

Relatório de Estágio

A improvisação como parte integrante do ensino
vocacional de cravo

Catarina Martins de Lemos Mota e Melo

Mestrado em Ensino de Música

Junho 2021

Orientador: Professora Joana Bagulho

Co-Orientador: Professor Doutor Pedro Couto Soares

Relatório de Estágio

A improvisação como parte integrante do ensino
vocacional de cravo

Catarina Martins de Lemos Mota e Melo

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio.

Junho 2021

Orientador: Professora Joana Bagulho

Co-Orientador: Professor Doutor Pedro Couto Soares

Índice Geral

Índice de Figuras.....	iv
Índice de Gráficos.....	vi
Índice de Tabelas.....	vi
Lista de Termos e Abreviaturas.....	viii
Agradecimentos.....	ix
Resumo I.....	xi
Abstract I.....	xii
Resumo II.....	xiii
Palavras-chave.....	xiii
Abstract II.....	xiv
Keywords.....	xiv
PARTE I – Prática Pedagógica.....	1
1. Âmbito e Objetivos.....	3
1.1. Competências a Desenvolver.....	3
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio.....	4
1.3. Análise SWOT (da Estagiária).....	5
2. Caracterização da Escola.....	7
2.1. Historial e Contextualização.....	7
2.2. Enquadramento e Caracterização.....	10
2.3. Organização e Gestão da Escola.....	11
2.4. Oferta Educativa.....	14
2.5. Ligação à Comunidade.....	16
2.6. Protocolos e Parcerias.....	17
2.7. Plano de Atividades.....	18
3. Práticas Educativas.....	19
3.1. Caracterização da Classe.....	19
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados.....	23
3.2.1. Aluna A.....	24

3.2.2.	Aluna B.....	24
3.2.3.	Aluno C.....	24
3.3.	Descrição das Aulas Observadas.....	25
3.4.	Descrição das Aulas Lecionadas.....	27
3.4.1.	Aluna A.....	27
3.4.2.	Aluna B.....	30
3.4.3.	Aluno C.....	34
3.5.	Atividades Extracurriculares	37
4.	Reflexão Final/Análise Crítica de Atividade Docente.....	39
PARTE II – Investigação.....		41
5.	A improvisação como parte integrante do ensino vocacional de cravo.....	43
5.1.	Descrição do Projeto de Investigação.....	43
5.2.	Motivações e Objetivos	44
5.3.	Estado da Arte e Revisão da Literatura.....	46
5.3.1.	A improvisação musical	46
5.3.2.	Contextualização histórica	47
5.3.3.	Ensino-Aprendizagem da Improvisação	51
5.4.	Metodologia de Investigação.....	56
5.5.	Contextualização da Investigação.....	58
5.6.	Caracterização dos Alunos.....	58
5.7.	Apresentação e Análise de Resultados.....	60
5.7.1.	Sessões de improvisação	61
5.7.2.	Resumo das sessões	86
5.8.	Discussão de Resultados	88
5.9.	Recolha de Dados Primários (Entrevistas, Inquéritos, Questionários).....	90
5.10.	Análise e Discussão de Dados	91
5.11.	Limitações do Estudo	97
5.12.	Reflexão Final	99
6.	Conclusão	101
	Referências	103

Bibliografia.....	106
Anexos I – Prática Pedagógica	109
Anexo A – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para gravação das aulas lecionadas.....	111
Anexos II – Investigação	113
Anexo B – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para participação no projeto de investigação	115
Anexo C – Inquérito por questionário	116

Índice de Figuras

Figura 1 – <i>Passacaglia</i>	62
Figura 2 – Variações rítmicas do baixo	63
Figura 3 – <i>Premières harmonies</i>	64
Figura 4 – Variação melódica da peça	64
Figura 5 – A Estrelinha	65
Figura 6 – Variações rítmicas a), b) e c).....	65
Figura 7 – Variação melódica	66
Figura 8 – O Pião.....	68
Figura 9 – Identificação das notas principais da melodia.....	68
Figura 10 – Exemplo 1 de diminuição da melodia.....	69
Figura 11 – Exemplo 2 de diminuição da melodia.....	69
Figura 12 – Melodia a diminuir.....	69
Figura 13 – Exemplo de diminuição da melodia (padrão 1).....	69
Figura 14 – Exemplo de diminuição da melodia (padrão 2).....	70
Figura 15 – <i>Passamezzo Antico</i>	70
Figura 16 – Introdução de uma voz superior	70
Figura 17 – <i>Passacaglia</i>	73
Figura 18 – Sequência 1.....	74
Figura 19 – Harmonização do baixo	74
Figura 20 – Exemplo 1 de variação melódica do baixo	75
Figura 21 – Exemplo 2 de variação melódica do baixo	75
Figura 22 – Exemplo 3 de variação melódica do baixo	75
Figura 23 – <i>Partimento 1</i>	75
Figura 24 – Variação melódica do baixo.....	76
Figura 25 – Realização do <i>partimento</i> em estilo imitativo.....	76
Figura 26 – <i>Romanesca</i>	78
Figura 27 – <i>Partimento 2</i>	79
Figura 28 – Sugestão de figurações a improvisar	79
Figura 29 – Sequência criada a partir do <i>partimento 2</i>	80
Figura 30 – <i>Partimento 3</i>	80

Figura 31 – Consonâncias em relação ao baixo (a)	80
Figura 32 – Consonâncias em relação ao baixo (b)	80
Figura 33 – Exemplo de melodia a improvisar	81
Figura 34 – Exemplos de diminuições para a cadência V-I.....	82
Figura 35 – Exemplo musical	82
Figura 36 – Fórmulas de diminuição	82
Figura 37 – <i>Partimento</i> 4	84
Figura 38 – Padrões musicais	84
Figura 39 – Movimento do baixo e respetiva harmonização (a).....	85
Figura 40 – Movimento do baixo e respetiva harmonização (b)	85
Figura 41 – <i>Partimento</i> 5	86

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Pergunta 1 – Já teve algum tipo de experiência com a improvisação?.....	91
Gráfico 2: Pergunta 2 – Já teve algum tipo de formação sobre improvisação?.....	91
Gráfico 3: Pergunta 3 – Considera que o facto de adquirir competências ao nível da improvisação pode trazer vantagens à vida profissional de um cravista?.....	92
Gráfico 4: Pergunta 4 – Como instrumentista, inclui o trabalho de improvisação como parte do seu estudo?.....	92
Gráfico 5: Pergunta 5 – Como professor, considera que a improvisação pode trazer vantagens à aprendizagem do cravo?	93
Gráfico 6: Pergunta 6 – Na sua opinião, a improvisação pode ser ensinada?	93
Gráfico 7: Pergunta 8 – Já introduziu a improvisação nas suas aulas de cravo?	94
Gráfico 8: Pergunta 9 – Caso tenha respondido que não na pergunta anterior, qual o motivo?.....	94
Gráfico 9: Pergunta 10 – Já seguiu alguma metodologia para ensinar improvisação nas suas aulas?.....	95
Gráfico 10: Pergunta 11 – Se sim, qual?.....	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise SWOT (Catarina Lemos e Melo)	6
Tabela 2 - Número de alunos da EAMCN	13
Tabela 3 - Número de alunos da classe de cravo da EAMCN (2020/2021).....	19
Tabela 4 - Objetivos definidos para a classe de cravo de acordo com os diferentes graus de ensino	20
Tabela 5 – Provas do 5º e 8º Graus	21
Tabela 6 - Repertório trabalhado com a Aluna A ao longo do ano letivo.....	27
Tabela 7 - Repertório trabalhado com a Aluna B em cada uma das três aulas lecionadas	30
Tabela 8 - Repertório trabalhado com o Aluno C em cada uma das três aulas lecionadas	34
Tabela 9 - 7 Níveis de improvisação de John Kratus	52
Tabela 10 - O papel do professor de acordo com o modelo de Kratus.....	53

Lista de Termos e Abreviaturas

AAEAMCN – Associação de Amigos da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

MEM – Mestrado em Ensino de Música

PAA – Prova de Aptidão Artística

Agradecimentos

À minha mãe pela paciência e ajuda na revisão deste trabalho.

À minha avó por me incentivar ao longo de todo este processo.

À Professora Joana Bagulho e ao Professor Doutor Pedro Couto Soares pela orientação neste trabalho e por todos os conselhos.

À professora Cândida Matos pela partilha de conhecimentos e experiências.

Aos alunos da classe de cravo e em especial aos que participaram no projeto de investigação.

Ao Romeu por todo o amor e apoio incondicional e à minha filha Carminho que nasceu no meio de toda esta aventura e a tornou ainda mais especial.

Resumo I

O presente relatório foi feito no âmbito do Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Música de Lisboa. O Estágio do Ensino Especializado foi realizado durante o ano letivo 2020/2021 em regime de observação e lecionação da classe de cravo da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. É feita uma breve caracterização do estabelecimento de ensino onde o estágio foi realizado bem como dos alunos envolvidos. São descritas sucintamente as aulas que ao longo do ano letivo foram dadas pela professora cooperante. Esta observação incidu sobre as suas práticas pedagógicas, as suas estratégias e métodos de ensino e os resultados que obteve com cada aluno. É igualmente feita uma descrição das aulas lecionadas pela mestrande. O processo de lecionação das aulas foi elemento chave para a experimentação e reflexão sobre diferentes ferramentas, técnicas pedagógicas, formas de comunicar com os alunos e métodos de avaliação, baseados tanto nas práticas observadas como nas já adotadas durante a anterior atividade docente. Este processo incluiu definir objetivos, preparar os planos de aula e selecionar estratégias pedagógicas adequadas e eficazes.

O ensino especializado da música em Portugal tem passado por diferentes fases de adaptação à sociedade e ao meio envolvente. É essencial que a preparação de professores se baseie cada vez mais na reflexão, espírito crítico, criatividade e inovação para se ter um ensino que se adapte facilmente a uma realidade em constante transformação. Só assim se pode alcançar um ensino motivador e atrativo para alunos e professores.

Abstract I

This report was made in the context of the Master in Music Teaching in Escola Superior de Música de Lisboa. The Specialized Teaching Internship was carried out during the academic year of 2020/2021 in observation and teaching regime of the harpsichord class of the Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. A brief characterization of the school where the internship was carried out as well as the students involved is made. The lessons that were taught by the cooperating teacher throughout the school year are briefly described. This observation focused on the cooperating teacher's pedagogical practices, her strategies and teaching methods and the results she obtained with each student. A description of the lessons taught by the masters student is also made. The process of teaching the classes, by the latter, was a key element for experimentation and reflection on different tools, pedagogical techniques, ways of communicating with students and assessment methods, based on both the practices observed and those already adopted during her previous teaching activity. This process included defining objectives, preparing lesson plans and selecting appropriate and effective pedagogical strategies.

Specialised music education in Portugal has gone through different stages of adaptation both to society and the surrounding environment. It is essential that teacher training is increasingly based on reflection, critical thinking, creativity and innovation in order to have a tuition that adapts easily to a constantly changing reality. This is the only way to achieve a motivating and attractive tuition for students and teachers.

Resumo II

O presente projeto de investigação tem como finalidade entender de que modo a prática da improvisação contribui para uma melhoria no ensino-aprendizagem do cravo e perceber a forma como esta abordagem pode desenvolver no aluno uma relação mais próxima com o instrumento.

A literatura analisada, base teórica para este projeto de investigação, permite-nos afirmar que um modelo de ensino-aprendizagem baseado simplesmente na memorização e repetição está atualmente em debate pois é considerado imperfeito tendo em conta a sociedade atual em que vivemos. O tema do ensino da improvisação tem vindo a ser cada vez mais explorado e adotado por muitas escolas, uma vez que reflete uma abordagem lógica de ensino que ultrapassa um simples conjunto de instruções.

Neste trabalho explora-se o tema da improvisação e do seu ensino, e discute-se a forma como a sua prática pode contribuir para o desenvolvimento de competências pouco trabalhadas nas aulas de instrumento e o seu contributo para uma melhoria no ensino-aprendizagem do cravo. São descritas as diversas atividades propostas durante as sessões de trabalho e a sua recetividade pelos alunos. As observações efetuadas bem como os dados recolhidos foram objeto de análise crítica e reflexão, sobre a sua eficácia e adequação às características e níveis de aprendizagem dos alunos, bem como aos objetivos a atingir. Foi realizado um inquérito por questionário dirigido aos professores de cravo do ensino artístico especializado para avaliar a sua adesão e opinião sobre a improvisação como ferramenta de trabalho e de ensino.

Palavras-chave: improvisação, criatividade, motivação, metacognição

Abstract II

This research project aims at understanding how the practice of improvisation contributes to an improvement in the teaching-learning of the harpsichord and to understand how this approach can develop a closer relationship with the instrument in the student.

The literature analysed, the theoretical basis for this research project, allows us to state that a teaching-learning model based simply on memorisation and repetition is currently under debate as it is considered imperfect taking into account the current society in which we live. The theme of teaching improvisation is being increasingly explored and adopted by many schools, as it reflects a logical teaching approach that goes beyond a simple set of instructions.

This paper explores the theme of improvisation and its teaching, and discusses how its practice can contribute to the development of skills little developed in instrument classes, as well as its contribution to an improvement in the teaching-learning of the harpsichord. The different activities proposed during the working sessions and their receptivity by the students are described. The observations made and the data collected were subjected to critical analysis and reflection, on their effectiveness and suitability to the characteristics and learning levels of the students, as well as to the objectives to be achieved. A questionnaire survey was conducted to harpsichord teachers of specialized artistic education to assess their adherence to and opinion on improvisation as a working and teaching tool.

Keywords: improvisation, criativity, motivation, metacognition

PARTE I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos

1.1. Competências a Desenvolver

A iniciação à prática pedagógica no Ensino Especializado da Música, mais concretamente através da realização do Estágio de Ensino Especializado, é uma componente essencial na formação e desenvolvimento profissional, uma vez que confere habilitações necessárias para o exercício da docência. Apesar de já exercer funções como professora do Ensino Especializado da Música, o estágio deverá ser um valioso complemento para ampliar e sistematizar a formação pedagógica, estimulando uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional de todo o professor.

Pretende-se melhorar competências relacionadas com a planificação das aulas para que estejam em articulação com o programa definido pela classe, com o trabalho técnico que é necessário desenvolver com cada aluno em particular, e finalmente com a avaliação. De igual modo, é desejado aperfeiçoar aspetos de compreensão e empatia pelos alunos bem como explorar as diversas maneiras de comunicar com os mesmos. Pretende-se ainda melhorar competências de auto-avaliação e de reflexão com os alunos em sala de aula.

1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

Com a realização do Estágio do Ensino Especializado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, escola onde a mestranda leciona, pretende-se de uma forma geral conhecer melhor a instituição de ensino bem como a sua organização pedagógica e em particular presenciar as aulas da professora Cândida Matos, professora cooperante da presente prática de ensino supervisionada. A oportunidade de assistir e observar de perto as aulas de uma professora com reconhecido mérito pedagógico, que leciona nesta instituição desde 2000, e que tem contribuído para o aumento do número de alunos a estudar cravo nesta escola, é vista como uma mais-valia para a formação profissional da mestranda. Espera-se observar novas abordagens técnicas e aprender ou reajustar métodos e técnicas de ensino, bem como expandir o conhecimento de repertório de ensino do cravo adequado aos diferentes graus de ensino.

1.3. Análise SWOT (da Estagiária)

A análise SWOT pessoal é uma ferramenta que ajuda a identificar capacidades e competências pessoais. O nome tem origem no inglês: Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças). Tem como finalidade ajudar no processo decisório e permitir uma ação mais rápida e uniforme na tomada de decisões: como vencer dificuldades e obstáculos, aproveitar melhor as oportunidades, fortalecer competências e ultrapassar possíveis ameaças.

O ambiente interno refere-se aos fatores sobre os quais a pessoa tem controlo: os pontos fortes são para ser usados e os pontos fracos são pontos a desenvolver ou a melhorar. O ambiente externo refere-se aos fatores que a pessoa não pode alterar, sobre os quais não tem controlo: as oportunidades devem ser aproveitadas e as ameaças convertem-se frequentemente em desafios a superar.

Tabela 1 - Análise SWOT (Catarina Lemos e Melo)

	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
Fatores Internos	Pontos Fortes	Pontos Fracos
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da instituição • Experiência como docente de cravo • Boa relação com os professores do departamento • Entusiasmo pelo estágio e pelo projeto educativo da escola • Capacidade de adaptação a alteração das planificações de aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de experiência profissional e de formação para o trabalho com alunos mais avançados
Fatores Externos	Oportunidades	Ameaças
	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de alunos diferentes; • Exploração de repertório para a didática do instrumento • Possibilidade de colmatar lacunas na formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para conciliar o estágio com o trabalho de docência • Disponibilidade para conciliar o estágio com o trabalho de músico profissional

Fonte: elaboração da autora

2. Caracterização da Escola

2.1. Historial e Contextualização

A criação de um Conservatório de Música em Lisboa foi proposta por João Domingos Bomtempo (1775-1842), em Junho de 1834, logo após a vitória liberal. Até então, o ensino estava a cargo das instituições religiosas. O ensino da música em particular era principalmente ministrado no Seminário da Patriarcal, cujo plano de estudos se centrava na formação de músicos para os quadros desta instituição. Bomtempo, como humanista e liberal, defendia um ensino laico, para homens e mulheres, dando formação tanto no campo lírico como na música instrumental. A formação progressiva de músicos e cantores portugueses supriria a necessidade de contratar profissionais estrangeiros.

A 5 de Maio de 1835 é criado o novo Conservatório de Música, com instalações na Casa Pia de Lisboa e sob a direção de Bomtempo. Infelizmente, o projeto inicial sofreu profundas alterações. A nova instituição pouco mais era do que a reconversão do Seminário da Patriarcal uma vez que teve de integrar todo o pessoal docente e alunos da anterior instituição. Questões económicas obrigaram igualmente a reduzir tanto o número de disciplinas como de professores. O novo Conservatório de Música servia assim duas realidades distintas – uma mais modernista que ministrava formação musical a alunos de ambos os sexos, e outra mais tradicional e caritativa na linha da missão dos antigos Conservatórios italianos.

Em Novembro de 1836, o Conservatório de Música é integrado no recém-formado Conservatório Geral de Arte Dramática, projeto concretizado pelo dramaturgo Almeida Garrett e instalado no antigo Convento dos Caetanos. Fazem igualmente parte desta nova instituição a Escola Dramática e Declamação e a Escola de Dança, Mímica e Ginástica Especial. Entraves políticos e económicos, mostra do desinteresse do Ministério do Reino, levaram Bomtempo a ter de solicitar proteção régia em 1840. D. Fernando, o rei artista, é nomeado presidente honorário e protetor do agora denominado Conservatório Real de Lisboa.

Em 1901, uma profunda reforma tanto nos planos de estudo como no repertório dos diversos instrumentos modernizou a oferta pedagógica do Conservatório. Com a proclamação da República em 5 de Outubro de 1910, o Conservatório Real de Lisboa passa a designar-se como Conservatório Nacional de Lisboa. Em 1919 é promulgada uma das mais importantes reformas do ensino musical, sob a ação conjunta do seu diretor Vianna da Motta (1868-1948) e do subdiretor da secção de música Luís de Freitas Branco (1890-1955), com a introdução de novas disciplinas e um aumento substancial da sua população escolar. Infelizmente em 1930, cortes orçamentais põem fim a um dos períodos áureos do Conservatório.

Em 1938, o maestro e compositor Manuel Ivo Cruz (1901-1986) é convidado para diretor do Conservatório Nacional. Sob a sua direção, tem início a partir de 1946 um novo movimento de renovação, com vista a colocar o Conservatório ao nível dos seus congéneres europeus. Nas décadas seguintes, o Conservatório Nacional introduz o estudo de instrumentos antigos, como o cravo, clavicórdio, viola da gamba, *viola d'amore* e guitarra hispânica.

Em 1986, a nova Lei-de-bases do ensino implicou a separação institucional dos níveis de ensino geral e superior, até então ministrados no Conservatório. Foi, assim, criada a Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), que passou a lecionar, apenas o ensino básico e secundário; e a Escola Superior de Música integrada no Instituto Politécnico de Lisboa, para a realização de estudos superiores em todas as disciplinas musicais de formação prática (e já não apenas em cinco como até então – Piano, Canto, Violino, Violoncelo e Composição).

A partir do ano letivo de 2002/2003, com o intuito de descentralizar o ensino da música e levá-lo a uma população mais abrangente, começaram a funcionar Pólos da EMCN na Amadora e em Sacavém, com a colaboração das respetivas autarquias. Em 2007 iniciou-se o projeto da Orquestra Geração, inspirado no sistema de Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela, e vocacionado para o desenvolvimento e promoção social através da música.

A EMCN encontra-se provisoriamente a funcionar, desde o ano letivo de 2018/2019, na Escola Secundária Marquês de Pombal, até à conclusão da requalificação do Convento dos Caetanos.¹

¹ Informação retirada do site da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

2.2. Enquadramento e Caracterização

Com o processo de requalificação do Convento dos Caetanos a decorrer, a EAMCN mudou-se temporariamente para a Escola Secundária Marquês de Pombal, situada no Bairro da Ajuda. Aqui compartilha o seu espaço com alunos, professores e funcionários de uma instituição com uma oferta educativa vasta, que para além do ensino regular, com níveis de básico e secundário, tem ainda os Cursos de Educação e Formação, Curso de Educação e Formação para Adultos e o Ensino Profissional.

A EAMCN usa apenas três edifícios, nenhum deles em exclusividade. As aulas decorrem entre o R/C do bloco 1, situado num edifício, e os blocos 3 e 4, situado num outro. É também neste último edifício, no bloco 2, que funciona todo o departamento administrativo incluindo a secretaria, a direção e a sala de professores. O terceiro edifício, cenjor 1 e 2, dispõe de espaços amplos para aulas de grupo, de orquestra e para audições.

Os alunos dispõem também de vários campos e espaços ao ar livre para a realização de algumas aulas de Educação Física e onde os alunos podem passar os seus tempos não letivos.

A utilização de um mesmo espaço por duas comunidades escolares tão distintas, com as suas próprias rotinas e dinâmicas, requer um constante esforço de adaptação a vários níveis. No entanto, esta mudança de instalações não deixa de ser uma oportunidade tendo em conta a acessibilidade e a boa oferta cultural com ótimos espaços como o Centro Cultural de Belém, o Museu dos Coches e o MAAT (Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia).

2.3. Organização e Gestão da Escola

Os órgãos de gestão da EAMCN estão divididos nas seguintes áreas:

- Direção
- Conselho Geral
- Conselho Pedagógico

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, foram estabelecidas normas que garantem e promovem o reforço progressivo de autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas. Esta maior autonomia de gestão da direção da escola acaba por aumentar a sua responsabilidade perante a comunidade escolar. Desta forma foram criados mecanismos de autoavaliação e avaliação externa que procuram garantir a qualidade do desempenho pedagógico e organizacional, orientados para melhorar a qualidade do serviço público de educação. A Direção da EAMCN é composta pela Diretora, Subdiretor, três Adjuntos e três Assessores.

O Conselho Geral tem como diretivas as linhas do mesmo Decreto-Lei, que definem o seu número de representantes e a sua proveniência. O Conselho Geral da EAMCN é composto por 21 elementos, sendo eles pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação, alunos do ensino secundário, representantes da autarquia e representantes da comunidade local.

O Conselho Pedagógico é exclusivamente composto por pessoal docente e tem a responsabilidade de coordenar as orientações pedagógicas que definem conteúdos, atividades e avaliações. Os seus membros são eleitos pelos seus pares e representam cada um dos dez departamentos curriculares que constituem esta instituição.

Os Departamentos Curriculares da EAMCN estão organizados da seguinte forma:

- Sopros e Percussão
- Teclas
- Cordas Friccionadas

- FOCCA²
- Classes de Conjunto
- Teóricas
- Canto, Conjuntos Instrumentais e Acompanhamento
- Matemática, Ciências Experimentais e Expressões
- Ciências Sociais, Humanas e Línguas

Como a oferta educativa da EAMCN envolve vários cursos e regimes de ensino diferentes, há ainda representantes que fazem a ponte de ligação entre professores e a Direção, sendo eles:

- Coordenador dos diretores de turma (regime integrado)
- Coordenador dos professores tutores (regimes articulado e supletivo)
- Coordenador de iniciações
- Coordenador do ensino básico
- Coordenador do ensino secundário
- Coordenador do departamento de Música e Intervenção Social / Orquestra Geração
- Coordenador do projeto educativo

O corpo docente da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional é constituído por 301 professores. 64 professores do ensino regular e 237 professores do ensino vocacional.

O pessoal não docente da EAMCN compreende Funcionários Administrativos, Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais. Existe ainda uma Associação de Pais e Encarregados de Educação.

A escola tem cerca de 942 alunos (dados de Abril de 2021).

² departamento que inclui vários instrumentos como flauta de bisel, órgão, cravo, alaúde, harpa, guitarra, etc.

Tabela 2 - Número de alunos da EAMCN

Cursos		Lisboa	Pólo de Loures	Pólo da Amadora	Pólo do Seixal	Total Geral
Iniciação		193	69	57	52	
Básico	Integrado	199	-	-	-	
	Articulado	44	12	-	17	
	Supletivo	113	4	-	1	
Secundário	Integrado	55	-	-	-	
	Articulado	-	-	-	-	
	Supletivo	87	-	-	-	
Profissional		39	-	-	-	
Total		730	85	57	70	942

Fonte: elaboração da autora de acordo com os dados cedidos pela EAMCN em Abril de 2021

2.4. Oferta Educativa

A oferta educativa da EAMCN permite ter acesso aos seguintes cursos: Iniciação, Curso Básico e Curso Secundário. Como alternativa à frequência do Curso Secundário existe também o Curso Profissional, que prepara os alunos para o ingresso no ensino superior de música.

- Iniciação - destinado a crianças dos 6 aos 9 anos de idade que frequentam o 1º ciclo da escolaridade obrigatória. O Curso de iniciação pretende desenvolver as aptidões dos alunos na área da música, para que possam ingressar nos cursos de música oficiais com uma capacidade técnica e musical adequada à escolha de uma opção.
- Básico - destinado a crianças e jovens do 5º ao 9º ano de escolaridade. O Curso Básico permite ao aluno aprofundar as suas capacidades musicais, nomeadamente na área do instrumento ou canto, ficando apto a fazer a sua opção a nível secundário por um curso de música, caso seja esse o seu interesse.
- Secundário – destinado a jovens do 10º ao 12º ano de escolaridade.

Estes cursos podem, por sua vez, ser frequentados por alunos em regimes de frequência diferentes. Para cada um destes regimes de frequência há um plano de estudos próprio. Atualmente são três os regimes de frequência: integrado, articulado e supletivo.

Em regime integrado, os alunos frequentam todas as componentes do currículo escolar na EAMCN, tanto as de carácter geral como as de carácter vocacional. No caso dos alunos a frequentar este regime, toda a sua educação escolar é feita na sede da EAMCN. Este regime existe para alunos dos Cursos Básico e Secundário, ou seja, do 1º grau (5º ano de escolaridade) ao 8º grau (12º ano de escolaridade).

O regime articulado, como o próprio nome indica funciona em articulação com as escolas do ensino regular, ou seja, o aluno tem a oportunidade de frequentar a escola da sua área de residência, deslocando-se à EAMCN apenas para a sua formação vocacional. Desta forma, os alunos que estudam em regime articulado estão dispensados de algumas disciplinas de formação académica geral integrantes da oferta escolar da sua escola regular, optando por disciplinas vocacionais da área da música. Tal como o regime integrado, o regime articulado também existe para alunos dos Cursos Básico e Secundário.

No regime supletivo não há qualquer ligação entre a EAMCN e as escolas de ensino regular. Os alunos fazem a sua formação académica geral numa escola regular e a formação vocacional na EAMCN. Ao contrário dos alunos em regime articulado, os alunos que estudam na EAMCN em regime supletivo não beneficiam da redução de carga horária, continuando a frequentar as disciplinas artísticas na sua escola regular, além das disciplinas vocacionais da EAMCN.

2.5. Ligação à Comunidade

A EAMCN procura intervir ativamente na vida cultural e musical da cidade de Lisboa, da sua área metropolitana e do país. Ao mesmo tempo que aposta em iniciativas internas dirigidas à comunidade escolar, aproveita também para fazer diversas apresentações fora da escola, nomeadamente em locais e espaços públicos da cidade.

A sensibilização da comunidade envolvente para a música é uma forma de atrair mais crianças e jovens à escola. Desta forma, a EAMCN procura dinamizar projetos que envolvam alunos e professores, como é o caso da Orquestra Geração, cujo projeto teve início em 2007 por iniciativa do professor António Wagner Dinis. Inspirado no sistema de *Orquestas Infantiles e Juveniles de Venezuela*, é um projeto centrado na ação, desenvolvimento e promoção social através da música. Tem como objetivo o desenvolvimento de orquestras juvenis em escolas do 1º, 2º e 3º ciclo, contribuindo desta forma para um crescimento mais harmonioso de crianças e jovens e aumentando as perspetivas de vida das mesmas.

Em Março de 2018, pouco antes da mudança provisória de instalações do Convento dos Caetanos para a Escola Secundária Marquês de Pombal, foi sentida a necessidade de manter a comunidade escolar unida e informada. Foi então lançada a primeira edição de Semibreves – Boletim do Conservatório Nacional, uma publicação mensal aberta à participação de todos aqueles que queiram divulgar atividades passadas, presentes ou futuras da escola.

2.6. Protocolos e Parcerias

Com o intuito de alargar o contexto de aprendizagem e experiências dos seus alunos, a direção da EAMCN procura parceiros a nível institucional com quem possa estabelecer protocolos que abranjam diversas áreas e interesses. As parcerias com instituições como o Palácio Nacional da Ajuda, o Museu Nacional dos Coches, o Teatro Nacional de São Carlos, o Museu Nacional de Arte Antiga, entre outras, dão acesso a espaços de concerto que podem ser usados nas atividades da EAMCN. Desta forma, os alunos têm a oportunidade de conhecer estes locais, bem como de se apresentar em público em salas de concerto conceituadas do património cultural nacional.

A Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional (AAEMCN) é uma associação sem fins lucrativos que se destina a apoiar as atividades de caráter pedagógico, didático e cultural da EAMCN. É constituída por alunos e ex-alunos, docentes e funcionários, pais e encarregados de educação e todos os simpatizantes e apoiantes da comunidade escolar. Conjuntamente com a EAMCN, promove anualmente uma Temporada Musical na qual participam músicos profissionais, nacionais e estrangeiros, além de muitos professores e alunos da escola. Apoia a organização de inúmeras masterclasses, financiando os alunos quando necessário, e mantém um programa de atribuição de bolsas de estudo para aqueles que se distinguem nos seus estudos artísticos. É ainda um dos principais parceiros do projeto Orquestra Geração, nomeadamente para a aquisição e reparação de instrumentos.

A EAMCN tem ainda protocolos assinados com várias câmaras municipais da região de Lisboa como forma de levar o ensino da música a alunos que não se podem deslocar à sede principal, como é o caso dos alunos dos polos da Amadora, Seixal e Loures.

2.7. Plano de Atividades

Como complemento da formação dada, a EAMCN organiza diversas atividades nomeadamente masterclasses, seminários, conferências, concertos, audições, concursos, exposições, publicações e visitas de estudo. Entre elas destacam-se:

- Estágios de Orquestra – organizados no âmbito da programação do trabalho das várias classes de orquestra da escola, muitas vezes colaborando com outros conservatórios de música do país.
- Dias Abertos do Conservatório Nacional – com a apresentação de diversas atividades, concertos e audições dos vários instrumentos, das classes de música de câmara e de orquestra. Destinam-se ao público em geral e em particular a todos os que queiram estudar na EAMCN.
- Semana da Música Antiga – com a realização de vários concertos, palestras e *workshops*. Envolve as diversas classes de música antiga da EAMCN (flauta de bisel, cravo e alaúde) que partilham o palco com professores e músicos convidados, contribuindo desta forma para uma experiência musical enriquecedora.
- Vem conhecer o teu instrumento – que dá a conhecer os diversos instrumentos e professores da escola a futuros alunos que queiram candidatar-se à EAMCN. Durante estas sessões, os professores estão disponíveis para conhecer e orientar os possíveis candidatos e encarregados de educação em relação às provas de acesso ou funcionamento dos diversos cursos.

Desde o ano letivo 2018/2019, colabora com a Escola de Música de Dusseldorf em regime de parceria, promovendo intercâmbios de alunos e professores em diversos projetos musicais.

3. Práticas Educativas

3.1. Caracterização da Classe

A classe de cravo da EAMCN, no ano letivo 2020/2021, conta com 12 alunos, de níveis diferentes.

Tabela 3 - Número de alunos da classe de cravo da EAMCN (2020/2021)

Ciclo de Ensino	Grau	Nº de Alunos
Iniciação	Iniciação I	1
	Iniciação II	1
	Iniciação III	0
	Iniciação IV	0
Básico	1º Grau	1
	2º Grau	2
	3º Grau	1
	4º Grau	1
	5º Grau	1
Secundário	6º Grau	0
	7º Grau	4
	8º Grau	0

Fonte: elaboração da autora

Esta é uma classe muito ativa tanto a nível de audições como de masterclasses. A professora cooperante organiza, sempre que possível, uma masterclass por ano, de forma a dar a conhecer aos alunos pontos de vista diferentes, proporcionar o intercâmbio de experiências musicais variadas e dar a oportunidade de trabalhar com cravistas conceituados. Infelizmente, a situação de pandemia vivida durante o ano letivo impediu o normal funcionamento das atividades inicialmente planeadas.

Tabela 4 - Objetivos definidos para a classe de cravo de acordo com os diferentes graus de ensino

Grau de ensino	Objetivos mínimos
1º	Exercícios em posição fixa, em tonalidades diversas, com poucos acidentes, com diversas articulações e fórmulas rítmicas; escalas com uma oitava, até 4 acidentes, sendo a tônica uma nota natural, acordes nas três posições e arpejos no estado fundamental, com uma oitava; exercícios de mudança de posição; 6 peças variadas em termos de estilo; leituras à primeira vista.
2º	Exercícios de mudança de posição, (ex.: <i>Hanon</i> até ao nº 20) com articulações diversas e fórmulas rítmicas; exercícios de ornamentação: trilos e mordentes; escalas e arpejos no estado fundamental com duas oitavas, em todas as tonalidades; pequenos estudos; 6 peças incluindo dois Minuetos do <i>Livro de A. M. Bach</i> ; leituras à primeira vista.
3º	Todas as escalas e arpejos com duas oitavas, arpejos no estado fundamental e inversões, e cadência perfeita; continuação da prática de exercícios de mudança de posição, exercícios de ornamentação e estudos; 3 peças de J. S. Bach: Livro de A. M. Bach e Pequenos Prelúdios; 6 peças variadas.
4º	Escalas e arpejos com 3 oitavas; escala cromática; continuação da prática de exercícios e estudos; J. S. Bach: Pequenos Prelúdios e Invenções a 2 vozes; uma Suite ou Sonata; 6 peças além de J. S. Bach e da Suite ou Sonata.
5º	O aluno deverá trabalhar ao longo do ano os itens que constam da prova global de 5º grau.
6º	Escalas em 10 ^{as} e 6 ^{as} , maiores e menores, arpejos de 7 ^a da Dominante; 3 Estudos; Exercícios (ex.: <i>L'Art de toucher Le clavecin</i>); J. S. Bach: Suites Francesas e Sinfonias; 6 Peças (repertório variado: francês, italiano, inglês; ibérico).
7º	Continuação da prática de escalas e exercícios; 3 Estudos; J. S. Bach: Suites francesas, Suites Inglesas, Toccatas, Prelúdios e Fugas; 3 Prelúdios <i>non mesurés</i> ; 6 Peças (repertório variado: francês, italiano, inglês, ibérico).
8º	O aluno deverá trabalhar ao longo do ano os itens que constam da prova global de 8º grau.

Fonte: elaboração da autora de acordo com os dados fornecidos pela professora cooperante

O processo de ensino-aprendizagem implica normalmente uma avaliação que permita aferir se os conteúdos e competências estão a ser devidamente adquiridos e assimilados pelo aluno. Esta avaliação tem ainda por finalidade indicar ao professor quais as medidas corretivas a adotar e é frequentemente um elemento de motivação e orientação para o aluno. Para todos os graus de ensino são feitas avaliações sumativas no final de cada período. No final de cada ano letivo, os alunos do curso básico têm que efetuar uma prova final, com determinadas características e objetivos a cumprir, sendo que no 5º grau esta prova é global, com um repertório específico a realizar. No curso secundário, não há provas finais no final de cada ano letivo, com exceção do 8º grau, no qual se realiza a prova de aptidão artística (PAA). Esta prova é de programa livre ou temático e é condição necessária para alunos que queiram prosseguir os seus estudos artísticos a nível superior.

Tabela 5 – Provas do 5º e 8º Graus

5º Grau – Prova Global	8º Grau – PAA*
Uma Suite de dificuldade média (ex. Purcell ou Händel), da qual o aluno deve executar no mínimo 3 danças	Uma peça do séc. XVI ou XVII
Um trecho de Bach (invenções a 2 ou 3 vozes)	Uma obra de J. S. Bach
Uma peça de compositor francês do séc. XVII ou XVIII	Uma Sonata de D. Scarlatti
Uma peça de estilo contrastante com as anteriores (ex. virginalistas, compositores ibéricos ou italianos)	Uma Suite de compositor francês do séc. XVII ou XVIII (deverão ser executados no mínimo 3 andamentos)
Uma peça portuguesa	Uma peça de conjunto com cravo <i>obligatto</i> ou solista
Leitura de um baixo cifrado simples, onde poderão constar: acordes de 5ª, acordes de 6ª, retardos de 3ª pela 4ª e de 7ª pela 8ª	Uma peça de conjunto com baixo cifrado
	Uma peça a ser selecionada pela Classe de Cravo no final do 2º período letivo

Fonte: elaboração da autora de acordo com os dados fornecidos pela professora cooperante

*programa de referência e orientação sobre os itens que constam do curso secundário

É de salientar que a disciplina de Harmonia ao Teclado, criada pela professora cooperante e pelo professor de órgão da EAMCN, faz parte do currículo dos alunos de cravo e órgão do 3º ao 5º grau. Tem o intuito de os iniciar na prática do baixo contínuo e de os preparar para a música de conjunto.

3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados

O modelo definido pela Escola Superior de Música de Lisboa para a realização do Estágio do Ensino Especializado do Mestrado em Ensino de Música realiza-se em duas modalidades distintas, ou a combinação das duas. Se a mestranda exerce funções numa escola do ensino especializado de música, o estágio pode ser realizado no âmbito das suas funções – Estágio em Exercício. Se por outro lado a mestranda não exerce essas mesmas funções numa escola do ensino especializado de música, o estágio é realizado na modalidade de observação estruturada e lecionação a três alunos em graus de aprendizagem diferentes – Estágio em Observação.

O modelo seguido acabou por ser uma combinação das duas modalidades, visto que a mestranda já exercia funções na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, lecionando apenas a alunos da Iniciação, pelo que foi possível estagiar com um dos seus próprios alunos de iniciação, complementando o seu estágio nos níveis em falta (ensino básico e secundário) através da observação das aulas de alunos de outro professor.

Após acordo entre a mestranda e a professora cooperante, e aprovação por parte da coordenação do MEM, foram observadas aulas de diferentes alunos do mesmo grau de ensino, de modo a dar a conhecer à mestranda diversas perspetivas e realidades do mesmo nível de ensino e evitar a presença constante de um professor estranho à aula de um só aluno. Ficou igualmente acordado que as aulas seriam lecionadas a uma aluna de iniciação I, a uma aluna do 3º grau (ensino básico) e a um aluno de 7º grau (ensino secundário).

De forma a proteger a identidade dos alunos, optou-se por não utilizar os seus nomes próprios aquando de uma referência aos mesmos mas denominá-los como Aluna A, Aluna B e Aluno C, respetivamente.

3.2.1. Aluna A

A Aluna A encontra-se no 1º ano de Iniciação de cravo, em regime supletivo. Tem oito anos de idade e começou a sua aprendizagem musical no presente ano letivo na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Aprendeu a tocar cavaquinho com o pai mas desde cedo revelou interesse pelo cravo. É uma aluna com resultados bastante satisfatórios e com muita criatividade. Ao longo do ano letivo mostrou-se sempre interessada, fazendo observações pertinentes e colocando questões sobre as peças.

3.2.2. Aluna B

A Aluna B frequenta o 7º ano do Curso Básico, em regime integrado. Tem doze anos de idade e está no 3º grau de cravo. É uma aluna que revela boas competências auditivas e com bastante consciência corporal e coordenação motora. O repertório é adequado aos objetivos do seu grau de ensino. Ao longo do ano letivo, a aluna mostrou-se sempre interessada e com grande capacidade de resposta perante os desafios que a professora lhe lançava. O trabalho de casa foi sempre cuidado, cumprindo cuidadosamente as indicações dadas.

3.2.3. Aluno C

O Aluno C está no 11º ano do Curso Secundário, em regime supletivo. Tem dezassete anos de idade e está no 7º grau de cravo. Começou a tocar violino aos três anos de idade no Conservatório de Música da Metropolitana e ingressou na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional aos oito anos de idade, onde iniciou os seus estudos de cravo. É um aluno com resultados satisfatórios a nível técnico e de coordenação motora. Revelou interesse e motivação intrínseca durante todo o ano letivo, optando por repertório bastante desafiante para o seu grau de ensino.

3.3. Descrição das Aulas Observadas

O estágio do Ensino Especializado da Música no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa prevê a observação de 30 aulas ao longo de um determinado ano letivo para cada um dos 3 alunos selecionados, sejam eles alunos da mestranda ou alunos de outros professores do ensino especializado da música no instrumento em estudo.

No âmbito do estágio e seguindo o modelo disponibilizado pela Escola Superior de Música de Lisboa, foram elaboradas planificações anuais para cada um dos alunos em lecionação ou observação, bem como planos de aulas e fichas de observação das respetivas aulas.

As aulas foram lecionadas na sala 3.09, uma sala com três instrumentos (um cravo, uma espineta e um clavicórdio). Geralmente o aluno estava sentado ao cravo e a professora na espineta, mantendo uma distância de segurança razoável, essencial durante este ano de pandemia. Foi frequente o uso destes dois instrumentos durante as aulas. Deste modo, a professora podia exemplificar certas passagens, sempre que necessário, sem grande proximidade física. Por questões de segurança, não foi permitido aos pais assistir às aulas, mesmo as dos alunos mais novos. O cravo esteve quase sempre em boas condições a nível de mecânica e sempre bem afinado, durante todo o ano letivo, o que ofereceu boas condições de trabalho, tanto para o aluno como para a professora.

A professora cooperante revelou uma vasta experiência pedagógica tanto na transmissão de conhecimento como na eficácia com que comunica com os alunos. Relativamente às aulas observadas, notou-se que a sua estrutura era clara e bem distribuída, começando pelas escalas e arpejos, em que se trabalhavam aspetos técnicos, seguindo-se as peças de repertório. As aulas terminavam com a escolha do trabalho de casa ou com a escolha de novo repertório a trabalhar. No entanto, podiam ser feitas alterações na estruturação das aulas, especialmente na proximidade de audições, concertos ou provas, dando sempre prioridade aos objetivos a atingir.

Em relação aos métodos de ensino, e no que se refere ao trabalho de repertório, a professora cooperante realizou frequentemente um trabalho metódico sobre secções isoladas, muitas vezes começando por uma execução mais lenta, mostrando ao aluno a necessidade de trabalhar as outras secções da mesma peça seguindo a mesma metodologia. Este tipo de trabalho em aula mostrou ser essencial para obter uma maior consolidação das peças de repertório. O trabalho de mãos separadas, ou em conjunto com a professora na utilização de dois instrumentos, foi também uma prática presente em aula. Prestou-se sempre muita atenção a questões posturais e de posicionamento das mãos ao teclado.

Foi muito interessante observar a forma distinta como a professora cooperante adapta o modo de comunicar e de transmitir a informação aos alunos de diferentes níveis de ensino. A comunicação acessível a alunos mais novos, bem como um acompanhamento mais próximo, insistindo na escrita do trabalho de casa e ajudando na escolha da dedilhação mais adequada a uma determinada passagem, em contraste com a maneira de lecionar a alunos mais avançados, deixando-os tomar determinadas decisões e fazer certas escolhas, tornando-os mais autónomos e independentes ao longo do tempo. Esta capacidade de moldar a sua forma de ensino consoante os alunos presentes na sala de aula foi das características consideradas de maior interesse no processo de aprendizagem.

Outro aspeto observado foi o facto de determinados alunos revelarem alguma falta de organização e estruturação do estudo em casa, ao longo de todo o ano letivo. Era comum errarem as mesmas passagens, utilizarem dedilhações erradas após terem sido corrigidas na aula anterior, tocarem o mesmo repertório durante meses sem se verificar uma evolução significativa. Relativamente a este aspeto refletiu-se sobre a motivação intrínseca dos alunos em geral e de que forma é possível captar a sua atenção de modo a aumentar esta motivação.

3.4. Descrição das Aulas Lecionadas

Relativamente às aulas lecionadas pela mestranda, os planos de aula foram feitos tendo em conta o repertório sugerido pela professora cooperante relativamente aos alunos B e C. De forma a não alterar o trabalho desenvolvido pela professora cooperante, procurou-se ir ao encontro das metodologias utilizadas pela mesma.

Os planos de aula da aluna A, apesar de orientados pela professora cooperante, foram decididos pela própria mestranda visto que esta é uma aluna que faz parte da sua classe de cravo.

3.4.1. Aluna A

Tabela 6 - Repertório trabalhado com a Aluna A ao longo do ano letivo

1º Período	2º Período	3º Período
<ul style="list-style-type: none">• <i>En gambadant gaiement</i>• <i>Polyphonie à 4 voix</i>• <i>Premières harmonies</i>• <i>Ah! Vous dirais-je maman</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Imitation</i>• <i>Klockorna ringa</i>• <i>Karavanen</i>• <i>Segla segelbat</i>• <i>Skipping Round</i>• <i>Dance with Me</i>• <i>Yankee Doodle</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Vaggsang</i>• <i>Min skoldag</i>• <i>Nalle Brun</i>• <i>Ringdanz</i>• <i>Bergamasca</i>

A Aluna A, na primeira aula, não sabia identificar as notas do teclado. Foi-lhe apresentado o nome das notas, começando no dó, ao mesmo tempo que estas eram tocadas no teclado. Foi-lhe proposto que, com o seu dedo indicador, repetisse o que a professora acabara de fazer, com o intuito de a ajudar a memorizar o nome das notas e respetiva ordem. Em seguida, foi-lhe pedido que identificasse todos os dós em ambos os teclados, sempre com o dedo indicador. Na primeira aula foram-lhe também apresentadas algumas figuras rítmicas, como a semínima, mínima e semibreve. Nesta

primeira fase, considera-se importante que o aluno, para além de tocar algumas peças, aprenda exercícios de coordenação e independência dos dedos. Opta-se por começar em posição fixa com movimentos contrários e paralelos, dedos seguidos e alternados, e diferentes articulações. É conveniente passar algum tempo sem deslocar a mão no teclado até a mão estar bem formada e com uma posição correta ao teclado. Só mais tarde se começa a deslocar a mão, gradualmente, uma nota acima, ou abaixo. E só bastante mais tarde, se a mão estiver bem formada, é iniciada a passagem do polegar. Todos os exercícios devem ser feitos com o objetivo de o aluno se consciencializar de como está a usar a mão e os dedos e o que pode e deve aperfeiçoar. Optou-se no início por escolher peças que tivessem parte de acompanhamento para ser tocado em conjunto com a professora. Desta forma, a aluna aprendia a tocar em conjunto, a ouvir uma outra melodia que não a sua e em manter uma pulsação estável. De início as peças escolhidas eram para ser tocadas sempre com as mãos alternadas, permitindo à aluna focar-se em cada mão individualmente. Só após a quinta aula é que a aluna leu a sua primeira peça a duas vozes – *Premières harmonies*. Esta peça exigiu mais tempo, estudo e dedicação por parte da aluna, uma vez que se sentiu obrigada a tocar mais devagar, tendo que aprender a coordenar as duas mãos e a focar a sua atenção em mais do que uma melodia e figura rítmica ao mesmo tempo.

O trabalho do 2º Período focou-se principalmente no trabalho de leitura, melódica e rítmica. Optou-se por dar à aluna diversas peças de repertório, quase todas do mesmo nível de dificuldade, de forma a dar alguma autonomia e incentivar na leitura de notas tanto na clave de sol como na clave de fá. Como seria de esperar notou-se uma maior dificuldade na leitura em clave de fá, talvez pelo facto de que o ensino de iniciação musical, durante os primeiros tempos, ainda incide primordialmente no trabalho em clave de sol. Esta lacuna dificulta a aprendizagem, numa fase inicial, de alunos que precisem de ler nesta clave no seu instrumento. As peças estavam quase todas em Dó Maior, ainda em posição fixa, com ambas as mãos a começar em dó, ou seja, com a mão esquerda no dó abaixo do dó central, uma oitava abaixo da mão direita. Para além deste trabalho de leitura de notas, considerou-se importante também trabalhar a questão da pulsação, pois a aluna, apesar de já reconhecer as figuras rítmicas e de saber contar os tempos das mesmas, ainda sentia alguma dificuldade na sensação da

pulsação de forma autónoma. Este trabalho foi mais difícil de fazer aquando das aulas à distância, durante a fase de confinamento. No entanto, no final do período acabou por se observar uma melhoria e progresso neste sentido.

No 3º Período, novamente em regime presencial, foi necessário insistir no aperfeiçoamento técnico, uma vez que à distância foi mais difícil ajudar uma aluna de 1º ano de iniciação a tomar consciência em relação à correta posição da mão e dos dedos. A aluna colocava muitas vezes os polegares fora do teclado e por vezes dobrava alguns dedos da mão esquerda. Considerou-se relevante fazer alguns exercícios e focar a atenção da aluna para o problema em questão. Os exercícios eram geralmente feitos no início da aula, sempre com o objetivo de consciencializar a aluna da forma como estava a usar a mão e os dedos, e qual a correta posição a manter ao teclado. Algumas aulas mais tarde, foi possível observar melhorias neste sentido e, uma vez que a posição da mão estava mais estável, optou-se por iniciar a passagem do polegar. De uma forma geral, quando a passagem de polegar é feita, o aluno está preparado para aprender a escala de Dó Maior. Foi exatamente o que aconteceu com a Aluna A. Em poucas aulas, a aluna estava preparada para aprender a escala, tendo consciência de que o pulso não devia mexer quando o polegar passava por baixo dos outros dedos. Depois de alguns exercícios feitos nesse sentido, foi possível à aluna tocar a escala de dó maior com bastante fluidez.

As peças trabalhadas ao longo do ano letivo foram quase todas retiradas dos livros *Des Lys Naissants*, *Vi spelar piano* e *Magic at the Piano*.

3.4.2. Aluna B

Tabela 7 - Repertório trabalhado com a Aluna B em cada uma das três aulas lecionadas

1ª Aula	2ª Aula	3ª Aula
<ul style="list-style-type: none">• Allemande, C. Zimmer• Gavotte, C. Zimmer• Miniature rondo, Türk	<ul style="list-style-type: none">• Allemande, C. Zimmer• Sarabande, C. Zimmer• Aria, J.S.Bach	<ul style="list-style-type: none">• <i>My Lady Careys Dompe</i>, Anónimo• Marche, C.P.E.Bach

1ª Aula – 06.10.2020

Na primeira aula da Aluna B optou-se por começar com algum trabalho de aperfeiçoamento técnico. A aluna tocou a escala e o arpejo de Ré Maior, que tinha estudado em casa. Após um feedback positivo por parte da mestranda, aproveitou-se para corrigir alguns aspetos de articulação, e de seguida, pediu-se à aluna que voltasse a tocar a escala, focando a sua atenção na articulação a melhorar. Alertou-se a aluna para a correta posição da mão a adotar do início ao fim do exercício e em especial durante a passagem do polegar. Salientou-se a importância da rapidez na mudança de posição, antecipando sempre o movimento que o polegar tem que fazer, evitando movimentos com o braço ou pulso.

De seguida, passou-se ao trabalho de repertório. A aluna tinha estudado em casa a *Allemande* e a *Gavotte* de C. Zimmer, presentes no livro *Des Lys Naissants*. Começou por se realizar um trabalho de mãos separadas, corrigindo alguns aspetos de articulação e acentuação. Tocou-se em conjunto com a aluna, de forma a ajudar com os impulsos e acentuações, tão importantes nas danças barrocas. Pediu-se à aluna que tocasse desta vez de mãos juntas, integrando sempre que possível tudo o que tinha sido mencionado e trabalhado anteriormente. Aproveitou-se ainda para mencionar a possibilidade de fazer as repetições das danças no teclado superior, criando um ambiente sonoro diferente.

Passou-se ao *Miniature rondo* de D. Türk. A peça estava numa fase bastante inicial. Começou por se tocar a mão esquerda, corrigindo algumas notas erradas e focando a atenção da aluna para a posição da mão, explicando a sua importância para garantir uma maior segurança numa velocidade mais rápida. A aluna reagiu positivamente, percebendo e aplicando o que lhe havia sido pedido. Juntou-se as mãos, numa velocidade bastante mais lenta, de forma a ser possível à aluna focar a atenção para os aspetos técnicos trabalhados.

2ª Aula – 10.11.2020

A segunda aula começou com algum trabalho técnico de escalas e arpejos. A aluna tinha estudado em casa a escala de Si Maior. Foi-lhe pedido que a tocasse do início ao fim, prestando especial atenção à dedilhação da mão esquerda. Como a aluna não mostrou dificuldade na tarefa proposta, foi-lhe pedido em seguida que a voltasse a tocar, aproveitando desta vez para melhorar a articulação, de duas em duas notas.

Passou-se ao trabalho de repertório. A aluna tinha estudado em casa uma *Allemande* e uma *Sarabande* de C. Zimmer, presentes no livro *Des Lys Naissants*. Como a *Allemande* tinha sido trabalhada na primeira aula lecionada pela mestrande, optou-se por focar o trabalho na *Sarabande*. Mencionaram-se aspetos referentes à acentuação e ao apoio do segundo tempo, típico desta dança. A aluna mostrou-se interessada e motivada em realizar o que lhe havia sido pedido. Após este trabalho de acentuação, foi necessário trabalhar sobre a ornamentação da peça. Como preparação, sugeriu-se à aluna tocar uma escala de trilos. Após alguma dificuldade inicial, a aluna foi capaz de a tocar de uma forma bastante fluente, libertando qualquer tensão no pulso ou mão, que pudesse estar associada. Verificou-se, após este exercício, que foi mais simples abordar e melhorar os ornamentos da *Sarabande*.

Sugeriu-se passar à peça seguinte. A aluna tinha estudado também a *Aria* de J.S.Bach, presente no livro de Anna Magdalena Bach. Optou-se por realizar, numa primeira fase, um trabalho de mãos separadas, aproveitando para corrigir alguns erros de leitura, tanto de notas como de articulação. Tocou-se em conjunto com a aluna, de forma a incentivar o processo. Mencionou-se a importância do baixo como suporte para a

melodia e da necessidade de este apresentar uma articulação clara de forma a ajudar o discurso musical. Em seguida, pediu-se à aluna para tocar de mãos juntas, tentando integrar todos os detalhes abordados e trabalhados anteriormente.

3ª Aula – 11.05.2021

Na terceira aula começou por se tocar a escala de Dó Maior e Dó menor, ambas com o respetivo arpejo no estado fundamental e inversões. A aluna não mostrou qualquer dificuldade na execução da escala e do arpejo de dó maior. No entanto, o mesmo não se verificou com o arpejo em dó menor, especialmente na primeira inversão do acorde, muito provavelmente pela diferença na dedilhação em ambas as mãos. Explicou-se à aluna a necessidade de realizar um estudo muito mais detalhado neste tipo de situações, em que é fundamental uma dedilhação correta e uma posição estável da mão que possam garantir mais segurança numa velocidade rápida. Em seguida, passou-se ao Hanon nº 1 que a aluna tinha levado para estudar em casa, com a particularidade de tocar ritmos diferentes em cada uma das mãos. A mão direita tocava ♪♪ e a mão esquerda ♪♯. Este trabalho revelou ser de especial importância para adquirir velocidade no exercício técnico, ao mesmo tempo que se trabalha a coordenação entre as duas mãos.

Após este trabalho inicial de aperfeiçoamento técnico, deu-se lugar ao trabalho de repertório. Como preparação para a audição que se aproximava, a aluna optou por começar pela peça *My Lady Careys Dompe*. A aluna começou por tocar a peça do início ao fim. Após um feedback positivo em relação ao trabalho realizado, aproveitou-se para corrigir alguns aspetos relativos à articulação e dedilhação. A peça, com um baixo que varia entre o acorde de sol e o acorde de ré, é caracterizada por diminuições na mão direita. Mencionou-se a importância da linha do baixo como suporte da harmonia mas focou-se a atenção da aluna para as diminuições da melodia, que deveriam soar bastante livres, como que improvisadas no momento. A aluna reagiu positivamente, percebendo e aplicando bem aquilo que lhe foi solicitado.

Sugeriu-se à aluna passar à peça seguinte que tinha preparado em casa, a *Marche* em Ré Maior de C.P.E.Bach. A aluna começou por tocar a peça do início ao fim. Notou-se uma diferença na capacidade de tocar a primeira parte numa determinada velocidade e a segunda parte numa velocidade bastante mais lenta. Alertou-se a aluna para a importância de pensar primeiro na velocidade a que se é capaz de tocar a peça do início ao fim e só depois dar início à mesma, mesmo estando numa fase inicial do seu estudo. Sugeriu-se à aluna trabalhar sobre a segunda parte da peça e pediu-se que tocasse de dois em dois compassos, e que após estes, parasse, refletisse sobre o que não tinha soado bem e repetisse de forma a melhorar o trabalho em questão. Explicou-se à aluna a necessidade de realizar este tipo de trabalho estruturado e por secções, também no estudo em casa. Sugeriram-se algumas articulações no baixo, de forma a dar mais suporte à peça e a tornar o discurso musical mais claro e fluente.

3.4.3. Aluno C

Tabela 8 - Repertório trabalhado com o Aluno C em cada uma das três aulas lecionadas

1ª Aula	2ª Aula	3ª Aula
<ul style="list-style-type: none">• Sonata VI, W.F.Bach (Largo - Presto)• <i>La Livri</i>, J.P.Rameau	<ul style="list-style-type: none">• Preludio Fá m, J.S.Bach• <i>Les Sauvages</i>, J.P.Rameau	<ul style="list-style-type: none">• Kyrie, M.R.Coelho• Sonata VI, W.F.Bach (Presto)

1ª Aula – 08.10.2020

Iniciou-se a primeira aula do Aluno C com a Sonata VI de W.F.Bach. O aluno tinha preparado em casa o segundo e terceiro andamentos (Largo e Presto). Começou por tocar o Largo. Elogiou-se o aluno pelo trabalho realizado e pela sua musicalidade. Aproveitou-se, contudo, para melhorar alguns aspetos de articulação e de dinâmica, e sugeriram-se algumas mudanças de teclado de forma a criar um ambiente sonoro diferente e a tornar a peça ainda mais especial. Mencionou-se a importância do *touché* neste tipo de andamentos lentos e em particular na forma como se levantam os dedos das teclas. Sugeriu-se passar ao andamento seguinte. O Presto estava ainda numa fase bastante inicial do estudo e por isso, após o aluno ter tocado uma vez do início ao fim, sugeriu-se realizar um trabalho de mãos separadas. O trabalho focou-se principalmente na procura de dedilhações mais favoráveis nas passagens rápidas e mais difíceis, de forma a garantir segurança numa velocidade mais rápida. O aluno mostrou-se interessado e reagiu positivamente às ideias propostas, tentando aplicar de imediato aquilo que lhe tinha sido pedido. Depois deste trabalho faseado de mãos separadas, trabalhou-se alguns aspetos expressivos e musicais, de forma a tornar os silêncios da peça ainda mais interessantes.

Sugeriu-se passar à peça *La Livri* de J.P.Rameau, que faz parte do primeiro concerto das *Pièces de Clavecin en Concert*. Após a execução da peça na sua totalidade, elogiou-se o aluno pelos aspetos positivos. No entanto, e como restava pouco tempo de aula, o

trabalho incidiu sobre o *rondeau* inicial que se repete ao longo de toda a peça. Mencionou-se a importância da *inégalité* e da capacidade de tocar desigual sem que acabe por soar igual. Para tal, sugeriram-se vários exercícios com pequenas escalas em terceiras, em que a mão esquerda mantendo o tempo, tocava as colcheias de uma forma igual e a mão direita tocava-as de uma forma desigual, com o cuidado de não fazer um ritmo demasiado pontuado. Corrigiram-se aspetos de ornamentação e alertou-se o aluno para a necessidade de consultar a tabela de ornamentação de Rameau sempre que surgisse alguma dúvida sobre o tema.

2ª Aula – 12.11.2020

Para a segunda aula o aluno tinha trazido o Prelúdio em Fá menor de J.S.Bach, do segundo caderno do Cravo Bem Temperado. Depois de se terem destacado as diferentes secções ao longo de todo o prelúdio, começou-se por referir a importância do apoio no primeiro tempo do compasso da primeira secção, seguido de um legato para as notas de resolução, dando a sensação de decrescendo. Destacou-se o contraste entre as diferentes secções e referiu-se a importância do baixo em alternar entre notas longas, apoiadas e em legato, e entre notas curtas e de carácter mais rítmico. O aluno mostrou-se interessado, tentando aplicar de imediato o que lhe era sugerido. Mencionou-se ainda a importância de manter as mãos o mais próximo possível do teclado de forma a obter um som bonito, transmitindo ao mesmo tempo uma sensação de segurança e estabilidade.

Sugeriu-se ao aluno passar à peça *Les Sauvages* de J.P.Rameau. Após a execução da peça, constatou-se que esta ainda se encontrava numa fase inicial do estudo. Como tal, optou-se por tocar a peça numa velocidade bastante mais lenta de forma a poder focar nos detalhes a trabalhar. Começou-se por destacar o carácter vivo e enérgico da peça e a necessidade de procurar dedilhações mais favoráveis nas passagens que apresentavam falhas, de forma a garantir segurança aquando da execução. Alertou-se o aluno para a necessidade de preparar bem os saltos da mão esquerda. Explicou-se que ajudava preparar os saltos mentalmente, visualizando o teclado e a nota para a qual a mão tem que saltar. Referiu-se também a importância da memória muscular

neste tipo de situações e a necessidade de repetir o movimento de uma nota para a outra, diversas vezes durante o estudo em casa.

3ª Aula – 27.05.2021

Na terceira aula, o aluno começou por tocar o *Kyrie* de M.R.Coelho. Após a execução da peça, começou-se por referir a importância de identificar as diversas entradas do tema em cada uma das vozes e de as conseguir fazer ouvir independentemente do contraponto das restantes vozes. Sugeriu-se usar cores diferentes para marcar, na partitura, cada uma destas entradas. Destacou-se a semelhança entre o discurso musical e o discurso falado neste tipo de música e explicou-se a importância da *nota buona* e *nota cattiva* – nota boa e nota má – e da sua relação com a *inegalité*. O aluno percebeu de imediato e reproduziu com facilidade o que lhe estava a ser sugerido. Mencionou-se ainda a possibilidade de agrupar notas com diferentes articulações consoante a linha melódica e não apenas de duas em duas, de forma a criar mais contraste ao longo da peça. Por fim pediu-se ao aluno que voltasse a tocar a peça do início ao fim, tentando incorporar todos os aspetos mencionados e trabalhados anteriormente.

Passou-se ao Presto da Sonata VI de W.F.Bach, desta vez já muito mais consolidado. Foi interessante observar o trabalho que o aluno conseguiu desenvolver ao longo dos meses que mediaram a primeira da terceira aula. Sugeriram-se algumas mudanças de teclado de forma a introduzir algumas dinâmicas e a tornar o discurso musical mais interessante e inesperado. Mencionou-se uma vez mais a importância das pausas e dos silêncios, e da inúmera possibilidade de afetos que se podem transmitir com esta peça. Referiu-se a necessidade de uma mão esquerda mais presente e da importância do baixo ser mais destacado em algumas passagens. O aluno mostrou-se interessado e reagiu positivamente a todas as ideias propostas.

3.5. Atividades Extracurriculares

Ao longo de todo o ano letivo foram realizadas três audições de classe, uma por período. A audição do segundo período, por ter decorrido em fase de confinamento, foi feita por gravação de vídeo e não presencialmente. Os alunos enviaram vídeos, gravados em casa, das peças que decidiram tocar na audição e a mestranda juntou os vídeos de cada aluno, formando um vídeo final de toda a audição.

Estas audições mostraram ser importantes na motivação do estudo pessoal, bem como uma forma de os alunos poderem ter contacto com o trabalho desenvolvido no âmbito da classe. É frequente os alunos mais novos verem os mais velhos como um exemplo a seguir. Desta forma, a audição tem um papel pedagógico importante que vai para além da prática da performance.

Durante este ano letivo não houve nenhuma masterclass devido à atual situação de pandemia. Todas as atividades programadas para o presente ano letivo foram canceladas ou adiadas. A classe de cravo da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional tem por hábito organizar pelo menos uma masterclass por ano. A exposição dos alunos a novas experiências e opiniões musicais oferecidas por cravistas reconhecidos a nível internacional é um aspeto valorizado pela professora cooperante.

Os concursos foram igualmente cancelados durante o presente ano letivo. A incerteza gerada pela situação pandémica levou a que as estruturas envolvidas não conseguissem assegurar as condições necessárias para a realização dos mesmos.

4. Reflexão Final/Análise Crítica de Atividade Docente

Segundo o modelo definido pela Escola Superior de Música de Lisboa, o estágio do Ensino Especializado da Música compreende normalmente a observação do trabalho desenvolvido por três alunos de níveis de escolaridade diferentes. Excepcionalmente, como já referido, foi aprovado pela coordenação do MEM que fossem observadas aulas de vários alunos, podendo eles estar ou não no mesmo grau de ensino. Este novo modelo foi útil para a formação da mestranda, uma vez que permitiu conhecer diferentes perspetivas e realidades do mesmo nível de ensino. Desta forma, a professora cooperante pôde ajudar a mestranda a compreender como adaptar as mesmas ferramentas a alunos do mesmo nível, tendo em conta as particularidades de cada um. Ter a oportunidade de assistir às aulas de uma professora com grande experiência foi de extrema importância, pelo facto de que se observou, durante um ano letivo, a escolha e utilização de metodologias consolidadas que tiveram resultados bastante positivos na aprendizagem dos alunos.

Uma das condições considerada essencial num processo de ensino-aprendizagem saudável é a existência de uma comunicação eficaz. O *feedback* dado ao aluno, depois da execução de um determinado exercício, deve ser claro e útil, para que o aluno consiga estabelecer uma relação entre aquilo que fez e aquilo que o professor pretende que ele faça. Reconhece-se que houve momentos ao longo das aulas lecionadas em que esse *feedback* podia ter sido dado de uma forma mais clara.

A reflexão dentro da sala de aula provou ser de grande importância, uma vez que levou a que as aulas fossem mais dinâmicas, com uma maior participação dos alunos, e a uma maior consciencialização dos processos de aprendizagem. Ao refletir sobre uma determinada ação e avaliando criticamente a tarefa realizada, os alunos acabam por desenvolver competências metacognitivas. Como tal, é de esperar que o resultado a longo prazo seja uma maior capacidade de organização e estruturação do trabalho e consequente autonomia no estudo.

No processo ensino-aprendizagem, o professor deve ter sempre em consideração as especificidades de cada aluno e procurar encontrar estratégias adequadas para que melhores resultados sejam possíveis de alcançar. As diferentes realidades sociais e familiares dos alunos implicam a necessidade de uma avaliação e escolha de métodos a adotar de acordo com o aluno e a situação em particular. Observou-se que apesar de alguns alunos revelarem alguma falta de autonomia no estudo, uma abordagem adequada por parte da professora cooperante levou a que estes apresentassem bons resultados.

Este é um processo dinâmico que deve continuar para além deste estágio especializado. A procura de informação e constante adaptação faz parte da vida de docente. Seremos confrontados com todo o tipo de alunos e com diferentes realidades, novas técnicas e métodos de ensino, bem como práticas pedagógicas que pressupõem um constante poder de reflexão e integração, sempre com o objetivo de nos tornarmos melhores professores.

PARTE II – Investigação

5. A improvisação como parte integrante do ensino vocacional de cravo

5.1. Descrição do Projeto de Investigação

O presente projeto de investigação tem como finalidade entender de que modo o contacto e a prática da improvisação contribuem para uma melhoria no ensino-aprendizagem do cravo.

Nesta investigação pretende-se proporcionar aos alunos do ensino vocacional de cravo a oportunidade de fazer uma abordagem ao instrumento através da improvisação. Para tal, não é necessário que o aluno tenha qualquer conhecimento sobre como improvisar nem que tenha tido alguma experiência com a improvisação. Pretende-se que este seja um momento de ensino-aprendizagem musical onde não é necessário a utilização de partituras nem de qualquer outro tipo de apoio visual, onde fundamentalmente se trabalham competências auditivas, expressivas e de criatividade musical.

Através da improvisação, espera-se que os alunos possam olhar para o instrumento sob uma perspetiva diferente. As atividades propostas poderão evoluir no sentido de adquirir e integrar uma linguagem distinta baseada na criatividade e na espontaneidade, e desenvolver uma relação diferente e mais próxima com o instrumento. Esta nova aprendizagem poderá vir a ser um fator motivacional para muitos alunos, com efeitos benéficos no seu estudo pessoal.

5.2. Motivações e Objetivos

May the spirit of freedom embraced by the art of improvisation change the world from one that confines to one that offers choices. (Oliveros, 2004, p. 70)³

A arte de improvisar pode ser um desafio para um músico que esteja habituado a tocar apenas com o apoio da notação. Esta verdade prende-se com o facto de que a maioria dos planos curriculares do ensino especializado da música, em escolas e conservatórios de música em Portugal, não inclui uma disciplina exclusivamente orientada para a prática da improvisação. Para o cravista, e aqui me refiro ao meu caso pessoal, saber improvisar assume especial importância, por exemplo, na prática do baixo contínuo.

Foi só no ensino superior, na sequência de 3 anos de aulas de improvisação com Dirk Börner na Schola Cantorum Basiliensis e da tese de mestrado realizada sobre *The Art of Preluding for Tuning* que foi tomado contacto e aprofundados os conhecimentos nesta área tão criativa e emocionalmente estimulante. Em conclusão, teria sido bem mais produtivo se a formação em improvisação tivesse tido início ao mesmo tempo que a aprendizagem do instrumento, uma vez que esta linguagem tem provado ser de grande utilidade, proporcionando novas formas de abordar a música e encarar a profissão. Este projeto de investigação é uma oportunidade de continuar a refletir sobre este assunto. Considerou-se relevante investigar sobre o ensino da improvisação ao nível da iniciação e do ensino básico e questionar a pertinência da sua inclusão como parte integrante das aulas de instrumento.

Este projeto de investigação tem como objetivo explorar as diferentes vertentes do ensino da improvisação durante uma aula de cravo, bem como perceber de que forma os diferentes métodos ou técnicas de ensino escolhidos pelo professor podem desenvolver ou estimular esta competência no aluno. Quando se pede a um aluno para tocar uma escala, não estamos a fazer nada mais do que a dar-lhe ferramentas que ele poderá utilizar, mais tarde, na interpretação de uma determinada peça. O

³ “Que o espírito de liberdade abrangido pela arte da improvisação mude o mundo, de um que limita a um que oferece oportunidades.” (tradução da autora)

mesmo acontece com os arpejos e acordes. No que toca ao baixo contínuo, o trabalho e o estudo sobre a regra da oitava⁴, cadências e fórmulas típicas, fornecem ao aluno determinadas competências que o ajudam, por exemplo, na interpretação de obras de música de câmara.

A improvisação pode, também ela, ser uma ferramenta relevante no desenvolvimento de competências necessárias à aprendizagem do instrumento. Não estando dependente da notação e da leitura, estimula nomeadamente a audição e a memória. Como ferramenta pedagógica não é necessariamente uma alternativa ao ensino convencional do cravo. Pode, no entanto, ser uma forma complementar de abordagem para potenciar uma relação mais instintiva com o instrumento, que estimule a criatividade do aluno, que potencie a sua motivação e, conseqüentemente, o seu sucesso na aprendizagem.

Considera-se importante acrescentar que não se pretende que o aluno aprenda a improvisar num tão curto espaço de tempo. Pretende-se sim que, através da exploração de técnicas de improvisação específicas, tenha acesso a ferramentas para explorar e compreender esta linguagem musical, nova para o aluno.

⁴ Padrão de harmonização de uma escala maior ou menor, na linha do baixo, muito utilizado no séc. XVIII

5.3. Estado da Arte e Revisão da Literatura

In the past, improvisation was an integral part of every musician's daily life. To be a musician meant to be a composer, an improviser, and an interpreter. These activities were barely distinguishable from each other. (Alcantara, 1997, p.243)⁵

5.3.1. A improvisação musical

O conceito de improvisação parece ser difícil de definir. Existem, no entanto, várias definições sobre a improvisação, umas envolvem a aptidão de criar música espontaneamente, outras envolvem a aptidão de adquirir um vocabulário musical específico que será a base da improvisação, umas ocorrem em total liberdade, outras estão sujeitas a regras mais ou menos estritas.

Segundo o *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001), improvisação é definida como:

The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed. It may involve the work's immediate composition by its performers, or the elaboration or adjustment of an existing framework, or anything in between.⁶

Podemos também encontrar referências ao conceito de improvisação em diversos artigos, escritos por diferentes musicólogos ao longo do tempo.

Ferand (1938) define a improvisação como a criação de música no decorrer da *performance*. Briggs (1987) refere a improvisação como um diálogo musical através da

⁵ "No passado, a improvisação era uma parte integrante da vida quotidiana de qualquer músico. Ser músico significava ser compositor, improvisador, e intérprete. Estas atividades quase não se distinguiam umas das outras." (tradução da autora)

⁶ "A criação de uma obra musical, ou a forma final de uma obra musical, tal como está a ser executada. Pode envolver a composição imediata da obra pelos seus intérpretes, ou a elaboração ou ajuste de uma estrutura existente, ou qualquer coisa entre eles." (tradução da autora)

utilização de padrões. Menciona ainda que a experiência da pessoa que está a improvisar é essencial para a boa qualidade da música produzida. De acordo com Bailey (1993), a improvisação é uma atividade que requer competências e dedicação, preparação, treino e empenho. Segundo Azzara (2002), a improvisação não é mais do que uma exteriorização do pensamento musical; uma pessoa só é capaz de improvisar se tiver interiorizado um determinado vocabulário musical e assim conseguir expressar as suas ideias de forma espontânea.

5.3.2. Contextualização histórica

A improvisação tem sido uma componente fundamental da expressão musical ao longo da história da música. A arte de preludiar⁷, por exemplo, antes de começar a tocar uma peça, é conhecida desde os tempos mais antigos. Entre os vários exemplos importantes de movimentos introdutórios conhecidos estão as peças preludiais das tablaturas⁸ de alaúde e teclado dos séculos XV e XVI, os prelúdios *non mesuré* para cravo e alaúde do século XVII francês e ainda os pequenos prelúdios que precedem as fugas do barroco alemão. Subjacente a todas estas formas, está uma evidente sensação da necessidade de um gesto introdutório, muitas vezes improvisado, adequado para preparar, ou conduzir a um trabalho mais importante. Tal gesto pode favorecer tanto as condições da atuação (ao testar o instrumento ou preparar o público) como congregar as suas características musicais (criando o estado de ânimo [*mood*] ou caráter da peça, estabelecendo o modo ou a tonalidade e verificando ou assegurando a afinação dos instrumentos⁹).

Segundo Moersch (2009), era comum as composições de música para teclado incluírem apenas a estrutura da peça, deixando ao intérprete a liberdade para improvisar no momento da performance.

⁷ Tocar um prelúdio improvisado

⁸ Forma de notação musical que indica onde colocar os dedos num determinado instrumento, em vez de indicar as notas que devem ser tocadas; são geralmente representadas por letras ou números

⁹ Melo, C. (2019). *The Art of Preluding for Tuning*

In the keyboard music of the Baroque, composers often provided only a skeletal framework to be elaborated upon *ad libitum* by the performer (...) Much of it may not have been written down but, rather, was improvised in performance. Players relied on standard flourishes and figuration patterns, passed down from teacher to student. (Moersch, 2009, p. 167-168)¹⁰

Temos conhecimento de diversos tratados históricos que nos dão informações relativas à prática da ornamentação e da diminuição¹¹, desde o século XV.

Le musicien de la Renaissance et du Baroque, nourri des variations écrites par ses aînés, instruit par les traités lui décrivant les règles de la *glosa*, de la *diminution*, de la *cadence*, et imprégné de l'exemple vivant pouvait alors lui aussi entreprendre l'expression de son propre discours sur les "standards" de son époque. (Boquet & Rebours, 2006, p. 5)¹²

Spiridion (1670), em *Nova Instructio*, publicou cerca de 60 variações para diversas fórmulas típicas. Dividido em quatro partes, estas variações podiam ser memorizadas e utilizadas por qualquer um que quisesse improvisar sobre uma determinada cadência, sequência ou baixo ostinato¹³. Por sua vez, Niedt (1706) na segunda parte de *Musicalisches Handleitung*, apresenta instruções sobre como fazer variações em baixos cifrados, bem como improvisar prelúdios, *allemandes*, *courantes* e outras danças a partir de um determinado baixo. Para Niedt era essencial a diversidade de ideias, que inspiravam e motivavam nas suas inúmeras variações musicais.¹⁴ De igual modo Gasparini (1708), no seu tratado *L'Armonico Pratico al Cimbalo*, apresenta diminuições

¹⁰ "Na música para teclado do Barroco, os compositores muitas vezes indicavam apenas uma estrutura a ser elaborada *ad libitum* pelo intérprete (...) Muita poderia não ser escrita, mas sim improvisada durante a atuação. Os intérpretes baseavam-se em padrões de diminuição e figuração típicos, que eram transmitidos de professor para aluno." (tradução da autora)

¹¹ Ornamentação do intervalo entre duas notas, em valores mais curtos

¹² "O músico do Renascimento e do Barroco, munido das variações escritas pelos seus mais velhos, instruído por tratados descrevendo as regras da glosa, da diminuição e da cadência, e impregnado de exemplos vivos, poderia então também exprimir o seu próprio discurso sobre os "standards" da sua época." (tradução da autora)

¹³ Padrão melódico no baixo que se repete continuamente, servindo como base à improvisação e composição de peças

¹⁴ "variety in things or ideas ... is to no creature so pleasing and delightful as to the senses and sensibilities of the human soul" (Niedt, 1700)

e diversas formas de embelezamento do acompanhamento no baixo contínuo¹⁵. Para um cravista ou organista era essencial saber fazer uma leitura de um baixo cifrado, com uma boa condução de vozes e improvisada de forma fluente.

Alguns tratados apresentavam indicações úteis e explicações detalhadas sobre como improvisar, principalmente para aqueles com menos experiência e imaginação.

Die kürzeste und natürlichste Art, deren sich auch allenfalls Clavierspieler von wenigen Fähigkeiten bey dem Vorspielen bedienen können, ist diese: dass man die auf- und absteigende Tonleiter der Tonart, woraus gespielt werden soll, mit allerhand Bezifferungen, und einigen eingeschalteten halben Tönen, in, und ausser der Ordnung mit einer gewissen Vorsicht, zum Grunde legt, und die dabey vorkommenden Aufgaben gebrochen, oder ausgehalten in einem beliebigen Tempo vorträgt. (Bach, 1762, p. 327-328)¹⁶

De igual modo, sabe-se que no século XVI, os *Conservatori* em Nápoles e os *Ospedali* em Veneza eram conhecidos como sendo instituições onde, rapazes e raparigas, respetivamente, tinham diariamente aulas de música, ministradas por músicos profissionais. Segundo Gjerdingen (2020), estas crianças aprendiam a cantar, a tocar um ou mais instrumentos, a improvisar ao teclado, e a compor. A arte de improvisar era aprendida a partir de *partimenti* – linhas melódicas de um baixo, a partir das quais se espera que um aluno improvise recriando composições completas no teclado.

Guiados pelos seus mestres, estes alunos aprendiam as regras relativas à execução dos *partimenti*, através da memorização de pequenos esquemas contrapontísticos, e tocavam-nos até à exaustão, assimilando essas fórmulas musicais. Podiam então

¹⁵ Uma linha do baixo, que pode ser cifrada, sobre a qual se preenche com acordes apropriados à harmonia

¹⁶ “A forma mais rápida e natural em que um instrumentista de tecla, especialmente um de capacidade limitada, pode preludiar é a seguinte: construir a escala ascendente e descendente da tonalidade em que vai tocar, sobre a qual vai adicionar todo o tipo de cifras, e introduzir alguns cromatismos, que podem pertencer ou não à tonalidade, com uma certa cautela, e tocar os acordes num tempo adequado, arpejando-os ou mantendo-os.” (tradução da autora)

aplicá-las, combiná-las e misturá-las sempre que quisessem ou precisassem de improvisar livremente. Apesar de alguns destes exercícios poderem ter algumas cifras que serviam para ajudar na compreensão e aprendizagem dos mesmos, a maior parte das coleções de *partimenti* incluíam exercícios sem cifras. De acordo com Fellerer (1934) era necessário um conhecimento aprofundado das regras para conseguir desenvolver fluência num estilo musical complexo e polifónico.

Playing a partimento presupposes knowledge of the rules of the harmony, control of contrapuntal voices, and especially a presence of mind and powers of concentration which make it possible, at a glance, to engage a complex fabric of voices and to envisage the possibilities of their development in order to construct a whole that is securely balanced and structured. (Fellerer, 1934, p. 251-254)¹⁷

Segundo Gjerdingen (2007), para os músicos italianos, a palavra *partimento* estava associada ao baixo contínuo desde 1605 e como tal, quase desde o seu início. No entanto, com o passar do tempo, o termo *partimento* passou a ser encarado em toda a Europa como algo distinto do baixo contínuo.

Goede (2013) refere que não existe uma diferença assim tão grande entre *partimento* e baixo contínuo e que a mudança fundamental na utilização do termo é que *partimento* deixou de se referir a um acompanhamento e passou a referir-se a música a solo.

Ao longo de todo o século XVIII a prática do *partimento* tornou-se cada vez mais comum em Itália, estendendo-se pela Europa, onde era considerada uma ferramenta pedagógica essencial da “escola italiana” e que, segundo Sanguinetti (2012), alterou a forma como a música passou a ser interpretada.

¹⁷ “Tocar um *partimento* pressupõe o conhecimento das regras de harmonia, o controlo das vozes de contraponto e, especialmente, uma presença de espírito e poder de concentração que tornam possível, num relance, envolver um tecido complexo de vozes e visualizar as possibilidades do seu desenvolvimento, a fim de construir um todo que seja seguramente equilibrado e estruturado.” (tradução da autora)

No século XIX, os compositores começaram a anotar cada vez mais pormenores nas suas obras, utilizando uma escrita musical extremamente precisa e complexa, que acabou por deixar pouco espaço para a improvisação.

5.3.3. Ensino-Aprendizagem da Improvisação

Relativamente ao ensino da improvisação, tem-se verificado uma maior procura por parte dos professores e pedagogos e um interesse crescente da sua inclusão nas aulas de instrumento. Kratus (1991) questiona como e quando é que o ensino desta deve ser introduzido, uma vez que as opiniões dos especialistas não são consensuais. Afirma que alguns professores consideram a improvisação como algo sofisticado, tecnicamente exigente e que só deve ser ensinado depois de um aluno ter desenvolvido um elevado nível técnico e musical, mas que outros veem a improvisação como algo natural, intuitivo e que pode fazer parte da educação musical pré-escolar.

Vários estudos de investigação levados a cabo por Moorhead e Pond (1941) revelaram que as crianças são capazes de improvisar, ainda que de forma elementar. Flohr (1979, 1985) conclui pela existência de três etapas no desenvolvimento do processo de improvisação na criança: “energia motora” (dos 2 aos 4 anos), “experimentação” (dos 4 aos 6 anos) e “propriedades formais” (dos 6 aos 8 anos).

Kratus menciona que apesar de as crianças terem capacidades para improvisar, fazê-lo a um nível profissional requer do músico competências tais como: ter a capacidade de ouvir padrões musicais interiormente antes de serem tocados; conhecer a estrutura musical de tal forma que quem ouve também a entenda; saber dominar o instrumento de forma a transmitir corretamente as suas intenções musicais; conhecer e aplicar estratégias para estruturar a improvisação e ter a flexibilidade para as alterar se necessário; compreender o estilo sobre o qual se quer improvisar e transcender as convenções estilísticas para desenvolver um estilo pessoal. Propõe assim um modelo de ensino da improvisação por níveis sequenciais e interligados, independentes da idade do aluno mas em função das suas capacidades e conhecimentos musicais. As tabelas que se seguem devem ser analisadas em conjunto.

Tabela 9 - 7 Níveis de improvisação de John Kratus

Nível 1	Exploração - O aluno experimenta diferentes sons e combinações de sons num contexto pouco estruturado.
Nível 2	Improvisação orientada para o processo - O aluno produz padrões mais coesos.
Nível 3	Improvisação orientada para o produto - O aluno torna-se consciente de princípios estruturais tais como a tonalidade e o ritmo.
Nível 4	Improvisação fluente - O aluno manipula o seu instrumento ou voz de uma forma mais automática e descontraída.
Nível 5	Improvisação estruturada - O aluno está consciente da estrutura geral da improvisação e desenvolve um repertório de estratégias musicais ou não musicais para dar forma a uma improvisação.
Nível 6	Improvisação estilística - O aluno improvisa com facilidade dentro de um determinado estilo, incorporando as suas características melódicas, harmónicas e rítmicas.
Nível 7	Improvisação pessoal - O músico é capaz de transcender estilos de improvisação reconhecidos para desenvolver um novo estilo.

Fonte: elaboração da autora de acordo com o modelo de Kratus

Tabela 10 - O papel do professor de acordo com o modelo de Kratus

Nível 1	Proporcionar aos alunos tempo suficiente para explorar e uma variedade de fontes sonoras para a exploração. As atividades de exploração podem ser alteradas através de mudanças de timbre ou através de materiais com diferentes afinações. Nesta fase a exploração é uma atividade individual e criativa.
Nível 2	Proporcionar as mesmas atividades educativas para os alunos do nível 1. À medida que o aluno continua a audiar e a usar padrões, aprende a organizar esses mesmos padrões em estruturas musicais maiores.
Nível 3	Sugerir diferentes condições para as improvisações dos alunos. Pode, por exemplo, pedir aos alunos para improvisarem utilizando um dado padrão rítmico ou uma sucessão de acordes específica. Neste ponto do desenvolvimento do aluno é possível a improvisação em grupo.
Nível 4	Proporcionar ao aluno oportunidades para improvisar em diversos modos, tonalidades, métricas e tempos. Uma vez resolvidos os problemas técnicos de improvisação, o aluno é capaz de se concentrar melhor na estruturação da improvisação como um todo.
Nível 5	Sugerir ou exemplificar diferentes formas de estruturar uma improvisação. À medida que o aluno desenvolve esta proficiência começa a conseguir alternar estratégias enquanto improvisa. Neste momento o aluno está pronto para improvisar estilisticamente.
Nível 6	Demonstrar ao aluno quais as características de um determinado estilo. Podem ser utilizadas gravações para este propósito. Durante algum tempo, os alunos que estão a aprender para atingir o nível 6 podem beneficiar da imitação direta de modelos existentes. Para a maioria dos músicos, a aprendizagem da improvisação termina no nível 6. Apenas os mais proficientes podem avançar para o nível mais alto de improvisação.
Nível 7	Encorajar e apoiar a experimentação mas não pode ter expectativas sobre como poderá vir a soar uma improvisação de nível 7 pois não há forma de prever qual será este novo estilo.

Fonte: elaboração da autora de acordo com o modelo de Kratus

Segundo Biasutti (2017), o objetivo para desenvolver tais competências é de melhorar algumas práticas de ensino da improvisação, desenvolvendo atividades que estimulam de certa forma novas estratégias de aprendizagem que podem ser reguladas pelos próprios alunos.

Gordon (1998) compara as dificuldades de ensinar improvisação com o processo de ensinar a pensar. Afirma que tal como com a linguagem, onde o vocabulário pode ser ensinado mas não a capacidade de pensar, tudo o que um professor pode fazer é proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para se auto-ensinarem a improvisar e a criar.

Azzara (1993) conclui que alunos de instrumento, do ensino básico, que tenham de alguma forma tido contacto com a improvisação, têm significativamente maior facilidade em aprender uma peça de repertório no seu instrumento do que os alunos para os quais a improvisação é uma área inexplorada. Para Azzara (2002) o professor é essencial no processo de aprendizagem da improvisação. A ele compete conceber e criar os meios necessários para que os alunos entendam a sintaxe da música, a tonalidade e o ritmo.

Por sua vez, Dobbins (1980) compara a improvisação musical com a aprendizagem de um idioma - deve ser introduzido nos primeiros anos da educação de uma criança, de modo a tornar-se parte natural e totalmente funcional das capacidades criativas de uma pessoa. Para Dobbins, o processo convencional de desenvolvimento da linguagem verbal passa por quatro etapas. Na primeira etapa, o aluno começa por distinguir palavras isoladas de sílabas sem sentido. Na segunda etapa, adquire-se a maior parte do vocabulário através da imitação. Na terceira etapa, o vocabulário aumenta e é diretamente aplicado numa conversa espontânea. Na quarta e última etapa, a linguagem é totalmente integrada no subconsciente e nos processos intuitivos do pensamento. O mesmo acontece com a linguagem musical.

Também Gainza (1983) defende que improvisar em música não é mais do que falar um idioma. Menciona ainda que um aluno que passa várias horas por dia a estudar peças

do seu repertório, deveria conseguir exprimir ideias musicais da mesma forma que espontaneamente conversa com um amigo.

5.4. Metodologia de Investigação

Nesta investigação optou-se por usar um tipo de abordagem metodológica que permitisse não só explorar e refletir sobre o tema da improvisação e dos seus métodos de ensino, como contribuir para a resolução de problemas e eventual introdução de pequenas mudanças nesta mesma prática educacional.

Por ser uma investigação na área da educação, e por se pretender introduzir algumas alterações na prática pedagógica instalada, a metodologia adotada para este estudo foi a da Investigação-Ação. Esta metodologia vê o “professor como investigador” e compreende quatro etapas – planejar, atuar, observar e concluir – que se repetem ciclicamente com o objetivo constante de melhorar os resultados. Apesar de ser uma metodologia em que está sempre implícito o conceito de reflexão, é uma metodologia que valoriza sobretudo a prática, tornando-a no seu elemento chave.

Tanto a prática como a reflexão “assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al., 2009).

Na sequência de um primeiro ciclo, após a fase de reflexão, esta vai dar origem a novas ideias que serão postas em prática, observadas e que darão lugar a uma nova reflexão, tornando o professor numa entidade ativa, crítica e pró-ativa. O processo de investigação-ação não segue um trajeto linear. Na verdade, este tipo de metodologia permite a realização de um conjunto de fases (ciclos), que se desenvolvem de forma contínua numa sequência em espiral de planificação – ação – observação – reflexão, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria dos resultados.

Nesta investigação optou-se por fazer uma observação semi-estruturada para a qual foram definidas algumas categorias de observação, deixando em aberto a possibilidade de introduzir outras caso se asseverasse necessário. Simultaneamente foi uma observação participante, uma vez que o professor/investigador esteve permanentemente implicado no processo de investigação, trabalhando com os alunos,

ajustando os parâmetros e analisando os dados que iam sendo obtidos após cada sessão, numa espiral de experiências de ação reflexiva. Devido a esta dualidade de papel procurou-se acautelar a subjetividade subjacente a este processo de análise, e recolher e tratar os dados de forma tão imparcial quanto possível. Assim sendo, procedeu-se à gravação em vídeo das sessões de trabalho para posterior análise e apreciação crítica.

Antes de se dar início à investigação foi solicitada autorização aos encarregados de educação para que os alunos pudessem participar neste estudo. Para tal, foi-lhes entregue uma carta onde se descrevia resumidamente o projeto e que finalizava com o pedido de autorização que devia ser preenchido e assinado. Todos os encarregados de educação devolveram as autorizações devidamente assinadas e mostraram-se disponíveis para auxiliar no que fosse necessário.

Paralelamente foi elaborado um inquérito por questionário dirigido aos docentes de cravo do ensino artístico especializado. Numa primeira fase foram elaboradas diversas questões fechadas de resposta única, que foram posteriormente organizadas de forma lógica. Decidiu-se que algumas careciam de informação adicional, pelo que se adicionaram novas questões do mesmo género. O questionário foi testado, retificado e aprovado. Todas as perguntas requeriam respostas do tipo qualitativo. O inquérito foi lançado numa plataforma online e conseqüentemente enviado um link por email, através da qual os inquiridos puderam responderam. Os resultados obtidos foram analisados e trabalhados de forma quantitativa.

5.5. Contextualização da Investigação

O estudo envolveu cinco alunos de cravo da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Foram planeadas cinco sessões de trabalho para cada aluno, num período que durou cerca de três meses. As atividades realizadas em cada sessão foram adaptadas ao nível de cada aluno e desenvolvidas a par com a aprendizagem de repertório do instrumento. Estabeleceu-se que cada sessão de trabalho teria a duração de 15 a 20 minutos para a realização de uma ou mais atividades relacionadas com a aprendizagem da improvisação.

Durante o processo de observação dos alunos, pretendeu-se entender de que forma era possível desenvolver e melhorar a improvisação ao cravo, através da estimulação e desenvolvimento de certas competências como a audição, audiação, precisão rítmica, memorização e transposição. Competia igualmente ao professor compreender de que forma os métodos de ensino escolhidos influenciavam a aprendizagem desta competência.

5.6. Caracterização dos Alunos

A Aluna A encontra-se no 1º ano de Iniciação de cravo, em regime supletivo. Tem oito anos de idade e começou a sua aprendizagem musical no presente ano letivo na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. É uma aluna com resultados bastante satisfatórios e muita criatividade.

A Aluna B frequenta o 2º ano de Iniciação de cravo, em regime supletivo. Tem sete anos de idade e começou por aprender piano em casa com a mãe aos quatro anos de idade. Aos cinco anos começou a estudar cravo no Conservatório da Metropolitana e no ano seguinte foi admitida como aluna da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. É uma aluna que tem revelado bons resultados na disciplina de cravo, que mostra curiosidade e interesse e que revela um nível de motivação intrínseca bastante elevado.

A Aluna C frequenta o 5º ano do Curso Básico, em regime integrado. Tem dez anos de idade e está no 1º grau de cravo. É uma aluna muito criativa e motivada, com uma boa consciência corporal e coordenação motora. Revela boas competências auditivas e memoriza tudo com bastante facilidade.

A Aluna D frequenta o 7º ano do Curso Básico, em regime integrado. Tem doze anos de idade e está no 3º grau de cravo. É uma aluna que revela boas competências auditivas e com bastante consciência corporal e coordenação motora. O repertório é adequado aos objetivos do seu grau de ensino.

O Aluno E está no 9º ano do Curso Básico, em regime integrado. Tem catorze anos de idade e está no 5º grau de cravo. Começou por tocar piano aos quatro anos de idade no Instituto de Música Vitorino Matono e posteriormente aos seis anos ingressou na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, onde fez a iniciação em piano. Começou a aprender cravo aos dez anos de idade em regime integrado. É um aluno com boas competências auditivas mas que revela alguma fragilidade a nível técnico.

5.7. Apresentação e Análise de Resultados

De acordo com os diferentes níveis de aprendizagem, o trabalho a desenvolver com os alunos incluiu:

- Exploração – sonora e rítmica
- Introdução de diferentes padrões musicais – conhecimento do vocabulário específico do cravo, de cadências típicas e fórmulas básicas do período renascentista e barroco (trabalho com *partimenti*)
- Organização dos padrões em estruturas musicais maiores – trabalho sobre *ostinati* (*Passamezzo, Passacaglia, Romanesca*)
- Ornamentação/Diminuição/Transposição
- Improvisação livre

Foram usados métodos de imitação, pergunta/resposta, de memorização parcial ou integral de padrões ou estruturas musicais, entre outros. Os métodos ou estratégias de ensino foram igualmente escolhidos de acordo com o aluno e nível em que se encontra, sempre acompanhados de uma análise e reflexão crítica dos mesmos, por parte do professor.

Foram planeadas 6 atividades a desenvolver com os alunos:

Atividade A – ornamentar ou diminuir pequenas melodias – pretende-se que o aluno explore os diferentes ornamentos do repertório para cravo e os aplique em melodias já existentes, e que conheça algumas fórmulas de diminuição e perceba como pode preencher diferentes intervalos

Atividade B – estabelecer um diálogo musical de pergunta e resposta com o professor, abordando aspetos musicais tais como melodia, ritmo e harmonia – pretende-se que o aluno responda às perguntas/propostas feitas pelo professor, mantendo uma coerência rítmica, melódica e harmónica, se possível de forma consciente de modo a poder repetir o que foi anteriormente feito

Atividade C – conhecer e improvisar sobre alguns *ostinati* – pretende-se que o aluno aprenda e memorize a linha melódica do baixo da *Passacaglia, Passamezzo* e

Romanesca e desenvolva, através da imitação, possíveis melodias a efetuar nas vozes superiores

Atividade D – alterar, variar e embelezar espontaneamente algumas das melodias e ritmos das peças que estão a tocar – pretende-se que o aluno introduza pequenas alterações rítmicas, bem como ornamentações nas melodias das peças de repertório que já domina

Atividade E – improvisar num determinado afeto ou estado de ânimo (alegria, tristeza, medo) – pretende-se que o aluno explore o âmbito do instrumento, diferentes cores e efeitos sonoros, e que experimente diversos motivos rítmicos, sem receber quaisquer referências musicais por parte do professor

Atividade F – trabalhar sobre *partimenti* – introdução de padrões musicais, aplicados em diferentes situações e transpostos a outras tonalidades. Pretende-se que o aluno reconheça o percurso melódico do baixo, descubra as diferentes possibilidades de harmonização nas vozes superiores e escolha uma melodia que se adegue à situação.

5.7.1. Sessões de improvisação

As sessões de improvisação foram realizadas numa sala na qual existem dois instrumentos, um cravo e uma espineta. Esta organização do espaço de trabalho facilitou uma certa interação sonora entre professora e aluno, devido à utilização de ambos os instrumentos. Esta forma de trabalho revelou ser interessante para uma dinâmica eficaz e estimulante durante a improvisação, favorecendo a orientação durante o processo por parte da professora através da introdução de diversos elementos musicais motivicos, rítmicos, estilísticos, entre outros.

5.7.1.1. Aluna A

Resumo da Sessão 1

Na primeira sessão foi perguntado à aluna se sabia o que significava improvisar. Esta respondeu que sim, que era “inventar qualquer coisa no momento”. Optou-se por começar com uma atividade interativa entre professora e aluna, um diálogo musical de pergunta e resposta. Para esta atividade, e sendo uma aluna de Iniciação I, optou-se por improvisar algumas melodias simples, sem ritmos muito complicados, apenas com a mão direita. A professora tocava algo e a aluna tinha que responder com a mesma ideia musical e proporção rítmica sempre que possível – ou seja, se a professora tocava algo com cinco notas, não era esperado que a aluna tocasse algo com dez. Foi explicado à aluna que podia imitar ritmicamente ou usar as mesmas notas previamente tocadas pela professora, se não tivesse mais nenhuma ideia musical no momento – o objetivo era mesmo não parar e estabelecer um diálogo musical durante uns minutos. Podia no entanto explorar toda a extensão do instrumento e não se cingir apenas a uma zona do teclado. A aluna mostrou-se interessada com o desafio proposto e após algumas tentativas foi capaz de desenvolver as suas próprias ideias, não se limitando a imitar o que era tocado pela professora, mas não conseguindo por vezes manter a proporção rítmica aquando da resposta à pergunta colocada.

Resumo da Sessão 2

Na segunda sessão optou-se por improvisar sobre um *ostinato*. Foi perguntado à aluna se sabia o seu significado, tendo esta respondido que não. Assim sendo, foi feita uma breve explicação, bem como foi exemplificado o *ostinato* que se iria improvisar na presente sessão - uma *passacaglia* em dó (tonalidade com a qual a aluna está mais familiarizada).

Figura 1 – *Passacaglia*



Começou-se pela mão esquerda e repetiu-se várias vezes o baixo para ter a certeza que a aluna tinha decorado as quatro notas descendentes. Explicou-se que se poderia fazer variações rítmicas do mesmo e que era esse o objetivo da presente sessão. Foram mostradas à aluna algumas possíveis variações, através de exemplificações auditivas por parte da professora.

Figura 2 – Variações rítmicas do baixo



Tocou-se em conjunto diversas vezes, explorando uma a uma, e no final pediu-se que tocasse sozinha, durante alguns segundos, a sua própria versão das variações do baixo da *passacaglia*.

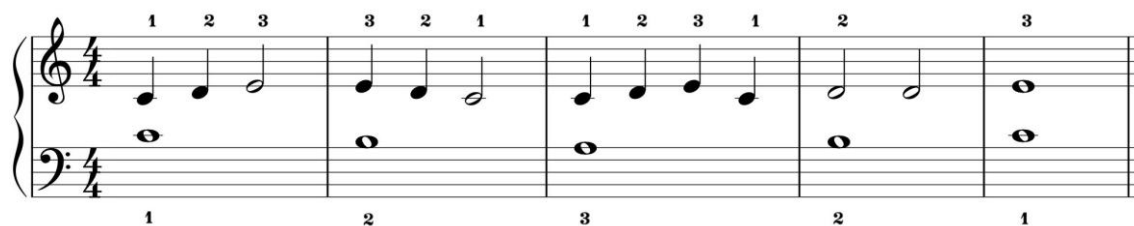
Resumo da Sessão 3

Na terceira sessão foi perguntado à aluna se ainda se lembrava do que tinha aprendido na sessão anterior e se conseguia exemplificar ao cravo, improvisando sobre o baixo da *passacaglia* apenas com a mão esquerda. Entusiasmada com o desafio e consciente de que tinha estudado em casa, rapidamente começou por tocar o baixo na sua forma simplificada, seguindo-se algumas variações do mesmo. Foi dado um feedback positivo em relação à atividade desenvolvida e explicou-se que nesta sessão se iria tocar também com a mão direita. Explicou-se que a mão direita poderia tocar em terceiras paralelas com o baixo, exemplificando. A aluna rapidamente percebeu a tarefa proposta. Mostrou-se que era possível explorar ritmicamente também a mão direita. Notou-se uma ligeira dificuldade na coordenação rítmica das mãos quando tocavam em conjunto, optando-se pois por manter uma das vozes na sua forma mais simples enquanto a outra voz variava ritmicamente.

Resumo da Sessão 4

Para a quarta sessão foi planeada uma atividade de diminuição de pequenas melodias. Optou-se por partir de uma pequena peça polifónica do conhecimento da aluna como forma de introdução ao trabalho que se pretendia desenvolver.

Figura 3 – Premières harmonies



Após identificação das principais notas da melodia, foi explicado à aluna que o objetivo da atividade consistia em improvisar melodias de forma a ligar a nota de um compasso à nota do compasso seguinte. A professora exemplificou auditivamente, ao qual a aluna respondeu com entusiasmo, repetindo ao cravo as ideias previamente reproduzidas.

Figura 4 – Variação melódica da peça



De seguida foi pedido à aluna que improvisasse uma melodia no primeiro compasso enquanto a professora respondia com uma outra ideia melódica no segundo compasso, e assim sucessivamente. No final, foi-lhe pedido que tocasse a peça mais uma vez, primeiro na sua forma original e depois com algumas das pequenas diminuições previamente exploradas durante a sessão.

Resumo da Sessão 5

Na quinta e última sessão optou-se por dar a oportunidade à aluna de tocar uma peça do seu repertório de cravo. Explicou-se que a atividade consistia no seu embelezamento, através de pequenas alterações rítmicas e melódicas.

Figura 5 – A Estrelinha

The musical score for 'A Estrelinha' is presented in three systems, each with a treble and bass clef. The time signature is 2/4. The first system (measures 1-8) features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. Fingerings are indicated by numbers 1-4. The second system (measures 9-16) continues the piece with similar notation. The third system (measures 17-24) concludes the piece. The notation includes quarter notes, eighth notes, and rests, with specific fingerings (1-4) marked above or below the notes.

Sugeriu-se que começasse por alterar ritmicamente os primeiros 8 compassos. A aluna aceitou o desafio com grande entusiasmo, seguindo-se outras variações rítmicas indicadas pela professora, sempre dos mesmos compassos iniciais.

Figura 6 – Variações rítmicas a), b) e c)

a)

Musical score for variation a) in 2/4 time. The treble clef part features a melody of eighth notes in the first two measures, followed by a quarter note. The bass clef part features a steady eighth-note accompaniment throughout the first seven measures, ending with a whole note.

b)

Musical score for variation b) in 2/4 time. The treble clef part features a melody of quarter notes in the first two measures, followed by a quarter note. The bass clef part features a steady eighth-note accompaniment throughout the first seven measures, ending with a whole note.

c)



De seguida, foi-lhe sugerido que em vez de alterações rítmicas se fizessem alterações melódicas da seguinte forma:

Figura 7 – Variação melódica



A aluna mostrou-se motivada com a tarefa proposta, imitando de imediato o que a professora lhe tinha sugerido. No final da sessão foi-lhe pedido que tocasse novamente a peça do início ao fim, adicionando sempre que lhe apetecesse alguma variação melódica ou rítmica previamente trabalhada ao longo da sessão como embelezamento da peça. Notou-se uma melhoria relativamente à forma como foi tocada no início da sessão.

5.7.1.2. Aluna B

Resumo da Sessão 1

Na primeira sessão deu-se preferência a uma atividade que estabelecesse um diálogo musical entre professora e aluna. Como a aluna já tinha por hábito improvisar na aula com a professora, optou-se por começar por uma atividade mais interativa para a deixar mais à vontade. A professora começou por improvisar uma linha melódica, de ritmo bastante simples, à qual a aluna respondeu espontaneamente sem qualquer hesitação. Seguiram-se algumas perguntas e respostas musicais, alternando entre mão direita e mão esquerda, e ao final de algumas voltas foi possível à professora introduzir pequenas intervenções polifónicas, com intervalos de terceira ou quinta em relação ao baixo. A aluna mostrou alguma dificuldade em encontrar as consonâncias, optando muitas vezes por tocar esporadicamente a mão esquerda em uníssono com a mão direita. No entanto, o discurso musical mostrou ser fluente e coerente ao longo de toda a atividade.

Resumo da Sessão 2

Na segunda sessão optou-se por desenvolver uma atividade de diminuição de pequenas melodias. Para tal, recorreu-se a repertório de cravo da aluna, como forma de introdução à atividade. Deste modo, a aluna estava familiarizada com a peça e facilitava todo o processo.

Figura 8 – O Pião

The musical score for 'O Pião' is presented in three systems. Each system contains a treble clef staff and a bass clef staff. The first system includes fingerings: 1 2 3 1 2 above the first five notes of the treble staff, and 5, 1, 4, 1, 5 below the first five notes of the bass staff. The second system has a measure number '5' above the first note of the treble staff and fingerings 4, 1, 2, 1, 4, 1 below the first six notes of the bass staff. The third system has a measure number '9' above the first note of the treble staff.

Começou-se por perguntar à aluna se conseguia identificar as notas principais da melodia na primeira frase. Com alguma ajuda por parte da professora, chegou-se ao seguinte resultado:

Figura 9 – Identificação das notas principais da melodia

The musical score for 'O Pião' is shown with the first melody line circled in red to highlight the main notes. The score is identical to Figure 8, but with red circles around the notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4 in the treble staff of the first system.

Explicou-se que esta era a base da peça sobre a qual tinham sido adicionadas pequenas diminuições como forma de embelezar a melodia inicial. Explicou-se também que durante a sessão se iria explorar outras possibilidades de diminuições melódicas sabendo que era necessário chegar sempre àquelas notas base assinaladas a vermelho. Começou-se por abordar o primeiro compasso e a professora, após tocar a melodia na sua forma inicial, exemplificou outras ideias musicais que se poderiam adotar.

Figura 10 – Exemplo 1 de diminuição da melodia

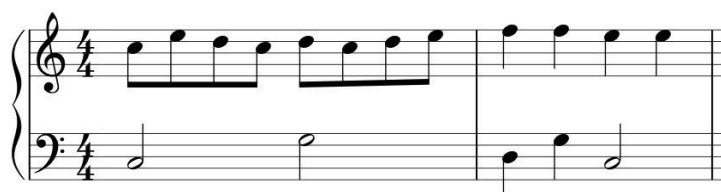
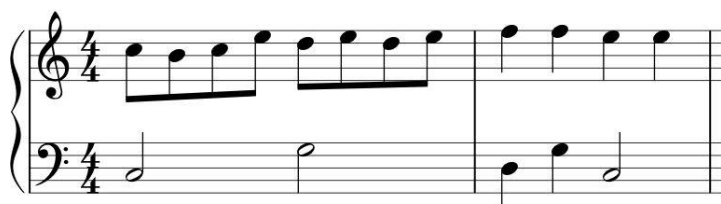


Figura 11 – Exemplo 2 de diminuição da melodia



A aluna imitava e tentava introduzir uma outra ideia musical baseada no que lhe tinha sido explicado previamente. O processo repetiu-se até ao final da peça, de forma bastante dinâmica, numa troca de ideias musicais. De uma forma geral, observou-se uma melhoria na forma de abordar a peça e na sua execução.

Resumo da Sessão 3

De forma a dar seguimento ao trabalho efetuado na sessão anterior, decidiu-se voltar a realizar uma atividade de diminuição de pequenas melodias mas desta vez sem recurso à notação. A professora tocava uma melodia na espineta, à qual a aluna tinha que responder, variando melodicamente mas acabando por utilizar sempre o mesmo padrão musical até ao fim, da seguinte forma:

Figura 12 – Melodia a diminuir



Figura 13 – Exemplo de diminuição da melodia (padrão 1)



Pediu-se à aluna que tentasse ouvir e reconhecer a melodia superior tocada pela professora, ao mesmo tempo que mantinha a melodia do baixo. Notou-se uma certa dificuldade inicial, que foi ultrapassada após várias tentativas. Por último foi pedido à aluna que tentasse fazer pequenas alterações rítmicas no baixo, mantendo sempre a mesma melodia, ao mesmo tempo que a professora tocava a voz superior.

Resumo da Sessão 5

De forma a dar seguimento ao trabalho iniciado na sessão anterior, optou-se por continuar o trabalho sobre o *passamezzo*. Fez-se uma breve revisão dos conceitos previamente abordados. A aluna evidenciou uma maior facilidade e mostrou estar à vontade durante todo o processo, bem como um grande entusiasmo por conseguir improvisar durante uns minutos em forma de diálogo com a professora. De seguida foi proposto à aluna tocar a voz superior. Inicialmente tocou apenas com a mão direita e após algumas repetições tentou juntar-se a mão esquerda. O resultado foi bastante produtivo, apesar de alguma dificuldade inicial. A sessão terminou com aluna e professora a improvisarem livremente, com recurso a todos os elementos previamente explorados.

5.7.1.3. Aluna C

Resumo da Sessão 1

No início da primeira sessão, foi perguntado à aluna se tinha por hábito improvisar em casa ou quando se encontrava sozinha com o instrumento. Esta respondeu afirmativamente, que o fazia regularmente porque lhe dava bastante prazer. Foi então sugerido que improvisasse livremente. Explicou-se que podia explorar à sua vontade a extensão e os diferentes registos do cravo, sem quaisquer referências musicais. Motivada, a aluna encarou o desafio com bastante naturalidade, compreendendo bem o que lhe havia sido pedido. Improvisou sozinha durante praticamente um minuto, terminando a sua improvisação livre de uma forma bastante decisiva e resolutiva. Notou-se, no entanto, que improvisava praticamente sempre com a mão direita. Foi-lhe então perguntado se conseguia improvisar com cada uma das mãos separadamente. Aceitou novamente o desafio e uma vez mais voltou a improvisar, trazendo novos elementos melódicos e rítmicos, focando-se primeiro em improvisar apenas com a mão direita e depois apenas com a mão esquerda. No final desta atividade foi-lhe pedido que improvisasse desta vez com as duas mãos ao mesmo tempo, em forma de diálogo musical, ou pergunta e resposta entre a mão esquerda e a direita, explicando que seria importante ouvir bem o que cada mão fazia e dar atenção a cada pormenor de forma a responder da melhor forma à pergunta introduzida anteriormente. Nova tarefa à qual a aluna respondeu com entusiasmo.

Resumo da Sessão 2

Na segunda sessão a aluna mostrou-se entusiasmada com a sessão anterior, sentando-se de imediato ao cravo e começando a improvisar livremente. Após algum feedback positivo, foi-lhe explicado que nesta sessão em vez de uma improvisação livre iria improvisar sobre um determinado estado de ânimo. Explicou-se que podia usar tonalidades maiores e menores, tanto o registo grave como agudo do cravo, motivos ascendentes ou descendentes, mais ou menos rítmicos consoante a palavra que lhe era atribuída. A aluna aceitou o novo desafio. Começou-se por sugerir a palavra

“tristeza” (vídeo 1, minuto 00:00). A aluna começou por improvisar num registo mais grave do cravo, com motivos lentos e descendentes no teclado. Após alguns segundos introduziu a escala de ré menor, que aprendeu recentemente na aula de cravo. Ao revelar bastante facilidade e criatividade em reproduzir por sons uma imagem de algo triste, foi-lhe pedido de seguida que contrastasse com uma nova improvisação, desta vez inspirada na palavra “alegria” (vídeo 1, minuto 01:01). A aluna, motivada com a nova tarefa, apressou-se a tocar uma melodia muito rítmica e enérgica com a mão direita no registo agudo do cravo. De seguida introduziu a mão esquerda, em forma de diálogo, com motivos ascendentes e saltos com cruzamento de mãos, terminando com algumas escalas e acordes em dó maior – tonalidade que domina bastante bem.

Resumo da Sessão 3

Na terceira sessão foi perguntado à aluna se sabia o que era um *ostinato*. Afirmou que já tinha ouvido falar no termo mas que não se lembrava ao certo do que queria dizer. Foi-lhe explicado o seu significado e dado a conhecer o baixo da *passacaglia - ostinato* sobre o qual iria improvisar. Optou-se por trabalhar sobre uma *passacaglia* em dó.

Figura 17 – Passacaglia



A professora começou por tocar o baixo na espineta e de seguida foi perguntado à aluna se conseguia reproduzir no cravo o que ouvia auditivamente. A aluna não revelou dificuldade em descobrir as notas correspondentes a este baixo ostinato. Explicou-se que se iria fazer algumas variações rítmicas do mesmo, exemplificando na espineta ao mesmo tempo que a aluna tocava no cravo o baixo na sua forma simples. Desenvolveu-se um diálogo musical entre professora e aluna e à medida que esta última se mostrava confortável e confiante no processo, a professora aproveitava para introduzir mais algum motivo rítmico da mão esquerda e/ou melódico de uma possível voz na mão direita. Após algumas variações, a aluna mostrou-se curiosa com as melodias tocadas pela professora e começou a tentar imitar o que esta fazia. Foi-lhe

explicado que podia tocar terceiras paralelas com o baixo (vídeo 2). Após algumas tentativas de coordenação entre as duas mãos, foi possível variar também ritmicamente a melodia da mão direita, desde que a mão esquerda tocasse o baixo na sua forma mais simples.

Resumo da Sessão 4

Na quarta sessão optou-se por introduzir uma sequência com uma 4ª descendente seguida de uma 2ª ascendente, também conhecida por *romanesca*.

Figura 18 – Sequência 1



Foi pedido à aluna que tentasse descobrir uma possível voz superior. O trabalho sobre a *passacaglia*, na sessão anterior, pode ter ajudado a aluna a perceber rapidamente que se tocasse terceiras paralelas com o baixo iria funcionar. A professora exemplificou, explicando que, para além das terceiras paralelas, podia tocar-se a seguinte harmonização na mão direita.

Figura 19 – Harmonização do baixo



A aluna aceitou o desafio com bastante facilidade. De seguida foi-lhe proposto explorar algumas variações rítmicas do baixo. A professora sugeriu uma variação com o ritmo $\downarrow \downarrow$, o qual a aluna deveria aplicar em toda a sequência. Depois o mesmo com o ritmo $\downarrow \downarrow \downarrow$. Como a aluna não mostrou qualquer dificuldade na tarefa proposta, optou-se por introduzir algumas variações melódicas do baixo. A professora exemplificou na espineteta o motivo melódico começando em dó, que a aluna deveria aplicar mais uma

vez em toda a sequência. Notou-se, no início, uma certa dificuldade por parte da aluna na tarefa proposta, mas que rapidamente foi ultrapassada após algumas tentativas.

Figura 20 – Exemplo 1 de variação melódica do baixo



5.7.1.4. Aluna D

Resumo da Sessão 1

Na primeira sessão optou-se por começar com uma atividade que permitisse à aluna alterar, embelezar e variar espontaneamente uma peça do seu repertório, à escolha. A aluna optou por uma *Gavotte* de C. Zimmer do livro *Des Lys Naissants*. Foi-lhe pedido que tocasse a peça normalmente do início ao fim e que, na repetição, fizesse alguma variação rítmica ou adicionasse um pequeno ornamento. A aluna mostrou alguma resistência em relação ao desafio proposto, talvez por timidez ou simplesmente por falta de ideias musicais. Foi necessário adaptar a estratégia inicialmente pensada para a atividade e ir de encontro ao que a aluna necessitava naquele momento. Deste modo, optou-se por desenvolver um jogo de imitação, em que a professora exemplificava na espineta uma possível diminuição ou ornamentação e a aluna apenas tinha que imitar. Ao fim de várias tentativas, foi possível à aluna tocar a peça do início ao fim e embelezá-la ao seu gosto com ideias exploradas e trabalhadas ao longo da sessão (vídeo 3), melhorando significativamente a execução da mesma comparativamente com o início da sessão.

Resumo da Sessão 2

Na segunda sessão propôs-se à aluna improvisar sobre um baixo ostinato, optando-se por uma *passacaglia* em lá menor. A aluna já conhecia este *ostinato*, por isso rapidamente passou-se às variações rítmicas do baixo. A aluna mostrou um grande à vontade neste tipo de exercício, explorando e tocando com facilidade diversos motivos rítmicos. Introduziu-se a mão direita em terceiras com o baixo e posteriormente foi pedido à aluna que variasse ritmicamente também esta voz. Demonstrou-se auditivamente que podia variar melodicamente a voz superior desde que houvesse um intervalo de terceira sempre que o baixo, na sua forma mais simples, mudasse de nota. Foi sugerido que mantivesse uma ideia ou motivo melódico ou rítmico ao longo de todo o *ostinato*, de forma a assimilar e a consolidar a ideia e simultaneamente ter plena consciência do que estava a tocar. Mais uma vez aqui a aluna não mostrou muita

criatividade na invenção de motivos melódicos ou ideias musicais para a voz superior, tendo sido necessário à professora sugerir algumas ideias.

Resumo da Sessão 3

Na terceira sessão optou-se por continuar o trabalho sobre *ostinati* mas desta vez dando a conhecer à aluna a *romanesca*. Começou por se ensinar o baixo na sua forma original:

Figura 26 – Romanesca



A aluna teve oportunidade de repetir o baixo diversas vezes até se sentir confortável e o ter memorizado na totalidade. Foram-lhe mostradas as harmonizações do mesmo. A aluna respondeu com entusiasmo, imitando o que a professora tinha acabado de tocar. De seguida, e após algumas tentativas, foi possível estabelecer um diálogo musical entre aluna e professora, no qual ambas tocavam o baixo na mão esquerda e respetiva harmonização na mão direita. Após algumas voltas, optou-se por substituir a harmonização do baixo por pequenas melodias a improvisar na voz superior. A aluna respondeu com bastante facilidade mas mais uma vez apenas imitando o que a professora tocava. No final da sessão, foi-lhe sugerido que improvisasse, desta vez sozinha, tentando aplicar todos os conceitos previamente trabalhados.

Resumo da Sessão 4

Na quarta sessão decidiu-se por uma atividade relacionada com o *partimento*. Apresentou-se um baixo, sob a forma de notação, e explicou-se que o primeiro exercício consistia em tocar as duas vozes superiores de acordo com a condução de vozes apresentada. Enquanto uma voz se mantinha com uma oitava, a outra movia-se

em terceiras paralelas com o baixo, alternando entre si com a mudança de harmonia. A aluna não mostrou qualquer dificuldade em desempenhar a tarefa proposta, provavelmente devido à prática de baixo contínuo que tem nas aulas de Harmonia ao Teclado.

Figura 27 – Partimento 2



Fonte: Elaboração da autora

De seguida pediu-se à aluna que tocasse o baixo na sua forma simplificada e que desta vez acompanhasse com acordes quebrados (*style luthé*) na mão direita, em variadas direções, da seguinte maneira:

Figura 28 – Sugestão de figurações a improvisar



De seguida foi-lhe perguntado se achava que conseguia transpor este mesmo baixo para outras tonalidades como Dó Maior ou Ré Maior. Apesar de não ser uma prática corrente no seu estudo diário, com ajuda por parte da professora e após algumas tentativas, a aluna conseguiu reproduzir o baixo nas tonalidades pedidas. Os exercícios que se seguiram foram os mesmos que tinham sido feitos com o baixo em Sol Maior – tocar terceiras paralelas com o baixo, introduzir os acordes e, por último, tocar o baixo na sua forma reduzida com acordes quebrados na mão direita. Por fim foi-lhe pedido que continuasse o baixo criando uma sequência (4ª descendente seguida de uma 2ª ascendente – tal como no baixo da *romanesca* que a aluna aprendera na terceira sessão).

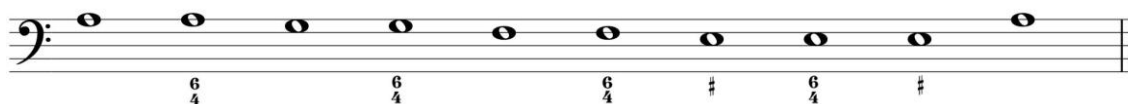
Figura 29 – Sequência criada a partir do *partimento* 2



Resumo da Sessão 5

Na quinta e última sessão, optou-se por dar seguimento ao trabalho sobre *partimenti*. Apresentou-se auditivamente a seguinte sequência e explicou-se que o exercício consistia em descobrir as possíveis consonâncias em relação ao baixo.

Figura 30 – *Partimento* 3



Fonte: Elaboração da autora

Podia começar-se com: (a) uma terceira seguida de uma quarta em relação ao baixo ou (b) uma terceira seguida de uma sexta, da seguinte forma:

Figura 31 – Consonâncias em relação ao baixo (a)

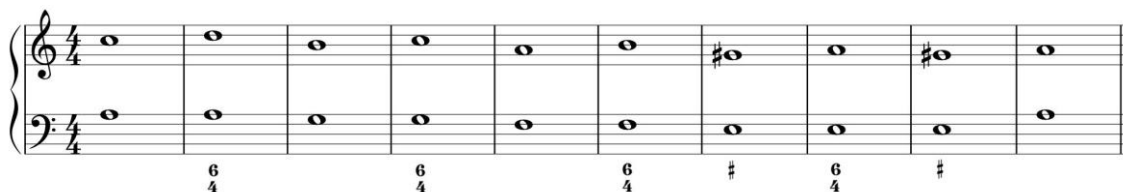
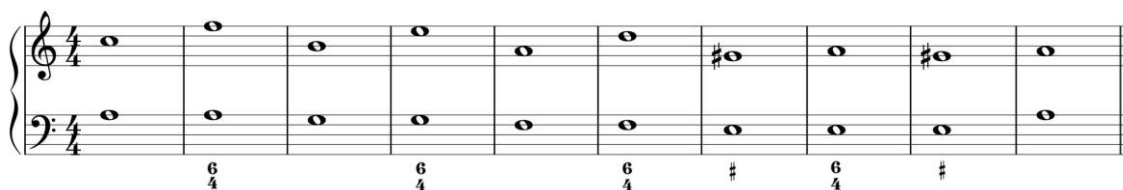


Figura 32 – Consonâncias em relação ao baixo (b)



Após várias voltas e depois do exercício estar bem interiorizado por parte da aluna, a professora decidiu introduzir algumas notas de passagem, criando diversas melodias possíveis de tocar na voz superior. A aluna aceitou o desafio com bastante entusiasmo

e acabou por reproduzir algumas das ideias previamente tocadas de uma forma bastante espontânea.

Figura 33 – Exemplo de melodia a improvisar

The image shows a musical score for improvisation in 4/4 time. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melody of eighth and quarter notes. The bass staff contains a simple accompaniment of quarter notes. Below the bass staff, there are chord symbols: 6/4, 6/4, 6/4, #, 6/4, #. The piece ends with a double bar line.

5.7.1.5. Aluno E

Resumo da Sessão 1

Na primeira sessão optou-se por uma atividade de ornamentação ou diminuição de pequenas melodias. Sabe-se que é um trabalho que o aluno está a desenvolver na disciplina de Harmonia ao Teclado, e como tal, pareceu ser adequado de forma a poder dar continuidade a esse trabalho. O desafio consistia em explorar algumas fórmulas de diminuição, com o intuito de preparar o aluno para as sessões de trabalho seguintes, sobre *ostinati* e *partimenti*. Optou-se por trabalhar a seguinte cadência com várias opções de diminuição:

Figura 34 – Exemplos de diminuições para a cadência V-I



De seguida foi-lhe apresentado um exemplo musical e diversas fórmulas de diminuição, sob a forma de notação.

Figura 35 – Exemplo musical

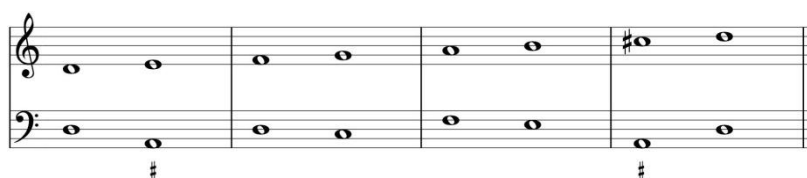


Figura 36 – Fórmulas de diminuição



O exercício consistia em tocar o excerto, optando por uma fórmula de diminuição específica, mantendo-a até ao fim. Depois escolhia-se outra fórmula, e assim sucessivamente. No final foi pedido ao aluno para tocar o mesmo exemplo do início ao

fim, diminuindo livremente e misturando as diversas fórmulas com base nas opções previamente trabalhadas.

Resumo da Sessão 2

Na segunda sessão propôs-se ao aluno improvisar sobre um *ostinato* – uma *passacaglia* em dó. Foi-lhe dado a conhecer o baixo e de seguida foi-lhe pedido que variasse ritmicamente o mesmo. Após algumas voltas de variações rítmicas, em pergunta e resposta entre professora e aluno, foi introduzida a voz superior em terceiras com o baixo. O aluno percebeu de imediato que deveria fazer o mesmo tipo de trabalho com a mão direita, variando ritmicamente esta voz ao mesmo tempo que mantinha o baixo na sua forma mais simples. Foi-lhe sugerido que seguisse o mesmo jogo de pergunta e resposta, desta vez não com a professora mas entre a sua mão direita e esquerda. O aluno não mostrou qualquer dificuldade na tarefa proposta, tendo conseguido manter um discurso musical fluente e bastante coerente.

Resumo da Sessão 3

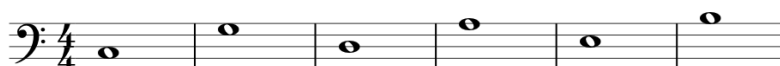
Na terceira sessão optou-se por dar seguimento à sessão anterior e propor ao aluno continuar a improvisar sobre um *ostinato*, desta vez o *passamezzo*. De forma a dar uso aos dois instrumentos logo desde o início da sessão, propôs-se ao aluno tentar descobrir auditivamente o baixo do *passamezzo*, informando-o apenas que este começava em sol. Após algumas repetições do baixo por parte da professora, o aluno conseguiu descobrir quais as notas envolvidas. De seguida mostrou-se a harmonização do baixo, que o aluno reproduziu com bastante facilidade. A atividade continuou com o aluno a tocar o baixo e respetiva harmonização e a professora, partindo da mesma base, improvisava pequenas melodias na voz superior. Pretendia-se que o aluno se familiarizasse e interiorizasse algumas dessas melodias, apenas pela audição, focando-se simultaneamente no que estava a tocar. Após várias voltas, desenvolveu-se um jogo de imitação em que cabia ao aluno reproduzir as ideias melódicas apresentadas pela

professora. No final da sessão, sugeriu-se que o aluno improvisasse livremente sobre o *passamezzo*, utilizando material previamente explorado, bem como novas ideias melódicas ou rítmicas que lhe surgissem espontaneamente.

Resumo da Sessão 4

Na quarta sessão, optou-se por desenvolver algum trabalho sobre *partimenti*. Foi dada a conhecer a sequência auditivamente e de seguida apresentados, sob a forma de notação, diversos padrões musicais das primeiras duas notas do baixo da sequência. O exercício consistia em dar seguimento ao padrão musical apresentado e aplicá-lo em toda a sequência. Foi um exercício bastante desafiante. Não obstante, o aluno mostrou-se sempre motivado e persistente na tarefa proposta.

Figura 37 – Partimento 4



Fonte: Elaboração da autora

Figura 38 – Padrões musicais



Resumo da Sessão 5

Na quinta sessão, decidiu-se continuar o trabalho sobre *partimenti*. Desta vez, recorreu-se à notação para identificação de certos movimentos típicos do baixo e aplicação das respetivas regras de contraponto. O objetivo da atividade consistia em reconhecer alguns destes movimentos num *partimento* e conseguir de imediato

perceber qual a harmonização correspondente a realizar na voz superior. Foi explicado ao aluno que cada vez que o baixo subisse por grau conjunto (a) as cifras correspondentes seriam 5-6, e cada vez que o baixo descesse por grau conjunto (b) seriam 7-6. Apesar de o aluno estar familiarizado com estes acordes, a professora exemplificou auditivamente.

Figura 39 – Movimento do baixo e respetiva harmonização (a)



Figura 40 – Movimento do baixo e respetiva harmonização (b)



De seguida, foi-lhe pedido para transpor estes movimentos em várias tonalidades, num ciclo de quintas, passando por tonalidades como Dó Maior, Sol Maior e Ré Maior. Por último, foi-lhe apresentado um *partimento*. O aluno mostrou-se interessado em tentar tocar o *partimento* do início ao fim, tendo em conta aos movimentos do baixo trabalhados anteriormente, bem como respetiva harmonização. A sessão terminou com professora e aluno a improvisar livremente sobre o *partimento* em questão, ora tocando os acordes, arpejando-os de diversas maneiras, ora inventando novas melodias a desenvolver na voz superior.

instrumento e os diversos sons, sem quaisquer referências musicais. Por se tratar de uma aluna com muita imaginação e que gosta de explorar a sua criatividade, optou-se também por atividades de improvisação num determinado estado de ânimo. De uma forma geral, foram propostas atividades que lhe permitissem improvisar sem quaisquer referências musicais, explorando o âmbito do instrumento, diferentes efeitos sonoros e motivos rítmicos, aproveitando para a orientar a partir dos resultados obtidos. Observou-se, porém, alguma dificuldade na improvisação de *ostinati*, não tanto na memorização da melodia do baixo mas sim na coordenação das duas mãos e na junção de possíveis melodias a efetuar nas vozes superiores.

Com a Aluna D optou-se por começar por uma atividade que lhe permitisse explorar sonora e ritmicamente algumas das peças do seu repertório, fazendo variações melódicas e rítmicas, bem como possíveis ornamentações das mesmas. E só a partir daí é que se fez a introdução de alguns padrões musicais, típicos do vocabulário específico do cravo. A aluna apresentou uma ligeira dificuldade na improvisação de *ostinati*, aquando da invenção de possíveis melodias a efetuar nas vozes superiores. Ao contrário do trabalho sobre *ostinati*, a realização de *partimenti* foi desenvolvida com menos dificuldades, talvez pelo facto de este último ter sido desenvolvido com o apoio da notação. Apesar de demonstrar alguma timidez no início, acabou por se notar um progresso significativo na organização das ideias musicais, no âmbito de uma improvisação mais livre.

Com o Aluno E, sendo um aluno mais avançado, optou-se por desenvolver atividades que se focassem maioritariamente no trabalho de *ostinati* e *partimenti*. Foram propostas atividades de pergunta e resposta e atividades de ornamentação e diminuição de melodias, de forma a dar a conhecer os diversos padrões musicais, a permitir uma melhor organização dos mesmos e conseqüente melhoria do discurso musical aquando da improvisação. Exploraram-se diferentes cadências e fórmulas típicas, tendo o aluno respondido ativamente com grande entusiasmo. Com este aluno não foi desenvolvida qualquer atividade relacionada com a improvisação livre.

5.8. Discussão de Resultados

De uma forma geral, os alunos reagiram com grande entusiasmo às propostas feitas pela professora. Revelaram capacidade de ouvir, entender e aplicar muito do vocabulário introduzido ao longo de todo o processo, com imaginação e criatividade.

Observaram-se resultados positivos apesar de não ter sido possível comprovar esta informação, tendo em conta a duração do estudo e o número de alunos envolvidos. É de assumir que se tratou de um estudo exploratório para que mais tarde se possa chegar a uma conclusão.

Embora cada um dos alunos tenha respondido às estratégias introduzidas de forma própria e individual, todos eles evidenciaram progressos significativos. Apesar de haver uma dificuldade generalizada quando as atividades eram propostas pela primeira vez, estas foram desaparecendo à medida que os alunos se iam sentindo mais confiantes no processo. Não obstante, mostraram ser capazes de explorar e desenvolver alguns dos padrões apresentados, integrando-os de forma livre e expressiva no discurso musical. Com alguns alunos notou-se, porém, uma certa irregularidade na forma como responderam às frases musicais, ligeiramente desproporcionadas em relação às perguntas feitas pela professora, como foi o caso da Aluna A. Houve momentos dotados de um discurso musical fluente e outros em que o mesmo não foi tão bem articulado. É de salientar que a realização de pequenos *partimenti* teve, em geral, pouca adesão por parte dos alunos. O desconforto com esta nova atividade de improvisação poderá dever-se à sua maior complexidade associada ao facto de os alunos estarem habituados a reproduzir o que está escrito e não a tocar música de uma forma criativa, que tem de se adaptar às circunstâncias do momento. Encontrar o melhor e mais eficaz modo de explicar a forma de trabalhar estes *partimenti* foi um processo demorado. A curta duração deste projeto de investigação não permitiu concluir se os *partimenti* são adequados para este nível de ensino, se a dificuldade dos *partimenti* propostos aos alunos devia ser revista ou se, pura e simplesmente, o tempo dado aos alunos para perceberem esta linguagem foi insuficiente. Reconheceu-se que por vezes, com alguns alunos, houve dificuldade em encontrar estratégias de ensino e de comunicação eficazes, o que atrasou a obtenção de resultados. A estes foi

necessário dar instruções verbais mais detalhadas de forma a explicar o que era pretendido, antes e durante a atividade, como foi o caso dos Alunos A e D. Este procedimento pareceu ajudar e levou a que os alunos começassem, pouco a pouco, a improvisar de forma mais organizada e espontânea, havendo uma maior articulação entre o que pensavam, tocavam e ouviam.

Como seria de esperar, e atendendo à metodologia adotada, muitas foram as novas questões que surgiram nesta tentativa de encontrar uma forma eficaz de ensinar a improvisação ao cravo, algumas ainda sem resposta. Podemos afirmar que as atividades propostas, bem como os recursos usados durante todo o processo, contribuíram não só para a motivação, interesse e envolvimento dos alunos, como para o desenvolvimento de um possível método pedagógico baseado no raciocínio, que, tal como refere Biasutti, estimula a metacognição aquando do ensino-aprendizagem da improvisação.

5.9. Recolha de Dados Primários (Entrevistas, Inquéritos, Questionários)

De forma a obter informações importantes que pudessem contextualizar melhor este projeto de investigação, realizaram-se inquéritos por questionário dirigidos a docentes de cravo do ensino artístico especializado. O inquérito realizado teve como objetivo obter uma perspetiva geral sobre a improvisação e os seus benefícios na aprendizagem do cravo, por parte dos docentes. A amostra recolhida compreendeu as respostas de 13 professores de cravo, apesar de ter sido enviado a todos os docentes de cravo do ensino artístico especializado. O inquérito realizado era um questionário estruturado, composto por onze questões. Oito questões eram de resposta fechada (Sim/Não) e de preenchimento obrigatório, as restantes três eram de escolha múltipla, de carácter facultativo consoante a resposta à questão anterior e com a possibilidade de resposta aberta. As questões foram as seguintes:

1. Já teve algum tipo de experiência com a improvisação?
2. Já teve algum tipo de formação sobre improvisação?
3. Considera que o facto de adquirir competências ao nível da improvisação pode trazer vantagens à vida profissional de um cravista?
4. Como instrumentista, inclui o trabalho de improvisação como parte do seu estudo?
5. Como professor, considera que a prática da improvisação pode trazer vantagens à aprendizagem do cravo?
6. Na sua opinião, a improvisação pode ser ensinada?
7. Caso tenha respondido que não na pergunta anterior, qual o motivo?
8. Já introduziu a improvisação nas suas aulas de cravo?
9. Caso tenha respondido que não na pergunta anterior, qual o motivo?
10. Já seguiu alguma metodologia para ensinar improvisação nas suas aulas?
11. Se sim, qual?

5.10. Análise e Discussão de Dados

Gráfico 1: Pergunta 1 – Já teve algum tipo de experiência com a improvisação?



Gráfico 2: Pergunta 2 – Já teve algum tipo de formação sobre improvisação?

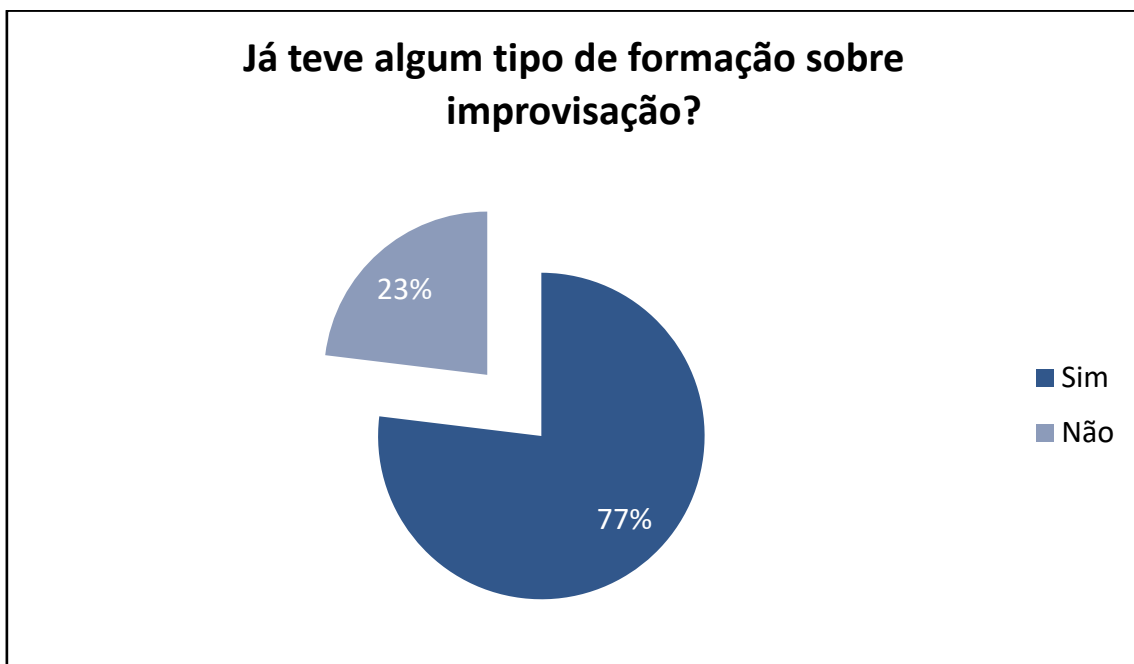


Gráfico 3: Pergunta 3 – Considera que o facto de adquirir competências ao nível da improvisação pode trazer vantagens à vida profissional de um cravista?

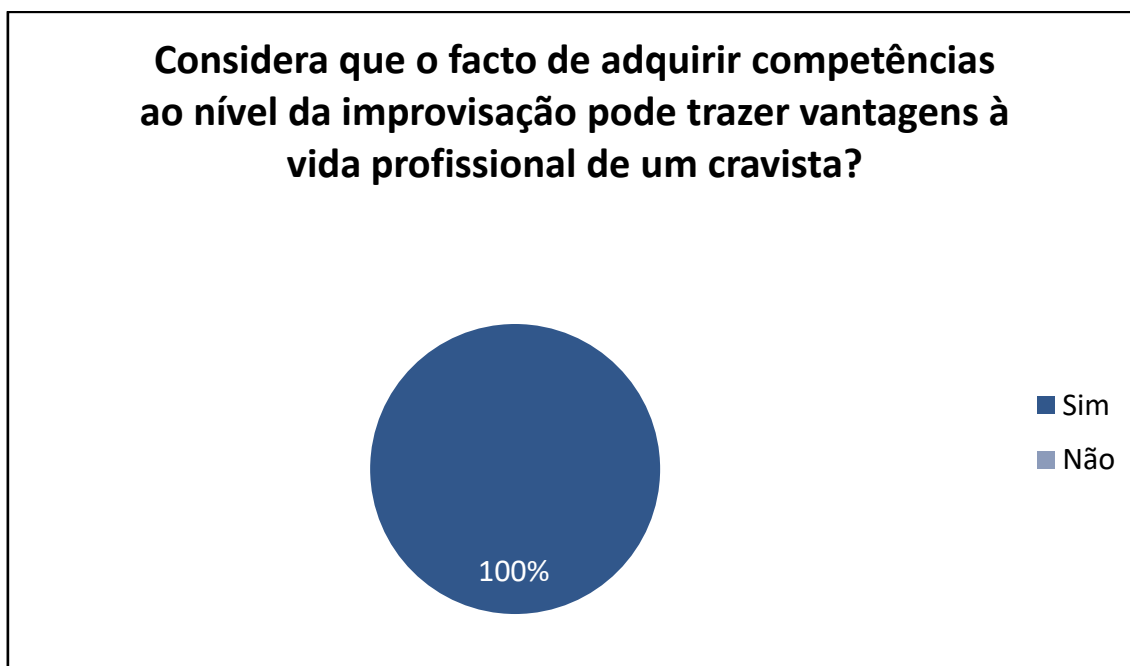


Gráfico 4: Pergunta 4 – Como instrumentista, inclui o trabalho de improvisação como parte do seu estudo?

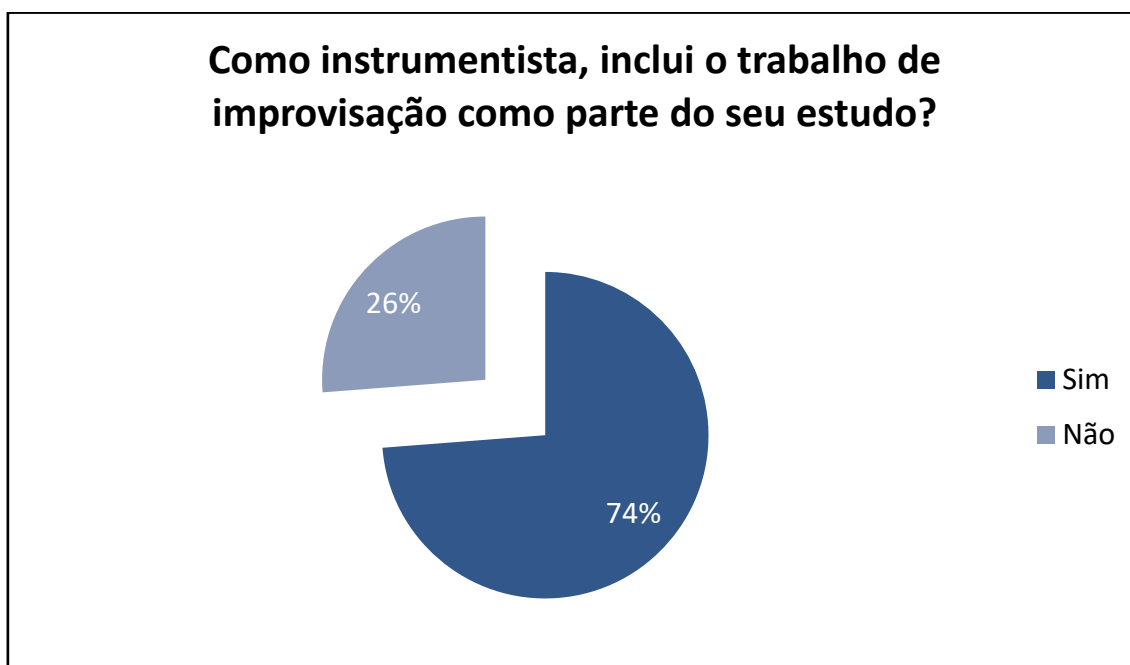


Gráfico 5: Pergunta 5 – Como professor, considera que a improvisação pode trazer vantagens à aprendizagem do cravo?

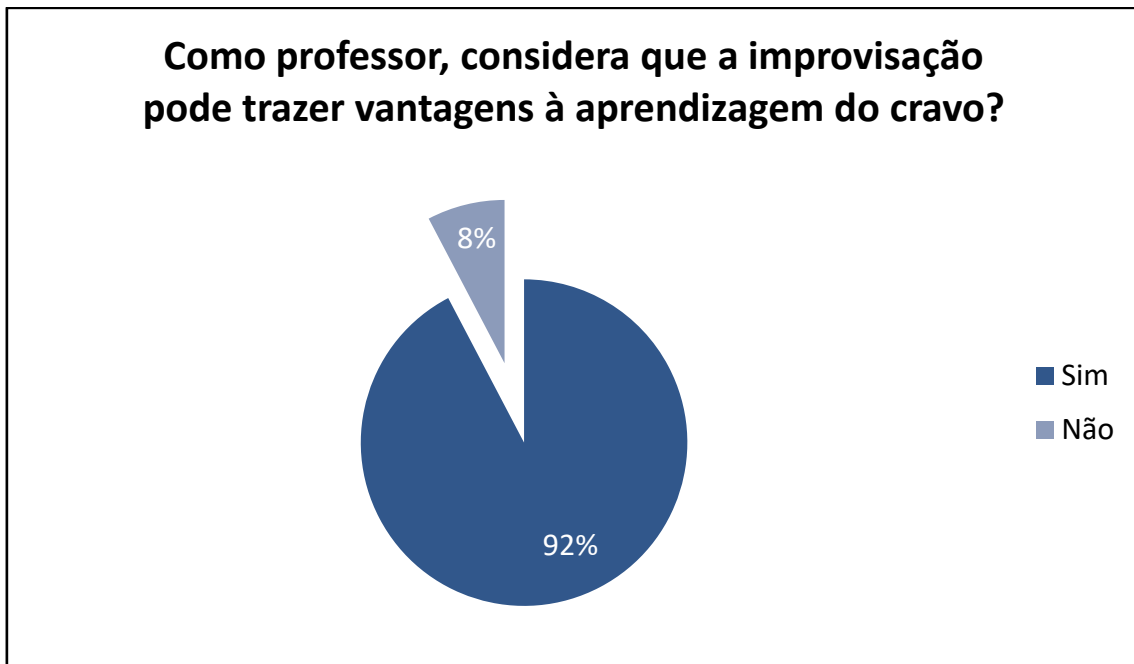


Gráfico 6: Pergunta 6 – Na sua opinião, a improvisação pode ser ensinada?

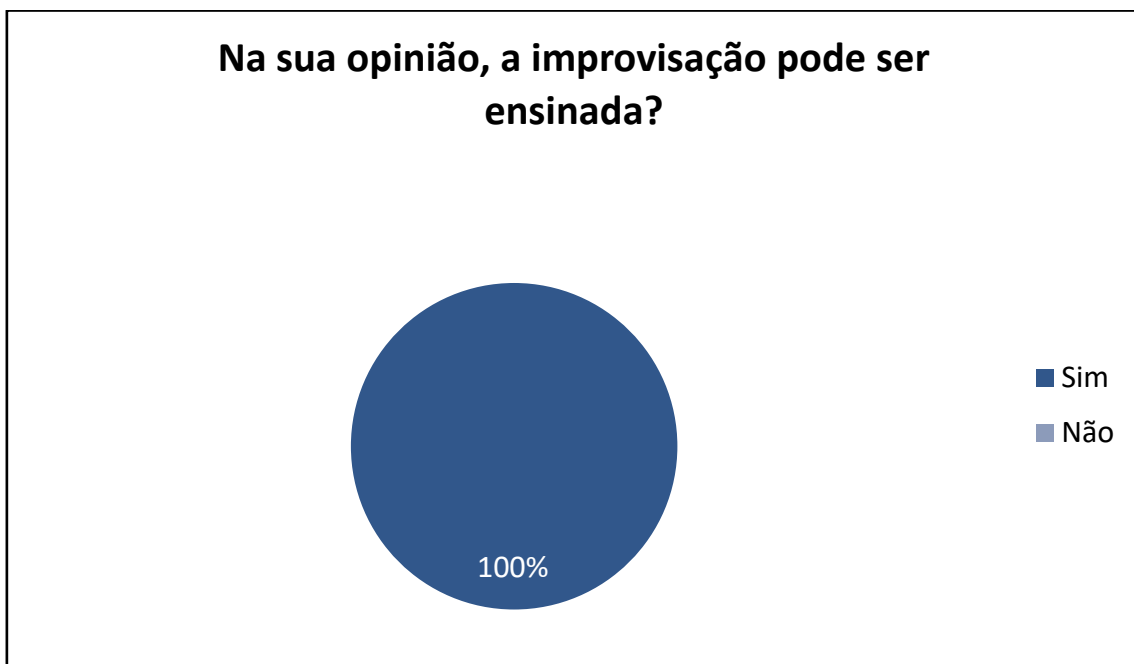


Gráfico 7: Pergunta 8 – Já introduziu a improvisação nas suas aulas de cravo?



Gráfico 8: Pergunta 9 – Caso tenha respondido que não na pergunta anterior, qual o motivo?

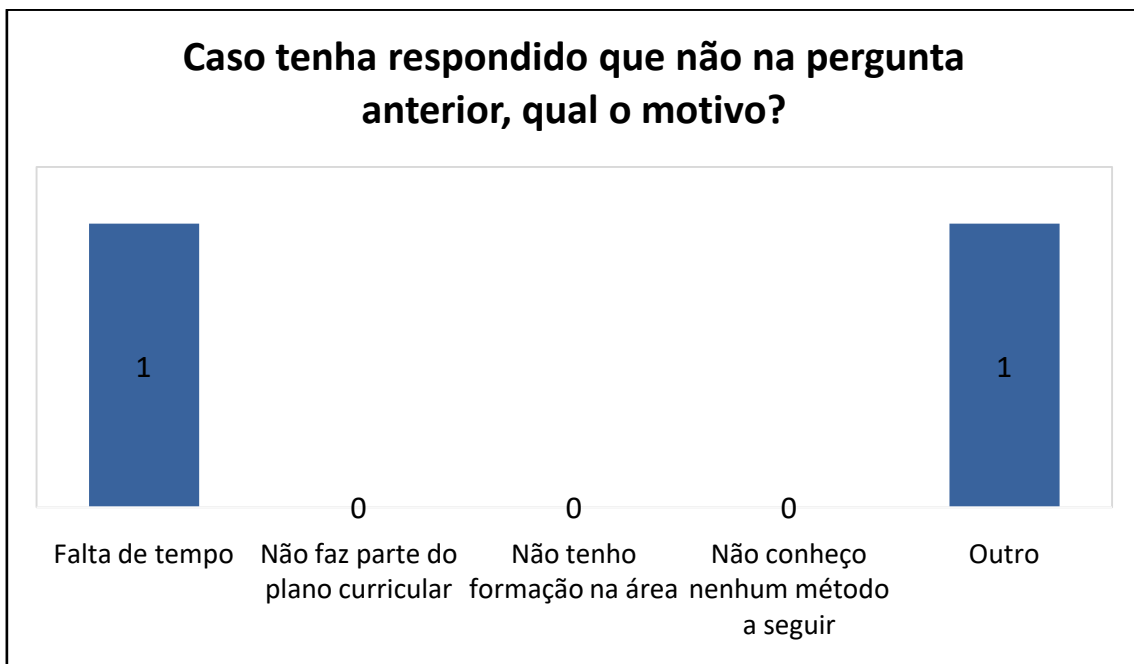


Gráfico 9: Pergunta 10 – Já seguiu alguma metodologia para ensinar improvisação nas suas aulas?



Gráfico 10: Pergunta 11 – Se sim, qual?



A opinião dos docentes, expressa através do inquérito realizado, refere que a maior parte já teve algum contacto ou experiência com a improvisação (Gráfico 1), bem como algum tipo de formação na área (Gráfico 2). Há uma unanimidade de opinião no que se refere às vantagens que a improvisação e sua prática podem trazer à vida profissional de um cravista (Gráfico 3). Contudo, apenas 74% dos inquiridos inclui o trabalho de improvisação com parte do seu estudo (Gráfico 4).

A maioria dos docentes admite que a improvisação pode trazer vantagens à aprendizagem do cravo (Gráfico 5). Todos os docentes acham que a improvisação pode ser ensinada (Gráfico 6), ou seja, não consideram que seja uma descoberta individual, que deva ser espontânea ou que seja uma aptidão inata. Apesar desta unanimidade, apenas 85% dos inquiridos já introduziram a improvisação nas suas aulas (Gráfico 7). Os dois docentes que não fazem uso da prática da improvisação nas suas aulas, mencionam falta de tempo ou ainda que “os alunos dos níveis de ensino aos quais leciono não têm ainda maturidade para abordar verdadeiramente a improvisação” (Gráfico 8). Curiosamente, a maioria dos professores que já introduziram a improvisação nas suas aulas, menciona não seguir qualquer metodologia no seu ensino (Gráfico 9). Dos restantes, a maioria tem uma preferência pela improvisação sobre baixos ostinatos, um docente menciona a utilização de um manual de ensino e os restantes observaram “uso todas as improvisações referidas e não só uma delas” e “não sigo metodologia específica mas vou buscar influências ao jazz e às diminuições” (Gráfico 10).

5.11. Limitações do Estudo

Foram sentidas algumas limitações ao longo de todo o projeto de investigação. Reconhece-se que o número de sessões de trabalho pode não ter facilitado a prática repetida de uma determinada atividade e conseqüente assimilação de certos conceitos. Um projeto de investigação com maior duração temporal poderia permitir obter resultados mais significativos. A investigação efetuada possibilitou, no entanto, uma recolha e observação cuidada e detalhada da informação pelo facto de ter sido feita com um número reduzido de alunos. Porém, é de reconhecer que um estudo feito com apenas cinco alunos tem pouca representatividade.

De igual modo, considera-se que teria sido vantajoso se o trabalho com os alunos tivesse sido realizado semanalmente e não em apenas cinco sessões que se estenderam ao longo de três meses.

A procura de estratégias pedagógicas eficazes que pudessem conduzir a resultados mais significativos esteve na base da reflexão realizada implícita na metodologia adotada. Esta procura nem sempre foi fácil. Foi por vezes necessário recorrer a instruções verbais mais detalhadas para ajudar na compreensão da atividade e conseqüente processo de aprendizagem, bem como adaptar métodos e estratégias de ensino da improvisação a serem utilizados nas sessões seguintes.

A metodologia escolhida, ao ver o professor como investigador, envolve necessariamente uma certa subjetividade. Apesar de, em consciência, os dados terem sido recolhidas da forma mais isenta possível, é possível que este conflito de papel possa, por vezes, ter dado origem a interpretações mais ambíguas.

Em relação aos inquéritos elaborados e enviados para os professores de cravo do ensino artístico especializado, constatou-se que nas questões nº 9 e nº 11 teria sido conveniente permitir a seleção de várias opções, caso se asseverasse necessário, uma vez que, da forma como foi enviado, o inquirido estava limitado a escolher apenas uma opção.

Não é possível deixar de mencionar que a situação de pandemia vivida durante este ano letivo comprometeu muitas horas de estágio e de observação, bem como a eficácia de um trabalho realizado com os alunos, que não foi possível concretizar apenas presencialmente mas muitas vezes desenvolvido também através de plataformas digitais. As condicionantes impostas pelos equipamentos dos alunos e do professor, o pouco conhecimento sobre esta nova forma de trabalho, tanto pelos alunos como pelo professor, a necessidade de repensar e refazer sessões previamente planeadas para se adaptarem ao ensino não presencial, as falhas técnicas não imputáveis a qualquer das partes, foram fatores que limitaram de alguma forma este projeto.

5.12. Reflexão Final

Ao longo deste projeto de investigação procurou-se abrir novas perspetivas e oportunidades interessantes para avaliar os efeitos benéficos da aprendizagem da improvisação no ensino do cravo desde o início da aprendizagem musical.

O tema foi pensado na sequência da anterior investigação sobre improvisação, baseado no interesse por continuar a investigar sobre este tema, agora como professora de cravo da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. O estágio do ensino especializado provou ser o momento ideal para iniciar este projeto, uma vez que se pretende estudar a improvisação como ferramenta pedagógica complementar e diferenciadora no ensino-aprendizagem do cravo.

O estudo baseou-se na metodologia investigação-ação e incluiu cinco alunos de cravo desde o primeiro ano da iniciação ao 5º grau. As cinco sessões realizadas com cada aluno, com a duração de 15 minutos, ocorreram ao longo de três meses. Foi ainda efetuado um inquérito a professores de cravo do ensino especializado com o propósito de saber a sua opinião sobre a pertinência, importância e vantagens do ensino da improvisação na aprendizagem do instrumento.

As atividades criadas para o estudo foram pensadas em função dos objetivos e foram sendo analisadas e adaptadas ao longo das sessões, de acordo com a evolução e as características individuais dos alunos, sempre na procura de estratégias mais eficazes para a aquisição e consolidação de competências. De forma geral, os alunos foram recetivos à maioria das atividades propostas e evidenciaram progressos significativos.

É de salientar que não se pretende que o ensino da improvisação substitua as metodologias existentes para o ensino do cravo. Pretende-se que seja um complemento estruturado que desenvolva nos alunos competências diferentes, nomeadamente através da audição, incentivando a imaginação e criatividade e libertando o aluno da excessiva componente visual existente.

Os dados qualitativos recolhidos ao longo de todo o processo de investigação foram significativos, o que nos faz acreditar nos efeitos benéficos que o ensino da improvisação pode ter na aprendizagem dos alunos de cravo. O inquérito feito aos professores mostra igualmente que há uma certa unanimidade sobre as vantagens da introdução da improvisação nas suas aulas.

O ensino da improvisação não faz parte dos planos curriculares do ensino especializado da música. Porém, acreditamos que seria vantajoso que tivesse um papel central no ensino-aprendizagem do cravo. Uma alternativa possível será incluir esta aprendizagem na própria aula de instrumento, reservando uma parte da mesma para a elaboração de uma ou mais atividades relacionadas com a improvisação. Compete-nos a nós, professores, refletir sobre esta temática e arranjar uma forma criativa, inovadora e eficaz de promover o ensino-aprendizagem da improvisação.

Finalmente, este projeto de investigação, ao abrir perspetivas e novas abordagens sobre métodos e técnicas de ensino da improvisação, leva-nos a concluir que esta pode ser benéfica no ensino do cravo desde o início da aprendizagem musical.

Como professores, devemos procurar constantemente formas de melhorar a nossa eficácia pedagógica, tornando o ensino atrativo e motivador para o aluno. A atividade docente é um processo dinâmico, que tem de se adaptar à sociedade e ao meio envolvente, numa procura baseada não apenas na reflexão, espírito crítico, criatividade e inovação, mas também, e muito frequentemente, na própria improvisação.

6. Conclusão

Ao longo deste estágio do ensino especializado da música pretendeu-se aprofundar os conhecimentos e descobrir novas metodologias de ensino do cravo de forma a fazer face, de forma eficaz e consciente, aos desafios que a carreira de docente apresenta.

Poder trabalhar, presenciar as aulas, discutir ideias e colaborar com uma professora com uma longa e reconhecida carreira no ensino do cravo foi de especial interesse e importância. Durante um ano letivo foi possível observar novas abordagens pedagógicas e aprender ou reajustar métodos e técnicas de ensino, bem como expandir o conhecimento de repertório de ensino do cravo adequado aos diferentes graus de ensino.

Foi ainda possível aplicar os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos à produção de atividades de ensino-aprendizagem adequadas às especificidades pessoais e técnicas dos diferentes alunos. A capacidade de comunicar de forma clara e objetiva com os alunos foi igualmente trabalhada, dando-se particular importância à auto-avaliação do aluno após as atividades propostas. Finalmente foram aperfeiçoadas competências para a avaliação dos alunos.

Com a finalidade de contribuir para a prática do ensino do cravo foi efetuado um projeto sobre improvisação, que permitiu desenvolver meios de reflexão e competências de investigação de particular importância para o desenvolvimento profissional e evolução numa das carreiras mais desafiantes e exigentes, tanto ao nível ético como cultural e social.

A reflexão final do projeto de investigação sugere que a improvisação pode ser o elemento chave para abrir novas perspetivas em relação ao ensino e aprendizagem, propondo um modelo baseado no desenvolvimento da criatividade e uma abordagem de ensino orientada para o processo. A improvisação é, com efeito, uma técnica de ensino que poderá contribuir para a renovação e melhoria dos métodos educativos atuais. No entanto, ensinar improvisação não é sinónimo de improvisar uma aula. O

ensino desta competência é, na realidade, muito exigente e requer um planeamento cuidadoso de todas as variáveis da atividade que o professor vai propor ao aluno. Como tal, é necessária uma maior consciencialização dos professores face ao ensino da improvisação, em especial no ensino da improvisação ao cravo.

Um cravista depara-se amiúde, na sua vida profissional, com a necessidade de fazer baixo-contínuo. São várias as vezes em que é necessário preencher algum espaço de tempo com um momento musical adicional, improvisando um pequeno prelúdio ou uma toccata, modulando de uma tonalidade para outra de modo a preparar a peça que se lhe segue, improvisar sobre um baixo *ostinato*, decorar ou ornamentar uma pequena melodia. São estas algumas das razões pelas quais os alunos de cravo devem ser estimulados e incitados, desde o início da sua educação musical, a trabalhar estas competências na sala de aula e a ganhar interesse e motivação durante todo o processo de aprendizagem. Torna-se desta forma mais fácil enfrentar os desafios do mundo atual.

Ensinar improvisação é um processo demorado e exigente. Como tal é necessário que os professores apoiem os alunos, dando-lhes tarefas desafiadoras e comentando de uma forma proactiva os seus desempenhos.

A questão principal incide sobre: Como tornar natural a aprendizagem da improvisação? De que forma incluir e trabalhar tais competências a par com a aprendizagem do repertório na própria aula de instrumento?

Investigação futura pode incidir sobre estas questões, bem como na elaboração de um manual de introdução à improvisação ao cravo que contenha mais material, como pequenos exercícios e jogos, que vão continuar a ser recolhidos, de modo a orientar tanto o professor como o aluno ao longo do todo o processo do ensino-aprendizagem da improvisação.

Referências

- Alcantara, P. (1997). *Indirect Procedures: A Musician's Guide to the Alexander Technique*. Oxford: Clarendon Press.
- Azzara, C.D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41, 328-342. Doi: 10.2307/3345508
- Azzara, C.D. (2002). Improvisation. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press.
- Bach, C.P.E. (1762). *Versuch über die wahre Art das Klavier zu spielen*, II. Berlin.
- Bagulho, J. (2015). *Estudo prévio para a realização de manual de iniciação ao cravo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. New York: Da Capo Press, Inc.
- Biasutti, M. (2017). Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education. *Front. Psychol.* 8:911. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00911
- Boquet, P. & Rebours, G. (2006). *50 Standards: Renaissance et Baroque avec Variantes, Exemples & Conseils pour Jouer & Improviser sur tous Instruments*. Courlay: Éditions Fuzeau Classique.
- Briggs, N.L. (1987). *Creative improvisation: A musical dialogue*. Tese de Doutorado, Universidade de San Diego.
- Castro, F.A. (2017). *Transcrição dos exercícios de acompanhamento de João de Sousa Carvalho e sua importância na prática pedagógica atual*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa.

- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: An Essential Element of Music Proficiency. *Music Educators Journal*, 66, 36-41. Doi: 10.2307/3395774
- Fellerer, K.C. (1934). Le Partimento et l'organiste au XVIIIe siècle. *Musica Sacra*, 41, 251-254.
- Ferand, E. (1938). *Die Improvisation in der Musik*. Zurich.
- Flohr, J. (1979). *Musical Improvisation Behaviour of Young Children*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Flohr, J. (1985). Young Children's Improvisations: Emerging Creative Thought. *Creative Child and Adult Quarterly*, 10, 79-85.
- Gainza, V.H. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gasparini, F. (1722). *L'Armonico Pratico al Cimbalo*. Bologna.
- Gjerdingen, R.O. (2007). Partimento que me veux-tu? *Journal of Music Theory*, 51, 85-135. Doi: 10.1215/00222909-2008-024
- Gjerdingen, R.O. (2020). *Child Composers in the Old Conservatories: How Orphans Became Elite Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Goede, T. (2013). Giorgio Sanguinetti, The Art of Partimento. [Review of the book *The Art of Partimento*, by G. Sanguinetti]. *Dutch Journal of Music Theory*, 18, 194-202.
- González, D.V. (2016). *As sonatas para baixo contínuo de Bernardo Pasquini: uma didática da improvisação barroca*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Artes e Música do Espectáculo, Porto.

- Gordon, E. (1998). Harmonic improvisation readiness record and rhythm improvisation readiness record. Chicago: GIA Publications.
- Kratus, J. (1991). Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, 78, 35-40. Doi: 10.2307/3398335
- Kratus, J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*. 26, 27-38.
- Machado, I. (2015). *A improvisação ao órgão no desenvolvimento da leitura à primeira vista*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Melo, C. (2019). *The Art of Preluding for Tuning*. Tese de Mestrado, Schola Cantorum Basiensis.
- Moersch, C. (2009). Keyboard Improvisation in the Baroque Period in *Musical Improvisation: Art, Education and Society*. USA: University of Illinois.
- Moorhead, G.E. & Pond, D. (1941). *Music of Young Children*. California: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Nettl, B. (2001). Improvisation: Concepts and Practices. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2^o ed., vol. XII, 94-98). New York: Oxford University Press.
- Niedt, F.E. (1706). *Musikalisches Handleitung (Handleitung zur Variation)*. Hamburg.
- Oliveros, P. (2004). Harmonic anatomy: Women in improvisation. In D. Fischlin & A. Heble (Eds.), *The other side of nowhere: Jazz, improvisation, and communities in dialogue*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Sanguinetti, G. (2012). *The Art of Partimento: History, Theory and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Spiridion. (1670). *Nova Instructio*. Bamberg.
- Trilha, M.M. (2011). *Teoria e Prática do Baixo Contínuo em Portugal (1735-1820)*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

Bibliografia

- Alcantara, P. (2011). Improvisation: A Lifestyle. In *Integrated Practice: Coordination, Rhythm and Sound - The Integrated Musician*. New York: Oxford University Press, 245-257.
- Bach, J.C. & Ricci, F.P. (1786). *Méthode ou Recueil de connoissances elementaires pour le Forte-Piano ou Clavecin*. Paris: Chez le Duc.
- Czerny, C. (1983). *A systematic introduction to improvisation on the pianoforte – trans. and ed. by Alice M. Mitchell*. New York: Longman.
- Erhardt, M. (2013). *Upon a Ground – Improvisation on Ostinato Bases from the Sixteenth to the Eighteenth Centuries*. Magdeburg: Edition Walhall.
- Fernandes, C. (2013). *Boa voz de tiple, ciencia de música e prendas de acompanhamento: o Real Seminário da Patriarcal, 1713-1834*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grétry, A. (1968). *Méthode simple pour apprendre à préluder en peu de temps avec toutes les ressources de l'Harmonie. A Facsimile of the 1801/02 Paris Edition*. New York.
- Hickey, M. (2015). Can Improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27, 285-299. Doi: 10.1177/0255761409345442
- Ijzerman, J. (2018). *Harmony, Counterpoint, Partimenti: A New Method Inspired by Old Masters*. New York: Oxford University Press.
- Sità, M.G. (1996). Suonare prima di suonare. *Rivista Italiana di Musicologia*, VXXXI, 303-326.

Van Tour, P. (2015). *Counterpoint and Partimento: Methods of Teaching Composition in Late Eighteenth- Century Naples*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Webgrafia

<http://www.emcn.edu.pt/index.php/apresentacao>

Anexos I – Prática Pedagógica

Anexo A – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para gravação das aulas lecionadas



Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

No contexto do Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Música de Lisboa, estou a realizar o meu estágio na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, com a orientação da Prof. Cândida Matos.

Para a elaboração do meu Relatório de Estágio, será necessária a participação do seu educando, em três aulas de cravo, orientadas por mim, em data e local a determinar. Destas aulas poderá ser feita uma gravação de áudio e vídeo, que será utilizada para recolha de dados, no âmbito da elaboração do referido Relatório de Estágio.

Saliento que a gravação e os dados recolhidos serão utilizados apenas como material de trabalho, estando preservados o anonimato e a privacidade dos participantes.

Venho desta modo solicitar a sua autorização para a participação do seu educando, no contexto acima referido.

Catarina Lemos e Melo

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, Encarregado de Educação do aluno _____, nº_____, da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, autorizo o meu educando/a a participar nas aulas acima mencionadas. Autorizo a gravação das mesmas, bem como o uso dos dados recolhidos, no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música.

Data: ___/___/2020

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexos II – Investigação

Anexo B – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para participação no projeto de investigação



Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

No contexto do Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Música de Lisboa, estou a realizar um estudo que tem por objectivo saber em que medida é que a improvisação pode ser uma ferramenta útil no ensino e aprendizagem do cravo.

Para o desenvolvimento deste estudo será necessário realizar cinco sessões de trabalho com o seu educando, em data a acordar. Será feito um registo sonoro e/ou de vídeo, que será utilizado exclusivamente no âmbito do estudo.

Saliento que os dados recolhidos serão utilizados apenas como material de trabalho, estando preservados o anonimato e a privacidade dos participantes. Venho deste modo solicitar a sua autorização para a realização e gravação das sessões de improvisação com o seu educando.

Catarina Lemos e Melo

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, Encarregado de Educação do aluno _____, nº _____, da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, autorizo o meu educando/a a participar no estudo acima referido, no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música.

Data: ___/___/2020

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo C – Inquérito por questionário

Inquérito por questionário

Este inquérito é parte integrante de um estudo que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Música de Lisboa e é direcionado aos professores de cravo do ensino artístico especializado. Os dados recolhidos são confidenciais e utilizados única e exclusivamente para os fins a que se destinam. Agradeço a sua colaboração.

INICIAR INQUÉRITO

1. Já teve algum tipo de experiência com a improvisação?*

Selecione uma resposta

Sim

Não

2. Já teve algum tipo de formação sobre improvisação?*

Selecione uma resposta

Sim

Não

3. Considera que o facto de adquirir competências ao nível da improvisação pode trazer vantagens à vida profissional de um cravista?*

Selecione uma resposta

Sim

Não

4. Como instrumentista, inclui o trabalho de improvisação como parte do seu estudo?*

Selecione uma resposta

Sim

Não

5. Como professor, considera que a improvisação pode trazer vantagens à aprendizagem do cravo?*

Selecione uma resposta

Sim

Não

6. Na sua opinião, a improvisação pode ser ensinada?*

Selecione uma resposta

Sim

Não

7. Caso tenha respondido que não na pergunta anterior, qual o motivo?*

Selecione uma resposta

Considero que é uma aptidão inata

Considero que deve ser espontânea

Considero que se descobre individualmente

Outro



8. Já introduziu a improvisação nas suas aulas de cravo?*

Selecione uma resposta

Sim

Não

9. Caso tenha respondido que não na pergunta anterior, qual o motivo?

Selecione uma resposta

Falta de tempo

Não faz parte do plano curricular

Não conheço nenhum método a seguir

Não tenho formação na área

Outro



10. Já seguiu alguma metodologia para ensinar improvisação nas suas aulas?*

Selecione uma resposta

Sim

Não

11. Se sim, qual?

Selecione uma resposta

Improvisação livre

Improvisação sobre baixos ostinatos

Partimentos

Manual de ensino da improvisação

Outra

