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Percentagem de sujeitos que participaram em cada momento do treino da improvisação.....	116
Gráfico 2 – Percentagem de sujeitos que se voluntariaram para improvisar em cada momento do treino da improvisação.....	117
Gráfico 3 – Comparação das opiniões sobre a improvisação.....	122
Gráfico 4 – Comparação dos impedimentos quanto à improvisação.....	123
Gráfico 5 – Percentagem de sujeitos que referiram preferir cada obra.....	125

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

Arr. – Arranjo

B – Bom

CMCB – Câmara Municipal de Castelo Branco

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

EBAP – Escola Básica Afonso de Paiva

EBCCB – Escola Básica Cidade de Castelo Branco

EBPDASFV – Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos

EBSA – Escola Básica e Secundária de Alcains

ESART – IPCB – Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

ESNA – Escola Secundária Nuno Álvares

Fem. – Feminino

Jr. – Júnior

M – Maior

m – Menor

Masc. – Masculino

MB – Muito Bom

RL – Regime livre

S – Suficiente

Introdução

O presente Relatório de Estágio é o produto da frequência do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

A secção inicial deste documento recai sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, tendo como principal fito narrar detalhadamente uma vivência de estágio pedagógico. O mesmo decorreu no Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) durante o ano letivo 2016/1017, tendo como professor cooperante o Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira e como professor supervisor o Professor Especialista Paulo Jorge Gonçalves Guerreiro.

Nos capítulos 1, 2 e 3, faz-se uma caracterização geral da realidade em que sucedeu a Prática de Ensino Supervisionada, retratando-se a cidade, a escola, as disciplinas ministradas e os alunos envolvidos. O capítulo 4 versa sumariamente sobre o Sistema de Avaliação vigente no CRCB, incluindo também alguma informação alusiva às notas que foram atribuídas aos aprendizes e considerações acerca da evolução verificada nos mesmos. No capítulo 5, encontram-se exemplos de planificações e de relatórios concernentes a aulas e a atividades extracurriculares concretizadas. O capítulo 6 serve para se fazer um balanço sobre o desenrolar do estágio pedagógico, emitindo-se um juízo crítico sobre o mesmo.

A segunda parte deste Relatório de Estágio debruça-se sobre uma investigação, cujo foco é a relação entre a prática da improvisação no jazz, a autoeficácia, a autoconfiança e a motivação. Apesar de ter sido efetivada no seguimento da unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico, esta foi implementada em paralelo com a Prática de Ensino Supervisionada de Classe de Conjunto, tendo os membros do agrupamento que se acompanhou sido submetidos à aplicação de um modelo de treino coletivo da improvisação.

Com o intuito de contextualizar a pesquisa, sintetiza-se no capítulo 1 a literatura relevante. Explica-se como a teoria apoia que há um vínculo entre a motivação, a autoconfiança e a autoeficácia, falando-se depois sobre a importância de tais constructos para a criatividade, para a música e para a improvisação. Tenta-se ainda definir o que é a improvisação, explorando-se a maneira como este modo de fazer música se enquadra no mundo do jazz.

Posteriormente, no capítulo 2, declaram-se quais as razões que conduziram à consumação deste estudo, enunciando-se os objetivos que com o mesmo se almejou alcançar e as questões que o nortearam. No capítulo 3, descreve-se o plano de investigação eleito, discorrendo-se sobre a amostra, os instrumentos e as metodologias empregadas. Após uma pormenorizada análise dos resultados obtidos, exposta no capítulo 4, é discutido qual o significado dos mesmos, procurando-se no capítulo 5 apresentar as conclusões e extrapolar quais as suas implicações.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização escolar

1.1. Cidade de Castelo Branco



Figura 1 – Brasão da Cidade de Castelo Branco (in Câmara Municipal de Castelo Branco [CMCB], s. d.)

A cidade de Castelo Branco, capital do distrito homónimo, localiza-se na Beira Baixa, a cerca de 20 km em linha reta da fronteira com Espanha. Sempre beneficiou de uma localização geográfica estratégica que em muito contribuiu para o seu desenvolvimento. Atualmente, o município de Castelo Branco conta com cerca de 56000 habitantes, tornando esta sede do concelho num importante núcleo de atividade para a Beira Interior. Com uma área de aproximadamente 1440 km², o concelho de Castelo Branco é o maior da Região Centro de Portugal (CMCB, s. d.).

Castelo Branco figura em vários *rankings* como uma das cidades portuguesas de média dimensão com melhor qualidade de vida (CMCB, s. d.).

1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco



Figura 2 – Logótipo do Conservatório Regional de Castelo Branco (in CRCB, 2015)

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB, 2015) é uma escola do Ensino Artístico Especializado da Música. As atividades de cariz letivo tiveram início na instituição a 1 de outubro de 1974, data em que decorreu a primeira reunião de encarregados de educação. A sua fundação partiu de uma iniciativa do maestro Carlos Gama, encontrando-se o Conservatório inicialmente a funcionar sob uma autorização provisória de lecionação e sendo a professora Maria do Carmo da Conceição Gomes a sua diretora. Apesar de o número de aprendizes inscritos assomar a 160, a escola funcionou, nos seus primeiros anos de atividade, com esparsos recursos, no edifício do antigo tribunal.

No ano de 1977, o Ministério da Educação concedeu alvará definitivo ao CRCB (2015), permitindo que este passasse a desenvolver a sua atividade em regime de paralelismo pedagógico, numa situação de conformidade com as outras escolas integrantes da rede oficial do Ensino Artístico Especializado. Após essa data, teve o seu princípio um movimento de renovação e expansão da escola que se perpetua até aos dias de hoje. As instalações foram por diversas vezes modernizadas, procurando oferecer um ambiente o mais propício possível para a prática letiva. O número de discentes também aumentou e foram criados novos cursos, conduzindo assim ao crescimento do corpo docente.

Em 1986, contando já com cerca de 600 estudantes, o CRCB (2015) foi constituído como Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos. Nesse mesmo ano, foi galardoado com a Medalha de Mérito Cultural.

O CRCB (2015) desenvolve todo um leque de atividades que se realizam paralelamente à prática letiva, e que têm por finalidade complementar a mesma. Dentre estas, podem destacar-se concertos, audições e *masterclasses*, quer em Portugal, quer no estrangeiro. Ao longo da sua existência, a instituição teve a iniciativa de criar e promover diversos festivais, merecendo destaque o Festival de Guitarra de Castelo Branco, que desde 2012 se tem vindo a concretizar anualmente.

Atualmente, frequentam o CRCB (2015) cerca de 400 discípulos, cuja formação decorre quer no polo principal da instituição, quer na secção de Idanha-a-Nova. Estes encontram-se, maioritariamente, distribuídos pelas Iniciações, pelos Cursos Básicos e pelos Cursos Secundários, que o Conservatório disponibiliza nas vertentes de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical. Existe também um número mais restrito de educandos que optam por adquirir os seus conhecimentos musicais em Regime Livre. Todos os anos, a escola forma alunos que vêm a ingressar nos Cursos Superiores de Música, tanto no Ensino Universitário como no Ensino Politécnico.

Eis alguns dos dados da instituição:

Morada

- Largo da Sé, nº 20 – 6000-102 Castelo Branco

Telefone

- 272 344 405

Website

- <http://conservatoriocb.wordpress.com>

E-mail

- secretaria.crcb@gmail.com (serviços administrativos)
- conservatoriocb@gmail.com (direção)

2. Caracterização das disciplinas

2.1. Instrumento

As aulas de Instrumento (Trompa) nas quais participei durante o ano letivo 2016/2017 estavam a cargo do docente Manuel Azevedo. O tempo de leção era de 45 minutos semanais, entre as 14 h e 45 min e as 15 h e 30 min de terça-feira. A prática letiva decorria na Sala Teórica do Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB), num contexto de aula individual, com apenas uma aluna. No tocante às atividades extracurriculares concretizadas no âmbito da disciplina de Instrumento, estive envolvida na organização de uma audição das classes de metais e na realização de várias demonstrações de instrumentos a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Todas estas atividades aconteceram nas instalações da instituição.

O principal objetivo da disciplina de Trompa consiste em tornar os estudantes o mais proficientes possível nas diversas competências inerentes ao instrumento. Tendo em conta que não existem dois educandos iguais, o programa pode ser adaptado pelo professor, que possui na sua sala de aula alguma autonomia pedagógica. Nas situações em que ocorre a manipulação do programa por parte do docente, esta efetua-se com o intuito de atender às necessidades específicas de cada discente, potenciando um maior desenvolvimento técnico e interpretativo como consequência. Abaixo, descrevem-se as exigências do *Programa da Disciplina de Trompa 2014.2015*, incorporado no vol. 2, no Anexo 1, para o 5º Grau, começando-se pelo programa anual, que compreende:

- 12 escalas (maiores, relativas menores e cromáticas, com diferentes articulações);
- 12 arpejos correspondentes (perfeitos maiores e menores, com inversões);
- 12 estudos (dos métodos *60 Selected Studies for Horn*, de Carl Kopprasch, *200 Études Nouvelles Mélodiques et Progressives pour Cor*, de Maxime Alphonse e *Etüden*, de Oscar Franz);
- 7 séries de harmónicos (de trompa fá a trompa si grave);
- Duas obras (de diferentes autores, com ou sem acompanhamento);
- Um primeiro andamento de concerto ou sonata;
- Leituras à primeira vista (com transposição).

O programa das 3 provas é o que se segue:

1ª Prova

- Uma série de harmónicos;
- Uma escala maior, com arpejo perfeito maior, arpejo de 7ª da dominante, relativas menores, arpejo perfeito menor e cromática;
- 4 estudos;
- Uma obra;
- Uma leitura à primeira vista.

2ª Prova

- Uma série de harmónicos;
- Uma escala maior, com arpejo perfeito maior, arpejo de 7ª da dominante, relativas menores, arpejo perfeito menor e cromática;
- 4 estudos;
- Uma obra;
- Uma leitura à primeira.

3ª Prova/Prova Global/Prova de Acesso ao Secundário

- Uma série de harmónicos;
- Uma escala maior, com arpejo perfeito maior, arpejo de 7ª da dominante, relativas menores, arpejo perfeito menor e cromática;
- 4 estudos;
- Uma obra;
- Um primeiro andamento de concerto ou sonata;
- Uma leitura à primeira vista.

Não obstante a recomendação de 3 métodos de onde é aconselhável que se retirem os estudos, o programa contempla a sua possível substituição por outros cujo grau de dificuldade se considere superior. A complexidade dos estudos abordados deve ser a referência para o nível mínimo de dificuldade permitido nas obras escolhidas. As trabalhadas no contexto das aulas de Trompa foram as da Tabela 1.

Tabela 1 – Recursos didáticos empregados na disciplina de Instrumento (tabela da autora)

Título	Autor	Arranjador	Especificações
<i>2 Sonaten für Waldhorn und Steichorchester</i>	Luigi Cherubini	Johannes Wojciechowski	Sonata nº 1 Transcrição para trompa e piano
<i>200 Études Nouvelles Mélodiques et Progressives pour Cor</i>	Maxime Alphonse	_____	Caderno nº 1: estudos nº 27, 28, 30, 34 e 70 Caderno nº 2: estudos nº 2, 4, 9, 10, 11 e 27
<i>24 Horn Trios</i>	Anton Reicha	_____	Op. 82 Trio nº11
<i>4 Pieces for Horn and Piano</i>	Rheinold Gliere	Hans Pizka	Op. 35-10 Nocturno
<i>En Irlande</i>	Eugène Bozza	_____	_____
<i>That's-A-Plenty</i>	Lew Pollack	CM	Transcrição para trio de trompas

2.2. Classe de Conjunto

Durante o ano letivo 2016/2017, estive presente nas aulas de Classe de Conjunto do docente Pedro Ladeira. O agrupamento tinha o formato de *Big Band* e era constituído por 17 alunos, distribuídos da seguinte forma: 5 nos saxofones, dois nas trompas, 7 nos trompetes, dois na percussão e um no piano. A partir do 2º Semestre, contou-se também com a presença de outra professora estagiária, a mestrande Vânia Rodrigo.

A disciplina era lecionada duas vezes por semana, num bloco de 45 minutos à segunda-feira (entre as 17 h e 30 min e as 18 h e 15 min) e noutros dois blocos de 45 minutos à quarta-feira (entre as 18 h e 30 min e as 20 h). A aula de segunda-feira destinava-se a realizar apenas trabalho de naípe, sendo a aula de *tutti* da *Big Band* às quartas-feiras. Foi apenas nestas últimas que participei, tendo as mesmas decorrido na Sala Carl Orff do CRCB. Realizaram-se no contexto desta disciplina variados concertos, ocorrendo todos eles em espaços exteriores à instituição. As obras que constam na Tabela 2 foram abordadas nas aulas da *Big Band* em que participei durante o ano letivo 2016/2017.

Tabela 2 – Recursos didáticos empregados na disciplina de Classe de Conjunto (tabela da autora)

Título	Autor	Arranjador
<i>Boogie Woogie Bugle Boy</i>	Don Raye & Hughie Prince	Michael Sweens
<i>Bye Bye Blackbird</i>	Ray Henderson & Mort Dixon	Catarina Silva
<i>C Jam Blues</i>	Duke Ellington	—————
<i>Crazy Little Thing Called Love</i>	Freddie Mercury	Thijs Oud Parks
<i>Fly Me to the Moon</i>	Bart Howard	Catarina Silva
<i>Happy</i>	Pharrell Williams	Ishbah Cox
<i>I Feel Good</i>	James Brown	Philippe Marillia
<i>In a Sentimental Mood</i>	Duke Ellington, Irving Mills & Manny Kurtz	Catarina Silva
<i>In the Mood</i>	Joe Garland	Jeff Tyzik

<i>It Don't Mean a Thing</i>	Duke Ellington & Irving Mills	Catarina Silva
<i>Let the Good Times Roll</i>	Sam Theard & Fleecie Moore	————
<i>Night and Day</i>	Cole Porter	Catarina Silva
<i>One Note Samba</i>	Tom Jobim	————
<i>Pennsylvania 6-5000</i>	Glenn Miller	Jerry Gray
<i>Pocket Change</i>	Jim Martin	Daniel Vieira
<i>Sing, Sing, Sing</i>	Louis Prima	Frank Comstock
<i>So What</i>	Miles Davis	————
<i>Summertime</i>	George Gershwin & DuBose Heyward	Catarina Silva
<i>Take Five</i>	Paul Desmond	Catarina Silva
<i>Take the 'A' Train</i>	Billy Strayhorn	Catarina Silva
<i>Uptown Funk</i>	Mark Ronson, Bruno Mars, Philip Lawrence, Jeff Bhasker, Devon Gallaspy & Nicholaus Williams	Paul Murtha

3. Caracterização dos alunos

3.1. Aluna de Trompa

A estudante com a qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada de Instrumento era residente na cidade de Castelo Branco e integrava também a Classe de Conjunto que tive a oportunidade de lecionar no âmbito do meu estágio pedagógico. A Tabela 3 exhibe alguns dos seus dados de caracterização cuja recolha se considerou pertinente.

Tabela 3 – Caracterização da aluna de Trompa (tabela da autora)

Data de nascimento	Estabelecimento do Ensino Regular frequentado	Ano de escolaridade	Grau
31/03/2002	Escola Básica Afonso de Paiva	9º	5º

A aluna frequentava, pelo 5º ano consecutivo, o Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB), em Regime Articulado. Esta encontrava-se a concluir o Curso Básico de Música durante o ano letivo 2016/2017, tendo sido clara, desde o início, quanto à sua intenção de não prosseguir o estudo da trompa no contexto do Ensino Artístico Especializado. Não vendo a aprendizagem deste instrumento como sendo significativa para a sua formação futura, a discente descuroou, por vezes, a prática da trompa, em prol de outras atividades que considerou serem de maior relevância. No entanto, foi consistentemente assídua e pontual.

Como evoluir enquanto trompista não era um dos principais objetivos da estudante, a mesma nem sempre aparentou estar muito motivada, denotando-se, por vezes, um certo desinteresse da sua parte. Tal falta de motivação estaria, certamente, também relacionada com a baixa confiança que a aluna tinha nas suas capacidades musicais. Contudo, esta não deveria ter razões para não acreditar em si própria, pois detinha imenso potencial, possuindo bom som e revelando facilidades na colocação da embocadura. Com uma rotina de estudo adequada, a discente poderia encontrar-se num elevado nível de *performance*.

3.2. Alunos da *Big Band*

Esta Classe de Conjunto tinha uma dimensão considerável e era relativamente heterogénea, do ponto de vista da sua constituição. Existiam alunos de várias idades e de níveis de escolaridade distintos. No contexto do Ensino Artístico Especializado da

Música, este facto significa, por norma, a frequência de diferentes graus no CRCB, correspondendo a competências musicais adquiridas díspares.

Os estudantes repartiam-se também pelos variados estabelecimentos do Ensino Regular espalhados pelo concelho de Castelo Branco, que frequentavam paralelamente à aprendizagem da música. O agrupamento era constituído maioritariamente por elementos do sexo masculino, sendo que apenas 5 dos seus constituintes eram do sexo feminino.

Quase todos os educandos frequentavam o CRCB em Regime Articulado, à exceção de dois que o faziam em Regime Livre. A grande maioria não era avaliada nesta disciplina, o que poderá ser explicativo dos desiguais níveis de assiduidade verificados nos discentes. Outra diferença subtil, mas não sem importância, é o facto de todos eles sentirem dissemelhantes níveis de apreciação pelo estilo musical abordado, relacionando-se de formas distintas com o jazz e com a improvisação.

Seguidamente, apresenta-se a Tabela 4, em que figura mais detalhadamente a situação de cada discípulo.

Tabela 4 – Caracterização dos alunos da *Big Band* (tabela da autora)

Aluno	Instrumento	Data de nascimento	Estabelecimento do Ensino Regular frequentado	Ano de escolaridade	Grau
A	Trompete	02/05/2004	EBCCB	7º	3º
B	Trompete	25/02/2004	EBCCB	7º	3º
C	Saxofone	05/09/2001	ESNA	10º	6º
D	Trompete	17/12/1999	ESNA	12º	8º
E	Piano	07/08/2001	ESNA	10º	RL
F	Trompete	13/03/2005	EBPDASFV	6º	2º
G	Trompa	31/03/2002	EBAP	9º	5º
H	Saxofone	04/01/2004	EBCCB	7º	3º
I	Saxofone	22/11/2003	EBAP	8º	4º
J	Percussão	17/09/2002	EBAP	9º	5º

K	Trompete	21/07/1999	ESNA	12º	7º
L	Saxofone	25/01/1996	ESART - IPCB	Licenciatura	RL
M	Saxofone	17/05/2003	EBCCB	8º	4º
N	Trompete	25/06/2003	EBAP	8º	4º
O	Trompete	19/08/2003	EBSA	8º	4º
P	Trompa	27/08/2002	EBAP	9º	5º
Q	Percussão	06/07/2001	ESNA	10º	6º

4. Avaliação

No Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB, 2014), o Sistema de Avaliação é constituído pela Avaliação Formativa e pela Avaliação Sumativa. Nas disciplinas de Instrumento e de Formação Musical, contempla, também, a realização de Provas Trimestrais, como componente de avaliação em contexto performativo. Para os alunos que frequentam quer o 2º, quer o 5º Grau, a realização da Prova Trimestral de Instrumento do 3º Período pode ser substituída pela prestação de uma Prova Global. As Provas Trimestrais de Instrumento têm um peso de 30% na avaliação de cada período letivo, enquanto a Prova Global tem um peso de 40% na avaliação final da disciplina.

No âmbito da avaliação em contexto performativo, existem, igualmente, as Provas de Equivalência à Frequência, as Provas para Transição de Ano/Grau e as Provas de Acesso aos Cursos Secundários de Música (Instrumento e Formação Musical) e Canto. Para conclusão do 8º Grau, os educandos têm obrigatoriamente de completar uma Prova de Aptidão Artística, composta de um recital e de um trabalho escrito, acrescido da respetiva defesa oral (CRCB, 2014).

Para os estudantes dos Cursos de Iniciação e do Regime Livre, as notas finais de cada período são traduzidas em índices alfabéticos, entre F (Mau) e A (Excelente). No Regime Articulado e no Regime Supletivo, tanto as avaliações periódicas, como aquelas obtidas nas provas, são expressas segundo uma escala numérica. Esta escala vai de nível 1 a nível 5, nos Cursos Básicos, e de 0 a 20 valores, nos Cursos Secundários.

De seguida, apresentam-se os dados respeitantes à avaliação dos aprendizes, referentes ao ano letivo 2016/2017, aos quais tive acesso (CRCB, 2014).

4.1. Avaliação da aluna de Trompa

No tocante à aluna de Trompa, apenas possuo informação quanto às notas que lhe foram atribuídas na avaliação em contexto performativo, patentes na Tabela 5.

Tabela 5 – Classificações obtidas pela aluna de Trompa na avaliação em contexto performativo (tabela da autora)

Prova Trimestral		Prova Global
1º Período	2º Período	3º Período
3	4	4

Este foi um tempo de tremenda evolução para a aluna. A sua falta de confiança foi-se manifestando cada vez menos, ao longo do ano letivo, apesar de tal facto não parecer ter surtido um efeito evidente no seu nível de motivação. Em termos técnicos e musicais, o progresso da discente foi notório, tendo a mesma aumentado bastante o seu registo e a sua resistência. No que diz respeito à emissão do ar, à certeza nos ataques e à fluidez dos *legati*, a estudante floresceu também bastante. Em detrimento de ter começado o ano de uma forma menos positiva, esta soube superar algumas das suas dificuldades e terminar o Curso Básico de Música com um bom desempenho, cumprindo os requisitos estipulados pelo programa.

4.2. Avaliação dos alunos da *Big Band*

A avaliação dos integrantes desta Classe de Conjunto efetuava-se através da observação direta, durante o decorrer da prática letiva. Os dados apresentados na Tabela 6 correspondem às notas que foram atribuídas aos alunos na avaliação intercalar e na avaliação periódica dos dois primeiros trimestres. Como já se referiu anteriormente, nem todos os elementos da *Big Band* eram avaliados nesta disciplina.

Tabela 6 – Classificações obtidas pelos alunos da *Big Band* na avaliação intercalar e na avaliação periódica do 1º e do 2º Período (tabela da autora)

Aluno	Avaliação intercalar		Avaliação periódica	
	1º Período	2º Período	1º Período	2º Período
Curso Básico				
B	MB	MB	4	5
F	MB	MB	5	5
H	S	S	3	3
I	MB	MB	5	5
J	B	B	3	4
M	MB	MB	5	5

N	B	B	3	3
O	MB	MB	5	5
Curso Secundário				
C	—	—	18	18
Q	—	—	18	18
Regime Livre				
L	—	—	A	B

O agrupamento e os seus constituintes demonstraram alguma evolução ao longo do ano letivo 2016/2017, nomeadamente ao nível da leitura, pois foram introduzidas 11 novas obras. Verificaram-se, de igual modo, progressos na obtenção de uma sonoridade conjunta e na execução coesa e fluida do repertório. Devido ao trabalho que se realizou no âmbito da motivação e da improvisação, os discípulos acabaram também por denotar transformações significativas nessas respetivas áreas. Acredito que a *Big Band* é um projeto com boas perspetivas futuras.

5. Planificações e relatórios

O início oficial do ano letivo 2016/2017 deu-se, no Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB), a 14 de setembro de 2016. Para mim, o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada principiou no dia 4 de outubro de 2016, com a observação de uma aula de Trompa. Apesar de as últimas atividades letivas programadas no Calendário Escolar (somente para os alunos das Iniciações) terem decorrido a 23 de junho de 2017, o meu estágio pedagógico teve o seu término no dia 14 de junho de 2017, após a lecionação de uma aula da *Big Band*.

Ao longo deste período, que durou, sensivelmente, 9 meses, encontrei-me presente num total de 59 aulas, sendo que, destas, 28 foram aulas de Trompa e 31 foram aulas da *Big Band*. A Tabela 7 é ilustrativa da distribuição das mesmas pelos vários meses que compuseram o ano letivo 2016/2017.

Tabela 7 – Calendarização das aulas de Trompa e da *Big Band* (tabela da autora)

Mês	Dias com atividades letivas									
	Trompa					<i>Big Band</i>				
Outubro	4	11	18	25		—	12	19	26	
Novembro	—	8	—	22	29	2	9	16	23	30
Dezembro	6	13	—	—		7	14	—	—	
Janeiro	3	10	17	24	31	4	11	18	25	
Fevereiro	7	14	21	—		1	8	15	22	
Março	7	14	21	28		—	8	15	22	29
Abril	4	—	—	—		—	—	19	26	
Maio	—	9	16	23	30	3	10	17	24	31
Junho	6	13	—	—		7	14	—	—	

As células truncadas representam semanas em que não foram ministradas aulas das respetivas disciplinas. Nalgumas destas, não se encontrava, de todo, prevista a ocorrência de lecionação. Uma das razões conducentes a que não fossem agendadas aulas para determinadas datas consistiu na incidência de um feriado, quer nacional, quer municipal, no dia da semana em que se desenrolava, por norma, a prática letiva. Tal fenómeno sucedeu, pela primeira vez, a 5 de outubro, uma quarta-feira e o dia em que, habitualmente, eram lecionadas as aulas da *Big Band*. O mesmo cenário verificou-se, posteriormente, nos dias 1 de novembro, 25 de abril e 2 de maio, pois estas datas, sobre as quais recaíram feriados, corresponderam a terças-feiras, que, de outra forma, seriam dedicadas à lecionação de aulas de Trompa.

A decorrência das 3 interrupções letivas planificadas para o ano letivo 2016/2017 deu-se nas seguintes alturas:

1. 17 de dezembro de 2016 a 2 de janeiro de 2017
2. 27 de fevereiro de 2017 a 1 de março de 2017
3. 5 de abril de 2017 a 18 de abril de 2017

Por conseguinte, não foram lecionadas aulas de Trompa nos dias 20 de dezembro, 27 de dezembro, 28 de fevereiro, 11 de abril e 18 de abril. De igual modo, não se lecionaram aulas da *Big Band* nos dias 21 de dezembro, 28 de dezembro, 1 de março, 5 de abril e 12 de abril.

Apenas numa ocasião não foi possível ministrar uma aula de Trompa cuja concretização se encontrava prevista no Calendário Escolar, sendo que o impedimento do decorrer da prática letiva se deveu à não-comparecência (previamente notificada) da aluna. Este episódio aconteceu no dia 15 de novembro de 2016.

As duas últimas semanas do mês de junho não contemplavam já quaisquer atividades de cariz letivo para as disciplinas compreendidas no desenvolvimento da minha Prática de Ensino Supervisionada.

Durante o ano letivo 2016/2017, para além da já mencionada componente de lecionação, crucial aquando da realização de um estágio pedagógico, participei também em 9 atividades extracurriculares, promovidas pelo CRCB. Estas foram de 3 tipos distintos, tendo consistido, nomeadamente, em 5 concertos, 3 demonstrações de instrumentos e uma audição. As atividades em questão sucederam quer nas instalações da escola, quer em localizações externas, tendo ocorrido seguintes datas:

- Concertos – 27 de janeiro, 5 de março, 8 de abril, 14 de maio e 10 de junho;
- Demonstrações de instrumentos – 26 de novembro, 6 de abril e 6 de maio;
- Audição – 7 de fevereiro.

Seguidamente, demonstram-se algumas das planificações, acompanhadas pelos respetivos relatórios, que esbocei referentemente às aulas lecionadas. Correspondem a aulas do 1º e do 2º Período, no caso de Trompa (tabelas 8 a 11), e a aulas do 2º e do 3º Período, no caso da *Big Band* (tabelas 12 a 21).

Para retratar a realidade da disciplina de Instrumento, optei por selecionar, a título ilustrativo, 4 das aulas em que tive um papel mais ativo na leção, tendo previamente acordado com o professor de Trompa que seria eu a instruir os alunos nessas ocasiões. Como forma de exemplificar o decorrer da prática letiva da disciplina de Classe de Conjunto, preferi utilizar as planificações e os relatórios das aulas que serviram para implementar a parte experimental do estudo de investigação descrito detalhadamente na segunda secção deste documento. Por fim, são ainda apresentados 3 relatórios alusivos às atividades extracurriculares em que estive envolvida, cujo objetivo da inclusão consiste em recontar a realização de atividades pertencentes a cada uma das diferentes categorias acima especificadas (tabelas 22 a 24).

5.1. Planificações e relatórios das aulas de Trompa

De seguida, apresentam-se as planificações e os relatórios alusivos à disciplina de Instrumento. As 4 aulas de Trompa cujas práticas letivas se encontram descritas nesta secção são as aulas nº 5, 16, 17 e 22.

Tabela 8 – Planificação e relatório da aula de Trompa do dia 8 de novembro de 2016 (tabela da autora)

Aula nº 5	
Disciplina: Instrumento	Período: 1º
Docente: Catarina Silva	Data: 08/11/2016
Tipo: Trompa	Início: 14 h e 45 min
Grau: 5º	Duração: 45 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Estudo de desenvolvimento técnico-interpretativo • Obra de carácter melódico • Exercício de relaxamento 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical da aluna • Executar o estudo o mais corretamente possível • Executar a obra o mais corretamente possível • Reconhecer em que áreas do domínio técnico-interpretativo a aluna sente mais dificuldades • Munir a aluna de novas ferramentas que possam contribuir para solucionar os seus problemas 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>200 Études Nouvelles Mélodiques et Progressives pour Cor</i>, de Maxime Alphonse • <i>2 Sonaten für Waldhorn und Steichorchester</i>, de Luigi Cherubini, arr. Johannes Wojciechowski 	
Metodologia e relatório:	
<p>Neste dia, o professor Manuel Azevedo não pôde estar presente, pelo que fui eu a lecionar a aula.</p>	

Comecei por realizar alguns exercícios de aquecimento em conjunto com a aluna, na seguinte sequência:

- Todas as escalas maiores, descendentemente, em *legato*;
- Treino da emissão de ar, em *fortissimo*;
- Escala de ré^b M, com duas 8^{as} e inversões;
- Arpejo de ré^b M, com duas 8^{as} e inversões.

Seguidamente, abordou-se o estudo nº 28 do caderno nº 1 do método *200 Études Nouvelles Mélodiques et Progressives pour Cor*, de Maxime Alphonse. Este foi trabalhado secção a secção, de modo a que a discente interiorizasse a forma como deveria estudar em casa para superar os diferentes obstáculos que encontrasse no estudo.

Posteriormente, indiquei à aluna que executasse a secção do desenvolvimento da sonata nº 1 de *2 Sonaten für Waldhorn und Steichorchester*, de Luigi Cherubini. Fui interrompendo para fazer algumas correções, sobretudo a nível rítmico.

Terminámos a aula com um exercício de relaxamento baseado em *legato* e *bending*.

Tabela 9 – Planificação e relatório da aula de Trompa do dia 14 de fevereiro de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 16	
Disciplina: Instrumento	Período: 2º
Docentes: Manuel Azevedo Catarina Silva	Data: 14/02/2017
Tipo: Trompa	Início: 14 h e 45 min
Grau: 5º	Duração: 45 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Obra de carácter melódico 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical da aluna • Executar a obra o mais corretamente possível • Reconhecer em que áreas do domínio técnico-interpretativo a aluna sente mais dificuldades • Munir a aluna de novas ferramentas que possam contribuir para solucionar os seus problemas 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>En Irlande</i>, de Eugène Bozza 	
Metodologia e relatório:	
<p>Nesta aula, fui eu a lecionar à aluna. Realizámos alguns exercícios de aquecimento em conjunto, na seguinte ordem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cromatismos, em <i>legato</i>; • Flexibilidade baseada na série de harmónicos; • Treino da emissão de ar, em <i>fortissimo</i>. <p>A execução destes exercícios, que ocupou grande parte da aula, teve como objetivo promover o fortalecimento dos músculos faciais da discente e sensibilizá-la para a importância de utilizar bastante apoio abdominal quando toca.</p> <p>Dedicou-se o resto da aula ao aperfeiçoamento de algumas secções da obra <i>En Irlande</i>, de Eugène Bozza, onde a estudante não se sentia tão segura.</p>	

Tabela 10 – Planificação e relatório da aula de Trompa do dia 21 de fevereiro de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 17	
Disciplina: Instrumento	Período: 2º
Docente: Catarina Silva	Data: 21/02/2017
Tipo: Trompa	Início: 15 h
Grau: 5º	Duração: 75 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Música de câmara para trompas 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Conhecer obras do repertório camerístico do instrumento • Executar as obras de forma coesa em conjunto 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>That's-A-Plenty</i>, de Lew Pollack, arr. CM • <i>24 Horn Trios</i>, de Anton Reicha 	
Metodologia e relatório:	
<p>Esta aula teve a particularidade de decorrer entre as 15 h e as 16 h e 15 min, encontrando-se excepcionalmente presente o outro educando que também frequenta o 5º Grau de Trompa. Tal aconteceu, pois, como tinha sido previamente acordado com o professor Manuel Azevedo (que neste dia não pôde comparecer), a aula foi dedicada à música de câmara para trompas. A formação selecionada para o efeito foi um trio, no qual eu participei. Os estudantes nunca tinham experienciado fazer música de câmara apenas com outros executantes do mesmo instrumento, pelo que responderam entusiasticamente ao desafio.</p> <p>Na parte inicial da aula, realizámos, em conjunto, a seguinte sequência de exercícios de aquecimento, incorporando sugestões de todos os presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento e alongamento corporal; • <i>Buzzing</i>; • Flexibilidade; • Todas as escalas maiores. <p>A primeira obra que abordámos foi <i>That's-A-Plenty</i>, de Lew Pollack. Estabelecemos que a aluna tocaria a parte de 1ª trompa, o aluno a de 2ª trompa e eu a de 3ª trompa. Efetuámos a leitura da obra por secções, principiando por solfejar e tocar cada uma das vozes em conjunto</p>	

e procedendo, depois, à junção das diferentes linhas melódicas. Quando uma passagem já se encontrava coesa, avançávamos para a próxima. Por fim, executámos a obra na íntegra.

O trio nº 11 de *24 Horn Trios*, de Anton Reicha, ocupou o resto da aula. Houve apenas tempo para fazer uma leitura geral, tendo-se decidido que, nesta obra, seria o aluno a tocar a parte de 1ª trompa e a aluna a parte de 2ª trompa.

Tabela 11 – Planificação e relatório da aula de Trompa do dia 4 de abril de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 22	
Disciplina: Instrumento	Período: 2º
Docentes: Manuel Azevedo Catarina Silva	Data: 04/04/2017
Tipo: Trompa	Início: 15 h
Grau: 5º	Duração: 75 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Música de câmara para trompas 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Executar as obras de forma coesa em conjunto 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>24 Horn Trios</i>, de Anton Reicha • <i>That's-A-Plenty</i>, de Lew Pollack, arr. CM 	
Metodologia e relatório:	
<p>Devido a ser a última aula do período, e ao facto de os discípulos terem já efetuado as suas provas de avaliação, o professor Manuel Azevedo sugeriu que fosse eu a lecionar esta aula. Ficou de antemão acordado com o professor que a mesma serviria para continuar o trabalho de música de câmara para trompas, que se havia previamente iniciado. Determinou-se, igualmente, que a leção decorreria entre as 15 h e as 16 h e 15 min.</p> <p>Contando esta aula também com a presença do outro aluno que frequenta o 5º Grau de Trompa, começámos por realizar o aquecimento em conjunto, executando os exercícios que se seguem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervalos ascendentes e descendentes, em <i>legato</i>; • Flexibilidade baseada na série de harmónicos; • Todas as escalas maiores, primeiro até à 5ª e depois até à 9ª. <p>Abordámos primeiro o trio nº 11 de <i>24 Horn Trios</i>, de Anton Reicha. Os aprendizes estavam seguros das suas respetivas partes, pelo que nos debruçámos essencialmente sobre questões interpretativas e sobre a afinação de algumas passagens. Concluímos a abordagem desta obra com a sua execução integral. Prosseguimos com <i>That's-A-Plenty</i>, de Lew Pollack. Focámo-nos inicialmente sobre algumas passagens rítmica e melodicamente mais complexas, terminando com a interpretação da obra na sua totalidade.</p>	

5.2. Planificações e relatórios das aulas da *Big Band*

Apresentam-se, seguidamente, as planificações e os relatórios correspondentes à disciplina de Classe de Conjunto. São retratadas, nesta secção, as práticas letivas de 10 aulas da *Big Band*, descrevendo-se o decorrer da lecionação desde a aula nº 18 até à aula nº 27.

Tabela 12 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 22 de fevereiro de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 18	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 2º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva	Data: 22/02/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Afinação • Inquérito inicial sobre jazz e improvisação • Avaliação diagnóstica da improvisação 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Preparar os alunos para a aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação • Obter dados referentes à relação preexistente dos alunos com o jazz e com a improvisação • Incentivar a improvisação • Conhecer uma obra nova • Adquirir prática a improvisar • Reconhecer as competências já adquiridas pelos alunos no âmbito da improvisação 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Take Five</i>, de Paul Desmond, arr. Catarina Silva 	
Metodologia e relatório:	
Para dar início a esta aula, selecionei os seguintes exercícios de aquecimento:	

- Escala de lá \flat M, com variações rítmicas e diferentes articulações;
- Arpejo de lá \flat M, com variações rítmicas, inversões e diferentes articulações.

Indiquei depois aos alunos que afinassem. De seguida, dialoguei com os mesmos, informando-os que, a partir da presente data, se iria começar a praticar improvisação regularmente. Entreguei-lhes então um questionário, explicando que o objetivo do mesmo passava por identificar qual a relação que estes tinham quer com o jazz, quer com a improvisação.

Posteriormente, distribuí as partituras da obra *Take Five*, de Paul Desmond, tendo-se procedido de imediato à audição da mesma, numa versão interpretada pelo The Dave Brubeck Quartet. Seguidamente, fez-se uma leitura da obra, trabalhando-se as secções da introdução, do tema e da *coda*.

Logo após, requisitou-se que alguns músicos se voluntariassem para improvisar, executando-se prontamente a obra na íntegra. A seguir, repetiu-se o exercício, desta vez com todos os instrumentistas tendo de improvisar. Devido a falhas técnicas, estes procedimentos acabaram por não ficar registados em vídeo.

Para terminar a aula, o professor Pedro Ladeira transmitiu algumas informações sobre um concerto próximo, nomeadamente quanto aos horários de partida, à indumentária e à ordem do repertório.

Tabela 13 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 8 de março de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 19	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 2º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva Vânia Rodrigo	Data: 08/03/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Afinação • Avaliação diagnóstica da improvisação • Repertório 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Incentivar a improvisação • Adquirir prática a improvisar • Reconhecer as competências já adquiridas pelos alunos no âmbito da improvisação • Executar as obras o mais corretamente possível • Reconhecer passagens que contenham erros • Reconhecer passagens que não se encontrem coesas • Identificar estratégias que permitam solucionar os problemas encontrados 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Let the Good Times Roll</i>, de Sam Theard e Fleecie Moore • <i>Take Five</i>, de Paul Desmond, arr. Catarina Silva • <i>Pocket Change</i>, de Jim Martin, arr. Daniel Vieira • <i>Crazy Little Thing Called Love</i>, de Freddie Mercury, arr. Thijs Oud Parks • <i>Happy</i>, de Pharrell Williams, arr. Ishbah Cox 	
Metodologia e relatório:	
<p>O aquecimento que realizei com os alunos nesta aula consistiu nos seguintes exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de ré♭ M, com variações rítmicas e diferentes articulações; • Arpejo de ré♭ M, com variações rítmicas, inversões e diferentes articulações. 	

Os estudantes afinaram, de seguida, os respetivos instrumentos. Optei então por relembrar a obra *Let the Good Times Roll*, de Sam Theard e Fleecie Moore, que executei na íntegra.

Seguidamente, e devido aos problemas técnicos que tinham ocorrido na aula anterior, voltou-se a abordar a obra *Take Five*, de Paul Desmond. Iniciou-se por se solicitar aos educandos que se voluntariassem para improvisar, executando-se depois a obra na sua totalidade, com estes aprendizes como solistas. Posteriormente, interpretou-se de novo a obra, desta vez com todos os discípulos tendo de improvisar um solo. As *performances* ficaram registadas em vídeo, tendo-se preenchido as grelhas de observação correspondentes.

Durante o restante tempo da aula, a direção esteve a cargo do professor Pedro Ladeira. Este começou por abordar a obra *Pocket Change*, de Jim Martin, onde surgiram alguns problemas de afinação, que o professor procurou resolver. Por fim, executou as obras *Crazy Little Thing Called Love*, de Freddie Mercury e *Happy*, de Pharrell Williams, sem se deparar com problemas de maior.

Tabela 14 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 15 de março de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 20	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 2º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva Vânia Rodrigo	Data: 15/03/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Afinação • Modelo de treino coletivo da improvisação – Sessão 1 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Incentivar a improvisação • Dotar os alunos de conhecimentos de teoria musical e do jazz • Conhecer os modos mixolídio, dórico e lídio dominante • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Conhecer uma obra nova • Adquirir prática a improvisar 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Take the 'A' Train</i>, de Billy Strayhorn, arr. Catarina Silva 	
Metodologia e relatório:	
<p>Nesta aula, dentro do âmbito do treino da improvisação, principiei por dialogar com os discentes sobre algumas frases motivacionais relacionadas com o jazz e com a improvisação. De seguida, falei-lhes sobre alguns conhecimentos teóricos cuja transmissão considere importante.</p> <p>Abordou-se, neste dia, a obra <i>Take the 'A' Train</i>, de Billy Strayhorn, da qual procedi à distribuição das partituras. Escutou-se prontamente a mesma, numa interpretação de Duke Ellington.</p> <p>Dentro do contexto desta obra, indiquei aos alunos que executassem os seguintes exercícios do livro <i>Transcender na Improvisação: Jazz para todos</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de sol mixolídio, com variações rítmicas; • Arpejo de sol mixolídio, com variações rítmicas; • Escala de dó mixolídio, com variações rítmicas; 	

- Arpejo de dó mixolídio, com variações rítmicas;
- Escala de ré mixolídio, com variações rítmicas;
- Arpejo de ré mixolídio, com variações rítmicas;
- Escala de ré dórico, com variações rítmicas;
- Arpejo de ré dórico, com variações rítmicas;
- Escala de ré lídio dominante, com variações rítmicas;
- Arpejo de ré lídio dominante, com variações rítmicas.

Para cada um dos modos apresentados (mixolídio, dórico e lídio dominante), comecei por fazer uma curta introdução teórica.

Seguidamente, os músicos procederam à afinação. Interpretou-se depois a introdução, o tema e a *coda* da obra *Take the 'A' Train*.

Posteriormente, perguntei aos aprendizes se gostariam de ter a oportunidade de improvisar. Executei a obra na sua totalidade, com os instrumentistas que assim o desejaram improvisando solos. A seguir, executei de novo a obra, desta vez com todos os estudantes presentes tendo de improvisar. Os solos ficaram registados em vídeo, tendo sido preenchidas as respetivas grelhas de observação.

Tabela 15 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 22 de março de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 21	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 2º
Docentes: Catarina Silva Vânia Rodrigo	Data: 22/03/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Afinação • Modelo de treino coletivo da improvisação – Sessão 2 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Incentivar a improvisação • Dotar os alunos de conhecimentos de teoria musical e do jazz • Consolidar os modos mixolídio e dórico • Conhecer o modo menor melódico • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Conhecer uma obra nova • Adquirir prática a improvisar 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>In a Sentimental Mood</i>, de Duke Ellington, Irving Mills e Manny Kurtz, arr. Catarina Silva 	
Metodologia e relatório:	
<p>Neste dia, o professor Pedro Ladeira não se pôde encontrar presente, pelo que eu e a professora Vânia Rodrigo lecionámos a aula em conjunto. Focámo-nos em dar continuidade à atividade de treino da improvisação, previamente iniciada.</p> <p>Principiei por dialogar sobre algumas frases motivacionais com os alunos. Seguidamente, transmiti-lhes alguns conhecimentos teóricos que achei importante que os mesmos soubessem.</p> <p>Logo depois, distribuí as partituras da obra <i>In a Sentimental Mood</i>, de Duke Ellington, Irving Mills e Manny Kurtz, que se passou a escutar. A versão escolhida foi uma interpretada por Duke Ellington e John Coltrane.</p> <p>Dentro do contexto desta obra, a professora Vânia Rodrigo realizou com os discípulos os seguintes exercícios do livro <i>Transcender na Improvisação: Jazz para todos</i>:</p>	

- Escala de lá mixolídio, com variações rítmicas;
- Arpejo de lá mixolídio, com variações rítmicas;
- Escala de si \flat mixolídio, com variações rítmicas;
- Arpejo de si \flat mixolídio, com variações rítmicas;
- Escala de mi \flat mixolídio, com variações rítmicas;
- Arpejo de mi \flat mixolídio, com variações rítmicas;
- Escala de lá \flat mixolídio, com variações rítmicas;
- Arpejo de lá \flat mixolídio, com variações rítmicas;
- Escala de sol dórico, com variações rítmicas;
- Arpejo de sol dórico, com variações rítmicas;
- Escala de si \flat dórico, com variações rítmicas;
- Arpejo de si \flat dórico, com variações rítmicas;
- Escala de mi \flat dórico, com variações rítmicas;
- Arpejo de mi \flat dórico, com variações rítmicas.

Fiz, posteriormente, uma curta introdução teórica ao modo menor melódico. Os músicos executaram então, sob a direção da professora Vânia Rodrigo, os exercícios do manual *Transcender na Improvisação: Jazz para todos* que se seguem:

- Escala de ré m melódico, com variações rítmicas;
- Arpejo de ré m melódico, com variações rítmicas;
- Escala de sol m melódico, com variações rítmicas;
- Arpejo de sol m melódico, com variações rítmicas.

Indiquei depois aos educandos que afinassem os seus instrumentos. A seguir, trabalhei com eles o tema e a *coda* da obra *In a Sentimental Mood*, de Duke Ellington, Irving Mills e Manny Kurtz.

Após solicitar, de entre os aprendizes, voluntários para a improvisação de solos durante uma primeira interpretação da obra, executei-a na íntegra. Executei-a subsequentemente uma segunda vez, tendo então todos os estudantes improvisado. Os procedimentos ficaram registados em vídeo, tendo sido preenchidas as grelhas de observação respetivas.

Tabela 16 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 29 de março de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 22	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 2º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva	Data: 29/03/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Afinação • Modelo de treino coletivo da improvisação – Sessão 3 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Incentivar a improvisação • Dotar os alunos de conhecimentos de teoria musical e do jazz • Conhecer os modos lócrio e superlócrio • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Conhecer uma obra nova • Adquirir prática a improvisar 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Summertime</i>, de George Gershwin e DuBose Heyward, arr. Catarina Silva 	
Metodologia e relatório:	
<p>Esta aula foi a última do 2º Período, tendo servido para se continuar o treino da improvisação que se vinha a desenvolver há já algumas semanas.</p> <p>Como de costume, começou-se por debater com os discentes algumas frases motivacionais sobre o jazz e a improvisação. Seguidamente, abordaram-se alguns conhecimentos teóricos relevantes.</p> <p>Posteriormente, distribuí as partituras da obra <i>Summertime</i>, de George Gershwin e DuBose Heyward, que se passou a escutar, numa interpretação de Billie Holiday.</p> <p>Dentro do contexto desta obra, fiz uma breve introdução teórica aos modos lócrio e superlócrio, indicando depois aos alunos que executassem os seguintes exercícios do livro <i>Transcender na Improvisação: Jazz para todos</i>:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de mi lócrio, com variações rítmicas; • Arpejo de mi lócrio, com variações rítmicas; • Escala de lá superlócrio, com variações rítmicas; 	

- Arpejo de lá superlórico, com variações rítmicas;
- Escala de ré superlórico, com variações rítmicas;
- Arpejo de ré superlórico, com variações rítmicas.

Procedeu-se, então, à afinação. Trabalhei de imediato, com os aprendizes, as secções da introdução, do tema e da *coda* da obra *Summertime*, de George Gershwin e DuBose Heyward.

A obra foi, de seguida, interpretada duas vezes na íntegra. Da primeira vez, improvisaram solos alguns instrumentistas que se voluntariaram para o fazer. Da segunda vez, todos os músicos tiveram de improvisar. Foi feito o registo em vídeo das várias *performances*, para além do preenchimento das respetivas grelhas de observação.

Por fim, o professor Pedro Ladeira desejou umas boas férias aos estudantes, dando por terminada a aula.

Tabela 17 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 19 de abril de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 23	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 3º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva	Data: 19/04/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Afinação • Modelo de treino coletivo da improvisação – Sessão 4 • Repertório 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Incentivar a improvisação • Dotar os alunos de conhecimentos de teoria musical e do jazz • Consolidar os modos dórico, lócrio e superlócrio • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Conhecer uma obra nova • Adquirir prática a improvisar • Executar a obra o mais corretamente possível • Reconhecer passagens que contenham erros • Reconhecer passagens que não se encontrem coesas • Identificar estratégias que permitam solucionar os problemas encontrados 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fly Me to the Moon</i>, de Bart Howard, arr. Catarina Silva • <i>So What</i>, de Miles Davis 	
Metodologia e relatório:	
<p>Esta aula foi a primeira após a interrupção letiva da Páscoa, pelo que o professor Pedro Ladeira principiou por informar os alunos sobre os concertos agendados para o 3º Período.</p> <p>Continuou-se o desenvolvimento da atividade de treino da improvisação, iniciada durante o passado trimestre. Como habitual, ocorreu em primeiro lugar um diálogo sobre algumas frases motivacionais, relacionadas com o jazz e com a improvisação, transmitindo-se de seguida alguns conhecimentos teóricos considerados pertinentes.</p>	

Posteriormente, distribuí as partituras da obra *Fly Me to the Moon*, de Bart Howard, tendo-se procedido imediatamente à audição da mesma. A versão escutada foi uma interpretada por Frank Sinatra.

Dentro do contexto desta obra, indiquei aos instrumentistas que realizassem os seguintes exercícios do livro *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*:

- Escala de lá dórico, com variações rítmicas;
- Arpejo de lá dórico, com variações rítmicas;
- Escala de si lócrio, com variações rítmicas;
- Arpejo de si lócrio, com variações rítmicas;
- Escala de mi superlócrio, com variações rítmicas;
- Arpejo de mi superlócrio, com variações rítmicas.

Seguidamente, os discípulos afinaram. Abordou-se depois a introdução, o tema e a *coda* da obra *Fly Me to the Moon*, de Bart Howard.

Prossigui inquirindo quem, de entre os músicos, gostaria de se voluntariar para improvisar. Executou-se então uma primeira vez a obra, com estes voluntários como solistas. Subsequentemente, voltou-se a executar a obra na íntegra, desta vez com todos os educandos tendo de improvisar. As *performances* foram registadas em vídeo, tendo sido preenchidas as grelhas de observação respeitantes.

Durante o restante tempo da aula, o professor Pedro Ladeira optou por relembrar com os estudantes a obra *So What*, de Miles Davis. Apesar de esta já fazer anteriormente parte do repertório da *Big Band*, ainda não tinha sido abordada durante o presente ano letivo, pelo que o professor teve de se debruçar especialmente sobre algumas passagens que já se encontravam mais esquecidas.

Tabela 18 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 26 de abril de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 24	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 3º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva	Data: 26/04/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Afinação • Modelo de treino coletivo da improvisação – Sessão 5 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Incentivar a improvisação • Dotar os alunos de conhecimentos de teoria musical e do jazz • Consolidar os modos dórico e lócrio • Conhecer o modo diminuto • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Conhecer uma obra nova • Adquirir prática a improvisar 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Night and Day</i>, de Cole Porter, arr. Catarina Silva 	
Metodologia e relatório:	
<p>Esta aula serviu para se dar continuidade ao treino da improvisação, iniciado algumas semanas antes. Como já vinha sendo hábito, principiou-se com um diálogo sobre frases motivacionais relativas ao jazz e à improvisação. Seguidamente, transmiti alguns conhecimentos teóricos que considerei importante que os discentes soubessem.</p> <p>Distribuí depois as partituras da obra <i>Night and Day</i>, de Cole Porter, tendo-se procedido prontamente à audição da mesma, numa versão interpretada por Ella Fitzgerald.</p> <p>Dentro do contexto desta obra, solicitei aos instrumentistas que executassem os exercícios do livro <i>Transcender na Improvisação: Jazz para todos</i> que se seguem:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de lá♭ dórico, com variações rítmicas; • Arpejo de lá♭ dórico, com variações rítmicas; • Escala de fá dórico, com variações rítmicas; • Arpejo de fá dórico, com variações rítmicas; 	

- Escala de lá lócrio, com variações rítmicas;
- Arpejo de lá lócrio, com variações rítmicas.

Fiz, posteriormente, uma pequena introdução teórica ao modo diminuto, após a qual realizei com os alunos os seguintes exercícios do manual *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*:

- Escala de sol \flat diminuto, com variações rítmicas;
- Arpejo de sol \flat diminuto, com variações rítmicas.

Subsequentemente, procedeu-se à afinação, abordando-se, logo de seguida, as secções da introdução, do tema e da *coda* da obra *Night and Day*, de Cole Porter.

Antes de dirigir a obra na íntegra, perguntei aos músicos se gostariam de improvisar durante a interpretação da mesma. Executei então a obra do início ao fim, concedendo a oportunidade de improvisar aos aprendizes que expressaram o desejo de o fazer. Por fim, executei de novo a obra, desta vez com todos os estudantes improvisando. Os solos ficaram registados em vídeo, tendo-se preenchido as respetivas grelhas de observação.

Tabela 19 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 3 de maio de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 25	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 3º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva	Data: 03/05/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Afinação • Modelo de treino coletivo da improvisação – Sessão 6 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Incentivar a improvisação • Dotar os alunos de conhecimentos de teoria musical e do jazz • Consolidar os modos mixolídio e diminuto • Conhecer o modo diminuto (a começar com ½ tom) • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Conhecer uma obra nova • Adquirir prática a improvisar 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bye Bye Blackbird</i>, de Ray Henderson e Mort Dixon, arr. Catarina Silva 	
Metodologia e relatório:	
<p>Nesta aula, continuou-se a atividade de treino da improvisação que se vinha a desenvolver desde as semanas anteriores. Como sempre, iniciou-se com uma reflexão sobre frases motivacionais alusivas ao jazz e à improvisação, à qual se seguiu a exposição de alguns conhecimentos teóricos pertinentes.</p> <p>Posteriormente, distribuí as partituras da obra <i>Bye Bye Blackbird</i>, de Ray Henderson e Mort Dixon, da qual se procedeu de imediato à audição, numa interpretação de Sammy Davis Jr.</p> <p>Dentro do contexto desta obra, executaram-se os seguintes exercícios do livro <i>Transcender na Improvisação: Jazz para todos</i>:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de fá mixolídio, com variações rítmicas; • Arpejo de fá mixolídio, com variações rítmicas; • Escala de ré♭ mixolídio, com variações rítmicas; 	

- Arpejo de ré^b mixolídio, com variações rítmicas;
- Escala de lá^b diminuto, com variações rítmicas;
- Arpejo de lá^b diminuto, com variações rítmicas.

Subsequentemente, fiz uma breve introdução teórica ao modo diminuto (a começar com $\frac{1}{2}$ tom), tendo-se prontamente realizado os exercícios do manual *Transcender na Improvisação: Jazz para todos* que se seguem:

- Escala de dó diminuto (a começar com $\frac{1}{2}$ tom), com variações rítmicas;
- Arpejo de dó diminuto (a começar com $\frac{1}{2}$ tom), com variações rítmicas;
- Escala de ré diminuto (a começar com $\frac{1}{2}$ tom), com variações rítmicas;
- Arpejo de ré diminuto (a começar com $\frac{1}{2}$ tom), com variações rítmicas.

Indiquei então aos alunos que afinassem. Trabalhou-se depois a introdução, o tema e a *coda* da obra *Bye Bye Blackbird*, de Ray Henderson e Mort Dixon.

De seguida, solicitei voluntários para a improvisação de solos durante uma primeira interpretação da obra. Por fim, executei de novo a obra na sua totalidade, desta vez com todos os músicos tendo de improvisar. Foi feito o registo em vídeo dos vários solos, para além do preenchimento das correspondentes grelhas de observação.

Os últimos minutos da aula serviram para o professor Pedro Ladeira prestar alguns esclarecimentos quanto a um concerto agendado para o dia 14 de maio de 2017.

Tabela 20 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 10 de maio de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 26	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 3º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva Vânia Rodrigo	Data: 10/05/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento • Afinação • Avaliação final da improvisação • Repertório 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Incentivar a improvisação • Conhecer uma obra nova • Adquirir prática a improvisar • Consolidar as competências recentemente adquiridas pelos alunos no âmbito da improvisação • Reconhecer a eficiência do treino da improvisação • Preparar os alunos para uma situação de <i>performance</i> pública • Executar as obras o mais corretamente possível • Reconhecer passagens que contenham erros • Reconhecer passagens que não se encontrem coesas • Identificar estratégias que permitam solucionar os problemas encontrados 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>It Don't Mean a Thing</i>, de Duke Ellington e Irving Mills, arr. Catarina Silva • <i>Let the Good Times Roll</i>, de Sam Theard e Fleecie Moore • <i>In the Mood</i>, de Joe Garland, arr. Jeff Tyzik • <i>Sing, Sing, Sing</i>, de Louis Prima, arr. Frank Comstock • <i>Pennsylvania 6-5000</i>, de Glenn Miller, arr. Jerry Gray • <i>Crazy Little Thing Called Love</i>, de Freddie Mercury, arr. Thijs Oud Parks • <i>Happy</i>, de Pharrell Williams, arr. Ishbah Cox 	

Metodologia e relatório:

No início desta aula, o professor Pedro Ladeira transmitiu algumas informações referentes a um concerto próximo, agendado para 14 de maio de 2017.

O professor indicou depois aos alunos que realizassem os seguintes exercícios de aquecimento:

- Escala de si \flat M, com variações rítmicas e diferentes articulações;
- Arpejo de si \flat M, com variações rítmicas, inversões e diferentes articulações.

Logo após, os discentes procederam à afinação dos respetivos instrumentos. Neste dia, concluiu-se a atividade de treino da improvisação, que se tinha vindo a desenvolver ao longo das últimas semanas. A obra *It Don't Mean a Thing*, de Duke Ellington e Irving Mills, foi a selecionada para consolidar os conteúdos transmitidos e para avaliar a eficácia da experiência implementada. Comecei por distribuir as partituras aos aprendizes, mostrando-lhes seguidamente, como exemplo auditivo, uma versão da obra interpretada por Django Reinhardt, Stéphane Grappelli e o Quintette du Hot Club de France. Posteriormente, trabalhou-se a introdução, o tema e a *coda* da obra.

Perguntei então se alguém gostaria de improvisar. Interpretei de imediato a obra na íntegra, concedendo a oportunidade de executar um solo aos músicos que manifestaram interesse em o fazer. A seguir, interpretei novamente a obra do início ao fim, sendo que, desta vez, todos os discípulos tiveram de improvisar. Estes procedimentos foram registados em vídeo, tendo sido preenchidas as grelhas de observação correspondentes.

O restante tempo da aula destinou-se a preparar o já referido futuro concerto. O professor Pedro Ladeira assumiu a direção, aproveitando para rever as obras *Let the Good Times Roll*, de Sam Theard e Fleecie Moore, *In the Mood*, de Joe Garland, *Sing, Sing, Sing*, de Louis Prima, *Pennsylvania 6-5000*, de Glenn Miller, *Crazy Little Thing Called Love*, de Freddie Mercury e *Happy*, de Pharrell Williams. Durante a abordagem realizada a estas obras, o professor necessitou somente de fazer pequenas correções nalgumas secções que já se encontravam mais esquecidas.

Tabela 21 – Planificação e relatório da aula da *Big Band* do dia 17 de maio de 2017 (tabela da autora)

Aula nº 27	
Disciplina: Classe de Conjunto	Período: 3º
Docentes: Pedro Ladeira Catarina Silva Vânia Rodrigo	Data: 17/05/2017
Tipo: <i>Big Band</i>	Início: 18 h 30 min
Graus: 2º - 8º	Duração: 90 min
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito final sobre jazz e improvisação • Exercícios de aquecimento • Afinação • Repertório 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Obter dados referentes à relação atual dos alunos com o jazz e com a improvisação • Reconhecer a eficiência do treino da improvisação • Promover o progresso técnico e musical dos alunos • Desenvolver uma noção de afinação de grupo • Executar as obras o mais corretamente possível • Reconhecer passagens que contenham erros • Reconhecer passagens que não se encontrem coesas • Identificar estratégias que permitam solucionar os problemas encontrados 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pocket Change</i>, de Jim Martin, arr. Daniel Vieira • <i>I Feel Good</i>, de James Brown, arr. Philippe Marillia 	
Metodologia e relatório:	
<p>A aula principiou com a tiragem de uma fotografia de grupo. De seguida, distribuí aos alunos o questionário final respeitante à atividade de treino da improvisação, desenvolvida durante as semanas anteriores.</p> <p>Neste dia, foi a professora Vânia Rodrigo a realizar o aquecimento, optando por executar com os educandos os seguintes exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de si\flat M, com variações rítmicas e diferentes articulações; • Arpejo de si\flat M, com variações rítmicas, inversões e diferentes articulações. 	

Posteriormente, os músicos afinaram os seus instrumentos. O restante tempo da aula esteve a cargo do professor Pedro Ladeira, que começou por dirigir a obra *Pocket Change*, de Jim Martin. O professor interrompeu algumas vezes para aperfeiçoar passagens em que os estudantes ignoravam as dinâmicas, não articulavam da mesma forma ou não se encontravam juntos. Por fim, dirigiu obra *I Feel Good*, de James Brown, tendo procedido de modo semelhante na sua abordagem à mesma.

5.3. Relatórios das atividades extracurriculares

Os relatórios que a seguir se apresentam referem-se a atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo do ano letivo 2016/2017. São aqui descritas, a título de exemplo, as atividades nº 3, 7 e 8, podendo-se encontrar no vol. 2, no Anexo 2, no Anexo 3 e no Anexo 4, cartazes e programas relacionados com a sua concretização.

Tabela 22 – Relatório da atividade extracurricular do dia 7 de fevereiro de 2017 (tabela da autora)

Atividade nº 3	
Tipo: Audição	Período: 2º
Participantes: Classes de metais	Data: 07/02/2017
Local: Conservatório Regional de Castelo Branco	Início: 21 h
População envolvida: Público em geral	Duração: 45 min
<p>Metodologia e relatório:</p> <p>A audição das classes de metais contou com a participação dos alunos de Trompa (classe do professor Manuel Azevedo), de Trompete (classe do professor Bruno Cândido) e de Tuba (classe do professor Luís Oliveira). A atividade decorreu no Auditório Liszt do Conservatório Regional de Castelo Branco, sem que fosse possível estar presente um pianista acompanhador.</p> <p>Encontrando-se já os discípulos previamente no local, deu-se início à audição pelas 21 h. A atuação dos instrumentistas fez-se por ordem ascendente do grau frequentado, sendo que a aluna de Trompa que acompanho ao longo deste ano letivo foi a 11ª a subir ao palco. A mesma tocou a sonata nº 1 de 2 <i>Sonaten für Waldhorn und Steichorchester</i>, de Luigi Cherubini e, apesar de a execução da obra não ter sido perfeita, foi provavelmente esta a melhor vez que a discente a interpretou até à data, demonstrando, inclusivamente, mais confiança do que numa situação de sala de aula. A audição teve o seu término por volta das 21 h e 45 min.</p>	

Tabela 23 – Relatório da atividade extracurricular do dia 6 de maio de 2017 (tabela da autora)

Atividade nº 7	
Tipo: Demonstração de instrumentos	Período: 3º
Participantes: Docentes de Instrumento	Data: 06/05/2017
Local: Conservatório Regional de Castelo Branco	Início: 9 h 30 min 14 h 30 min
População envolvida: Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico	Duração: 6 h (3 h + 3 h)
<p>Metodologia e relatório:</p> <p>A atividade <i>Ronda dos Instrumentos</i> constou de uma demonstração dos diversos instrumentos lecionados no Conservatório Regional de Castelo Branco, tendo a mesma sido realizada por vários dos docentes que colaboram na instituição. O seu propósito consistiu em atrair alunos do 1º ciclo do Ensino Básico para a frequência do Ensino Artístico Especializado da Música.</p> <p>A <i>Ronda dos Instrumentos</i> teve início pelas 9 h e 30 min, encontrando-se cada um dos professores numa sala distinta. As crianças percorreram então, em pequenos grupos, as variadas salas, contactando alternadamente com os diferentes instrumentos. Para cada grupo, comecei por apresentar a trompa e demonstrar brevemente a forma como esta se executa, permitindo-lhes, de seguida, que experimentassem.</p> <p>Fez-se uma interrupção para almoço, pelas 12 h e 30 min. Retomou-se a atividade às 14 h e 30 min, sendo o procedimento em tudo semelhante ao da manhã. A demonstração finalizou pelas 17 h e 30 min.</p>	

Tabela 24 – Relatório da atividade extracurricular do dia 14 de maio de 2017 (tabela da autora)

Atividade nº 8	
Tipo: Concerto	Período: 3º
Participantes: <i>Big Band</i>	Data: 14/05/2017
Local: Centro Comercial Alegro Castelo Branco	Início: 18 h
População envolvida: Público em geral	Duração: 60 min
<p>Metodologia e relatório:</p> <p>O concerto decorreu na praça de restauração do Centro Comercial Alegro Castelo Branco, no âmbito da iniciativa <i>O Palco é Seu</i>. Os instrumentistas começaram a chegar ao local pelas 18 h, tendo-se procedido então à montagem das estantes e da percussão. Logo depois, o professor Pedro Ladeira indicou que se realizassem os seguintes exercícios de aquecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de si♭ M, com variações rítmicas e diferentes articulações; • Arpejo de si♭ M, com variações rítmicas, inversões e diferentes articulações. <p>De seguida, os alunos afinaram. A atuação teve início pelas 18 h e 30 min. Como obra de abertura, dirigi <i>Let the Good Times Roll</i>, de Sam Theard e Fleecie Moore.</p> <p>O professor Pedro Ladeira prosseguiu com a direção do concerto, executando as obras <i>In the Mood</i>, de Joe Garland, <i>Sing, Sing, Sing</i>, de Louis Prima, <i>Pennsylvania 6-5000</i>, de Glenn Miller, <i>Crazy Little Thing Called Love</i>, de Freddie Mercury, <i>Happy</i>, de Pharrell Williams, <i>Boogie Woogie Bugle Boy</i>, de Don Raye e Hughie Prince e <i>Uptown Funk</i>, de Mark Ronson, Bruno Mars, Philip Lawrence, Jeff Bhasker, Devon Gallaspy e Nicholas Williams. Como <i>encore</i>, interpretou-se novamente a obra <i>Happy</i>, de Pharrell Williams.</p> <p>A duração da <i>performance</i> foi de cerca de 30 minutos. Após o findar da mesma, desmontou-se o material e a organização ofereceu o jantar aos músicos.</p>	

6. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada foi vital para a minha formação enquanto docente, potenciando o meu crescimento quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Considero que ter realizado o meu estágio pedagógico no Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) foi uma mais-valia, pois todos os seus diretores, professores e elementos do corpo não docente se mostraram extraordinariamente disponíveis e solícitos. A escola possui boas instalações e é bastante dinâmica, procurando complementar a formação dos seus discentes das mais variadas maneiras. É uma instituição da qual é altamente apelativo fazer-se parte e, para mim, foi muito agradável participar nas diversas atividades extracurriculares organizadas. Sinto-me, também, deveras agradecida pela forma calorosa como fui recebida pelos estudantes do CRCB, que sempre se revelaram respeitadores e interessados.

É necessário salientar a disponibilidade com que o professor Manuel Azevedo me aceitou na sua sala de aula, incluindo, sempre que possível, as minhas opiniões e ideias durante o decorrer da prática letiva. O professor demonstrou, invariavelmente, um extenso conhecimento pedagógico e didático, no modo como conduziu as suas aulas, permitindo-me aprender imenso através da observação da sua forma de lecionar. Para além de me ter encontrado presente nas aulas da aluna com a qual desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada, foi-me também viabilizado assistir às do outro aluno que frequentava o 5º Grau de Trompa, o que me possibilitou conhecer duas abordagens distintas de leção, adaptadas às necessidades individuais e às características idiossincráticas de cada um deles. Considero também extremamente positivo que o professor me tenha concedido, em diversas ocasiões, a oportunidade de ser eu a ministrar as aulas a ambos os educandos. Posso afirmar que o meu contacto inicial com a docência da Trompa (dentro do contexto do Ensino Artístico Especializado da Música) foi verdadeiramente enriquecedor.

No que diz respeito à *Big Band*, lecionar esta Classe de Conjunto foi um desafio que me deu uma enorme satisfação encarar. Não obstante apreciar profundamente o estilo musical abordado, a minha experiência no âmbito da interpretação de jazz era limitada. Também na área da direção, considero que sofria, inicialmente, de alguns constrangimentos técnicos. De igual modo, não detendo quaisquer antecedentes neste tipo de leção, a dimensão deste agrupamento poderia parecer, à partida, um pouco intimidante. Contudo, e apesar do comportamento dos discípulos nem sempre ser o melhor, a grande maioria evidenciou-se francamente empenhada, denotando prazer no ato de fazer música em conjunto e tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem muito mais gratificante. Nestas aulas, foi fundamental poder contar com o auxílio do professor Pedro Ladeira, cuja ampla experiência na área da leção contribuiu largamente para a minha evolução enquanto docente. Foi, sem dúvida, indispensável todo o apoio que o professor me concedeu ao longo do ano letivo, bem

como a confiança que depositou em mim, motivando-me a querer dar sempre o meu máximo.

Para mim, como primeira situação enquanto docente do Ensino Artístico Especializado da Música, este foi um período de vasta aprendizagem. Deparei-me com alguns desafios, mas foi com agrado que os procurei superar, tentando da melhor forma possível cumprir os objetivos estipulados. Sinto-me, atualmente, muito mais preparada para dar início ao meu percurso profissional enquanto professora desta vertente de ensino.

Parte II - Projeto do Ensino Artístico

1. Fundamentação teórica

1.1. A motivação

A motivação é a grande impulsionadora do empreendimento. Resumidamente, o *APA Dictionary of Clinical Psychology* (2013) define-a como sendo “o ímpeto que dá propósito ou direção ao comportamento humano ou animal e que opera a um nível consciente ou inconsciente [...] a vontade de exercer esforço físico ou mental na prossecução de um objetivo ou desfecho” (pp. 367-368, tradução da autora). Bandura (1994) caracteriza a motivação como a “ativação para a ação” (p. 71, tradução da autora). O autor reconhece ainda que esta tem um impacto crucial na delineação de planos de ação, assim como na persistência e no empenho com que os mesmos são empreendidos.

Que a motivação rege o comportamento, a perseverança e o desempenho não é, de todo, uma novidade (Hendricks, 2016). Não obstante a índole profundamente intrincada da motivação humana, variadas conjeturas têm sido formuladas na tentativa de a desmistificar (Hallam, 2016). De acordo com Asmus (1994), apesar de outrora a motivação ter sido considerada uma qualidade geral e própria de cada indivíduo, a investigação atual tende a concebê-la como uma série de atributos que se evidenciam consoante o domínio do funcionamento que se encontra sob estudo.

Perduram opiniões de que a maioria da motivação humana é gerada cognitivamente, tendo, recentemente, alguns psicólogos educacionais transparecido a sua determinação em identificar qual a função da cognição na fixação de planos de ação (Bandura, 1994; Hendricks, 2016). Atente-se, então, na seguinte afirmação de Bandura (1994):

As pessoas motivam-se a si próprias e guiam as suas ações preventivamente com o exercício da premeditação. Elas formam crenças sobre o que conseguem fazer. Elas antecipam os resultados prováveis das potenciais ações. Elas estabelecem metas para si próprias e traçam planos de ação pensados para realizar os futuros valorizados. (p. 73, tradução da autora).

Também Hallam (2016) atesta que o modo de atuar dos sujeitos advém da forma como os mesmos interpretam as situações, das suas expectativas ulteriores e dos objetivos que estipulam para as suas próprias identidades.

A motivação é classificável quanto à sua origem, podendo derivar quer do indivíduo (motivação intrínseca), quer do meio envolvente (motivação extrínseca) ou, inclusive, da interação entre ambos, mediada pela cognição (Hallam, 2016). A motivação intrínseca prende-se com o interesse demonstrado pelos sujeitos e com o comprometimento que os mesmos têm para com certos projetos, ou com o desafio que estes representam, enquanto a motivação extrínseca parte de *feedback* ou de recompensas do exterior (Mandel, 2011).

Apoiando-se numa vasta familiaridade com a literatura sobre motivação e na sua própria experiência, Asmus (1994) conclui que, com o intuito de fomentar o esforço dos alunos e o decorrente êxito dos mesmos quando efetuam as tarefas que lhes são propostas, é preferível que os educadores deem primazia à promoção da motivação intrínseca. Neste âmbito da obtenção de sucesso, a motivação intrínseca parece, de facto, apresentar vantagens em relação à motivação extrínseca, pois, se a energia para a ação dos indivíduos provém de fatores internos, estes irão persistir no cumprimento de empreitadas aquando da ausência de motivadores externos. A concretização destas atividades irá, por sua vez, contribuir para que a maneira como os sujeitos se idealizam seja mais positiva (Asmus, 1994).

1.2. As perceções do *Self*: a autoconfiança e a autoeficácia

O conceito que hoje em dia se conhece como o *Self* tem sido, já desde épocas longínquas, alvo da curiosidade de filósofos, de poetas e de artistas. Sucintamente, o *APA Dictionary of Clinical Psychology* (2013) retrata-o como:

A totalidade do indivíduo, consistindo em todos os atributos característicos, conscientes e inconscientes, mentais e físicos. Para além da sua referência básica à identidade pessoal, ao ser e à experiência, o uso do termo na psicologia é extremamente abrangente e carece de uniformidade. (p. 517, tradução da autora).

Num passado mais recente, os psicólogos começaram, adicionalmente, a procurar examinar e, eventualmente, clarificar uma série de constructos que constituem facetas do *Self*, nomeadamente o autoconceito, a autoestima, a autoconfiança e a autoeficácia. Recorrendo-se novamente ao *APA Dictionary of Clinical Psychology* (2013) para se lograr um esclarecimento sobre qual o significado de autoconceito, pode-se constatar que o mesmo se resume ao seguinte:

A descrição e a avaliação do próprio, incluindo características psicológicas e físicas, qualidades e competências. Os autoconceitos contribuem para o sentido de identidade do indivíduo ao longo do tempo. A representação consciente do autoconceito está em parte dependente da esquematização inconsciente do *Self*. (p. 519, tradução da autora).

A autoestima relaciona-se intimamente com o autoconceito. Eis a definição que o *APA Dictionary of Clinical Psychology* (2013) enuncia para a mesma:

A medida em que as qualidades e as características contidas no próprio autoconceito são percebidas como positivas. Esta reflete a autoimagem física de uma pessoa, a visão dos seus feitos e capacidades, e os valores e o sucesso percebido em estar à altura destes, bem como as maneiras como os outros veem e respondem a essa pessoa. (p. 521, tradução da autora).

Ainda consoante o *APA Dictionary of Clinical Psychology* (2013), a autoconfiança pode ser explicada da forma que se segue:

Segurança em si mesmo, ou convicção nas próprias habilidades, capacidades e discernimento. Porque esta é mais tipicamente vista como um traço de

personalidade positivo, o encorajamento ou reforço da autoconfiança é muitas vezes um objetivo mediato ou final no tratamento psicoterapêutico. (p. 519, tradução da autora).

Em breves palavras, a concepção de autoeficácia pode ser articulada como “a capacidade de um indivíduo agir eficazmente para ocasionar resultados desejados, especialmente como percebida pelo indivíduo” (*APA Dictionary of Clinical Psychology*, 2013, p. 521, tradução da autora). Complementarmente, esta pode ser entendida, em conformidade com o que assevera Bandura (1994), como as crenças que os sujeitos têm na sua aptidão para desempenhar certos feitos, exercendo controlo sobre o seu próprio funcionamento e sobre toda uma variedade de circunstâncias passíveis de afetar as suas vidas.

São estes dois últimos constructos que têm maior relevância para o presente documento. Cabe, então, mencionar que existem desigualdades essenciais entre a aceção de autoconfiança e a de autoeficácia, pois, enquanto a primeira tem um sentido mais lato, a segunda é orientada para a apreciação da idoneidade para a execução de determinadas tarefas em contextos particulares. Há que ter em mente que a autoeficácia não é um traço global, mas sim um conjunto discriminado de crenças subordinadas aos múltiplos domínios do funcionamento humano, conectados entre si (Bandura, 2006). Note-se a seguinte tentativa, levada a cabo por Bandura (1997), de cimentar a disparidade entre estas duas noções:

Deve-se salientar que o constructo de autoeficácia difere do termo coloquial “confiança”. Confiança é um termo genérico que se refere à força da crença mas não especifica necessariamente sobre o que é a certeza. Eu posso estar supremamente confiante de que irei falhar num empreendimento. A autoeficácia percebida refere-se à crença nas próprias capacidades de agência, de que se pode produzir dados níveis de realização. Uma avaliação da autoeficácia, portanto, inclui uma afirmação de um nível de capacidade e a força dessa crença. Confiança é um chavão mais do que um constructo integrado num sistema teórico. (p. 382, tradução da autora).

Bandura (2006) ressalva também que o termo *autoeficácia* não é sinónimo de *locus* de controlo. De um modo semelhante, Asmus (1994) adverte que, apesar de estes dois constructos estarem frequentemente interligados, a autoeficácia é distinta da ideia mais geral de *locus* de controlo, em virtude de que o enfoque da mesma tende a ser em situações motivacionais específicas. Num outro acometimento de explanar a autoeficácia, Davison (2006) aponta que, para si, a singularidade da mesma reside no facto de que esta, ao invés de se concentrar nas competências que os indivíduos têm para efetuar uma dada atividade, se debruça sobre os julgamentos que estes fazem daquilo que estão aptos a transcender com essas mesmas competências.

É preciso, antes de mais, realçar que as crenças de autoeficácia, uma das pedras basilares da Teoria Social Cognitiva, de Bandura, se alteram com o tempo, não sendo, de forma alguma, propriedades predestinadas e imutáveis dos seres humanos (Davison, 2006). Sobre este tópico, Bandura (1994) afiança que “períodos subsequentes da vida apresentam novos tipos de exigência de competência

requerendo um adicional desenvolvimento da eficácia pessoal para um funcionamento bem-sucedido” (p. 81, tradução da autora).

Sabendo-se que as crenças de autoeficácia influenciam das mais diversas maneiras os pensamentos, as emoções e o comportamento, é pertinente que se compreendam os processos pelos quais estas são geradas e, posteriormente, expandidas e fortalecidas.

Contemplam-se 4 origens teóricas da autoeficácia, das quais a que aparenta ser a mais decisiva é a experiência direta de domínio ou mestria. A mesma assenta no princípio de que é possível reestruturar-se o sentido de eficácia verificado nas várias esferas do funcionamento, através da vivência de experiências que confirmem de um modo marcante e transformador a proficiência (Bandura, 2006). Dentro de tal enquadramento, Bandura (1994) faz esta declaração: “Os sucessos constroem uma crença robusta na própria eficácia pessoal. Os fracassos comprometem-na, especialmente se os fracassos ocorrerem antes que um sentido de eficácia seja firmemente estabelecido” (p. 71, tradução da autora).

Um sentido resiliente de autoeficácia apenas pode ser formado com o prevailecimento do empenho e com a superação de obstáculos. Quando se habitua a prosperar sem entraves (normalmente devido ao baixo nível de complexidade dos desafios que se lhes deparam), os indivíduos tornam-se mais propensos a esperar resultados rápidos e a desistir facilmente na face da contrariedade. É então viável inferir-se que “alguns reveses e dificuldades nas buscas humanas servem um propósito útil ao ensinar que o sucesso usualmente requer esforço continuado” (Bandura, 1994, p. 72, tradução da autora).

De acordo com Hallam (2016), a autoeficácia é analogamente impactada pelas comparações que os sujeitos fazem com os seus pares, ou pelo *feedback* que recebem daqueles que os rodeiam. A autora alude aqui a dois aspectos que, segundo Bandura (1994), provocam repercussões na consolidação da autoeficácia: as experiências vicárias e a persuasão social.

O primeiro destes dois fatores consiste na criação e na intensificação das crenças de autoeficácia por intermédio da observação de modelos, devendo-se ter em conta que, quanto maior for o número de similaridades que o indivíduo identifique entre si próprio e o modelo em questão, mais pronunciado será o efeito surtido. Este fenómeno de aprendizagem observacional acontece, pois, quando os sujeitos testemunham o triunfo de alguém idêntico a si, alcançado por mérito das diligências da pessoa em causa, também se acham capazes de realizar com êxito uma *performance* equivalente. Subsiste então uma tendência notória para a seleção de modelos qualificados, possuidores dos atributos aos quais os indivíduos aspiram, dado que, mediante a observação dos modelos escolhidos, os sujeitos podem diferenciar e, conseqüentemente, absorver conhecimentos e faculdades, cuja aquisição revigora o seu sentido de autoeficácia (Bandura, 1994).

De igual forma contribuinte para a solidificação das crenças de autoeficácia é a já supramencionada persuasão social, visto que, quando há o cuidado de se assegurar

verbalmente a habilidade dos indivíduos para cumprir uma certa tarefa, estes ficam, vulgarmente, mais predispostos a se dedicarem à sua concretização. Os estímulos à autoeficácia levam, portanto, os sujeitos a procurar perseverar nos seus intentos, uma vez que promovem simultaneamente a otimização de competências e o reforço do sentido de eficácia pessoal (Bandura, 1994). Contudo, nos casos em que os elogios são concedidos indiscriminadamente e sem qualquer fundamentação, a persuasão perde a sua eficiência (Hendricks, 2016). Como alega Bandura (1994), os incentivos irrealistas são prontamente refutados quando, independentemente da energia despendida, se dá a obtenção de produtos medíocres, sendo então indispensável, para se conseguir incrementar a autoeficácia de um indivíduo, evitar forçá-lo a colocar-se em cenários para os quais este claramente não esteja preparado. O autor relembra ainda que é vital que se percecione o sucesso em termos de autoaperfeiçoamento e não como a superioridade em relação aos outros.

A última fonte da autoeficácia assinalada por Bandura (1994) são os estados fisiológicos e afetivos. A premissa por detrás da sua integração é a de que o estado de espírito dos sujeitos afeta o sentido de eficácia dos mesmos, considerando-se que, ordinariamente, este é amplificado pelo bom humor e diminuído pela falta de ânimo. Apesar de ser constatável que os indivíduos com um elevado sentido de eficácia tendem a conceptualizar o seu acentuado nível de envolvimento emocional como um motivo de encorajamento, o que verdadeiramente interessa para o florescimento da autoeficácia não é a veemência das sensações, mas sim o modo como estas são compreendidas. Pode-se, inclusivamente, manipular as crenças de autoeficácia por meio da minoração das reações negativas e das interpretações erróneas que os sujeitos fazem dos seus próprios estados, nomeadamente ao reduzir-se o medo e a ansiedade que os mesmos experienciam. Uma das formas de se conquistar tal fim é com o aumento da eficácia pessoal por outras vias (Bandura, 1994).

As 4 origens teóricas da autoeficácia sofrem influência mútua e são suscetíveis a variância, decorrente de inúmeras conjunturas contextuais, para as quais contribuem, a título de exemplo, o género, a etnia e a cultura, assim como o domínio da atuação da autoeficácia que se encontra sob escrutínio (Hendricks, 2016). Para Bandura (1994), está comprovado que manter-se uma conceção saudável da própria eficácia é impreterível para o bem-estar e para o empreendimento humano, pois as crenças de autoeficácia determinam “as opções de vida, o nível de motivação, a qualidade do funcionamento, a resiliência à adversidade e a vulnerabilidade ao *stress* e à depressão” (p. 81, tradução da autora).

1.3. A relação entre a motivação, a autoconfiança e a autoeficácia

A autoconfiança e a autoeficácia impulsionam grandemente, e de variadas maneiras, a motivação. Hallam (2016) garante que “as metas e os objetivos que os indivíduos lutam para atingir estão relacionados com a sua identidade, autoconceito,

autoeficácia e o que estes acreditam ser-lhes possível” (p. 483, tradução da autora). Adicionalmente, Jinks e Lorschach, no artigo *Introduction: Motivation and Self-efficacy Belief*, atestam que a autoeficácia é tida como um “antecedente ao sucesso académico porque motiva o comportamento (principalmente a perseverança) que conduz ao sucesso” (citado por McPherson & McCormick, 2006, tradução da autora). Em concordância com o que profere Bandura (1994), admite-se que os múltiplos efeitos despoletados pelas crenças de autoeficácia são produzidos graças à mediação de 4 tipos de processos: os cognitivos, os afetivos, os seletivos e os motivacionais.

Enquanto mecanismo central do funcionamento humano, a autoeficácia é um dos mais significativos preditores de desempenho, dado que influi no modo como os sujeitos selecionam os desígnios nos quais irão focar os seus esforços (Bandura, 2006). As crenças de autoeficácia induzem a antecipação de certos desfechos por parte dos indivíduos e, como consequência, condicionam os planos de ação que estes acabam por delinear. A motivação está, por conseguinte, dependente do julgamento que se faz das reverberações de um plano de ação e do valor que se confere ao resultado previsto para a prossecução desse mesmo plano (Bandura, 1994). Nessa lógica, Davison (2006) adianta que, quando têm uma débil conceção da sua eficácia pessoal, os sujeitos podem até preferir não iniciar de todo um projeto. A veracidade de tal afirmação parece ser efetivamente corroborada, pois existem vários desenlaces atrativos que os indivíduos não tentam sequer propiciar, visto não estarem confiantes na sua mestria para o fazer (Bandura, 1994).

Atendendo a que os sujeitos agem com base no que creem estar aptos a efetuar, legitima-se o facto de que a motivação e a autoeficácia interagem entre si, particularmente por intermédio das expectativas (Hendricks, 2016). Bandura (1994) proclama inclusive que “ao restringir as atividades e ao comprometer a motivação, a descrença nas próprias capacidades cria a sua própria validação comportamental” (p. 72, tradução da autora).

É comumente aceite que as crenças de autoeficácia são fulcrais para autorregulação da motivação, pensando-se que a intensidade da mesma se aproxima do seu auge nos casos em que subsiste um total equilíbrio entre a dificuldade do desafio apresentado e o nível de proficiência pessoal percebido pelo indivíduo (Bandura, 1997). Neste encadeamento, Bandura (2006) avança que os sujeitos com potente autoeficácia tendem a dedicar-se mais à execução das tarefas em mão e a persistir com maior fervor na presença de condições desfavoráveis. O autor depreende também que quanto mais robusto for o sentido de eficácia de um indivíduo, maior será a probabilidade de que este cumpra uma empreitada.

De uma forma geral, os sujeitos que estão, à partida, mais convictos das suas habilidades, encaram as empresas propostas como sendo algo que devem e querem superar, demonstrando uma séria entrega durante a realização das mesmas. Por outro lado, os indivíduos com frágeis crenças de autoeficácia evidenciam um baixo nível de compromisso para com os esparsos objetivos que resolvem deveras aventurar-se a

alcançar, desistindo rapidamente quando defrontados com contratempos. Estes sujeitos compenetraram-se, habitualmente, naquilo que pode correr mal obcecando sobre a eventual ocorrência de obstáculos e sobre aquelas que supõem ser as suas limitações pessoais, ao invés de concentrarem a sua energia intelectual em vingar na concretização das atividades (Bandura, 1994).

Verifica-se até, com manifesta frequência, que os indivíduos que duvidam de si próprios costumam argumentar que a sua pura inaptidão é a predominante razão por detrás do insucesso que obtêm, fenómeno este que os faz contestarem ainda mais a sua respetiva idoneidade (Bandura, 1994). Contrariamente, na ótica dos sujeitos com vigorosas crenças de autoeficácia, o insucesso auferido advém de uma presumida insuficiência de empenho da sua parte ou da hipotética falta de aprofundamento das suas próprias competências, pois estes indivíduos pressupõem que podem exercer controlo sobre as situações e, como tal, assumem a sua responsabilidade relativamente aos fins atingidos (Bandura, 1994).

É, então, passível de se deduzir que a autoeficácia e a motivação também se encontram associadas através das atribuições causais. Hallam (2016) diz o seguinte em referência a este assunto:

Os indivíduos são motivados a estabelecer, manter e promover uma autoimagem consistente e usualmente positiva, pelo que desenvolvem uma variedade de estratégias para manter o autovalor, algumas das quais podem ser contraproducentes, como por exemplo, reduzir o esforço. [A maneira] como os indivíduos atribuem os sucessos e os fracassos é importante para se manter a autoestima. (p. 484, tradução da autora).

Após discursar sobre a relevância dos constructos intercessores já citados, Bandura (1994) reconhece igualmente a utilidade de que os objetivos estipulados sejam explícitos e excitantes. Segundo o autor, ao exibirem essas características, os objetivos desencadeiam uma subida do nível de motivação vivenciado pelos sujeitos, cujo sucedimento se dá maioritariamente por meio de processos em que o indivíduo se influencia a si próprio e não pela regulação direta da motivação ou da ação. Tais processos são de 3 tipos, abarcando, especificamente, a satisfação ou a insatisfação de um sujeito com a sua própria prestação, a perceção que este tem da sua autoeficácia para o cumprimento de certos objetivos e a redefinição, apoiada na observação do seu progresso pessoal, que o indivíduo faz desses mesmos objetivos.

Ademais, o artifício motivacional descrito incorpora, suplementarmente, um processo cognitivo de comparação, uma vez que, quando contemplan a consecução dos objetivos designados como um requisito para ficarem satisfeitos consigo próprios, os sujeitos procuram prevalecer nas suas iniciativas, concedendo, portanto, direção ao seu comportamento. Note-se ainda que, para os indivíduos que derivam a sua autossatisfação do perfazimento dos objetivos que têm em alta consideração, as *performances* medíocres são especialmente instigadoras da dedicação (Bandura, 1994).

Ao aludir a algumas das teorias motivacionais modernas, Hallam (2016) enuncia que estas sugerem que a percepção que se tem dos acontecimentos depende da construção mental que se faz dos mesmos, sendo que o modo como estes são interpretados afeta a autoeficácia e a motivação. A respeito deste tema, Bandura (1994) especula que os indivíduos que conceptualizam a realidade em seu redor de uma forma completamente objetiva e pragmática aparentam abandonar os seus empreendimentos no preciso instante em que surgem complicações, atitude esta que, de acordo com o autor, se relaciona com o facto de que estes sujeitos tendem a ser cínicos quanto à sua possibilidade de impactar substancialmente a já mencionada realidade. Esta perspetiva excessivamente realista mostra ser ideal para se lidar com as realidades atuais, mas prejudicial para se fomentar a inovação futura, devendo-se ter em mente que:

Se as crenças de autoeficácia refletissem sempre apenas o que as pessoas conseguem fazer rotineiramente elas raramente iriam falhar mas não iriam fixar aspirações para além do seu alcance imediato nem fazer o esforço extra necessário para ultrapassar as suas *performances* normais. (Bandura, 1994, p. 76, tradução da autora).

Pode-se então concluir que, conforme tudo o que foi previamente exposto, as crenças de autoeficácia são indubitavelmente decisivas na manutenção da motivação, pois “elas determinam os objetivos que as pessoas fixam para si próprias; quanto esforço estas despendem; quanto tempo estas perseveram na face das dificuldades; e a sua resiliência aos fracassos” (Bandura, 1994, p. 73, tradução da autora).

Bandura (2006) advoga que entender como atua a autoeficácia permite discernir alguns princípios orientadores sobre como providenciar experiências que viabilizem a consumação das mudanças, quer a nível pessoal, quer a nível social, a que os indivíduos ambicionam. Hendricks (2016) comenta que diversos investigadores conjecturaram que os docentes devem auxiliar os alunos a gerir as suas crenças de autoeficácia, incitando-os a estabelecerem objetivos e incumbindo-os da aferição da sua própria evolução, já que tal abordagem é vantajosa para suscitar nos discípulos uma amplificação do seu sentido de motivação, bem como um subsequente melhoramento do seu empenho. Esta posição é adotada também por McPherson e McCormick (2006), para quem a autoeficácia é o maior preditor de sucesso dos estudantes em cenários de avaliação.

Como última asserção sobre este tópico, cabe fazer a inferência de que, em harmonia com o que transmite Bandura (1994), para que os sujeitos possam perdurar nos seus intuitos e triunfar sobre as desventuras, deceções, injustiças e arbitrariedades que abundam nas suas vidas, é imprescindível que estes tenham fortes crenças de autoeficácia, porque “é difícil atingir-se muito enquanto se luta com a própria insegurança” (p. 73, tradução da autora).

1.4. A função da motivação, da autoconfiança e da autoeficácia na promoção da criatividade

“Tu tens o direito de ser criativo” (Aebersold, 1992, p. 23, tradução da autora). O que significa, então, ser criativo? O *APA Dictionary of Clinical Psychology* (2013) propõe a seguinte definição para a criatividade:

A habilidade para produzir ou desenvolver obra, teorias, técnicas, ou pensamentos originais. Um indivíduo criativo exhibe tipicamente originalidade, imaginação, e expressividade. As análises não conseguiram determinar porque um indivíduo é mais criativo do que outro, mas a criatividade parece ser um traço muito durável. (p. 147, tradução da autora).

É já célebre a ligação entre o processo criativo e a motivação. Mandel (2011) abona que uma das mais meritórias descobertas no campo da psicologia da criatividade é a de que é mais provável ser-se criativamente produtivo quando as ações são efetuadas graças à motivação intrínseca, do que quando estas são motivadas extrinsecamente. O autor elucida que as dissemelhanças ao nível da *performance* criativa são causadas pela divergência dos processos cognitivos implícitos à ação, que se alteram consoante a proveniência da motivação subjacente.

Ao que tudo indica, os indivíduos motivados extrinsecamente costumam estar desconectados com as tarefas, focando-se nas recompensas do exterior e recorrendo a métodos mais convencionais de resolução de problemas. Em contrapartida, os sujeitos motivados intrinsecamente tendem a interessar-se deveras pelos desafios e a satisfazer-se com o próprio ato de os intentarem, buscando, geralmente soluções mais incomuns. Quer isto, portanto, dizer que, quanto mais intrinsecamente motivado for um indivíduo, mais criativo será o produto da sua ação (Mandel, 2011).

A separação entre os benefícios e os malefícios da motivação extrínseca é ténue. As recompensas do exterior que restringem o modo de operar do sujeito, ou que provocam neste o receio de *feedback* negativo, debilitam a sua criatividade, devido a refrearem a autonomia e o sentido de proficiência pessoal do mesmo. Constata-se que as obras encomendadas a artistas são, invariavelmente, menos criativas do que as que estes fabricam espontaneamente, podendo tal facto dever-se à coação e à regulação externas exercidas sobre os criadores (Mandel, 2011).

Alternativamente, quando se incentiva a mestria e a independência de um indivíduo, sem querer limitá-lo, pode-se até gerar motivação intrínseca, sendo que um pequeno número de retribuições externas, como o enaltecimento de uma prestação ousada e *sui generis*, é suscetível de incrementar a motivação intrínseca e, conseqüentemente, a criatividade. Julga-se então que, quando a recompensa incide na glorificação do espírito criativo e se concede reiteradamente *feedback* positivo, a criatividade flui, mas que, no entanto, quando se concebe a recompensa como derivando somente da chegada a um final, e não do processo criativo inerente à

demanda do mesmo, esta se trata exclusivamente de um motivador extrínseco (Mandel, 2011).

Segundo Davies (2000), subsiste, nos processos de ensino-aprendizagem que implicam o recurso à criatividade, um reputado vínculo entre a autoconfiança e o sucesso. O autor levou a cabo uma investigação de natureza fenomenológica, com o fito de compreender qual a essência da criatividade para professores e alunos no âmbito do *design* e da tecnologia. As suas conclusões são comunicadas em função das relações entre a confiança sentida e as fragilidades e os pontos fortes considerados permissórios de que a criatividade seja integral aos processos em questão.

Baseando-se no que averiguou, Davies (2000) faz o reparo de que os educadores parecem acreditar que há um elevado risco em exortar os respetivos discípulos a embarcar em projetos desafiantes, crendo que é preferível que estes não tenham experiências nocivas. O autor acrescenta que os docentes suspeitam, inclusivamente, que os seus educandos não desejam sequer enveredar por caminhos mais intrincados, caminhos estes que poderiam conduzir a altos níveis de realização, procurando antes granjear o máximo de êxito empregando o mínimo de esforço.

Após ponderar sobre algumas entrevistas que fez a discentes, Davies (2000) relata que, apesar do reconhecimento de um corolário entre as ideias arrojadas e a qualidade do aproveitamento, e não obstante a admissão da aptidão para a execução das atividades de uma forma mais criativa, as escolhas audazes que possam acarretar fracasso são evitadas em virtude da baixa confiança. As principais razões por detrás desta propensão para a contraproducência são o descontentamento com o próprio nível de competência e a pressão surtida pelos exames e pelos padrões de avaliação.

Para Davies (2000), os sujeitos, ao funcionarem num plano inferior ao da sua perícia, acabarão por perder o seu ímpeto, pelo que adequar as empresas à idoneidade dos mesmos é fundamental para a conservação tanto da confiança como da motivação. Nas ocasiões em que estes são encorajados a arriscar, a gratificação pessoal vivenciada é evidente. O autor identifica, adicionalmente, um pendor para a elaboração de bons trabalhos sempre que há a receção de *feedback* positivo por parte dos estudantes, pois, quando os indivíduos se sentem apoiados, a sua confiança aumenta, assim como o seu desempenho.

Davies (2000) epiloga que “a criatividade requer estratégias de ensino de ‘elevado risco’ com uma preocupação com a ‘visão a longo prazo’ do potencial do aprendiz, uma disposição para se esperar por resultados, e a confiança para por vezes se agir intuitivamente” (p. 27, tradução da autora). Este juízo vai de encontro à alegação de Hill, em *Community-based Projects in Technology Education: An Approach for Relevant Learning*, de que “esta confiança se torna crítica quando entendemos que na criação e invenção, há sempre estados de ordem e desordem” (citado por Davies, 2000, tradução da autora).

Alicerçando-se na Teoria Social Cognitiva, de Bandura, Davison (2006) articula que a autoeficácia, constructo que, como já foi anteriormente dito, estimula largamente a

motivação, fazendo com que os sujeitos participem entusiástica ou relutantemente nas iniciativas, ou que não tomem de todo parte nas mesmas, é ainda mais peremptória nos casos em que é solicitado que se faça uso da criatividade. Citando-se Bandura (1997):

A capacidade de inovação requer um inabalável sentido de eficácia para se persistir nas empreitadas criativas quando elas exigem o investimento prolongado de tempo e esforço, o progresso é desanimadoramente lento, o desfecho é altamente incerto, e as criações são socialmente desvalorizadas quando são demasiado incongruentes com os modelos preexistentes. (p. 239, tradução da autora).

Deve ser permanentemente tido em conta que “a criatividade e o uso da imaginação é essencial ao nosso bem-estar como humanos no planeta Terra” (Aebersold, 2000, p. 6, tradução da autora). Aebersold (1992) defende que é então imperioso que, no ensino da música, se comece a apreciar a criatividade como um elemento-chave do currículo.

Conforme pronunciado por Davison (2006), “a improvisação é um empreendimento artístico que está ligado à criatividade pessoal” (p. 29, tradução da autora). Ser-se mais criativo a nível musical é algo que é possibilitado pelo empenho continuado e pelo apuramento das autopercepções (Aebersold, 1992). A título de testemunho, atente-se na declaração que se segue, proclamada por Aebersold (2000): “Nós somos seres criativos. Com um pouco de orientação toda a gente pode aprender a improvisar e gozar dos frutos da autoexpressão na música” (p. 6, tradução da autora).

1.5. O papel da motivação, da autoconfiança e da autoeficácia na música e na improvisação

“A aprendizagem da música não pode ocorrer sem motivação. Se um indivíduo não quer aprender sobre música, ele ou ela não irá [aprender]” (Asmus, 1994, p. 5, tradução da autora). Motivar os alunos é um objetivo que o professor de música tem ininterruptamente em mente. Posto que se deteta um inegável elo entre a motivação e o desempenho, estes educadores buscam perpetuamente sabedoria sobre aquilo que motiva os sujeitos para a prática musical, com a intenção de que a mesma possa vir a ser aplicada durante a lecionação, guiando, como efeito, os discípulos à obtenção de melhores prestações (Asmus, 1994).

A motivação pode ser encarada como a energia propulsora que leva os indivíduos a se envolverem nas tarefas musicais e a adquirirem, desse modo, os conhecimentos e as habilidades tácitas à sua efetivação (Asmus, 1994). Tem-se assistido à emergência, relativamente recente, de uma curiosidade em explorar o quão deliberativa é a motivação para os domínios da aprendizagem da música e da *performance* musical.

Asmus (1994) divulga que os dados estatísticos estimam que a motivação contribua entre 11 e 27% para o rendimento auferido, apontando-se, comumente, o valor de 20 como aquele que coincide com a percentagem do desempenho pela qual a motivação é responsável. Na ótica do autor, esta parcela, que assoma a 1/5 da totalidade, é

particularmente importante, visto poder ser condicionada pelo docente, sendo que tal chance de se modificar a maneira como se desenrola a prática letiva e, por conseguinte, de se acicatar a motivação, é capital para o progresso musical.

Precedentemente, Asmus e Harrison (1990) haviam já dissertado sobre as repercussões da motivação no exercício da música, admitindo que, juntamente com a aptidão musical, a motivação para a música é uma das dimensões que mais intervém no processo de ensino-aprendizagem desta arte. Os autores afixam, complementarmente, que um dos métodos que facilita conferir se um sujeito está ou não motivado para a música prende-se com a sondagem das razões que o mesmo formula como explicação para a sua própria produção musical.

Para Asmus, a função das atribuições causais na motivação para a música tem sido um constante objeto de estudo, tendo a sua investida preliminar na direção de perscrutar esta temática sucedido com o recurso a perguntas de resposta aberta, em *Sixth Graders' Achievement Motivation: Their Views of Success and Failure in Music* (citado por Asmus, 1994). Mais tarde, em *Factors Students Believe to Be the Causes of Success or Failure in Music*, o autor construiu um instrumento de medida a partir das 5 categorias causais mais vulgarmente assinaladas pelos aprendizes de música como as justificantes do seu sucesso ou insucesso, nomeadamente: esforço, *background*, ambiente de sala de aula, aptidão musical e afeto pela música (citado por Asmus & Harrison, 1990).

O esforço e a aptidão musical são as duas causas enumeradas com maior frequência, verificando-se que os discentes mais motivados tendem a referir a primeira, enquanto os menos motivados remetem, ordinariamente, para a segunda (Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990). Como forma de encetar uma dissecação da conexão entre a motivação para a música e a aptidão musical, Asmus e Harrison (1990) aliaram o já citado instrumento de medida a outro estruturado para mensurar 3 aspectos da magnitude da motivação (comprometimento pessoal com a música, música escolar e música em comparação com outras atividades), não tendo, porém, logrado provas de que estas se relacionem claramente.

O afeto pela música aparenta ser o que mais influi no fervor da devoção à mesma, mas o ambiente da sala de aula, também ele controlável pelo educador, é quase analogamente preponderante na motivação dos estudantes para a prossecução dos desígnios de cariz musical (Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990).

Asmus e Harrison (1990) rematam com a confissão de que “o conhecimento de quais fatores manipular no ambiente de aprendizagem da música que facilitem a motivação dos educandos para realizar musicalmente teria uma importância imediata para o professor de música” (p. 266, tradução da autora). Nesse contexto, Asmus (1994) difunde, ulteriormente, um Modelo da Motivação para a Realização na Música, englobante de todos os grandes componentes, que, em concordância com o autor, pesam na génese e na transformação da motivação. As interações neste expostas são passíveis de ser clarificadas do modo que se segue:

As atribuições previamente definidas e as percepções do *Self* são aplicadas à tarefa de aprendizagem. As características da tarefa de aprendizagem tal como a música empregada, o valor social da situação, e as estratégias de ensino usadas irão afetar as percepções da tarefa de aprendizagem. Estas podem causar modificações nas atribuições e nas percepções do *Self*. Assim que o aprendiz percebe o produto da tarefa de aprendizagem, rotulado como “realização” no modelo, modificações nas atribuições e nas percepções do *Self* podem novamente ocorrer. Finalmente, o aprendiz irá receber *feedback* sobre o resultado do professor, dos pais, dos pares, e outros. A partir deste, modificações nas atribuições e nas percepções do *Self* irão novamente ocorrer. (Asmus, 1994, p. 25-27, tradução da autora).

O modelo do qual se fala pode ser observado na Figura 3. O esquema original apresentado por Asmus (1994), intitulado *Model of Achievement Motivation in Music*, pode ser encontrado no vol. 2, no Anexo. 5.

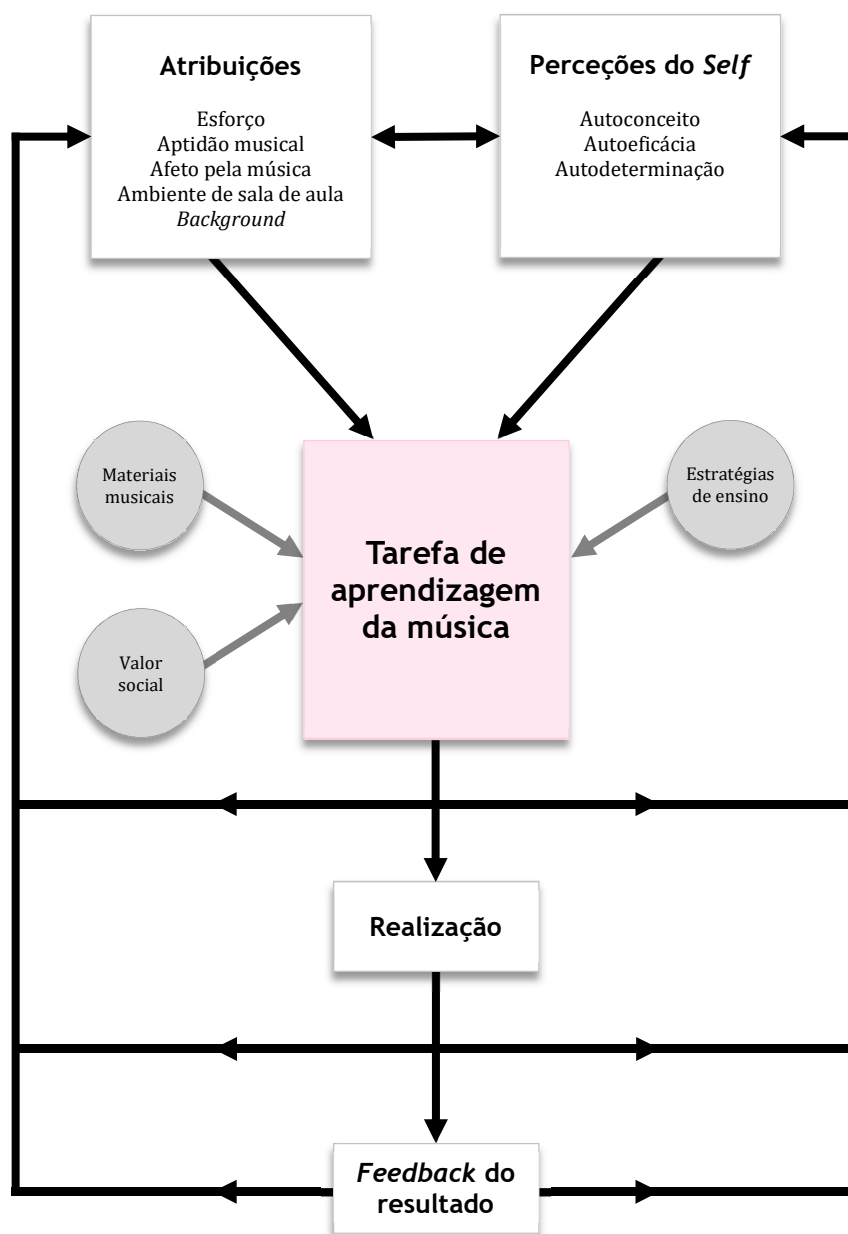


Figura 3 – Modelo da Motivação para a Realização na Música (imagem da autora)

Este ponto de vista de que a motivação opera numa complexa e multifacetada codependência com a práxis musical é, semelhantemente, adotado por Hallam (2016), cujo modelo avançado agrega, por intermédio de uma abordagem sistémica, várias teorias que pretendem deslindar qual a índole da motivação. O mesmo analisa a forma como a interação entre as características individuais e os fatores ambientais pode ou não motivar para a música, destacando a relevância da cognição e da autodeterminação no comportamento, sem nunca negligenciar o poder das emoções.

Supondo que a motivação provém de um apetite inato por aceitação social, sobretudo por aquela oriunda de quem se reverencia e se admira, e que o *feedback* positivo concedido por tais sujeitos, ao ser assimilado, consolida a autoconfiança, Hallam (2016) ressalva, todavia, que “os músicos, ao que parece, experienciam considerável realização pessoal e benefícios emocionais no ato de fazer música, para além das recompensas sociais que este oferece” (p. 482, tradução da autora).

A proporcionalidade entre os diversos agentes motivacionais pode sofrer mutações no decurso da jornada musical de cada um, notando-se até que a transição entre patamares educativos (como por exemplo, o ingresso no Ensino Superior) ou para o universo profissional da música pode dar azo a diminuições passageiras da autoconfiança dos indivíduos. Este fenómeno acontece graças às comparações que se fazem com outros músicos, sendo a natureza do panorama artístico em questão (mais repreensora ou mais incentivadora) também uma significativa fonte de influência (Hallam, 2016).

É similarmente verosímil depreender que um sujeito não estará otimamente motivado para a prática musical se as expectativas que este tem para si próprio enquanto artista não forem auspiciosas, pois “fortes aspirações a se tornar músico profissional são refletidas na dedicação, empenho, determinação e disposição para fazer sacrifícios com a autoconfiança tornando-se cada vez mais importante à medida que é experienciada mais apreciação crítica e maior competição” (Hallam, 2016, p. 483, tradução da autora).

Pode-se então deduzir que a motivação para a música é, de sobremaneira, decidida pelo que Hallam (2016) apelida de autoconceito musical, fazendo a autora a adenda de que esta associação entre o autoconceito e a inclinação para se estar interessado pela música desponta nos humanos assim que estes conseguem reflexionar sobre a sua prestação nos projetos musicais. Encontram-se, suplementarmente copiosos outros depoimentos que favorecem a plausibilidade de que o enleio com a música seja regido pela perceção que os indivíduos têm da sua própria competência musical (Asmus & Harrison, 1990). Como demonstração, contemple-se a proclamação de Eccles em *Children's Motivation to Study Music* de que “crianças ou adultos que estejam confiantes na sua habilidade musical deverão estar mais motivados para estudar música” (citado por Asmus & Harrison, 1990, tradução da autora).

Discorrendo mais a fundo sobre a ligação entre as perceções do *Self* e o mundo exterior ao sujeito, Hallam (2016) afirma que:

Alguns dos efeitos ambientais, em particular aqueles relativos às primeiras experiências musicais, aos resultados de aprendizagem, à autoeficácia e subsequentemente à autoestima são internalizados pelo indivíduo de tal maneira que se tornam parte da identidade desse indivíduo tornando-se impossível e vão separá-los. Uma vez internalizados, estes impactam na motivação para se continuar a estar envolvido com a música. (p. 487, tradução da autora).

A motivação intrínseca é ela própria basilar no desenvolvimento de uma identidade musical, manifestando-se os seus frutos no “gozo em fazer música, tocando sozinho por prazer mas também tocando e participando em atividades de grupo, escutando música e assistindo a concertos” (Hallam, 2016, p. 486, tradução da autora). Para que esta imersão seja viabilizada deve-se, como antes se aludiu, procurar alcançar a perfeita equipendência entre as capacidades que os sujeitos julgam possuir e o nível de exigência das empresas (neste caso musicais) intentadas (Bandura, 1997; Hallam, 2016).

Como recorda Hallam (2016), “para a maioria dos músicos a vida é dominada pela *performance* pública e pela preparação para esta” (p. 484, tradução da autora). A autora alvitra que o treino individual nem sempre suscita motivação intrínseca, o que implica que por vezes se tenha de recorrer a estratégias de ensino que ativem a motivação. Uma dessas táticas passa por ter em conta a opinião dos alunos de música aquando da seleção das obras sobre as quais os mesmos se irão debruçar, já que, como está patente na Figura 3, os materiais musicais utilizados nas tarefas de aprendizagem interferem na promoção da motivação para a música (Asmus, 1994; Hallam, 2016).

McPherson e McCormick (2006) discutiram o papel da motivação na conquista de sucesso por músicos jovens, em exames dos seus respetivos instrumentos, tendo esta pesquisa tido como propósito replicar e expandir outra que havia sido precedentemente concretizada. Partindo da premissa de que os sujeitos, ao se exprimirem sobre a sua presumida proficiência para terem um desempenho satisfatório numa série de conjunturas, se fundamentam em crenças de autoeficácia, os autores acabaram por validar, de facto, a hipótese de que a convicção sobre a idoneidade para se cumprir uma empreitada musical é um antecedente ao triunfo na mesma.

De acordo com McPherson e McCormick (2006), quer um instrumentista detenha ou não, incorporada no seu autoconceito, uma visão de si próprio como sendo um bom músico, este focar-se-á, por norma, nos momentos anteriores a uma atuação em frente de uma plateia ou de um júri, em se estará apto a transpor os desafios peculiares do repertório que irá interpretar. Repare-se, pois, na seguinte proferição, feita com tal pressuposto no pensamento:

Um violinista, por exemplo, poderá estar apreensivo quanto a se consegue executar com precisão as arcadas complicadas numa secção difícil de uma peça em particular, ou um trompetista poderá estar preocupado com a resistência devido a uma embocadura cansada que tornaria difícil tocar as notas agudas e manter um som consistente ao longo de toda a atuação. (McPherson & McCormick, 2006, p. 326, tradução da autora).

Ao argumentar que, em virtude do modo como a autoeficácia interatua com a motivação, ter-se robustas crenças de autoeficácia deverá ser especialmente crucial para o empreendimento criativo, no qual a rejeição é tendencialmente mais a regra do que a exceção, Bandura (1994) evoca alguns episódios famigerados concernentes à realidade musical:

As obras musicais dos mais renomados compositores, foram inicialmente recebidas com derisão. Stravinsky foi escorraçado da cidade por parisienses enraivecidos e críticos quando primeiro lhes ofereceu a Sagração da Primavera. Os artistas da cultura *pop* contemporânea não se saíram melhor. A Decca Records rejeitou um contrato de gravação com os Beatles com a avaliação não-profética, “Nós não gostamos do som deles. Os grupos de guitarras estão caminho da saída.” A Columbia Records foi a próxima a recusá-los. (p. 76, tradução da autora).

A motivação e as percepções do *Self* que nesta influem são, deveras, vitais para o exercício da música, porquanto este carece de autorregulação e de disciplina para se praticar reiteradamente, durante extensos períodos e por muitos anos, fazendo McPherson e McCormick (2006), em coerência, a garantia de que:

O esforço físico, mental e emocional necessário para se manter o envolvimento a longo prazo quando o progresso nem sempre é aparente, ademais da necessidade de se dedicar à repetição de repertório que pode levar semanas ou mesmo meses a se dominar plenamente, requer uma resiliência e persistência do tipo que muitos estudantes, mesmo alguns com imenso potencial, não parecem possuir. (p. 335, tradução da autora).

Para a discência da música, ter-se um saudável sentido de autoeficácia apresenta francas vantagens, pelo que é pertinente que os educadores implementem metodologias de ensino que, após permitirem a distinção dos discípulos padecentes de frágeis crenças de autoeficácia, ajudem no aprimoramento da forma como estes indivíduos concebem as suas faculdades (Hendricks, 2016; McPherson & McCormick, 2006).

Uma resenha da literatura que debate sobre os fatores ambientais e sociais impulsionadores do revigoramento do sentido de autoeficácia nos alunos de música foi efetuada por Hendricks (2016). O principal intuito por detrás da elaboração de tal documento foi a identificação de variadas estratégias que sejam simultaneamente contribuintes para este fim e empregáveis no decorrer da lecionação, sendo as mesmas tratadas dentro do enquadramento das já supraditas origens teóricas da autoeficácia.

Em conformidade com o alegado por Hendricks (2016), os aprendizes que conhecem mestria musical são os mais predispostos a perseverar quando se lhes deparam impedimentos, podendo-se assumir que, contrariamente, um músico que obceque sobre as *performances* em que a sua prestação foi menos eficiente, ao invés de se compenetrar naquelas em que granjeou êxito, irá subestimar as suas habilidades musicais.

As crenças de autoeficácia implantam-se como hábitos, pelo que os professores de música devem ir proporcionando, com alguma frequência, experiências diretas de mestria aos seus educandos possibilitadas através de um gradual aumento da

sofisticação das iniciativas sugeridas (McPherson & McCormick, 2006). Este tipo de experiências pode ser também ocasionado quando se preza a criatividade individual e a autonomia dos discentes, pois, ao terem um firme sentido de autoeficácia, estes estarão mais aptos a labutar e a solucionar problemas de uma maneira independente (Hendricks, 2016).

No âmbito das experiências vicárias, Hendricks (2016) menciona que é provável que as crenças de autoeficácia dos estudantes de música possam ser solidificadas quando estes testemunham a destreza de outros executantes do mesmo instrumento, contanto que os demais sujeitos sejam da sua idade ou tenham um nível de perícia musical equiparável. Advertindo inicialmente que a preconização dos pares como modelos a serem observados deve ser feita com prudência e sensatez, dado que o juízo que um indivíduo tece da sua adequabilidade para concluir um desígnio pode ser extremamente manipulado em meios nos quais este seja avaliado por comparação, a autora declara que, quando um sujeito é classificado segundo uma hierarquia, o seu sentido de autoeficácia se deteriora.

Dentre os elementos que compõem o comportamento do educador de música, aquele que tem sido mais predominantemente alvo de exploração é a persuasão social (Hendricks, 2016). McPherson e McCormick (2006) asseveram que ao “ensinarem de maneiras que demonstrem que acreditam nos seus discípulos, e que transmitam essas impressões de maneiras destinadas a desenvolver de um sentido robusto de autoconfiança”, os docentes poderão cimentar as crenças de autoeficácia dos alunos (p. 337, tradução da autora).

Nas suas averiguações, Hendricks (2016) apurou que alguns dos investigadores que esmiuçaram este fenómeno defendem que toda a crítica construtiva será enriquecida com o elogio, e que, de modo oposto, outros tantos académicos conjeturam que certos géneros de louvor serão prejudiciais à prosperidade do educando e ao melhoramento da forma como este se percebe. Na ótica da autora, para que a exaltação seja útil, esta terá de ser genuína, equilibrada e específica, devendo sempre complementar um desempenho verdadeiramente merecedor da mesma.

Tendo em consideração o peso dos estados fisiológicos e afetivos nos projetos que exigem esforço físico e resistência, Hendricks (2016) ressalta que estes são fulcrais para a *performance* musical, pois a mesma implica que os indivíduos tomem parte em ensaios ou atuações de longa duração. Ao informar que as audições e os recitais tendem a ser indicados como os cenários mais propensos a provocar ansiedade performativa, a autora infere que tal se deverá à conjugação de múltiplas espécies de pressão, quer externa, quer interna, acrescentando ainda que o perfeccionismo imposto por motivadores extrínsecos (como a presença de avaliadores e a comparação social) é mais suscetível de gerar perturbação no músico do que aquele motivado intrinsecamente.

Para Davison (2006), “numa situação de *performance* stressante, as pessoas podem traduzir vários estados fisiológicos como o significado de que são menos competentes

para completar com sucesso a tarefa” (p. 35, tradução da autora). Esse sentimento de inquietude e de receio mostra-se passível de ser suprimido pelos aprendizes de música com o auxílio dos seus professores, cuja intervenção poderá passar pela impugnação de eventuais ideias falseadas que os sujeitos detenham de si próprios (Hendricks, 2016).

Cativado pelo valor que as percepções do *Self* acarretam para as diversas dimensões da produção musical, Davison (2006) levou a cabo uma pesquisa com o fito de escrutinar quer a função da autoeficácia, quer a da aprendizagem observacional na improvisação, constando a amostra de estudantes que executavam um instrumento há mais do que um ano e por um período não superior a 3 anos. Querendo saber se existiam diferenças quanto à prestação dos indivíduos quando improvisavam, consequência de que estes pudessem ser educados somente por intermédio da transmissão auditiva ou com o adicional recurso à notação escrita, o autor não descobriu disparidades óbvias entre os resultados dos dois processos de ensino-aprendizagem.

Um objetivo secundário para Davison (2006) foi o de corroborar a teoria de que a aplicação de um modelo de treino da improvisação surtiria, por si só, reverberações na autoeficácia dos sujeitos para a música instrumental e para a improvisação, suposição que foi efetivamente comprovada com a apropriada análise estatística. É, portanto, recomendável que os educadores com a intenção de reforçar a confiança dos seus discentes para estes domínios da música os acompanhem na fase introdutória à improvisação, atendendo a que:

Muitos alunos, mesmo quando presenteados com a oportunidade de improvisar, recusar-se-ão a participar num empreendimento musical tão pessoal. Para os alunos que duvidam de si próprios, uma falta de autoeficácia para improvisar pode revelar-se um obstáculo demasiado grande para se transpor sem cuidadosa instrução. (Davison, 2006, p. 84, tradução da autora).

Quando sofrem ou de reduzida autoconfiança ou de diminuta autoeficácia para a improvisação, mas, ainda assim, se aventuram nesta esfera musical, os indivíduos fazem-no relutantemente, tendendo a desistir com facilidade ao se lhes defrontarem contratempos. Para que sejam mantidos os níveis ótimos de motivação para a improvisação, a vivência dos sujeitos desta forma de expressão musical deverá ser inócua, pois, ao improvisarem, os indivíduos passam por experiências que podem tanto confirmar como negar a sua mestria direta, experiências estas que afetam de um modo condizente o seu sentido de autoeficácia (Davison, 2006).

Reiterando a proficuidade de que os docentes façam uso de estratégias para intensificar as crenças de autoeficácia dos discípulos, Davison (2006) enfatiza o quão determinantes estas são durante os primeiros passos que um sujeito dá na música, visto haver indícios de que, quando músicos que já operam a um nível tido como avançado para a sua respetiva área de especialização musical são expostos ao treino da improvisação no jazz, a autoeficácia dos mesmos para esta maneira de fazer música verifica um incremento.

Inversamente, se os indivíduos acharem as experiências de aprendizagem da improvisação excessivamente difíceis, julgando-as até fora do alcance daquilo que podem atingir com as suas capacidades, a autoconfiança dos mesmos irá ser enfraquecida, ocorrendo tal debilitação em harmonia com a seguinte alegação de Davison (2006):

Uma vez que variadas abordagens à improvisação contêm experiências de aprendizagem numa ampla escala de dificuldade percebida, é possível que a confiança de um estudante para ser bem-sucedido ao improvisar possa estar dependente da dificuldade percebida pelo estudante das variadas abordagens. (p. 2, tradução da autora).

Aebersold (1992), saxofonista que no decurso das últimas décadas tem estado embrenhado nas questões da pedagogia da improvisação no jazz, atesta que há realmente “um forte corolário entre a baixa autoestima e aqueles que querem improvisar, mas têm medo” (p. 103, tradução da autora). Não sendo o escopo da sua obra de índole empírica, pode-se depreender que, apesar de o autor se referir aqui ao constructo de autoestima, este pretenderá aludir, num sentido mais lato, a todo um conjunto de perceções do *Self* que podem influenciar a motivação dos sujeitos para improvisar dentro do idioma jazzístico.

No contexto da sua abordagem marcadamente motivacional ao treino da improvisação no jazz, na qual frisa regularmente a importância para a *performance* da improvisação de que se conserve uma atitude mental positiva, pois, quando se está preparado e confiante, a inspiração surge e a imaginação flui, Aebersold (1992) faz esta encorajadora asserção: “Eu nunca conheci uma pessoa que não conseguisse improvisar! Conheci muitas que pensam que não conseguem. A tua mente é a construtora e aquilo que pensas... tornas-te” (p. 3, tradução da autora).

1.6. A improvisação no jazz

O *Oxford Dictionary of Music* (2012) retrata a improvisação como “uma *performance* de acordo com o capricho inventivo do momento, i.e., sem partitura escrita ou impressa e sem ser de memória” (p. 416, tradução da autora). Diversos autores procuraram conhecer esta forma de fazer música e conjecturar teorias sobre os mecanismos que lhe são inerentes. Pode-se então inferir que, ao subsistirem abundantes conceções da improvisação, assim como modos de encarar a *performance* da mesma, “a disparidade entre definições valida a premissa de que a complexidade cognitiva e a liberdade musical envolvidas na improvisação existem dentro de um *continuum*” (Davison, 2006, p. 7, tradução da autora).

Apesar de não ser um juízo consensual, alguns investigadores tendem a mesclar as aceções de improvisação e de composição, alegando que a improvisação pode ser contemplada como a composição em tempo real, pois alguns dos processos intrínsecos à execução de ambas as atividades são idênticos. Swanwick (2002) partilha desta

convicção, salientando que “a improvisação é, afinal de contas, uma forma de composição sem o fardo ou as possibilidades da notação” (p. 43, tradução da autora). A conceptualização do improvisador como sendo uma espécie de compositor espontâneo, que reproduz quase instantaneamente os pensamentos musicais que concebe na sua mente é igualmente defendida por Aebersold (2000).

Bailey (1993), guitarrista inglês com especial apreço pela música improvisada, afirma que a improvisação é, simultaneamente, a atividade musical mais empreendida e uma das que menos se estima e se compreende. Para o autor, tentar descrever a improvisação é, em certa parte, antitético à sua natureza mutável e adaptável, contraditória da noção de um procedimento preciso de documentação, devendo-se ter em consideração que improvisar e escrever sobre a improvisação são operações muito distintas e, por vezes, incompatíveis.

Segundo Bailey (1993), apenas pode ser feita uma apreciação significativa da improvisação quando a mesma é vista por um prisma prático e pessoal, posto que, ao não perdurar uma doutrina generalizada da improvisação, esta não existe senão no ato da sua realização. O autor transcreve uma conversa que teve com o saxofonista Ronnie Scott, em que foram discutidas as vivências do mesmo enquanto músico de jazz e improvisador, e na qual este diz acreditar que há um número quase ilimitado de atitudes face à improvisação, persistindo tantas idealizações da improvisação e maneiras de improvisar quanto o número de pessoas existentes no mundo. Vários outros músicos com quem o guitarrista dialogou ao longo da sua carreira especularam também sobre a essência da improvisação, preferindo fazê-lo sempre de uma forma abstrata e intuitiva e não por intermédio de uma abordagem técnica ou com uma perspetiva académica.

Muitos dos artistas que improvisam evitam empregar sequer o termo *improvisação*. Esta relutância em o fazer deve-se largamente às conotações erróneas que se constroem da improvisação como uma atividade superficial e inconsequente, que não requer método, preparação ou ponderação. Os improvisadores versados opõem-se a esta ideia, pois a sua experiência pessoal comprova justamente a opinião contrária, aquela de que nenhuma outra atividade musical carece do nível de competência, de devoção, de treino e de empenho que é exigido pela improvisação (Bailey, 1993).

É necessário fazer-se a diferenciação entre dois tipos de improvisação: a não-idiomática e a idiomática. O primeiro refere-se à improvisação que é praticada no contexto de um idioma musical, como o flamenco ou o jazz, derivando desse idioma a sua identidade e motivação. O segundo não está, usualmente, restringido a uma identidade idiomática, comportando, por exemplo, a dita improvisação livre (Bailey, 1993).

O *Oxford Dictionary of Music* (2012) enuncia que “no jazz, a improvisação por instrumentistas solistas em torno de um tema central, sequência de acordes, ou outro material é central ao idioma” (p. 416, tradução da autora). Para Hinz (1995a), o jazz consiste na variação improvisada de uma melodia, dentro de um enquadramento

harmónico e rítmico preestabelecido, num procedimento orientado por aspectos estilísticos. Neste leque de considerações incluem-se a melodia e a sua articulação, a forma, o ritmo, a textura e a harmonia, devendo-se ter em mente que os intérpretes de jazz, tal como os compositores de música dita erudita, fazem uso de todo um vocabulário que é característico ao idioma dentro do qual criam a sua arte. Posteriormente, Hinz (1995b) veio também a destacar a influência da interação entre os músicos e do ambiente circundante para a *performance* deste tipo de improvisação.

O período de maior proeminência do jazz, que teve o seu término em meados da década de 50, estabeleceu os cânones de como se desenrola a improvisação neste género de música, sendo oportuno mencionar que este tipo de improvisação, mais convencional, é baseado em melodias, escalas e arpejos, associados a uma progressão harmónica, numa forma de canção popular ou de um *blues* de 12 compassos. A índole pretensamente simplista do mesmo pouco revela sobre a imensa sofisticação das mecânicas subjacentes ao processo da sua concretização, tendo em conta o facto de que um só tema pode servir como veículo de produção criativa durante anos para o improvisador (Bailey, 1993).

Quando um *standard* jazzístico é utilizado como veículo para a improvisação, esta tende a suceder, como acima se aludiu, dentro de um enquadramento harmónico preestabelecido, dado que cada tema possui a sua progressão harmónica padrão que, por norma, não sofre grandes transmutações. As verdadeiras modificações dão-se a nível melódico, já que a improvisação pode ir desde a simples ornamentação ou alteração de algumas notas até à invenção de uma melodia que em quase tudo diverge da original (Hinz, 1995a).

Com base em Bailey (1993), é possível afiançar que a tendência para a derivação e a prevalência da imitação em toda a improvisação idiomática aparentam ter ocasionado no jazz um paradigma, segundo o qual a música que se faz é cada vez mais comparada ao estilo de alguns dos nomes soantes do panorama jazzístico. De acordo com o autor, este fenómeno deve-se de um dos sistemas mais comuns de aprendizagem da improvisação idiomática, que consiste em estudar os mestres, absorvendo os seus ensinamentos através do exercício da imitação, por forma a futuramente se poder desenvolver, partindo-se desses alicerces, um estilo próprio e único. O problema sobrevém quando este último passo, de todos o mais intrincado, é omitido, tornando a música na sua essência maioritariamente derivativa e pouco inovadora. Numa transcrição da já supracitada conversação com Scott, o saxofonista comenta:

Eu gostaria idealmente de ser capaz de expressar a minha – não sei – personalidade ou o que seja – musicalmente, até aos limites da minha habilidade. Penso que isso é tudo ao que alguém pode aspirar, e não sinto que eu pessoalmente seja o tipo de músico que vá surgir com alguma fantástica inovação de qualquer tipo, mas o que sou feliz a fazer é tentar vir a tocar de tal maneira que esta seria reconhecível como eu, e expressaria algo às pessoas sobre a maneira como me sinto em relação às coisas. (Bailey, 1993, p. 51, tradução da autora).

Ainda sobre este assunto, pode-se, de igual modo, atentar na declaração do trompetista Miles Davis de que “demora muito tempo para tocares como tu próprio” (citado por Aebersold, 2000, tradução da autora).

Bailey (1993) acredita que a inovação é uma das mais antigas tradições do jazz. Semelhantemente, Aebersold (2000) profere que o idioma jazzístico se encontra num permanente estado de fluxo, tendo sofrido consideráveis metamorfoses desde a sua génese, pois todas as novas gerações de músicos contribuem com a sua quota-parte de transformação para a realidade deste género musical. Note-se, inclusivamente, esta interpelação inflamatória: “O jazz é criativo. Criação implica mudança. Quanto estás disposto a mudar?” (Aebersold, 1992, p. 63, tradução da autora).

Para o saxofonista Steve Lacy, cujo diálogo com o mesmo Bailey (1993) também reproduz, a música deve estar perpetuamente no limite entre o conhecido e o desconhecido, sendo imprescindível continuar-se a desbravar fronteiras senão, quer a música, quer o músico, perdem a sua vitalidade. Lacy, que sempre prezou a autonomia e a liberdade musical, descreve da seguinte forma o seu compromisso com o jazz e com a improvisação:

Eu sou atraído pela improvisação devido a algo que valorizo. Tal é uma frescura, uma certa qualidade, que pode apenas ser obtida por via da improvisação, algo que não consegues possivelmente receber da escrita. É algo que tem a ver com o “limite”. Estar sempre à beira do desconhecido e estar preparado para o salto. E quando vais lá tens todos os teus anos de preparação e todas as tuas sensibilidades e os teus meios preparados mas é um salto para o desconhecido. Se através desse salto descobrires algo então ele tem um valor que eu não penso que possa ser encontrado de nenhuma outra maneira. (Bailey, 1993, pp. 57-58, tradução da autora).

Coker (1990), saxofonista e pedagogo americano, defende que a improvisação é a fonte criativa de todo o jazz e que é nesta invenção espontânea que reside a enorme atratividade deste género de música, fazendo ainda a seguinte observação:

Como captou a imaginação da aristocracia nos salões dos séculos dezassete e dezoito, onde grandes compositores como Bach, Mozart, e Beethoven improvisaram a partir de temas dados por membros do público, a improvisação é o que capta a imaginação da pessoa que escuta jazz. (1990, p. 42, tradução da autora).

Este reconhecido encanto com a improvisação deve-se ao facto de que ninguém, quer no palco, quer na plateia, sabe ao certo quais os acontecimentos musicais que irão decorrer, sendo que, ao improvisar, o músico expõe os seus sentimentos e emoções aos ouvintes, estando os mesmos conscientes de se encontrarem a presenciar um momento de criação ativa (Coker, 1990).

Hinz (1995b) enfatiza a relevância de que se percecione a improvisação no jazz como um processo orientado para a *performance* e para o intérprete, garantindo que “a improvisação no jazz é essencialmente uma forma de arte que é consubstanciada na atividade que a produz, mais do que uma forma de arte que continua a existir como um

objeto de arte muito após a sua criação” (p. 52, tradução da autora). É possível ampliar esta ideia ao contemplar-se que:

A “obra” de um artista de jazz é inseparável do evento que conduz à sua realização.

Contrariamente à criação de uma partitura que materializa uma obra composta, a obra de jazz é realizada no fazer; é uma forma de arte efémera, em tempo real. Contrariamente às formas composicionais tradicionalmente notadas, a improvisação está diretamente conectada ao [artista] e está inteiramente dependente do artista interpretador; uma partitura, por outro lado, está dependente de um intérprete apenas para a sua exemplificação. (Hinz, 1995b, p. 52, tradução da autora).

Só depois de se compreender a improvisação no jazz como uma atividade é que esta pode ser apreciada como tal e o seu valor estético inferido (Hinz, 1995b). Neste sentido, Gioia em *The Imperfect Art: Reflections on Jazz and Modern Culture* menciona que “o nosso interesse no jazz, segundo parece, é menos uma questão do nosso interesse na perfeição da música e mais um resultado do nosso interesse na expressividade do músico...” (citado por Hinz, 1995b, tradução da autora).

Persiste até a hipótese de que os processos possam ser bastante mais reveladores da dimensão estética da condição humana do que os produtos que destes emergem, conforme sugere Hinz (1995b) antes de avançar que:

A improvisação está, segundo parece, mais conectada com os aspectos primordiais da natureza humana do que a maioria das outras formas de arte pois é quase inteiramente espontânea. Este aspecto da improvisação, como temos visto, é por vezes usado como um fundamento para a criticar enquanto forma de arte. Contudo, o que é mais importante na arte do que a expressão daquilo que é unicamente humano independentemente de quaisquer imperfeições? (p. 56, tradução da autora).

Felizmente, o valor da improvisação como forma de arte não passa despercebido. Anteriormente à invenção da prensa por Gutenberg, e da conseqüente disseminação da impressão em massa, a figura do músico estava, sistematicamente, associada a uma realidade de constante aplicação prática da criatividade, mas, com o passar do tempo, “a arte de improvisar num instrumento musical perdeu gradualmente o favoritismo para a página escrita” (Aebersold, 2000, p. 5, tradução da autora). A revitalização da improvisação na música ocidental deu-se, subsequentemente, no século XX, com a aparição do jazz, que fez renascer a noção de que a criação e a interpretação musical não têm de ser atividades segregadas, dado que a improvisação instrumental pode levar a altos níveis de expressividade (Bailey, 1993).

É de referir que a improvisação se tem vindo a tornar, desde há já alguns anos, numa temática central da abordagem que vários pedagogos fazem à música, tendo-se vindo a verificar um manifesto entusiasmo pelo ensino do jazz. Este deslumbramento tem-se mostrado um dos principais contributos para a evolução da figura do músico de jazz, juntamente com as gravações, quer de áudio, quer de vídeo e os festivais de jazz, que possibilitam a esta música “alcançar muitas mais pessoas e ser experienciada por quase

qualquer um que esteja disposto a dar-lhe uma chance” (Aebersold, 2000, p. 5, tradução da autora).

2. Problema e objetivos de investigação

Improvisar é a maneira mais natural de fazer música. O raciocínio que norteou este estudo de investigação consistiu em propiciar a prática da improvisação no jazz como uma forma de aumentar a confiança dos indivíduos nas suas próprias capacidades musicais e como um modo de promover nos mesmos uma sensação de conforto ao improvisarem na presença de pares e, eventualmente, de elementos do público.

A preferência do objeto de estudo aqui escrutinado resultou de uma questão de curiosidade pessoal, tendo surgido quando, nas aulas de Classe de Conjunto (*Big Band*) em que participei durante o ano letivo 2016/2017, reparei que os alunos executavam solos que se encontravam escritos. Perante a constatação de tal facto e, tendo em conta que a improvisação é uma parte crucial da interpretação de jazz, interroguei-me se seria exequível que os sujeitos passassem a efetuar os seus solos de um modo improvisado, refletindo ainda sobre como os poderia motivar na direção de o fazerem. A problemática implícita ao tema selecionado emergiu, então, não só da importância de que, no contexto do jazz, se apreendam algumas noções de improvisação, para que estas possam ser aplicadas na realização dos solos, mas também da multiplicidade de conceções prévias que os indivíduos podem deter da criação espontânea de música.

A delimitação do tema escolhido foi, adicionalmente, influenciada pelo contacto com a coleção *Play-A-Long Book & Recording Set*, de Aebersold, que apresenta uma proposta de como é possível praticar-se a improvisação no jazz de uma forma autodidata. Despontou assim a ideia de que seria proveitoso construir um modelo de treino coletivo da improvisação, baseado em diversos conceitos pedagógicos, para que este pudesse ser implementado simultaneamente a todos os membros do agrupamento que se tinha ao dispor para observar, numa situação de sala de aula.

A análise do tema eleito é relevante para a área do ensino da música, pois permite exemplificar um método conciso e estruturado de como instrumentistas com formação na música dita erudita podem adquirir um nível básico de competências técnicas, teóricas e motivacionais para a *performance* da improvisação no jazz, através de um processo de ensino-aprendizagem coletivo. Sendo que foi sempre destacado que o que verdadeiramente interessa é gostar de fazer música, o intuito da experiência consistiu, no seu âmago, em fortalecer o sentido de motivação dos sujeitos para o exercício da improvisação, desenvolvendo sincronicamente outros mecanismos psicológicos úteis. Achou-se pertinente conduzir esta pesquisa dado que os processos da mente subjacentes à prática musical, apesar de já terem sido alvo do fascínio de numerosos investigadores, pertencem ainda a um domínio do conhecimento que denota algum potencial para a exploração, especialmente no que concerne a examinação daqueles que regem a improvisação no geral e, em particular, quando esta acontece dentro do idioma jazzístico.

Visto este ser um estudo verificador de hipóteses causais, o mesmo tem como propósito perscrutar a natureza da relação existente entre a motivação, a

autoconfiança, a autoeficácia e a prática da improvisação no jazz. Partiu-se, assim, do pressuposto de que o treino da improvisação, a força da motivação dos indivíduos para improvisar, o nível de confiança demonstrado pelos mesmos quando o fazem e a sua percepção de autoeficácia para a música e para a improvisação estariam, de certa maneira, conectados. Definiram-se, depois, alguns objetivos secundários, cuja consecução auxiliou no cumprimento do objetivo principal:

- Verificar de que modo o treino da improvisação se repercute na vontade de improvisar dos sujeitos e na confiança com que estes o fazem;
- Identificar de que forma a percepção que os sujeitos têm de si próprios enquanto músicos e improvisadores se modifica após o treino da improvisação;
- Inferir sobre o valor de um modelo de treino coletivo da improvisação no jazz.

As questões que se seguem foram as que delinearão a elaboração desta investigação:

- Em que medida o treino da improvisação impacta a motivação dos sujeitos para improvisar?
- De que modo o treino da improvisação afeta a confiança demonstrada pelos sujeitos quando improvisam e o seu sentido de autoeficácia para a música, mais concretamente para a improvisação?
- Qual a relação entre o sentido de autoeficácia para a música e para a improvisação dos sujeitos, o nível de confiança demonstrado por estes quando improvisam e a sua motivação para o fazer?
- Qual a eficiência do processo de ensino-aprendizagem da improvisação no jazz, quando ocorrido de forma coletiva?

3. Plano de investigação e metodologia

Quanto à metodologia, pode-se considerar que o presente estudo é uma investigação predominantemente quantitativa, que usa o método experimental. Carmo e Ferreira (2008), ao descreverem os vários tipos de investigação identificados por Gay em *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, definem o método experimental como “aquele que é conduzido para aceitar ou rejeitar hipóteses relativas a relações causa-efeito entre variáveis” (p. 243).

Neste género de pesquisa, o investigador manipula uma ou mais variáveis independentes, podendo ainda controlar as remanescentes variáveis que julgue pertinentes, com o intuito de, futuramente, vir a examinar as repercussões surtidas em, pelo menos, uma variável dependente, sendo que “a manipulação da variável independente é a característica que diferencia a investigação experimental das outras investigações” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 243).

A hipótese que se levantou foi a da existência de uma relação causa-efeito entre o treino da improvisação, o sentido de autoeficácia para a música e para a improvisação dos sujeitos, o nível de confiança demonstrado pelos mesmos quando improvisam e a motivação com que o fazem. Manipulou-se a variável independente com a aplicação de um modelo de treino coletivo da improvisação, implementado em sessões com periodicidade semanal (suspensas durante as interrupções letivas), nas quais se transmitiram conhecimentos teóricos e se otimizou a destreza técnica. Em cada uma delas, os copiosos ensinamentos foram sempre posteriormente postos em prática, através do exercício da improvisação propriamente dita, concretizado dentro do enquadramento de ilustres temas do repertório jazzístico. Todo este processo foi sistematicamente suplementado com uma abordagem de cariz intensamente motivacional.

Achou-se por bem arquitetar as sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação de modo a que estas constassem de uma miríade de atividades, abrangendo múltiplas vertentes da música, tendo-se como alicerce uma prévia familiarização com o modelo pedagógico C(L)A(S)P, avançado por Swanwick (2002), cuja ótica é a de que:

A música é manifestada numa tal variedade de contextos e emprega tantas maneiras diferentes de funcionamento, [que] é crucial para aqueles de nós envolvidos com a educação musical desenvolver uma visão clara dos nossos procedimentos que possa ser mantida firme, não importando qual a situação particular em que nos possamos encontrar. (p. 41, tradução da autora).

O C(L)A(S)P é, portanto, um guia para auxiliar os mentores na facultação aos discípulos de uma vivência plural da experiência musical, por meio da contemplação de uma vasta gama de tarefas subordinadas aos 5 pilares da mesma, conforme assinalados por Swanwick (2002) e representados na Figura 4.

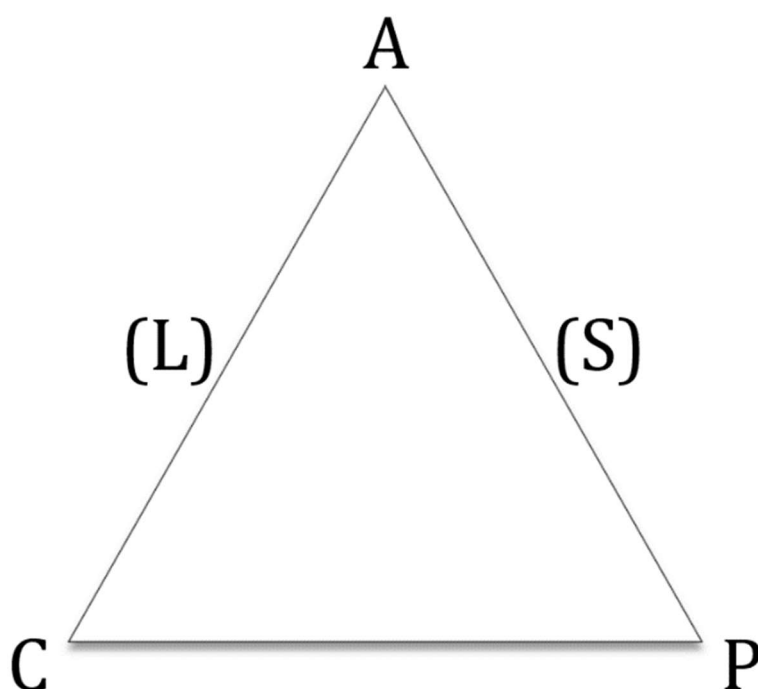


Figura 4 – Triângulo do modelo pedagógico C(L)A(S)P (imagem da autora)

Nos vértices do triângulo estão os pilares que se conectam intimamente com a música: *C*, *A*, e *P*. *C* simboliza *Composition* e consiste na expressão de uma ideia musical ou na criação de um objeto musical. *A* refere-se a *Audition*, uma forma responsiva de escutar, enquanto *P* corresponde a *Performance*, a comunicação da música em si. Estão patentes, em dois dos lados, as letras *L* e *S*, entre parêntesis, pois estas aludem a pilares que servem, essencialmente, de suporte aos restantes, complementando-os. *L* designa *Literature studies*, remetendo para aquilo que é escrito sobre música. Traduzindo-se em *Skill acquisition*, *S* diz respeito ao domínio de aspectos técnicos, auditivos e da notação (Swanwick, 2002).

De acordo com Swanwick (2002), a erudição teórica apenas contribuirá para a experiência musical se tornar uma composição, uma audição ou uma *performance* mais substancial e informada, sendo, semelhantemente, recomendável que a preparação técnica e os ensaios culminem num ato de *performance*, mesmo que de carácter bastante informal. No Modelo Compreensivo da Experiência Musical que propõe, o autor dissecou, com grande profundidade, toda esta dinâmica entre os distintos parâmetros da educação musical.

Dissertando sobre a missão do docente de música, Swanwick (2002) faz a seguinte afirmação:

Devíamos aceitar que o papel de um professor envolve uma preocupação com fortalecer a relação entre os alunos e a música. Isto envolve aumentar a atenção para [a música] e o nível de envolvimento com a música de uma maneira consciente e deliberada. (p. 42, tradução da autora).

Swanwick (2002) preconiza também que os aprendizes desempenhem uma profusão de funções, em ambientes musicais diversificados, tendo em conta que:

É demasiado fácil ficar-se preso numa posição como, diga-se, um flautista ou pianista, ou um organista de igreja ou coralista, ou um musicólogo ou compositor ou mero “ouvinte” sem a vitalizante experiência de se vir a conhecer como a música se sente de posições alternativas e dentro do contexto de diferentes relações. (p. 42, tradução da autora).

Assegurando que não pretende, de modo algum, dar a entender que os discentes não se possam especializar numa só área do panorama musical, tão-pouco que estes necessitem de deter uma mestria extensiva de todas elas, Swanwick (2002) afiança que o fundamental é que, sobretudo nos primórdios da sua instrução, os indivíduos sejam estimulados a contactar com a música em inúmeros formatos. Para o autor, o mérito do modelo pedagógico C(L)A(S)P reside no facto de que o mesmo conjuga, simples e eficientemente, aquilo que, por vezes, já era efetuado na educação musical, mas que, por norma, se fazia de um jeito segmentado e fracionado.

Com o intento de recolher dados que evidenciassem a eventual ocorrência de modificações nas variáveis dependentes, modificações estas possivelmente provocadas pela manipulação da variável independente, a administração do tratamento foi antecedida por um pré-teste e seguida por um pós-teste, dividindo-se ambos em dois momentos, nomeadamente, num inquérito por questionário sobre jazz e improvisação e numa avaliação por observação direta da improvisação. Adicionalmente, a improvisação foi ainda foco de observação contínua em cada uma das sessões.

Foi então fulcral a construção de instrumentos e a sua ulterior utilização, tendo-se elaborado questionários, guiões de observação e grelhas de observação. Para que a aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação fosse, simultaneamente, mais excitante e mais profícua, usaram-se arranjos de temas célebres e exemplos auditivos relevantes, bem como o manual *Transcender na improvisação: Jazz para todos*, concebido propositadamente para este projeto. A totalidade desta componente prática da investigação sucedeu entre os meses de fevereiro e maio do ano 2017, nas instalações do Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB).

O plano experimental eleito foi da espécie quase-experimental, que abarca uma única variável independente e que, em harmonia com o alegado por Carmo e Ferreira (2008), não implica a escolha aleatória dos sujeitos integrantes da amostra, podendo a mesma ser até um conjunto de pessoas anteriormente constituído, como o que participou neste estudo. Os autores retratam 3 dos planos quase-experimentais expostos por Campbell e Stanley em *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*, sendo que o mais equiparável àquele pelo qual se optou é o de séries temporais interrompidas, devido a requerer somente um grupo experimental, sem que haja um grupo de controlo.

Tal singularidade é passível de comprometer a validade externa, posto que poderão surgir problemas aquando da generalização ao resto da população acaso os produtos

verificados serem exclusivos ao grupo que se sondou. Outra ameaça desta natureza que se supôs poder advir foi a da constatação de efeitos reativos dos arranjos experimentais, especificamente no que concerne a alteração do comportamento dos indivíduos por se saberem parte de um grupo experimental ou por terem um certo à-vontade com o investigador, havendo que ressaltar que este último pode ser igualmente influenciado pela sua proximidade aos sujeitos, num fenómeno que se denomina *contaminação*. Por razões de ética, cumpriu-se com a responsabilidade de se notificar os indivíduos de que estariam a colaborar numa pesquisa, divulgando-se muito sucintamente os seus objetivos. No decurso da realização do projeto, tentou-se ser sempre inteiramente imparcial, tendo-se, inclusivamente, e atendendo aos benefícios da triangulação de investigadores, preferido que houvesse vários observadores (Carmo & Ferreira, 2008).

No tocante à validade interna, imprescindível para que se possa abonar que as mudanças transparecidas nas variáveis dependentes são fruto puramente da manipulação da variável independente, a similaridade entre o plano aqui empregado e o que acima se mencionou levou à extrapolação de que, presumivelmente, algumas das ameaças encontradas num e noutro seriam análogas. Previu-se assim que as mais iminentes se prendessem com instrumentação e, principalmente, com a história, em consequência de terem transcorrido cerca de 3 meses desde o pré-teste e até ao pós-teste, nos quais os sujeitos poderiam ter vivenciado acontecimentos que tivessem afetado a variável dependente (Carmo & Ferreira, 2008).

Graças à amostra não ter sido selecionada aleatoriamente, o que ajudaria a negar a maioria das ameaças à validade interna, foi preciso abordá-las uma a uma. Com o fito de minorar as perturbações acarretadas pela história, introduziu-se uma pergunta no questionário final que indagava se os indivíduos tinham estado, durante o período da experimentação, em determinados eventos dos quais a frequência poderia ser potenciadora das metamorfoses percebidas. Quanto à instrumentação, para além de se procurar que os instrumentos fossem engendrados com o máximo rigor metodológico, fez-se um esforço para que a avaliação inicial e avaliação final da improvisação apresentassem um desafio idêntico para os sujeitos, tendo-se em mente as aptidões conjeturalmente possuídas pelos mesmos nessas alturas.

Carmo e Ferreira (2008) citam outras ameaças à validade interna discutidas por Campbell e Stanley em *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*, algumas das quais se denotaram na efetivação deste estudo. A predominante complicação detetada foi ao nível da mortalidade experimental, que deu azo à redução da amostra. Sofreu-se, ademais, de regressão estatística, pois houve no pré-teste indivíduos que atingiram classificações extremas, mormente deveras altas, e que no pós-teste se aproximaram mais da média.

Os dados reunidos foram analisados de maneira a permitir que se respondesse às questões de investigação primeiramente articuladas. Aferiram-se e escrutinaram-se os resultados pertencentes aos constructos de interesse, logrando-se valores representativos do todo, que se organizaram então em tabelas e gráficos, com base nos rudimentos da estatística descritiva. Estes foram, subsequentemente, submetidos a provas próprias da estatística inferencial, que viabilizaram discorrer sobre a sua significância.

Por fim, debateram-se as questões uma a uma, fazendo-se a apreciação comparativa da informação auferida, por intermédio do recurso ao pensamento lógico, de modo a se poder retirar conclusões, que foram anunciadas com absoluta honestidade e autenticidade.

Deve-se ainda salientar que, na redação deste documento, garantir o direito à confidencialidade dos sujeitos cooperantes, cuja cordialidade e receptividade tornaram exequível a consumação de tamanho empreendimento, foi capital.

3.1. Amostra

A população alcançada por esta pesquisa consta dos indivíduos inseridos em agrupamentos musicais vocacionados para a interpretação de jazz (mais concretamente, uma *Big Band*) que têm escassa prática de improvisação de solos. Não se sabe qual é a sua dimensão exata, sendo irrealista querer-se obter uma listagem completa dos seus membros e tendo sido perscrutada meramente uma fração da mesma. Consoante atestam Carmo e Ferreira (2008), é incomum que toda a população seja explorada, visto que “em grande número de casos não só não é possível utilizar a totalidade dos elementos que constituem a população, como também não é necessário fazê-lo” (p. 209).

O processo de amostragem foi um que habitualmente se associa à investigação qualitativa, em que a amostra é diminuta e adotada intencionalmente, segundo critérios de disponibilidade e de acessibilidade. Gerou-se uma amostra não probabilística de conveniência, apontando-se para compô-la os 17 músicos da *Big Band* do CRCB com quem se trabalhava semanalmente, já que tal circunstância fez desse conjunto de sujeitos o mais propício para se aplicar um modelo de treino coletivo da improvisação com regularidade (Carmo & Ferreira, 2008).

Na ponderação dos resultados, foram excluídos dois indivíduos que não preencheram o questionário final, tendo subsistido os 15 que se dão a conhecer detalhadamente na Tabela 25.

Tabela 25 – Caracterização dos elementos da amostra (tabela da autora)

Sujeito	Dados pessoais				Background		
	Instrumento	Sexo	Idade		Nº de anos de:		Experiência prévia de jazz e/ou improvisação
			Inicial	Final	Aprendizagem do instrumento	Integração da <i>Big Band</i>	
A	Trompete	Masc.	12	13	5	2	Não
B	Trompete	Masc.	12	13	5	2	Sim
C	Saxofone	Fem.	15	15	7	4	Sim
D	Trompete	Masc.	17	17	9	4	Sim
E	Secção Rítmica	Masc.	15	15	10	1	Sim
F	Trompete	Masc.	11	12	6	1	Sim
G	Trompa	Fem.	14	15	5	3	Não
H	Saxofone	Fem.	13	13	3	1	Não
I	Saxofone	Masc.	13	13	6	3	Sim
J	Secção Rítmica	Masc.	14	14	5	1	Sim
K	Saxofone	Masc.	13	14	4	1	Não
L	Trompete	Masc.	13	13	4	3	Sim
M	Trompete	Masc.	13	13	4	3	Não
N	Trompa	Masc.	14	14	6	4	Sim
O	Secção Rítmica	Masc.	15	15	6	3	Sim

A peculiaridade que se destaca é a de que, ao invés de trombones, ubiquamente incorporados neste género de formação, havia trompas. Como se pode reparar, a amostra consistia de 80% de sujeitos do sexo masculino e de 20% do sexo feminino, numa proporção de 4:1. Todos estavam em idade escolar, em virtude da índole

académica do grupo, sendo a mediana das idades de 13 anos antes da aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação e de 14 anos depois. Referentemente ao tempo de aprendizagem do instrumento e ao de participação na *Big Band*, este valor foi de 5 e de 3 anos, respetivamente.

Era de 66,(6)% a quantidade de indivíduos que tinha precedentemente empreendido atividades no âmbito do jazz, da improvisação, ou mesmo de ambos, fora do escopo da Classe de Conjunto, com os concertos e as aulas a serem os mais reiteradamente indicados. A parcela de sujeitos que não era estranha a estas esferas musicais excedia assim a dos demais, de 33,(3)%, numa proporção de 2:1.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Questionários

O termo *inquérito* remete para um procedimento de levantamento de informação, feito de uma maneira metódica. Na parte experimental deste projeto, foram levados a cabo dois inquéritos por questionário, um no pré-teste e outro no pós-teste. Estes divergem dos inquéritos por entrevista pelo grau de interação que se estabelece entre o investigador e a população no instante da inquirição, que é nulo num inquérito por questionário. Optou-se pelos mesmos por demonstrarem vantagens ao nível da sistematização e da análise, admitindo ainda que se recolham os dados de um modo síncrono e, como tal, mais rápido (Carmo & Ferreira, 2008).

Por causa da maior diretividade das perguntas, os questionários administrados, que se encontram no vol. 2, no Apêndice 1 e no Apêndice 2, são do tipo estruturado. Procurou-se ter meticulosidade na sua preparação, através da moderação do número de interrogações, das quais se considerou sempre a inteligibilidade, a objetividade, a pertinência, a neutralidade e a abrangência. Outrossim, tentou-se que as instruções fornecidas fossem concisas e explícitas, tendo-se, complementarmente, acrescentado uma introdução ao tema do estudo, na qual se declarou também em que enquadramento este estava a ser conduzido. No que respeita à apresentação física, teve-se um especial cuidado para que a mesma fosse clara, minimizando-se a soma das páginas e adequando-se a disposição gráfica ao público-alvo (Carmo & Ferreira, 2008).

Os inquéritos não foram efetuados anonimamente pois, para a abordagem de algumas das questões de investigação, emparelhou-se a informação alusiva a cada indivíduo, agregando-se a granjeada no pré-teste e no pós-teste.

Devido, parcialmente, às condições supraditas, pôde-se prevenir as não-respostas. O facto de a essência da pesquisa ser julgada proveitosa e cativante pelos sujeitos parece ter contribuído de forma semelhante para um incremento da taxa de resposta.

Os dois questionários criados continham os mesmos itens de identificação, sondando qual o nome, qual a idade e qual o instrumento executado pelos inquiridos. O primeiro averiguou o historial de aprendizagem da música dos indivíduos, enquanto o último quis, por meio da inclusão de duas perguntas de resposta aberta, angariar reflexões sobre a aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação.

Indagou-se se os sujeitos tinham frequentado, sem ser no contexto da *Big Band*, certas categorias de eventos ligados ao jazz e/ou à improvisação. Em concordância com o que foi já mencionado, esta interpelação, no questionário final, prendeu-se com apurar se os efeitos constatados poderiam ter sido intensificados por situações do exterior, restringindo-se por isso como intervalo de tempo aquele em que havia decorrido a experiência. No questionário inicial, não se discriminou qualquer período, uma vez que o intuito era o da familiarização com o *background* musical dos indivíduos.

Além de todas estas perquirições, houve mais 4, iguais tanto num como noutro questionário, que serviram estritamente para reunir dados concernentes à relação dos sujeitos com a música, com o jazz e com a improvisação. Duas das perguntas eram de resposta aberta e duas eram escalas de atitudes, nomeadamente uma escala de Likert e uma escala de autoeficácia, sendo o desígnio da sua inserção o de se poder examinar as mutações ocorridas na postura dos indivíduos entre o pré-teste e o pós-teste.

Escala de Likert

A escala de Likert elaborada enunciava 5 proposições, às quais os sujeitos tiveram de reagir, registando a posição por si assumida no que tocava às mesmas. Estas incidiam sobre a dinâmica entre os indivíduos, o jazz e a improvisação, recaindo, mais particularmente, sobre a satisfação e a motivação sentidas na realização de determinadas empreitadas atinentes a estas dimensões.

Quando as proposições possuem uma conotação positiva, como as formuladas, Carmo e Ferreira (2008) asseveram que a pontuação atribuída às respostas deverá estar de acordo com a equivalência evidenciada na Tabela 26.

Tabela 26 – Cotações das respostas a uma escala de Likert (tabela da autora)

Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo totalmente
-2	-1	0	+1	+2

Escala de autoeficácia

Esta escala teve como propósito a descoberta de qual o nível de autoeficácia para a música e para a improvisação dos sujeitos. Bandura (2006) defende que as escalas de autoeficácia fidedignas são edificadas em redor do domínio do funcionamento que se almeja inspecionar, espelhando-o com precisão. Tal exige uma análise conceptual desse domínio, para se apreender quais os elementos da eficácia pessoal que é forçoso medir, bem como a maneira segundo a qual os mesmos operam. Os itens da escala têm, adicionalmente, de ter a ver com fatores comportamentais que sejam verdadeiramente decisivos para o domínio em foco e que os indivíduos possam de algum jeito controlar.

Ao se dissecar o campo da autoeficácia para a música e para a improvisação, evidenciaram-se algumas facetas que influem para o que é vulgarmente tido como um bom desempenho neste domínio do funcionamento. Foram então grafados 36 itens, esboçados como desafios que se podem deparar ao improvisador em cada uma dessas áreas, sendo que a incapacidade de cumprir as tarefas articuladas pode ser um obstáculo ao exercício da improvisação dentro do idioma jazzístico.

Com fundamento nos preceitos do modelo pedagógico C(L)A(S)P, do qual se fala pormenorizadamente no começo deste capítulo, os itens foram distribuídos por 5 séries, consoante o pilar da experiência musical ao qual pertenciam (Swanwick, 2002). É aconselhado por Bandura (2006) que os empreendimentos listados se tornem progressivamente mais intrincados, pelo que os itens foram ainda ordenados dentro das séries. Para o fazer, teve-se enquanto alicerce a ideia da música como metáfora, sustentada por Swanwick (2003), para quem intervêm na experiência musical 3 processos metafóricos implícitos, patentes no esquema da Figura 5.

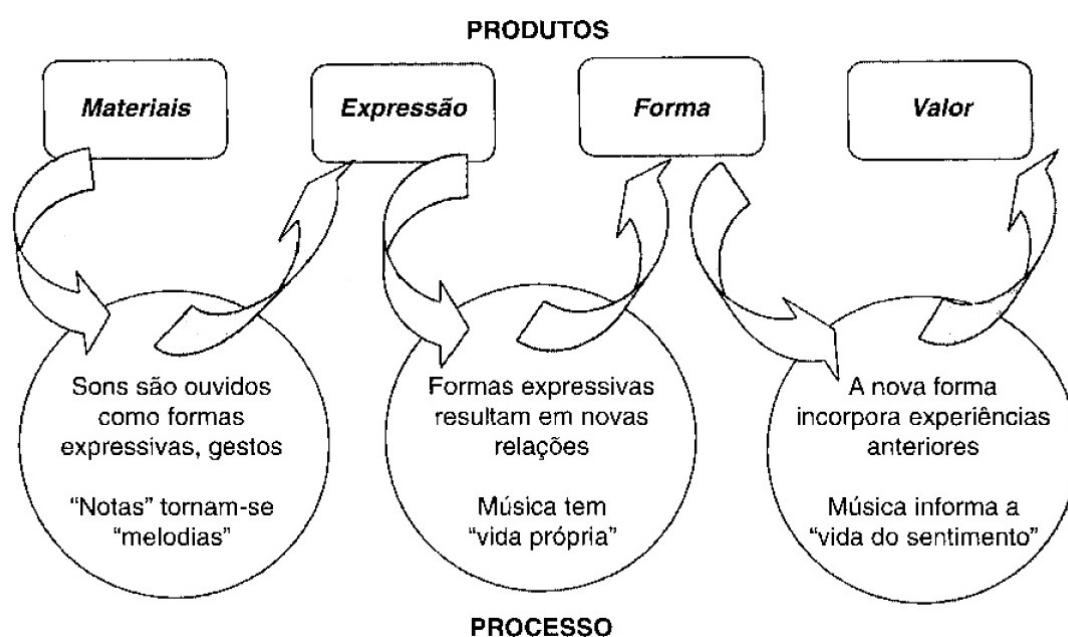


Figura 5 – Transformações metafóricas na experiência musical (in Swanwick, 2003, p. 85)

Na imagem, o nível inferior representa os processos psicológicos intangíveis que constituem as transformações metafóricas. Verifica-se, contudo, que há camadas externas palpáveis nos dois lados de cada uma destas transformações. Tais camadas são apelidadas de *materiais*, *expressão*, *forma* e *valor* e a sua existência pode ser legitimada a partir não só daquilo que se faz nas atividades musicais, mas também do que se diz acerca da música. Swanwick (2003) profere as mesmas são cumulativas e entrosadas, porque “o material sonoro transforma-se em gesto expressivo, essas formas são tecidas em novas formas e essas estruturas ‘in-formam’ sobre esse mundo de valores” (p. 86).

Atendendo a que a compreensão musical é regida pelas 4 esferas citadas, tê-las em conta sempre que se pretenda apreciar algum aspecto vinculado à música é indispensável, pois, como proclama Swanwick (2003):

Refletindo sobre nossas experiências musicais, sabemos como nossas respostas podem crescer em direção a um forte sentimento de valor da música, uma celebração do seu significado humano. Se estamos empenhados em uma avaliação específica da compreensão musical, o problema do valor realmente não pode ser evitado. [...] Na avaliação formal não podemos ignorar nenhuma das camadas. (p. 87).

Posto isto, fez-se a já acima referida hierarquização dos itens por intermédio da associação dos mesmos aos seguintes patamares:

Consciência e controle (*sic*) de *materiais sonoros*: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidades, duração ou alturas, manuseio técnico de instrumentos ou vozes;

Consciência e controle (*sic*) do *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito e na forma das frases musicais;

Consciência e controle (*sic*) da *forma musical*: mostrados nas relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados;

Consciência do *valor* da música: mostradas na autonomia, avaliação crítica independente e pelo pessoal e cultural compromisso mantido com estilos musicais específicos.¹ (Swanwick, 2003, p. 91).

Porquanto a autoeficácia tem a ver com a percepção de idoneidade, os itens devem ser interpretados em termos da habilidade para se efetivar uma empresa regularmente, e não da intenção de o fazer, precavendo Bandura (2006) que “a autoeficácia percecionada é um enorme determinante da intenção, mas os dois constructos são conceptualmente e empiricamente separáveis” (pp. 308-309, tradução da autora).

É importante ressaltar que a ponderação é sobre a mestria tida na atualidade, não sobre as expectativas de eficácia futura. Por conseguinte, pediu-se aos sujeitos que assinalassem qual o nível de certeza que tinham quanto a estarem aptos a concretizar,

¹ Respeitou-se a grafia do texto original, escrito em Português brasileiro

nesse momento, as empreitadas, inscrevendo a grandeza da sua convicção em conformidade com a gradação sugerida por Bandura (2006), exibida na Figura 6.

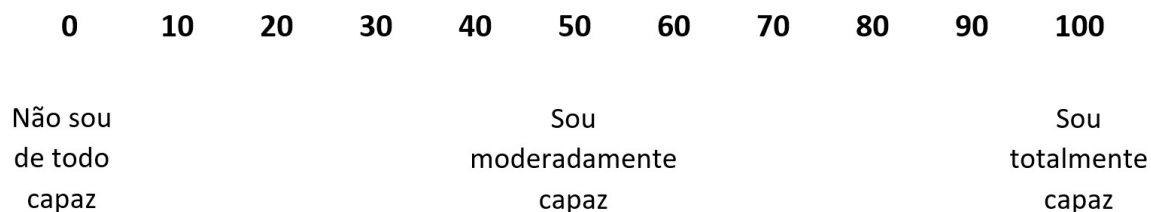


Figura 6 – Espectro de possíveis respostas a um item de uma escala de autoeficácia (imagem da autora)

Os indivíduos tendem a não escolher as posições extremas, pelo que o uso de um molde com uma quantidade razoável de intervalos é recomendável para se lograr resultados mais relevantes e diferenciados, acreditando Bandura (2006) que:

A qualidade da avaliação proporciona a base para rigorosos testes empíricos da teoria. Dada a centralidade das crenças de eficácia na vida das pessoas, uma avaliação sã deste fator é crucial para se entender e se prever o comportamento humano. (p. 319, tradução da autora).

Perguntas de resposta aberta

A primeira das interrogações que figuraram quer no questionário inicial, quer no questionário final dizia respeito à visão que os sujeitos detinham da improvisação, sendo o seu fito o de viabilizar que fossem discutidas as alterações sucedidas neste plano, como por exemplo, se este modo de fazer música era contemplado pelos indivíduos com uma maior positividade ou com uma maior negatividade após a aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação.

A segunda perquirição versava sobre os impedimentos que os sujeitos achavam ter quanto à improvisação. O que com esta se visou foi depreender se os indivíduos se passaram a considerar mais proficientes na prática da mesma, através da dedução de quais as modificações notadas ao nível das causas que estes designavam como as explicativas de que a sua prestação não fosse a mais ideal.

Com o nítido intento de se obter *feedback* sobre o trabalho desenvolvido, para se poder decretar o que se fez bem e o que poderia ter corrido melhor, solicitou-se no pós-teste aos sujeitos que dessem a sua opinião acerca do tratamento a que foram submetidos.

Indagou-se, por fim, qual ou quais as obras que os indivíduos mais tinham gostado de executar, desejando-se identificar as que mais unanimemente eram alvo de preferência, por se pensar que tal pendor pudesse ser sinalizador de que tais temas tivessem algumas características excepcionais.

3.2.2. Guiões e grelhas de observação

Uma conduta de observação inteligente implica a competência, conquistada por meio de um treino continuado da atenção, para se discernir, com os órgãos sensoriais, informação apropriada. Esta informação deve ser posteriormente confrontada com a experiência prévia, derivada de uma preparação teórica e empírica, de maneira a que possa ser decifrada com o apoio de uma formação metodológica sólida, tornando-se assim permissível agir-se em função da mesma (Carmo & Ferreira, 2008).

Na avaliação por observação direta da improvisação atuaram na qualidade de observadores os 3 professores da *Big Band*. Graças a este duplo papel desempenhado pelos mesmos, a técnica de observação eleita foi a participante. Em certas sessões, não foi possível que todos se encontrassem presentes, porém, tanto na avaliação diagnóstica como na avaliação final, os 3 puderam colaborar com os seus pareceres.

O emprego de guiões de observação foi essencial, pois, ao se estabelecer uma estratégia de observação, descomplicou-se a recolha de dados. Uma vez que delimitavam o objeto de estudo e discriminavam as *nuances* da *performance* dos sujeitos nas quais se devia estar concentrado, estes instrumentos preveniram a colheita de informação supérflua. Depois de comunicarem as obras a explorar, os guiões veiculavam que o exercício da improvisação seria feito em duas fases, ditando ainda os procedimentos para serem registadas as observações em ambas. Na Fase 1, tocar era facultativo, enquanto na Fase 2 era obrigatório, tendo-se optado por esta divisão com o intuito de se averiguar se os indivíduos sentiam motivação para improvisar, concedendo-lhes a oportunidade de se voluntariarem para o fazer.

As grelhas de observação, principal sistema de registo, também contribuíram para nortear o processo de observação. Continham uma escala de Likert com duas proposições, uma interpelando sobre a confiança manifestada pelos sujeitos quando improvisavam e outra sobre a ostensível aquisição, por parte dos mesmos, dos conhecimentos que lhes vinham a ser transmitidos. Adicionou-se, por baixo, um espaço para que os observadores pudessem retirar alguns apontamentos explanativos da sua classificação dos indivíduos. Repare-se, na Figura 7, num arquétipo das grelhas de observação utilizadas.

Aluno: _____

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo totalmente
O aluno demonstra confiança quando improvisa					
O aluno demonstra apreensão e aplicação de competências subjacentes à improvisação no jazz					

Notas: _____

Figura 7 – Grelha de observação destinada ao registo das observações relativas à *performance* de um sujeito (imagem da autora)

Devia-se escrever o nome dos músicos imediatamente antes do começo da atividade de interpretação da obra e improvisação, estipulando-se quem improvisaria e por que ordem. Para preencherem estas grelhas, os observadores necessitaram de se assentar no seu esquema preconcebido de indicadores, neste caso, qualitativos. Carmo e Ferreira (2008) descrevem um indicador como “um instrumento construído com o objectivo (*sic*) de revelar certos aspectos pertinentes de uma dada realidade, de outro modo não perceptíveis, (*sic*) com o fito de a estudar, de a diagnosticar e/ou de agir sobre ela”² (p. 113). Os indicadores concernentes a cada proposição ficaram ao critério de cada observador, sendo por isso mais suscetíveis a subjetividade.

Foram criados, para o pré-teste e para o pós-teste, documentos isolados, cujos guiões de observação estão no vol. 2, no Apêndice 3 e no Apêndice 4. Para todas as sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação, fabricou-se um único, ao qual se chamou caderno de observação. Inclui-se o seu guião no Apêndice 5, também ele parte do vol. 2.

Os restantes observadores completaram as grelhas durante o decorrer da improvisação, tendo concomitantemente ajudado a capturar em vídeo as *performances*. Eu, em contrapartida, por estar nessas ocasiões a dirigir a *Big Band*, tive de fazer o registo mal eram dadas por terminadas as sessões, com o que tinha observado ainda fresco na memória e com o auxílio das gravações.

3.2.3. Arranjos de temas

Julgou-se que a forma mais aliciante de praticar coletivamente a improvisação no jazz seria por intermédio de obras emblemáticas do repertório jazzístico. Programou-

² Respeitou-se a grafia do texto original, anterior à aplicação do *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990*

se então cada sessão de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação, bem como a avaliação diagnóstica e a avaliação final da improvisação, em volta de um tema, tendo-se selecionado, dentre uma abundância de exemplares prestigiosos e fascinantes, apenas os 8 que se seguem na Tabela 27.

Tabela 27 – Temas abordados no treino da improvisação (tabela da autora)

Título	Autoria	Letra	Ano de publicação
<i>Bye Bye Blackbird</i>	Ray Henderson	Mort Dixon	1926
<i>Fly Me to the Moon</i>	Bart Howard	Bart Howard	1954
<i>In a Sentimental Mood</i>	Duke Ellington	Irving Mills & Manny Kurtz	1935
<i>It Don't Mean a Thing</i>	Duke Ellington	Irving Mills	1932
<i>Night and Day</i>	Cole Porter	Cole Porter	1932
<i>Summertime</i>	George Gershwin	DuBose Heyward	1935
<i>Take Five</i>	Paul Desmond	————	1959
<i>Take the 'A' Train</i>	Billy Strayhorn	Billy Strayhorn	1941

O primeiro parâmetro que pautou esta triagem foi o da acessibilidade, pois queria-se que todas as *lead sheets* dos temas definidos surgissem na coleção *Play-A-Long Book & Recording Set*, de Aebersold. O interesse em se cingir as alternativas a estes volumes prendeu-se com o facto de se planear incorporar alguma da ideologia didática de Aebersold (1992, 2000) aquando da elaboração do modelo de treino coletivo da improvisação, como pelo uso da nomenclatura que o autor assegura ser aquela a que o próprio recorre mais comumente, decisão tomada por mérito de estas cifras serem visualmente simplistas, libertando o improvisador das amarras da notação e, consequentemente, estimulando a sua criatividade. Dessa maneira, para uma superior coesão, consultaram-se *lead sheets* que figuram nos seguintes tomos:

- *Vol. 12 – Duke Ellington;*
- *Vol. 51 – Night and Day;*
- *Vol. 54 – Maiden Voyage;*
- *Vol. 59 – Invitation;*
- *Vol. 65 – Four and More;*

- *Vol. 66 – Billy Strayhorn;*
- *Vol. 105 – Dave Brubeck.*

Era fulcral que a lógica pela qual os temas fossem atribuídos às sessões resultasse numa sequência de aprendizagem congruente, gradual e evolutiva. O aspecto que aparentou poder ser o mais vital para que fluísse a improvisação foi a natureza das progressões harmónicas, particularmente o número de modos empregados para se improvisar e a complexidade inerente a cada um deles. Os temas escolhidos mostraram aos poucos, dos estruturalmente mais básicos até aos mais intrincados, estes 8 novos modos:

1. Mixolídio
2. Dórico
3. Lídio dominante
4. Menor melódico
5. Lócrio
6. Superlócrio
7. Diminuto
8. Diminuto (a começar com $\frac{1}{2}$ tom)

Também o modo jónio, vulgo modo maior, apareceu em todas as obras. No entanto, os indivíduos já estavam familiarizados com o mesmo, pelo que não foi foco de especial ponderação. De acordo com o raciocínio acima exposto, os temas trabalhados na aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação foram organizados assim:

1. *Take the 'A' Train*
2. *In a Sentimental Mood*
3. *Summertime*
4. *Fly Me to the Moon*
5. *Night and Day*
6. *Bye Bye Blackbird*

Estas 6 obras apresentaram 29 escalas. *Take Five* foi o tema fixado para a avaliação diagnóstica, por admitir que se improvise sempre sobre a harmonia de mi^b menor (dórico). O tema *It Don't Mean a Thing* foi o apontado para a avaliação final, por englobar somente 5 dos modos estudados, abrangendo um total de 15 escalas, 13 das quais foram abordadas nas sessões. As duas outras pertenciam aos dois modos descobertos logo no início e mais amplamente utilizados, sendo expectável, portanto, que os sujeitos as conseguissem executar a partir do exercício da razão.

Para cada tema fez-se um arranjo original. Estes foram redigidos com 12 partes distintas, tendo em conta a instrumentação peculiar do agrupamento a que se destinavam, como se vê na Figura 8.

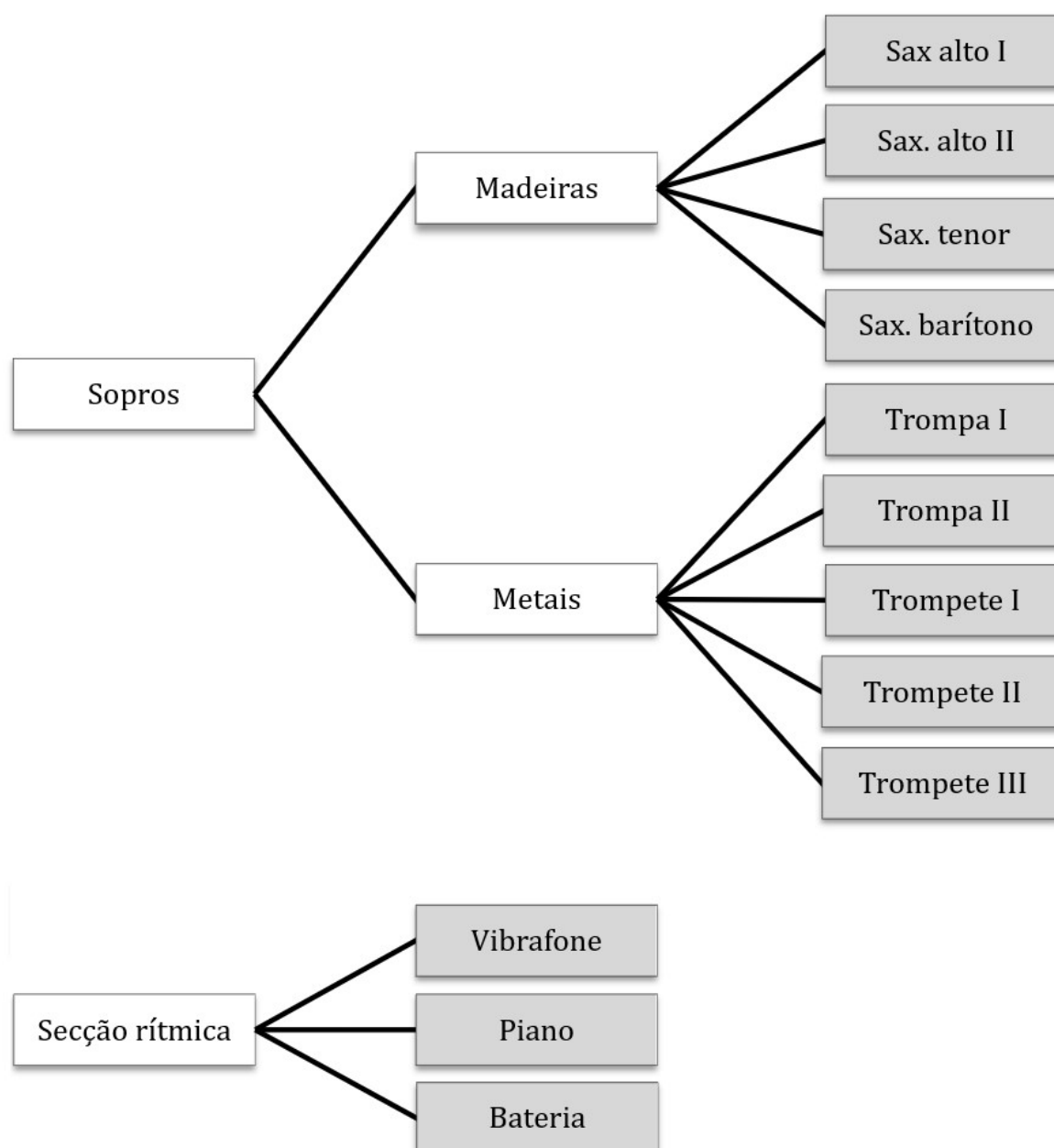


Figura 8 – Instrumentação dos arranjos de temas (imagem da autora)

Todos os arranjos estavam na tonalidade em que os temas são mais rotineiramente interpretados. Quanto à forma, a grande maioria enquadrava com uma introdução e uma *coda* as secções do tema e dos solos. Em algumas situações, estas últimas compreendiam só uma fração do *chorus*, como se pode constatar na Tabela 28.

Tabela 28 – Caracterização dos arranjos de temas (tabela da autora)

Título	Tonalidade	Forma do tema	Nº de compassos do tema	Nº de compassos de um solo
<i>Take Five</i>	Mi \flat m	ABA	24	8
<i>Take the 'A' Train</i>	Dó M	AABA	32	32
<i>In a Sentimental Mood</i>	Fá M	AABA	32	32
<i>Summertime</i>	Ré m	ABAB	32	16
<i>Fly Me to the Moon</i>	Dó M	ABAB	32	16
<i>Night and Day</i>	Mi \flat M	AAB	48	48
<i>Bye Bye Blackbird</i>	Fá M	A1A2BA3	32	32
<i>It Don't Mean a Thing</i>	Sol m	AABA	32	32

As várias partituras tinham as cifras, na transposição respetiva, por cima das mudanças da progressão harmónica. Não possuíam indicações de dinâmica, favorecendo-se o seu controlo em tempo real, consoante a sonoridade atingida. As partituras gerais podem ser encontradas no vol. 2, indo desde o Apêndice 6 até ao Apêndice 13.

3.2.4. Exemplos auditivos

“Na música, um exemplo tocado vale por muitas palavras” (Aebersold, 1992, p. 2, tradução da autora). Para Swanwick (2002), que destaca a importância de que se ouça música e de que se conheçam diversos compositores, a audição, um dos vértices do triângulo do modelo pedagógico C(L)A(S)P, falado no princípio deste capítulo, é uma das vertentes mais basilares da educação musical.

Escutar jazz contribui para reduzir o tempo exigido para se florescer na improvisação dentro deste género musical, sendo o ouvido simultaneamente o melhor professor e a melhor ferramenta que se tem ao alcance. As gravações contêm as respostas buscadas, podendo esclarecer muitas dúvidas (Aebersold 1992, 2000).

Com tudo isto em mente, procurou-se preceder a leitura de novas obras pela audição de uma interpretação icónica das mesmas, conforme se pode conferir na Tabela 29.

Tabela 29 – Exemplos auditivos escutados no treino da improvisação (tabela da autora)

Título	Interpretação	Ano de gravação	Duração
<i>Bye Bye Blackbird</i>	Sammy Davis Jr.	1963	2 min 47 s
<i>Fly Me to the Moon</i>	Frank Sinatra	1964	2 min 28 s
<i>In a Sentimental Mood</i>	Duke Ellington & John Coltrane	1963	4 min 20 s
<i>It Don't Mean a Thing</i>	Django Reinhardt, Stéphane Grappelli & Quintette du Hot Club de France	1935	3 min 13 s
<i>Night and Day</i>	Ella Fitzgerald	1956	3 min 05 s
<i>Summertime</i>	Billie Holiday	1936	3 min 09 s
<i>Take Five</i>	The Dave Brubeck Quartet	1959	5 min 20 s
<i>Take the 'A' Train</i>	Duke Ellington	1943	3 min 13 s

As faixas estavam em formato digital (MP3). As audições sugeridas para os 6 temas das sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação foram acrescidas da transmissão de informação grafada sobre os mesmos, incluída no manual *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*.

3.2.5. *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*

Achou-se por bem construir este suporte *scripto* para servir de complemento à aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação. O documento foi elaborado para ser usado sincronicamente à efetuação das tarefas, quer pelos participantes na experiência, quer pelos orientadores das sessões. Apesar de o jazz estar enraizado na tradição auditiva e na memorização, devido ao tempo limitado de que se dispunha, este livro pretendeu tornar o processo de aprendizagem mais célere e eficiente.

As fontes das quais foram retiradas as ideias reunidas no mesmo são da autoria de Aebersold (1992, 2000) e de Cardoso (2016). Fabricaram-se 6 versões, rotuladas segundo o esquema de cores patente na Figura 9.

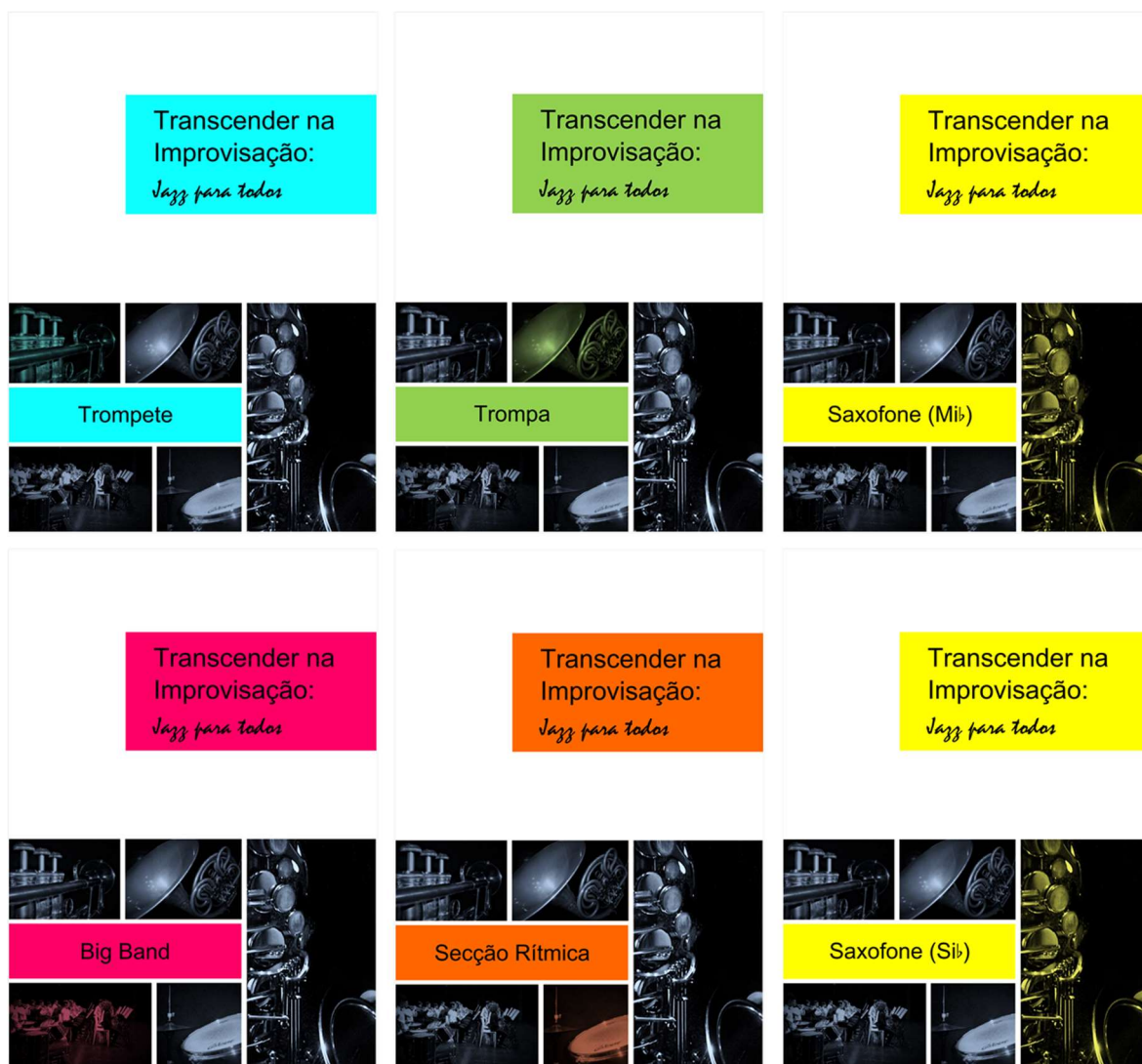


Figura 9 – Capas das versões de *Transcender na Improvisação: Jazz para todos* (imagem da autora)

Estas diferiam entre si apenas nas secções musicais propriamente ditas, escritas nas 4 transposições particulares dos múltiplos instrumentos e adaptadas aos seus registos. No vol. 2, no Apêndice 14, é possível consultar-se a versão geral da *Big Band*.

Tentou-se que o manual fosse visualmente apelativo, fazendo-se certos realces com cor e espaçando-se os elementos para que existisse clareza na disposição gráfica. No que se refere ao texto, o propósito foi o de que este fosse de fácil assimilação, com uma linguagem adequada à idade dos indivíduos, sem ser, contudo, demasiado juvenil. Quis-se ainda que a mesma fosse de índole positiva, de maneira a ter um efeito motivador.

Transcender na Improvisação: Jazz para todos estava segmentado deste jeito:

1. Índice
2. Introdução
3. Sessões 1 a 6
4. Compêndio de escalas

As sessões subdividiam-se em:

1. *Refletir*
2. *Saber*
3. *Escutar*
4. *Conhecer e/ou Praticar*
5. *Aplicar*

Estas partes e as atividades a que as mesmas correspondiam espelhavam a influência do modelo pedagógico C(L)A(S)P, desenvolvido por Swanwick (2002), sobre o qual se fala mais minuciosamente no começo deste capítulo.

Refletir

Aqui eram listadas afirmações de natureza motivacional relacionadas com o jazz e com a improvisação, formuladas por Aebersold (1992, 2000).

Saber

Neste ponto enunciavam-se conhecimentos de teoria musical e do jazz. Os conceitos expostos eram baseados em sabedoria divulgada por Aebersold (1992, 2000).

Escutar

Em *Escutar*, compilava-se alguma informação para enriquecer a audição. Mencionava-se o nome dos artistas, dos autores e dos letristas dos exemplos auditivos, assim como o ano de publicação da obra. A forma do tema e a tonalidade mais usual da sua execução estavam também adicionadas. Incorporou-se, igualmente, a letra.

Conhecer e/ou Praticar

Na sessão em que um modo surgia pela primeira vez numa das obras interpretadas, havia uma breve caracterização do mesmo em *Conhecer*. Eram aí especificadas as suas qualidades singulares e designados alguns dos seus nomes alternativos. Além disso, explicitava-se como encontrar a armação de clave do modo e mostrava-se qual a cifra que a este iria aludir durante o treino da improvisação. Estes preceitos foram tecidos com fundamento em ensinamentos de Cardoso (2016).

6. Arpejo de tríade até à 5ª



Figura 16 – Exercício nº 6 em lá superlórico (imagem da autora)

7. Arpejo de tríade até à 8ª



Figura 17 – Exercício nº 7 em lá♭ diminuto (imagem da autora)

8. Arpejo de quatríade



Figura 18 – Exercício nº 8 em dó diminuto (a começar com ½ tom) (imagem da autora)

9. Arpejo com extensão de 9ª



Figura 19 – Exercício nº 9 em ré♭ mixolídio (imagem da autora)

10. Escala até à 9ª ascendente, arpejo com extensão de 9ª descendente



Figura 20 – Exercício nº 10 em fá dórico (imagem da autora)

11. Arpejo com extensão de 9ª ascendente, escala até à 9ª descendente

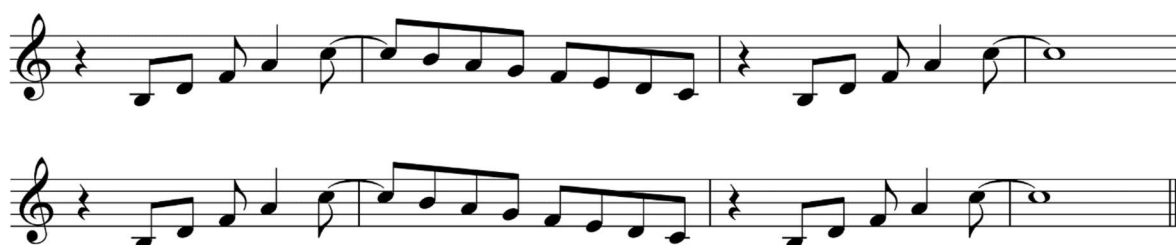


Figura 21 – Exercício nº 11 em si lírio (imagem da autora)

Quer para a escala, quer para o arpejo, os exercícios principiavam por ostentar figuras de maior duração, avançando-se no sentido de valores mais curtos e de ritmos mais complexos. Para os modos com 8 tons distintos, foi necessário que se fizessem pequenas acomodações.

Não obstante estes se alongarem só até à 9ª, é recomendável que os músicos saibam identificar todas as notas do seu instrumento que pertencem a uma determinada escala, pois, quando se improvisam solos, em prol da expressividade, da variedade e do interesse, estes não se devem restringir a uma única 8ª. O facto de estes exercícios preparatórios não ultrapassarem tal amplitude fez com que os mesmos estivessem num registo acessível para todos os indivíduos, que dessa maneira não tiveram constrangimentos supérfluos em mente quando já se encontravam a receber uma profusão de nova informação (Aebersold, 1992).

Aebersold (1992) aconselha que os seus exercícios sejam executados essencialmente em *legato*. Todavia, nos que foram estruturados não se marcou qualquer espécie de articulação.

Aplicar

Em *Aplicar*, fornecia-se um auxiliar escrito para o ato da improvisação, com as diversas escalas do tema grafadas numa pauta consoante a progressão harmónica do mesmo. Demonstra-se na Figura 22 aquele que se elaborou para a Sessão 3.

The figure shows a musical score for the harmonic progression of the jazz standard "Summertime". It consists of six staves of music, each with a specific chord indicated above it. The chords are: D- (Staff 1), D- D7+9 (Staff 2), G- Eø (Staff 3), A7+9 D- (Staff 4), G- C7 (Staff 5), FΔ Eø A7+9 (Staff 6), and D- A7+9 (Staff 7). The music is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#).

Figura 22 – Progressão harmónica do tema *Summertime* (imagem da autora)

As figuras preenchidas são as notas que pertencem ao arpejo com extensão de 9^a, enquanto as vazias correspondem a outros tons da escala.

3.3. Procedimentos





3.3.1. Cronologia

A vertente prática desta pesquisa repartiu-se em pré-teste, aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação e pós-teste. Decorreu de acordo com o evidenciado na Tabela 30.

Tabela 30 – Calendarização da experiência (tabela da autora)

	Fevereiro	Março	Abril	Maio
1				
2				
3				Sessão 6
4				
5				
6				
7				
8		Avaliação diagnóstica da improvisação		
9				
10				Avaliação final da improvisação
11				
12				
13				
14				
15		Sessão 1		
16				
17				Inquérito por questionário final
18				
19			Sessão 4	
20				
21				
22	Inquérito por questionário inicial	Sessão 2		
23				
24				
25				
26			Sessão 5	
27				
28				
29		Sessão 3		
30				
31				

Legenda:

-  - Aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação
-  - Interrupção letiva
-  - Pré-teste
-  - Pós-teste

Todos os momentos aconteceram durante o 2º e o 3º Período do ano letivo 2016/2017, sempre à quarta-feira, entre as 18 h e 30 min e as 20 h, nas aulas de *tutti* da *Big Band*. Este processo ocupou um total de 10 aulas, espaçadas por 13 semanas. Metade do pré-teste sucedeu antes da interrupção letiva do Carnaval, tendo a aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação sido identicamente fragmentada em duas partes iguais, afastadas pela interrupção letiva da Páscoa.

3.3.2. Aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação

O modelo construído expôs uma proposta de como se pode treinar coletivamente a improvisação no jazz, em 6 sessões. Os objetivos didáticos por detrás deste foram:

- Incentivar a improvisação;
- Dotar os alunos de conhecimentos de teoria musical e do jazz;
- Conhecer modos novos;
- Promover o progresso técnico e musical dos alunos;
- Conhecer obras novas;
- Adquirir prática a improvisar.

Cada sessão implicou a efetuação de várias atividades, numa divisão que teve como alicerce, conforme foi já referido, o modelo pedagógico C(L)A(S)P, de Swanwick (2002), retratado em maior profundidade no início deste capítulo. Para que o treino da improvisação se alargasse às 5 vertentes da experiência musical apontadas pelo autor, as sessões foram distribuídas da maneira que se segue:

1. Debate sobre frases motivacionais relacionadas com o jazz e a improvisação
2. Transmissão de conhecimentos teóricos
3. Audição de um exemplo de interpretação da obra
4. Introduções teóricas aos modos novos
5. Execução de exercícios preparatórios
6. Leitura das secções da introdução, do tema e da *coda* da obra
7. Interpretação da obra e improvisação

Para o cumprimento das tarefas, empregaram-se estes recursos:

- *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*;
- Exemplos auditivos;
- Computador;
- Extensão elétrica;
- Colunas de som;
- Arranjos de temas;
- Estantes para partituras;
- Cadeiras;
- Instrumentos musicais;
- Caderno de observação (guião e grelhas de observação);
- Canetas;
- Gravador (Zoom Q3 HD);
- Cartões de memória.

O enfoque central deste modelo foi a improvisação propriamente dita, tendo sido ao ato de improvisar que se tentou conferir especial destaque e dedicar mais tempo. Os exercícios, de acordo com Aebersold (1992), servem somente para se ganhar liberdade no instrumento, de forma a se conseguir improvisar espontaneamente, com a derradeira intenção de se comunicar com o ouvinte.

Nem todas as sessões tomaram os 90 minutos da aula, uma vez que as múltiplas componentes também tiveram alguma volubilidade na sua duração. Para um melhor entendimento das peculiaridades de cada sessão, remete-se para o subcapítulo 5.2 da Parte I deste documento, a qual encerra os relatórios das aulas da *Big Band* em que foi implementado o modelo de treino coletivo da improvisação.

Debate sobre frases motivacionais relacionadas com o jazz e a improvisação

Esta atividade pretendia estimular os sujeitos para a improvisação e deixá-los mentalmente predispostos para o trabalho a desenvolver. Eram lidas para o grupo as citações reunidas nas secções *Refletir* do livro *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*. Após cada declaração, perguntava-se aos indivíduos se gostariam de comentar. Os que o desejavam davam, então, a sua opinião, permitindo-se que outros interpusessem os seus pontos de vista, originando-se um debate.

Transmissão de conhecimentos teóricos

Tendo em conta a importância de *Literature studies*, a letra *L* em C(L)A(S)P, eram falados alguns preceitos que poderiam ser adotados ao se improvisar (Swanwick, 2002). Proferiam-se as afirmações encontradas nas secções *Saber* de *Transcender na Improvisação: Jazz para todos* e depois esclareciam-se dúvidas.

Audição de um exemplo de interpretação da obra

Ligada ao vértice *A* de C(L)A(S)P: *Audition*, esta tarefa consistia em pôr a soar, através de umas colunas de som, o exemplo auditivo para esse dia, recorrendo-se a um computador para reproduzir o áudio (Swanwick, 2002). Os sujeitos deviam consultar as secções *Escutar de Transcender na Improvisação: Jazz para todos* para obterem informação complementar.

Introduções teóricas aos modos novos

No âmbito da letra *L* do modelo pedagógico C(L)A(S)P, *Literature studies*, achou-se relevante fazer uma breve caracterização dos modos estranhos para o grosso dos indivíduos (Swanwick, 2002). Eram lidas resenhas sobre cada modo, compiladas nas secções *Conhecer de Transcender na Improvisação: Jazz para todos*. Outrossim, elucidavam-se as dúvidas que iam surgindo na compreensão das mesmas.

Como se pode reparar na Tabela 31, as sessões não foram plenamente equivalentes na quantidade de modos que apresentaram.

Tabela 31 – Calendarização da introdução de modos (tabela da autora)

Sessão	Modos introduzidos
1	Mixolídio Dórico Lídio dominante
2	Menor melódico
3	Lócrio Superlócrio
4	————
5	Diminuto
6	Diminuto (a começar com ½ tom)

Estas disparidades manifestaram-se graças ao facto de que, na Sessão 1, todos os modos do tema seleccionado tiveram de ser ensinados, enquanto nas restantes sessões, alguns dos modos haviam sido previamente abordados. Na Sessão 4, posteriormente a duas semanas de férias, esta atividade não ocorreu sequer.

A descrição de cada modo era seguida pela realização dos exercícios preparatórios respetivos, sendo que, nas sessões que contemplavam mais do que uma, esta tarefa se concretizava intercaladamente com a que prontamente se narra.

Execução de exercícios preparatórios

Com base na letra *S* do modelo pedagógico C(L)A(S)P, *Skill acquisition*, com o fito de se fomentar a conquista de competências técnicas, todos os sujeitos que tocavam instrumentos de altura definida interpretavam concomitantemente os exercícios indicados em *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*, nas secções *Conhecer e/ou Praticar* (Swanwick, 2002). Ao baterista, era pedido que criasse e transformasse ritmos sobre os mesmos, delineando a quadratura da sequência para otimizar a junção dos restantes músicos.

Leitura das secções da introdução, do tema e da *coda* da obra

Por meio do treino das partes dos arranjos de temas, esta atividade tinha como desígnio viabilizar uma execução integral da obra o mais correta possível. Adicionalmente, servia para que os indivíduos se pudessem familiarizar com o material temático, caso o quisessem reutilizar e metamorfosear nos seus solos.

Interpretação da obra e improvisação

Nascendo no contexto das letras *C* (*Composition*) e *P* (*Performance*) do modelo pedagógico de Swanwick (2002), era este o culminar do treino da improvisação, pois “conhecimento é uma coisa; ser-se capaz de o aplicar é outra” (Aebersold, 1992, p. 2, tradução da autora).

Desenrolando-se similarmente na avaliação diagnóstica e na avaliação final da improvisação, esta tarefa tinha, como anteriormente se mencionou, duas fases:

1. Execução integral da obra, com improvisação voluntária de solos
2. Execução integral da obra, com improvisação obrigatória de solos

Tocando as suas partes dos arranjos de temas, os sujeitos podiam ainda valer-se das progressões harmónicas nas secções *Aplicar* de *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*. Preferiu-se não se empregar a memorização nas sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação porque foi tratado um grande número de escalas em cada uma delas, não havendo tempo suficiente para a maturação das aprendizagens.

Simultaneamente à consolidação dos conteúdos, procedia-se à avaliação por observação direta da improvisação. Para a nortear, usavam-se os guiões de observação, sendo as conclusões atingidas registadas nas grelhas de observação fabricadas para o efeito. As *performances* eram suplementarmente gravadas em vídeo.

3.3.3. Pré-teste e pós-teste

Nestes momentos de recolha de dados foram administrados inquéritos por questionário sobre jazz e improvisação e feitas avaliações por observação direta da improvisação. Os objetivos do pré-teste foram:

- Obter dados referentes à relação preexistente dos sujeitos com o jazz e com a improvisação;
- Reconhecer a motivação dos sujeitos para a música e para a improvisação;
- Reconhecer a confiança demonstrada pelos sujeitos quando improvisam;
- Reconhecer a autoeficácia dos sujeitos para a música e para a improvisação;
- Reconhecer as competências já adquiridas pelos sujeitos no âmbito da improvisação.

Foram tidos em mira estes objetivos didáticos no pré-teste:

- Preparar os sujeitos para a aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação;
- Incentivar a improvisação;
- Conhecer uma obra nova;
- Adquirir prática a improvisar.

As atividades empreendidas no pré-teste, algumas das quais aconteceram igualmente nas sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação e são por isso acima retratadas, organizaram-se segundo este esquema:

Aula 1

1. Introdução ao modelo de treino coletivo da improvisação
2. Preenchimento dos questionários
3. Audição de um exemplo de interpretação da obra
4. Leitura das secções da introdução, do tema e da *coda* da obra

Aula 2

5. Interpretação da obra e improvisação

A concisa introdução que se fez passou por explicar que, de futuro, as aulas iriam ser consagradas ao treino da improvisação, notícia que foi recebida entusiasticamente por alguns músicos e com apreensão por outros. O preenchimento dos questionários demorou, quer no pré-teste, quer no pós-teste, cerca de 30 minutos, tendo a maioria

dos indivíduos mostrado empenho e interesse na sua completção. O pós-teste foi efetivado visando-se os seguintes objetivos:

- Obter dados referentes à relação atual dos sujeitos com o jazz e com a improvisação;
- Reconhecer a motivação dos sujeitos para a música e para a improvisação;
- Reconhecer a confiança demonstrada pelos sujeitos quando improvisam;
- Reconhecer a autoeficácia dos sujeitos para a música e para a improvisação;
- Reconhecer a eficiência do treino da improvisação.

Os seus objetivos didáticos foram:

- Consolidar as competências recentemente adquiridas pelos sujeitos no âmbito da improvisação;
- Incentivar a improvisação;
- Conhecer uma obra nova;
- Adquirir prática a improvisar.

Estas duas aulas estruturaram-se assim:

Aula 1

1. Audição de um exemplo de interpretação da obra
2. Leitura das secções da introdução, do tema e da *coda* da obra
3. Interpretação da obra e improvisação

Aula 2

4. Preenchimento dos questionários

Para se poder levar a cabo estas tarefas, utilizaram-se os recursos que se seguem:

- Questionários;
- Exemplos auditivos;
- Computador;
- Extensão elétrica;
- Colunas de som;
- Arranjos de temas;
- Estantes para partituras;
- Cadeiras;
- Instrumentos musicais;
- Canetas;
- Guiões e grelhas de observação;
- Gravador (Zoom Q3 HD);
- Cartões de memória.

4. Análise de resultados

Almejando-se comprovar que entre o treino da improvisação, o sentido de autoeficácia para a música e para a improvisação dos indivíduos, a confiança demonstrada por estes quando improvisam e o vigor da motivação com que o fazem há uma relação causa-efeito, sistematizaram-se os dados angariados na vertente experimental deste projeto para que fosse exequível, após a devida apreciação e reflexão, responder-se às questões de investigação preliminarmente formuladas. Como tal, foi preciso mensurar cotações tocantes aos constructos que representavam as variáveis dependentes:

- Motivação para a música e para a improvisação;
- Autoconfiança;
- Autoeficácia para a música e para a improvisação.

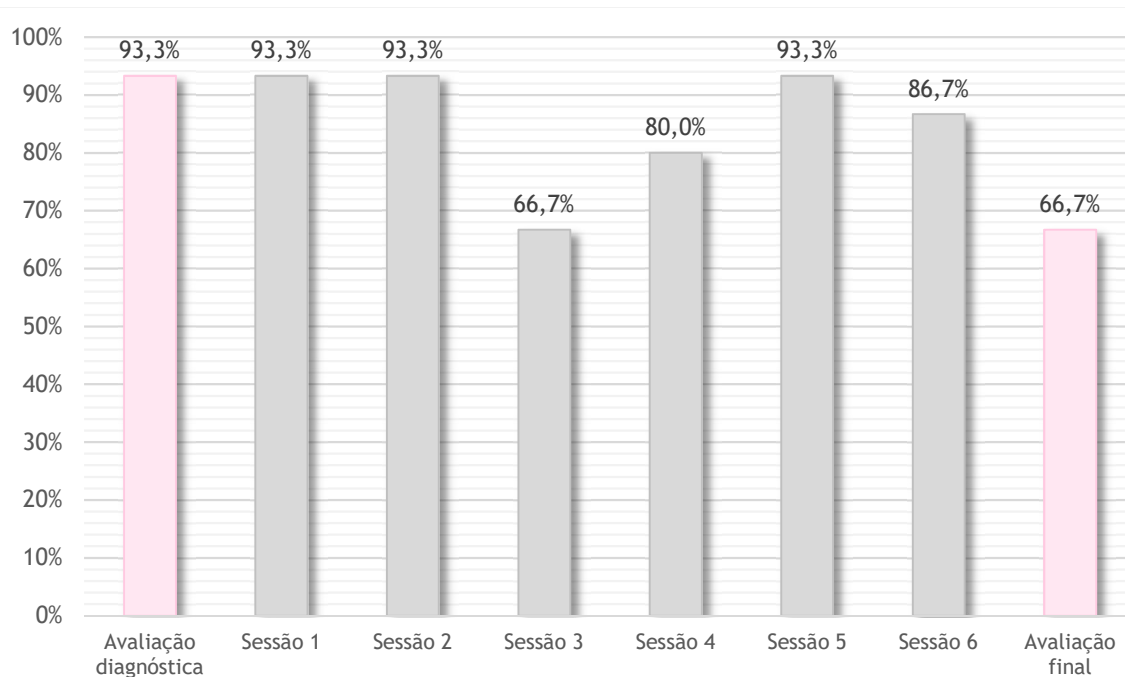
Este encadeamento permitiu que se desse retorno às duas primeiras questões, questões estas que indagavam as diferenças verificadas ao nível destes constructos entre o antes e o depois da aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação. A descoberta da essência do vínculo entre os mesmos requereu a ponderação dos resultados a estes concernentes. Por último, com o intuito de se depreender o rendimento deste processo de ensino-aprendizagem coletivo da improvisação no jazz, pesou-se toda a informação supradita e considerou-se o *feedback* providenciado pelos indivíduos no questionário final, tendo-se ainda apurado quais as obras que os músicos mais tinham gostado de abordar e as razões que fizeram com que assim tivesse sido.

Alguns dos dados acabaram por não ter tratamento ulterior, por se ter eventualmente decidido que, afinal, os mesmos não tinham relevância para o escopo deste estudo. Foi este o caso com a proposição 2 das escalas de Likert das grelhas de observação. As escalas deste tipo combinadas no caderno de observação foram até inteiramente descartadas, porquanto nem sempre estiveram nas sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação os mesmos observadores, o que poderia levantar problemas quanto à fiabilidade.

Infelizmente, também nunca estiveram presentes todos os elementos da já pequena amostra. Numa ocasião, um dos sujeitos assistiu à sessão, mas estava incapacitado, não podendo tocar. Enquanto a cooperação nos inquéritos por questionário sobre jazz e improvisação foi de 100% em ambos, a frequência relativa de indivíduos atuantes nos momentos de avaliação por observação direta da improvisação nunca atingiu este número.

Na avaliação diagnóstica tomaram parte 93,(3)% dos instrumentistas, na avaliação final 66,(6)%. A participação nas sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação teve um valor médio de 85,(5)%, com um desvio padrão de 10,7. O Gráfico 1 ilustra mais pormenorizadamente este cenário.

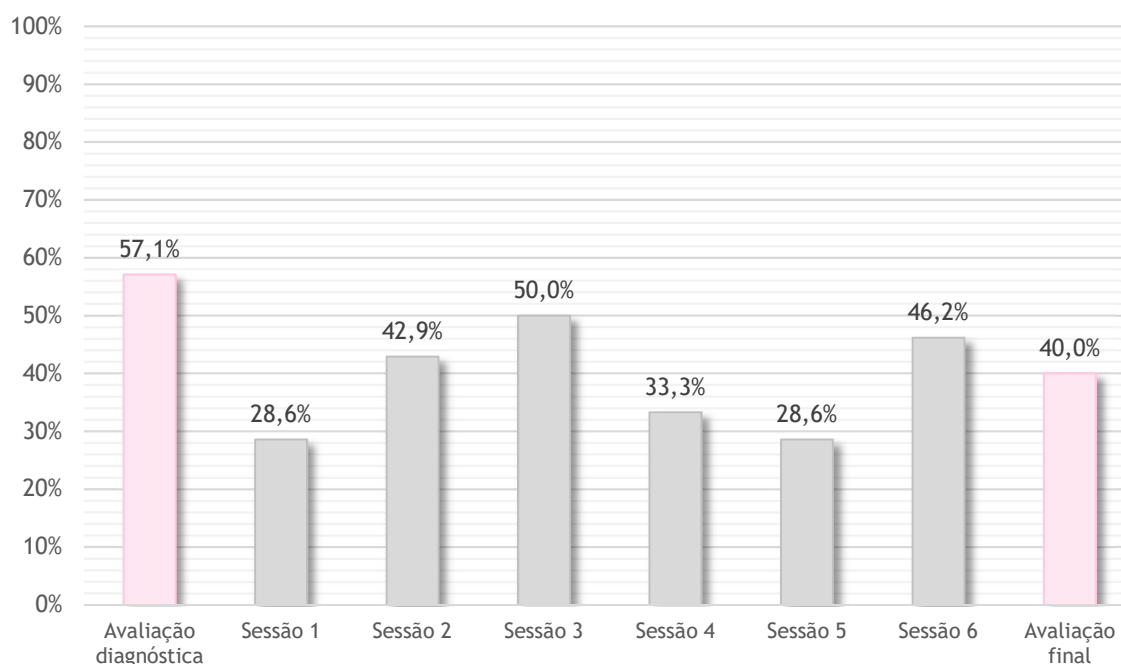
Gráfico 1 – Percentagem de sujeitos que participaram em cada momento do treino da improvisação (gráfico da autora)



4.1. Resultados do voluntariado para a improvisação

Pretendeu-se reconhecer de que maneira se transformou a vontade de improvisar dos sujeitos ao longo do treino da improvisação. O desejo de improvisar foi aferido por intermédio da constatação de se os músicos se ofereciam para solar na Fase 1 da atividade de interpretação da obra e improvisação, na qual era feita a avaliação por observação direta da improvisação. Esta tarefa foi empreendida na avaliação diagnóstica, na avaliação final e em todas as sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação.

Determinou-se, de entre os participantes em cada instante, a frequência relativa dos que se prestaram a improvisar, conforme se pode reparar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentagem de sujeitos que se voluntariaram para improvisar em cada momento do treino da improvisação (gráfico da autora)

Só se empregou a memorização na avaliação final, não havendo qualquer auxiliar escrito para o ato da improvisação, o que parece ter demovido os instrumentistas de improvisar, tendo esta situação uma quantidade de voluntários menor em 17,1 pontos percentuais à da avaliação diagnóstica, que foi de todas a mais elevada. Nas sessões de aplicação do modelo de treino coletivo da improvisação, a média foi de 38,2%, com um desvio padrão de 9,3. A inspeção deste parâmetro não admite então que se corrobore um crescimento da motivação para a música e para a improvisação.

4.2. Resultados das escalas de Likert

Houve o preenchimento de escalas de Likert nos dois inquéritos por questionário sobre jazz e improvisação, bem como em todas as alturas em que se procedeu à avaliação por observação direta da improvisação. Estas divergiam quanto ao constructo que tencionavam pesquisar.

O fito das escalas de Likert incluídas nos questionários era o de examinar as mudanças na motivação dos sujeitos para a música e para a improvisação. Para cada músico, foram somados os pontos conseguidos nas 5 proposições das escalas de Likert, tendo-se logrado uma cotação pessoal respeitante a cada uma das ocasiões em que estas foram completadas (Carmo & Ferreira, 2008). Computou-se, posteriormente, a diferença entre os pares de pontuações, para se poder deduzir se houve mutações do

pré-teste para o pós-teste e qual a natureza das mesmas. A Tabela 32 arrola os resultados alcançados.

Tabela 32 – Cotações obtidas pelos sujeitos nas escalas de Likert dos questionários (tabela da autora)

Sujeito	Cotação		
	Questionário inicial	Questionário final	Diferença
A	4	7	+3
B	-1	4	+5
C	9	10	+1
D	6	6	0
E	9	9	0
F	0	9	+9
G	-2	-6	-4
H	1	3	+2
I	9	8	-1
J	10	8	-2
K	2	5	+3
L	-6	-4	+2
M	2	1	-1
N	6	4	-2
O	10	10	0

A pontuação que se podia obter ia de um mínimo de -10 a um máximo de 10, mas o intervalo real foi de -6 a 10 (amplitude de 16), nos dois cenários. A diferença possível era de -20 a +16, tendo o intervalo real sido de -4 a +9 (amplitude de 13). Nota-se que 46,(6)% dos indivíduos vivenciaram um aumento da motivação, 20% não revelaram quaisquer modificações e 33,(3)% sofreram uma redução. A mediana dos pontos, que equivale ao percentil 50, indicador de que metade dos resultados são superiores a este algarismo e os remanescentes inferiores, foi de 4 antes do treino da improvisação e de 6 no fim do mesmo. À vista desarmada, confirma-se um incremento da motivação para a música e para a improvisação.

Para se saber qual a significância estatística desta informação, efetuou-se um teste de Wilcoxon com a ajuda de uma calculadora na *web* (Stangroom, s. d.). Como a amostra era diminuta, achou-se adequada esta prova não-paramétrica, usando-se o *w*-valor, que foi de 25, para se julgar a hipótese. O valor crítico de *w* para uma amostra de tamanho 12 (os empates são suprimidos) num nível de significância de 0,05, para um teste bilateral, é de 13, não se podendo pressupor que os resultados sejam significativos e, conseqüentemente, rejeitar a hipótese nula.

As escalas de Likert das grelhas de observação ambicionavam descortinar as variações na autoconfiança dos sujeitos. Foi tida em conta apenas a proposição 1, em que os observadores assinalaram, para cada indivíduo, qual o nível de confiança que este exteriorizava ao improvisar. Em virtude da existência de 3 observadores, a cotação pessoal conquistável ia de -6 a 6, tendo sido esse o intervalo real (amplitude de 12) no pré-teste. No pós-teste, o intervalo real foi de -2 a +6 (amplitude de 8) (Carmo & Ferreira, 2008).

Para os instrumentistas que improvisaram quer na Fase 1, quer na Fase 2, calculou-se a média das suas pontuações, arredondando-se para o número inteiro mais próximo. Posto que nem todos estiveram presentes na avaliação diagnóstica e na avaliação final, utilizou-se a mediana de cada instante como medida representativa do agrupamento, de modo a se poder fazer comparações. Correspondendo ao percentil 50, que se traduz em metade dos resultados estarem abaixo desse dígito e o resto acima, a mediana inicial foi de 2 e a final foi de 4, o que atesta que os observadores passaram a crer que os músicos estavam mais confiantes após o treino da improvisação.

4.3. Resultados das escalas de autoeficácia

Desejou-se explorar as metamorfoses do sentido de autoeficácia dos sujeitos, pelo que foram adicionados os pontos granjeados por cada indivíduo nos 36 itens das escalas de autoeficácia inseridas em ambos os inquéritos por questionário sobre jazz e improvisação, tendo-se auferido uma cotação pessoal para o questionário inicial e outra para o questionário final (Bandura, 2006). Computou-se, subseqüentemente, a diferença entre estas, para se poder discorrer sobre as transformações que

aconteceram no que tange a este constructo. Na Tabela 33 estão patentes os resultados atingidos.

Tabela 33 – Cotações obtidas pelos sujeitos nas escalas de autoeficácia (tabela da autora)

Sujeito	Cotação		
	Questionário inicial	Questionário final	Diferença
A	2580	2860	+280
B	1770	1820	+50
C	3010	3060	+50
D	2830	2110	-720
E	2420	2920	+500
F	2160	3330	+1170
G	1290	830	-460
H	1840	1850	+10
I	2870	2770	-100
J	2060	1970	-90
K	2145	2747	+602
L	1530	1680	+150
M	1580	2070	+490
N	2500	2890	+390
O	3360	3160	-200

O intervalo possível ia de 0 a 3600, sendo que o intervalo real foi de 1290 a 3360 (amplitude de 2070) no pré-teste e de 830 a 3160 (amplitude de 2330) no pós-teste. O intervalo da diferença podia ir de -3360 a +2310, tendo o verificado sido de -720 a +1170 (amplitude de 1890). Pode-se detetar que 66,(6)% dos músicos manifestaram uma expansão da sua autoeficácia para a música e para a improvisação, enquanto 33,(3)% evidenciaram uma minoração. A média subiu de 2263 (com um desvio padrão de 601,8) para 2404,5 (com um desvio padrão de 699,9), sendo a diferença média de +141,5 (com um desvio padrão de 460,4). Por este prisma, comprova-se um crescimento da autoeficácia para a música e para a improvisação.

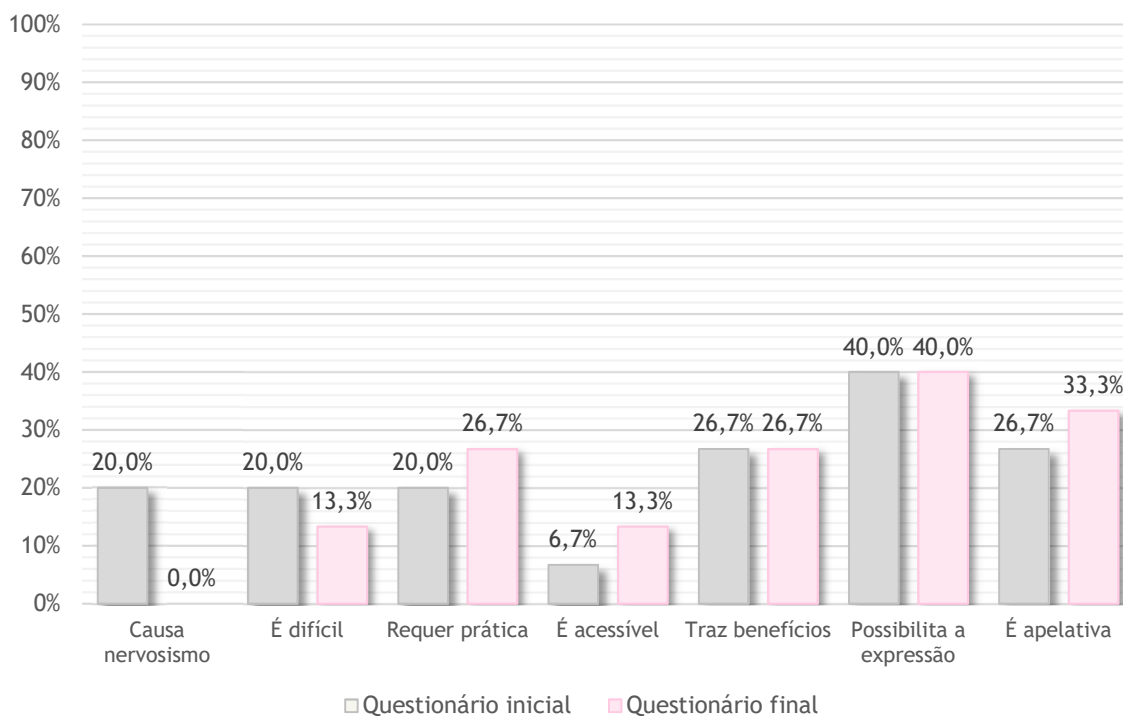
Para se equacionar a significância estatística destes resultados, operou-se um teste t de amostras emparelhadas com o recurso a uma calculadora na *web* (Stangroom, s. d.). O p-valor obtido foi de 0,253807, maior do que 0,05, o que neste nível de significância, para um teste bilateral, não permite rejeitar a hipótese nula.

4.4. Resultados das perguntas de resposta aberta

As perguntas de resposta aberta dos inquéritos por questionário sobre jazz e improvisação pretendiam aferir parâmetros distintos, com o desígnio de se poder vir a responder mais aprofundadamente às questões de investigação. Estas perquirições são aqui discutidas uma a uma, começando-se pelas que figuraram quer no pré-teste, quer no pós-teste, viabilizando o estabelecimento de comparações entre a informação reunida nestes dois momentos de recolha de dados. Ulteriormente, são debatidas aquelas que apenas integraram o questionário final e cujos dados valem por si sós.

Qual a tua opinião sobre a improvisação?

Esta interpelação serviu para se sondar como se alterou a perceção que os sujeitos tinham da improvisação. Podendo os indivíduos mencionar vários conteúdos, definiram-se as categorias em torno dos tópicos que mais foram aludidos (Carmo & Ferreira, 2008). Determinou-se, posteriormente, a frequência relativa de instrumentistas que referiram cada uma, em cada situação em que esta interrogação foi retorquida. As percentagens logradas por mérito da implementação deste procedimento podem ser apreciadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Comparação das opiniões sobre a improvisação (gráfico da autora)

Algumas das ideias mais negativas prendiam-se com o julgamento de que a improvisação provocava estados fisiológicos desagradáveis. Um dos músicos afirmou no pré-teste que “é algo que põe as pessoas sob pressão e que não as (*sic*) permite ir mais longe do que com uma partitura”, não encontrando especial importância na improvisação. Esta categoria não se revelou no questionário final, numa redução de 20 pontos percentuais.

Outro parecer pessimista era o de que a improvisação é difícil, cuja monta decresceu 6,6% após o seu treino. No pós-teste, um sujeito fez esta confissão: “É um género de música muito interessante mas que para mim é muito difícil de executar”. Remeteu, simultaneamente, para uma das categorias mais positivas, a da ótica de que a improvisação é apelativa. Esta conceção aumentou em 6,6%.

Uma crítica favorável, mas que não sofreu mudanças, foi a de que a improvisação acarreta múltiplos proveitos. No questionário inicial, um indivíduo disse: “Para mim, improvisar traz-me mais confiança, experiência e conhecimento”.

Manteve-se similarmente igual a proporção de instrumentistas que contemplavam a improvisação como um poderoso veículo de expressão, fazendo um no questionário final a declaração de que “improvisar é ter uma conversa constante com os instrumentos, onde expomos os nossos conhecimentos ou o nosso gosto pela música jazz de uma forma espontânea”.

Categorias de carácter mais neutro foram também citadas, como a convicção de que a improvisação é acessível a todos, desde que se invista na sua prática. Estas ampliaram

em 6,(6)%. Conforme a enunciação de um dos sujeitos no pré-teste: “Eu nunca soube improvisar mas é para isso que estou a aprender”.

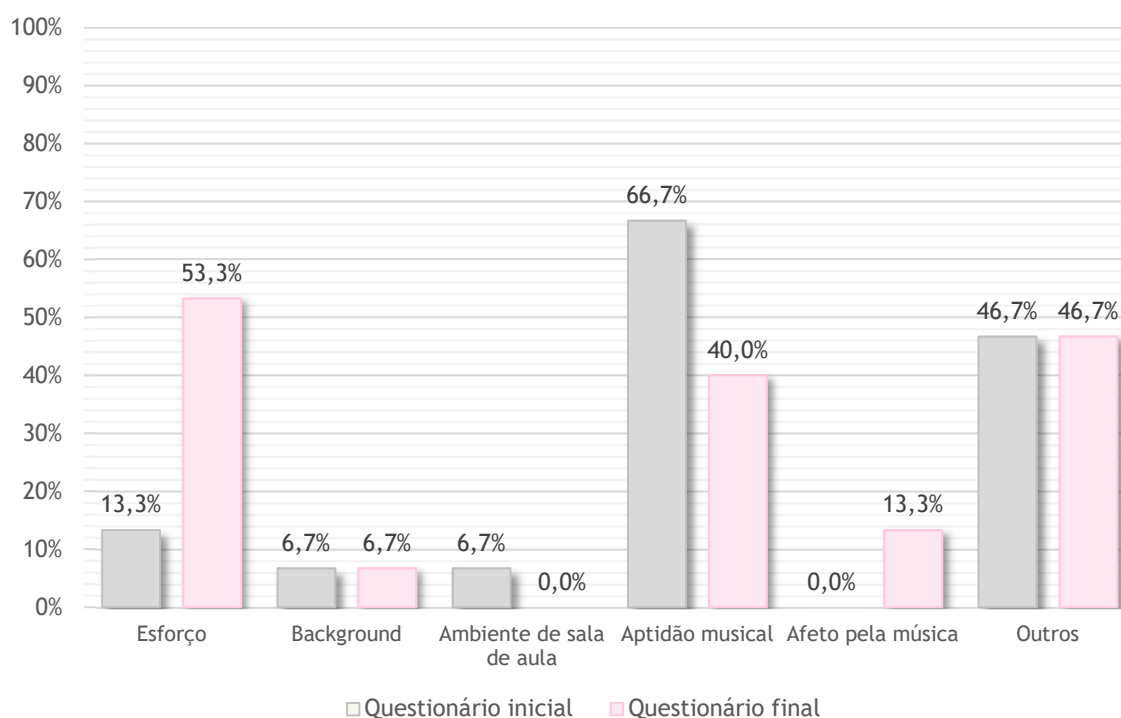
Testemunha-se então uma transmutação na postura dos indivíduos no tocante à improvisação, com uma inferior indicação de perspectivas derrotistas. “Ao contrário do que eu pensava, não é difícil, pois com prática é mais fácil de (*sic*) improvisar e é divertido”, diz mesmo um deles.

Quais consideras serem os teus maiores impedimentos quanto à improvisação?

Pretendeu-se descobrir as modificações que ocorreram nas razões que os sujeitos apontavam como sendo as que obstavam o seu triunfo na improvisação, tendo a informação angariada em cada ocasião sido codificada consoante o seu conteúdo (Carmo & Ferreira, 2008). A distribuição fez-se pelas 5 categorias de atribuições causais que são mais comumente designadas pelos alunos de música, de acordo com Asmus em *Factors Students Believe to Be the Causes of Success or Failure in Music* (citado por Asmus & Harrison, 1990). Surgiram, contudo, problemas de outros tipos.

Não se restringiu o máximo de obstáculos que podiam ser listados, pelo que alguns músicos arrolaram diversos. No pré-teste, houve até um que disse não vivenciar qualquer entrave à *performance* da improvisação. Computou-se a frequência relativa de indivíduos que evocou cada categoria, como se pode observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Comparação dos impedimentos quanto à improvisação (gráfico da autora)



Como esperado, a aptidão musical e o esforço foram das categorias mais assinaladas (Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990). Na primeira constata-se um incremento de 40 pontos percentuais, na segunda uma diminuição de 26,(6).

Houve uma única menção à categoria *background* nas duas alturas. O ambiente de sala de aula foi referido somente uma vez no questionário inicial, não sendo aludido no questionário final. O afeto pela música, para o qual nenhum instrumentista remeteu no pré-teste, verificou uma subida de 13,(3) pontos percentuais no pós-teste.

Outras dificuldades foram citadas pelo mesmo número de sujeitos em cada um dos instantes, com destaque para a persistência de estados fisiológicos desagradáveis, essencialmente “nervosismo” e “medo de falhar”. Um dos músicos fez a asserção que se segue no questionário inicial: “Fico nervoso, muito nervoso”.

Corroborar-se uma transição na maneira como os indivíduos atribuíam o seu insucesso, porquanto no pós-teste foram dadas mais justificações pertencentes a categorias ligadas a uma atitude motivada para a música (Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990). Curiosamente, houve quem, posteriormente ao treino da improvisação, se presumisse como um dos seus principais empecilhos, admitindo: “Penso que eu mesma sou o maior impedimento, seja por não trabalhar mais ou porque não acredito na qualidade do trabalho executado”. Atente-se aqui à interação entre a autoeficácia e a motivação através das atribuições causais.

Qual a tua opinião sobre o trabalho de improvisação realizado ao longo das últimas semanas?

Achou-se pertinente obter algumas reflexões por parte dos sujeitos quanto ao tratamento a que foram submetidos, de modo a se discernir o que tinha sido bem recebido e o que poderia ter sido feito melhor. Com esse objetivo, fez-se uma análise de conteúdo do *feedback* granjeado no pós-teste (Carmo & Ferreira, 2008).

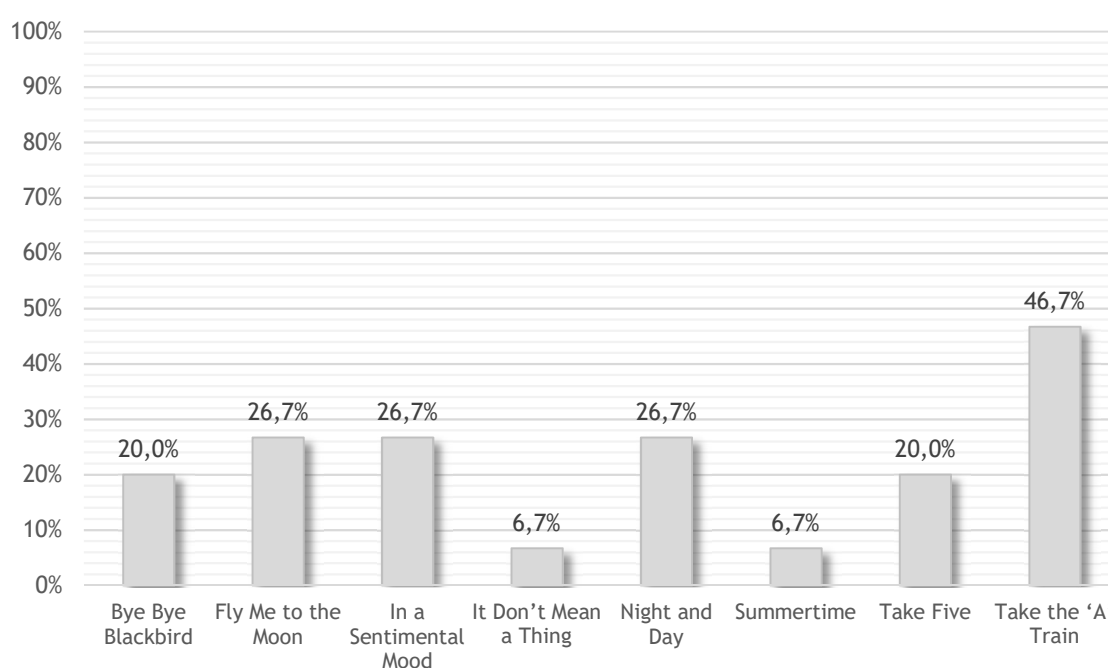
A apreciação foi notoriamente positiva. “Foi bastante motivador, interessante e educativo e gostava de voltar a repeti-lo”, exprimiu um dos indivíduos quanto ao treino da improvisação, tendo este ângulo sido proferido por 86,(6)% dos mesmos. 66,(6)% nomearam as formas como criam que o modelo construído os ajudara a evoluir como músicos e improvisadores. Adicionalmente, foi falado o facto de que o processo foi gradual: “Senti que ao passar das semanas consegui sempre mais um pouco”.

As críticas desfavoráveis recaíram sobre a cansativa interpretação dos exercícios preparatórios sobre as escalas das progressões harmónicas de cada obra, incluídos no manual *Transcender na Improvisação: Jazz para todos*. 20% dos sujeitos comentaram duramente a sua própria prestação porque, como um articulou, o modelo “não se mostrava eficaz se não havia empenho”. O mesmo indivíduo alegou que não se viu continuamente estimulado a laborar exteriormente às sessões em que este foi aplicado.

Das 8 obras abordadas, quais foram as tuas preferidas? Porquê?

Procurou-se saber qual ou quais as obras de que os sujeitos mais gostaram e indagar as explicações por detrás da sua escolha. Não se limitando a quantidade de espécimes passíveis de ser registados, variados instrumentistas elegeram mais do que uma. Calculou-se depois a frequência relativa de indivíduos que as selecionaram, como se pode reparar no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentagem de sujeitos que referiram preferir cada obra (gráfico da autora)



Claramente, o tema predileto foi *Take the 'A' Train*, de Billy Strayhorn, estando 20 pontos percentuais acima dos que ficaram em segundo lugar. Com o intuito de se compreender o que tornava os temas excecionais para os músicos, fez-se uma análise de conteúdo das respostas (Carmo & Ferreira, 2008). Os argumentos mais avançados pelos sujeitos como fundamentação das suas opções foram a atratividade estética dos temas, sentirem-se confortáveis a improvisar nos mesmos e já estarem com estes familiarizados.

4.5. Resposta às questões de investigação

Em que medida o treino da improvisação impacta a motivação dos sujeitos para improvisar?

Após o treino da improvisação, os sujeitos, no geral, estão mais motivados para a música e para a improvisação.

Os resultados das escalas de Likert dos inquiridos por questionário sobre jazz e improvisação apoiam uma elevação da motivação. Apesar de este constructo ser dos mais basilares impulsionadores do comportamento, este aumento não se traduziu na iniciativa dos indivíduos para saírem da sua zona de conforto e se arriscarem a solar, pois os resultados do voluntariado para a improvisação não manifestam uma tendência semelhante (Bandura, 1994; Hallam, 2016; Hendricks, 2016).

Os músicos parecem ter uma perceção mais positiva da improvisação, encontrando mais valor na mesma e temendo menos a vivência de estados fisiológicos desagradáveis. Isto aponta para um crescimento da motivação, em virtude de que esta depende da importância que se dá ao desfecho de um plano de ação e das possíveis repercussões de se pôr o mesmo em prática (Bandura, 1994; Hallam, 2016; Hendricks, 2016).

A respeito dos impedimentos quanto à improvisação, julga-se que há uma transformação no género de causas indicadas pelos alunos de música em conformidade com a sua motivação para a mesma, sendo que os indivíduos menos motivados são propensos a designar a aptidão musical e os mais motivados o esforço. Para além de se testemunhar essa alteração na amostra deste estudo, também o afeto pela música, que aparenta ser o mais determinante na devoção à mesma, teve maior representatividade no questionário final (Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990). O exame deste parâmetro permite então legitimar que ocorreu uma amplificação da motivação dos sujeitos para a música e para a improvisação.

De que modo o treino da improvisação afeta a confiança demonstrada pelos sujeitos quando improvisam e o seu sentido de autoeficácia para a música, mais concretamente para a improvisação?

Posteriormente ao treino da improvisação, os sujeitos estão mais confiantes e têm um sentido de autoeficácia para a música e para a improvisação mais forte.

Os resultados das escalas de Likert com os dados recolhidos na avaliação por observação direta da improvisação revelam que houve uma expansão da confiança que era evidenciada pelos indivíduos quando improvisavam. Outrossim, os resultados das

escalas de autoeficácia denotam que a maioria dos músicos tem crenças de autoeficácia mais robustas no que concerne a estes domínios do funcionamento.

As mudanças na percepção da improvisação remetem adicionalmente para uma subida da autoconfiança e da autoeficácia, pois os instrumentistas acham-se mais capazes de improvisar. A experiência de nervosismo, que foi mencionada por alguns dos sujeitos na opinião que formularam acerca da improvisação no pré-teste, não foi citada de todo no pós-teste. Os estados fisiológicos desagradáveis podem ser comprometedores da autoeficácia, posto que os indivíduos interpretam erroneamente a existência dos mesmos como significando que são menos competentes para cumprir as tarefas em mão (Bandura, 1994; Davison, 2006; Hendricks, 2016). A redução da incidência deste pensamento negativo confirma suplementarmente que houve um revigoramento das crenças de autoeficácia.

Também as atribuições causais se conectam intimamente com a autoeficácia (Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990; Bandura, 1994; Hallam, 2016). Os sujeitos com débeis crenças de autoeficácia costumam alegar falta de aptidão como a justificação primária do seu fracasso, o que por sua vez ainda lhes prejudica mais o sentido de eficácia pessoal. Inversamente, os indivíduos com potentes crenças de autoeficácia acreditam que o que lhes dificulta a conquista de êxito é uma insuficiência de empenho da sua parte (Bandura, 1994). Constata-se de verdade esta mutação nos impedimentos quanto à improvisação assinalados pelos sujeitos integrantes da amostra, pelo que se pode corroborar um incremento da autoeficácia para a música e para a improvisação.

Qual a relação entre o sentido de autoeficácia para a música e para a improvisação dos sujeitos, o nível de confiança demonstrado por estes quando improvisam e a sua motivação para o fazer?

Depois do treino da improvisação, a autoeficácia para a música e para a improvisação e a autoconfiança engrandeceram e, como consequência, a motivação para a música e para a improvisação intensificou. Portanto, quanto maior a autoeficácia e a autoconfiança, maior a motivação. Explora-se a fundo na secção 1.3 essa relação.

A autoconfiança e a autoeficácia contribuem largamente para a motivação, influenciando os projetos que os sujeitos empreendem e a perseverança com que o fazem, sendo assim predecessoras do sucesso nas empreitadas, particularmente nas de índole criativa e musical. Estas percepções do *Self* impactam então a vontade de improvisar e a subsequente resolução de o fazer (Aebersold, 1992; Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990; Bandura, 1994, 1997, 2006; Davies, 2000; Davison, 2006; Hallam, 2016; Hendricks, 2016; McPherson & McCormick, 2006).

A interação das crenças de autoeficácia com a motivação dá-se de várias maneiras, nomeadamente por meio das expectativas, das atribuições causais e dos objetivos

(Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990; Bandura, 1994, 2006; Davison, 2006, Hallam, 2016; Hendricks, 2016).

Qual a eficiência do processo de ensino-aprendizagem da improvisação no jazz, quando ocorrido de forma coletiva?

A improvisação exige competência, dedicação e empenho (Bailey, 1993). O processo de ensino-aprendizagem coletivo da improvisação no jazz parece ser eficiente, já que os resultados obtidos atestam quanto ao seu triunfo. Os sujeitos que nele participaram estão igualmente conscientes das boas modificações que sofreram com o treino da improvisação, concedendo *feedback* basicamente positivo.

Para que a confiança e a motivação sejam otimizadas, deve haver um perfeito equilíbrio entre a mestria que os indivíduos consideram deter e as experiências de aprendizagem sugeridas (Bandura, 1994; Bandura, 1997; Davies, 2000; Davison, 2006; Hallam, 2016). O nível de sofisticação do modelo de treino coletivo da improvisação aparenta ter sido o adequado, mas dever-se-ia tentar fazer com que o procedimento fosse menos repetitivo.

Os instrumentistas preferem improvisar em temas que tenham interesse estético e que os deixem confortáveis quando improvisam. A escolha criteriosa dos temas a abordar é crucial na construção deste tipo de modelos, visto que os materiais musicais empregados nas atividades musicais afetam a motivação para a música (Asmus, 1994; Hallam, 2016).

5. Reflexão sobre o Projeto do Ensino Artístico

“O jazz não é místico e certamente não está reservado apenas a alguns. A arte de improvisar com notas musicais tem estado conosco há eras” (Aebersold, 1992, p. 3, tradução da autora). Quis-se com este estudo de investigação provar a veracidade de tal afirmação, fazendo-se com que sujeitos que executavam solos que se encontravam escritos o passassem a fazer de um modo improvisado.

Porquanto é inconcebível aprender-se música sem se estar motivado, sendo a motivação um dos maiores instigadores da ação, o educador de música deverá estar familiarizado com os fatores que pode manipular na sala de aula para estimular a motivação dos discentes e a sua consequente realização musical (Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990; Bandura, 1994; Davison, 2006; Hallam, 2016; Hendricks, 2016; McPherson & McCormick, 2006). Sabendo-se do peso que a autoconfiança e autoeficácia têm na manutenção da motivação e, naturalmente, no desempenho, tentou-se motivar os músicos em questão para o exercício da improvisação no jazz por intermédio do sincrónico apuramento destas autopercepções (Asmus, 1994; Asmus & Harrison, 1990; Bandura, 1994, 2006; Davies, 2000; Davison, 2006; Hallam, 2016; Hendricks, 2016; McPherson & McCormick, 2006). Tal redefinição das percepções do *Self* é passível de promover a criatividade musical, em razão de que estes constructos são especialmente vitais para a prática de uma arte que, para além de valorizar ideias ousadas, também requer autorregulação e uma atitude metódica para se estudar durante muito tempo, por bastantes anos (Aebersold, 1992; Bandura, 1994, 1997; Davies, 2000; Hendricks, 2016; McPherson & McCormick, 2006).

Com o fito de aumentar a confiança dos discípulos, os professores deverão acompanhá-los nos primeiros passos por estes dados na improvisação (Davison, 2006). Para que se desencadeie uma expansão da autoeficácia dos mesmos, é recomendável que as empresas propostas cresçam gradualmente de complexidade, proporcionando assim experiências diretas de mestria (Bandura, 1994, 2006; Davison, 2006; Hendricks, 2016; McPherson & McCormick, 2006). Devido às experiências vicárias e à persuasão social serem identicamente origens teóricas da autoeficácia, a observação do progresso dos pares e a concessão de *feedback* construtivo poderão, complementarmente, ajudar (Bandura, 1994; Davies, 2000; Hallam, 2016; Hendricks, 2016; McPherson & McCormick, 2006). Esta inspiração foi espelhada no modelo de treino coletivo da improvisação criado, que expôs os instrumentistas à improvisação no jazz de uma maneira assistida, com o propósito da consolidação dos diversos constructos supraditos.

Tal linha de raciocínio foi similarmente adotada como a hipótese causal a ser verificada por esta pesquisa. Depois da implementação da componente experimental, repara-se que o treino da improvisação fortaleceu as percepções do *Self* dos sujeitos constituintes da amostra. Estas, por seu turno, influíram favoravelmente na motivação dos mesmos para improvisar. Pode-se então validar que há uma relação causa-efeito

entre o treino da improvisação, a autoeficácia para a música e para a improvisação, a autoconfiança e a motivação para a música e para a improvisação. Espera-se que este incremento da motivação leve os indivíduos a ter mais iniciativa para improvisar, recomeçando o ciclo representado na Figura 23.

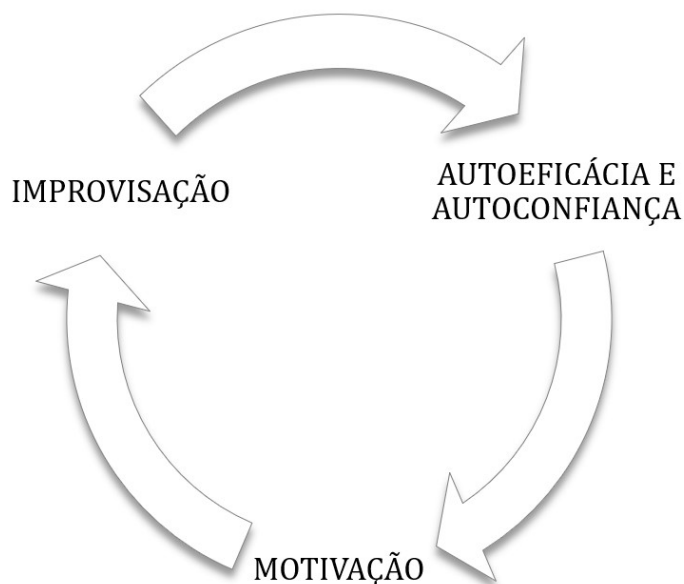


Figura 23 – Relação entre a improvisação, a autoeficácia, a autoconfiança e a motivação (imagem da autora)

Ao longo da elaboração deste documento, a remanescente fonte da autoeficácia, os estados fisiológicos e afetivos, sobressaiu como um aspecto capital da motivação para a música e para a improvisação. É, por isso, imprescindível que os docentes que pretendem que os seus alunos improvisem discirnam como poderão minorar nestes o medo e a ansiedade, incitando um robustecimento das crenças de autoeficácia dos mesmos e, por conseguinte, um engrandecimento da sua motivação para improvisar (Bandura, 1994; Davison, 2006; Hendricks, 2016).

Sendo central à interpretação de jazz, a improvisação é o que torna este género musical singularmente atrativo (Aebersold, 1992, 2000; Bailey, 1993; Coker, 1990; Hinz, 1995a, 1995b). Felizmente, o fascínio com tal forma de fazer música e com os mecanismos que lhe são intrínsecos tem vindo a acentuar-se, com este a ser um tópico cada vez mais abordado quer no ensino da música, quer em estudos de cariz empírico.

Este projeto vem no seguimento dessa curiosidade. Atente-se, na Figura 24, à ponderação que se faz da proficuidade do mesmo e das suas eventuais implicações, esquematizadas numa matriz.

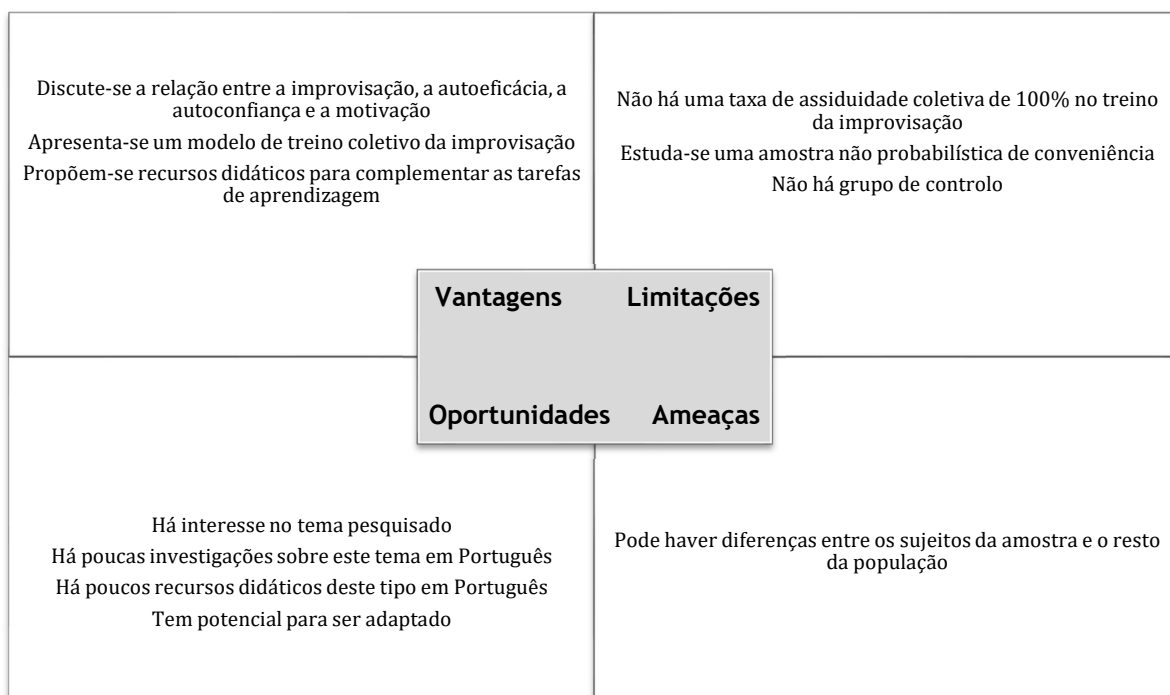


Figura 24 – Motivações e implicações do estudo de investigação (imagem da autora)

Os resultados poderiam ser mais significativos estatisticamente se tivesse sido possível ter-se a totalidade dos instrumentistas presentes em todos os momentos do treino da improvisação, bem como se a amostra fosse mais ampla. Tivesse esta sido escolhida aleatoriamente, poder-se-ia garantir com maior convicção que as transformações manifestadas na motivação para a música e para a improvisação, na autoconfiança e na autoeficácia para a música e para a improvisação se devem exclusivamente ao tratamento ao qual foram submetidos.

No caso de ter havido grupo de controlo, conseguir-se-iam generalizar com maior segurança os resultados alcançados à população abrangida por este estudo, podendo-se afirmar com uma certeza quase absoluta que os corolários encontrados não são únicos ao grupo experimental sondado.

A investigação foca-se somente em sujeitos entre os 11 e os 17 anos, pelo que os resultados poderiam divergir se se examinasse agrupamentos com diferentes distribuições de idades. Os procedimentos aqui relatados poderão ser adaptados a outras faixas etárias ou a outras espécies de formações, já que o processo de ensino-aprendizagem coletivo da improvisação no jazz aparenta ser proveitoso, viabilizando as transfigurações desejadas e incentivando os músicos a improvisar.

Referências

- Aebersold, J. (1992). *How to play jazz and improvise* [PDF]. Disponível em <http://ocdrumpet.com/jazz/How2Jazz2.pdf>
- Aebersold, J. (2000). *Jazz handbook* [PDF]. Disponível em <http://jazzbooks.com/mm5/download/FQBK-handbook.pdf>
- Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5 (4), 5-32. Disponível em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume5/visions/winter2>
- Asmus, E. P. & Harrison, C. S. (1990). Characteristics of motivation for music and musical aptitude of undergraduate nonmusic majors. *Journal of Research in Music Education*, 38 (4), 258-268. Disponível em http://lernumgebungen.ch/files/artikel_buecher/artikel.pdf
- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music* [PDF]. Disponível em <http://fallazz.files.wordpress.com/2010/12/bailey-derek-improvisation-complete.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (vol. 4, pp. 71-81). Disponível em <http://uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, U.S.A: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Disponível em <http://uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (s. d.). *Câmara Municipal de Castelo Branco* [Website]. Disponível em 15 de maio de 2018 em <http://cm-castelobranco.pt>
- Cardoso, C. (2016). *Teoria do Jazz*. Lisboa: Chiado Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* [PDF]. Disponível em http://academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investigação
- Coker, J. (1990). *How to listen to jazz* [PDF]. Disponível em http://mthsbands.org/JazzListeningProject/JerryCokerBook/HowtoListentoJazz_JerryCoker.pdf
- Conservatório Regional de Castelo Branco. (2014). *Normas do sistema de avaliação* [PDF]. Disponível em <http://conservatoriocb.files.wordpress.com/2015/04/sistema-de-avaliac3a7c3a3o-201415.pdf>
- Conservatório Regional de Castelo Branco. (2015). *Projeto educativo 2014-2017* [PDF]. Disponível em <http://conservatoriocb.files.wordpress.com/2015/04/projeto-educativo-2014-2017.pdf>
- Davies, T. (2000). Confidence! Its role in the creative teaching and learning of design and technology. *Journal of Technology Education*, 12 (1), 18-31. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ620880.pdf>
- Davison, P. D. (2006). *The role of self-efficacy and modeling in improvisation: The effects of aural and aural/notated modeling conditions on intermediate instrumental music students' improvisation achievement* (Tese de doutoramento, University of North Texas). Disponível em http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5502/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Hallam, S. (2016). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 479-491). Disponível em <http://drive.google.com/file/d/0B2t-Tmujl-IbQW5DeW1peDA2Nzg/view>

- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35 (1), 32-38. doi:10.1177/8755123315576535
- Hinz, R. (1995a). Introducing jazz improvisation. *Teaching Music*, 2 (5), 30-31. Disponível em <http://bobhinz.com/PDFs of Published & Unpublished Articles/Introducing Jazz Improvisation.pdf>
- Hinz, R. (1995b). The aesthetics of art as improvised performance: An inquiry into the nature of the improvised jazz solo. *Aesthetic Investigations*, 52-56. Disponível em <http://bobhinz.com/PDFs of Published & Unpublished Articles/The Aesthetics of Art as Improvised Performance--An Inquiry Into the Nature of the Improvised Jazz Solo.pdf>
- Kennedy, M. & Kennedy, J. (2012). Rutherford-Johnson, T. (Ed.), *The Oxford dictionary of music* [PDF]. doi:10.1093/acref/9780199578108.001.0001
- Mandel, G. N. (2011). To promote the creative process: Intellectual property law and the psychology of creativity. *Notre Dame Law Review*, 86 (5), 1999-2026. Disponível em <http://scholarship.law.nd.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1098&context=ndlr>
- McPherson, J. E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34 (3), 325-329. doi:10.1177/0305735606064841
- Stangroom, J. (s. d.). *Social Sciences Statistics [Website]*. Disponível em 15 de maio de 2018 em <http://socscistatistics.com>
- Swanwick, K. (2002). *A basis for music education* [PDF]. Disponível em <http://aprendercom.org/futuro/file/view/703/a-basis-for-music-education-by-keith-swanwick.pdf>
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente* [PDF]. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/ensinando-musica-musicalmente-578b7263c315d.html>
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2013). *APA dictionary of clinical psychology* [PDF]. doi:10.1037/13945-000