



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

POLYTECHNIC
UNIVERSITY
OF LISBON



**ESCOLA SUPERIOR
DE MÚSICA DE LISBOA**

Relatório de Estágio

O estímulo da improvisação na adolescência: uma classe de
contrabaixo como laboratório

João Pedro da Silva Matos Taveira Lobo

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2026

Orientador: Professor Manuel Rego

Relatório de Estágio

O estímulo da improvisação na adolescência: uma classe de
contrabaixo como laboratório

João Pedro da Silva Matos Taveira Lobo

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 de 2026

Orientador: Professor Manuel Rego

Índice geral

Índice Geral	i
Índice de figuras.....	iii
Agradecimentos	iv
Resumo I	v
Abstract I	vi
Resumo II / Palavras-chave	vii
Abstract II / Keywords	viii
PARTE I – Prática Pedagógica	1
1. Âmbito e Objetivos.....	1
1.1. Competências a Desenvolver	1
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	2
1.3. Análise SWOT (do Estagiário)	3
2. Caracterização da Escola	6
2.1. Historial e Contextualização	6
2.2. Enquadramento e Caracterização	7
2.3. Organização e Gestão da Escola	8
2.4. Oferta Educativa	10
2.5. Ligação à Comunidade	10
2.6. Protocolos e Parcerias	12
2.7. Ambiente Educativo	13
2.8. Resultados	14
2.9. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola	14
2.10. Plano de Atividades	15
2.11. Reflexão	15
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	17
3.1. Caracterização da Classe	17
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados	17

3.3. Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas	19
3.4. Atividades Extracurriculares	23
4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente	26
4.1. Nível de Consecução dos Objetivos	26
4.2. Facilidades / Dificuldades Sentidas	28
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	30
 PARTE II – Investigação	
5. Título do Projeto de Investigação	33
5.1. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação	33
5.2. Estado da Arte e Revisão da Literatura	34
5.3. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta(s) de Investigação	36
5.4. Metodologia de Investigação	38
5.5. Desenvolvimento e Apresentação de Dados	42
5.6. Análise e Discussão dos Resultados	52
5.7. Reflexão Final	55
5.8. Testemunhos de professores de contrabaixo ligados à improvisação.....	58
6. Conclusão	63
 Bibliografia	65
Anexos	67

ndice de figuras

Figura I.....	47
Figura II.....	48
Figura III.....	49
Figura IV.....	50
Figura V.....	51
Figura VI.....	51
Figura VII	52

Agradecimentos

Para a elaboração deste trabalho houve um contributo crucial de algumas pessoas às quais agradeço encarecidamente:

Ao professor orientador, Professor Manuel Rego;

Ao professor cooperante, Professor Romeu Santos, e aos seus alunos;

Aos professores Rui Pereira e Júlia Miranda, e a todos os seus alunos;

Aos amigos, colegas que de alguma forma puderam inspirar e contribuir para o presente trabalho;

À minha família, que me apoiou desde sempre.

Resumo I

Parte Pedagógica

A primeira parte deste trabalho pretende descrever o estágio em observação realizado na Escola Profissional Metropolitana, no ano letivo 2025/2026, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

A prática pedagógica a que reporta este relatório consiste na observação de aulas da classe de contrabaixo, inserida num contexto de ensino regular. Dadas as circunstâncias em que se insere a escola, esta tem apresentado, nos últimos anos, a escola tem vindo a preparar contrabaixistas que prosseguem estudos no ensino superior com resultados consistentes, tanto em Portugal, como no resto da Europa

Neste âmbito foi desenvolvido um trabalho com três alunos, correspondentes aos 6º, 7º e 8º graus, do Ensino Secundário. Para além da observação das aulas foi elaborado, em conjunto com o professor cooperante, um plano anual e a planificação e registo por vídeo de três aulas lecionadas.

Complementarmente, abordei a contextualização escolar, histórica e organizacional da instituição e ainda sobre o programas e práticas que são lecionadas pelo professor cooperante. Foi elaborada uma caracterização dos alunos através de uma descrição do meio envolvente de cada um e do seu percurso na aprendizagem do contrabaixo. É também descrito o trabalho observado ao longo deste ano letivo e feita uma reflexão sobre o ponto de vista enquanto professor-estagiário.

Abstract I

Pedagogical part

The first part of this work aims to describe the observation internship carried out at the Escola Profissional Metropolitana in the 2025/2026 academic year, as part of the Master's Degree in Music Teaching at the Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

The pedagogical practice to which this report refers consists of observing double bass classes in a regular teaching context. Given the circumstances in which the school operates, in recent years it has been training double bass players who go on to pursue higher education with consistent results, both in Portugal and in the rest of Europe.

In this context, work was carried out with three students in the 6th, 7th, and 8th grades of secondary school. In addition to observing classes, an annual plan was drawn up in conjunction with the cooperating teacher, and three classes were planned and recorded on video.

In addition, I addressed the school's historical and organizational context, as well as the programs and practices taught by the cooperating teacher. A characterization of the students was prepared through a description of each one's environment and their journey in learning the double bass. The work observed throughout this school year is also described, and a reflection is made from the point of view of a trainee teacher.

Resumo II

Projeto de Investigação

O presente projeto de investigação parte das ideias de que a adolescência, sendo um período crucial no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, pode ser um momento indicado para introduzir alguns primeiros contactos com a improvisação, e que, sendo o contrabaixo um instrumento presente em diversos géneros e situações musicais, muitos deles com improvisação, estes primeiros contactos, feitos na adolescência, merecem ser compreendidos não só em si, mas também como ponto de partida para pensar essa relação.

A metodologia adotada foi um estudo de caso, onde foram feitas sessões ao longo do estágio, cada uma planeada após a anterior, moldando consoante as necessidades e os interesses dos alunos. O planeamento foi ponderado criticamente com a informação da revisão da bibliografia que foi feita no decorrer desta investigação. Essas sessões foram transcritas e analisadas e o seu conteúdo foi usado para criar alguns exercícios e momentos musicais com improvisação, especialmente feitos para o estudo de contrabaixo no ensino secundário.

De forma sumária, o objetivo deste trabalho é compreender de que forma o estímulo da improvisação na adolescência, no contexto de uma classe de contrabaixo, pode ser interessante para pensar a inclusão da improvisação no programa de estudos de contrabaixo em escolas secundárias com ensino de música.

Palavras-chave: contrabaixo, pedagogia, improvisação, adolescência, estudo de caso, prática de grupo.

Abstract II

Research

This research project is based on the idea that adolescence, being a crucial period in students' development and learning, may be an appropriate time to introduce them to their first experiences with improvisation; and that, since the double bass is an instrument found in various musical genres and contexts, many of which involve improvisation, these initial encounters, occurring during adolescence, deserve to be understood not only in and of themselves but also as a starting point for reflecting on this relationship.

The methodology adopted was a case study, in which sessions were conducted throughout the internship, each planned following the previous one and tailored to the students' needs and interests. The planning was critically evaluated using information from the literature review conducted during this research. These sessions were transcribed and analyzed, and their content was used to create exercises and musical moments involving improvisation, specifically designed for double bass instruction in secondary education.

In summary, the objective of this work is to understand how encouraging improvisation among adolescents, within the context of a double bass class, can be relevant to considering the inclusion of improvisation in the double bass curriculum in secondary schools with music programs.

Keywords: double bass, pedagogy, improvisation, adolescence, case study, group practice, case study.

Parte I – Prática Pedagógica

1. - Âmbito e Objetivos

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, a primeira parte do presente Relatório de Estágio tem como objetivo a exposição do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2025/2026. Realizado em regime de observação na Escola Profissional Metropolitana, teve como Professor cooperante de contrabaixo, o Professor Romeu Santos, e a orientação do Professor Manuel Rego.

1.1. - Competências a desenvolver

No Estágio do Ensino Especializado, quero essencialmente desenvolver duas ferramentas para que possa ajudar os meus alunos a obterem um estudo individual mais eficaz. Paralelamente, considero que a motivação externa, do ponto de vista do aluno, veiculada pelo seu professor, é de extrema importância, já que a curva de aprendizagem do contrabaixo não é necessariamente linear e atravessa, por vezes, momentos onde o aluno sente maiores dificuldades que chegam mesmo a afetar a sua motivação para avançar com os estudos.

Para além destes objetivos, considero igualmente importante desenvolver uma maior capacidade de observação e adaptação às características individuais de cada aluno. Apesar de existirem princípios pedagógicos comuns ao ensino do contrabaixo, cada aluno apresenta ritmos de aprendizagem, motivações, experiências musicais e formas de responder aos desafios técnicos e interpretativos bastante distintas. Assim, pretendo aprofundar a minha capacidade para identificar essas diferenças e selecionar estratégias pedagógicas adequadas a cada contexto, procurando que o ensino seja simultaneamente exigente, flexível e centrado no desenvolvimento integral do aluno.

Por fim, encaro este estágio como uma oportunidade para consolidar uma prática de constante reflexão sobre a minha própria atividade docente. Acredito que o desenvolvimento de um professor não depende apenas do domínio técnico e científico da sua área de especialização, mas também da capacidade de analisar criticamente as suas opções pedagógicas, de avaliar o impacto das estratégias utilizadas e de as reformular sempre que necessário. Neste sentido, espero que a experiência de estágio contribua para a construção de uma identidade profissional sustentada numa postura reflexiva, aberta à

aprendizagem contínua e à procura permanente de formas mais eficazes de promover o desenvolvimento musical e artístico dos alunos.

1.2. - Expetativas iniciais em relação ao estágio

Através do Estágio do Ensino Especializado, pretendo crescer enquanto professor, desenvolvendo ferramentas e estratégias pedagógicas que me permitam apoiar os meus alunos de forma cada vez mais eficaz. Considero que a experiência de estágio representa uma oportunidade privilegiada para aprofundar conhecimentos sobre o ensino do contrabaixo, confrontando os referenciais teóricos adquiridos ao longo da formação com a realidade quotidiana da prática letiva. Em particular, espero compreender melhor como diferentes abordagens pedagógicas podem influenciar o desenvolvimento técnico, musical e artístico dos alunos, contribuindo para a construção de uma prática docente mais consciente, fundamentada e adaptável.

Tenho também uma especial expectativa relativamente ao trabalho desenvolvido com alunos do ensino secundário, uma vez que esta etapa corresponde frequentemente a um período de consolidação técnica e artística, mas também de tomada de decisões importantes relativamente ao prosseguimento de estudos no ensino superior. Neste contexto, o professor assume um papel que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos técnicos, tornando-se igualmente um orientador do percurso formativo do aluno, ajudando-o a definir objetivos, a organizar o estudo individual e a desenvolver a autonomia necessária para enfrentar novos desafios académicos e artísticos. Assim, espero compreender de forma mais aprofundada como conciliar a preparação para provas de acesso ao ensino superior com uma formação musical abrangente e motivadora.

Para tal, e para além da observação das aulas, espero poder contactar de perto com as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor cooperante, procurando compreender não apenas as opções didáticas que toma em diferentes situações, mas também os critérios que sustentam essas escolhas. O percurso dos seus alunos, muitos dos quais prosseguiram estudos em instituições de ensino superior de reconhecido prestígio, em Portugal e noutros países europeus, ou exercem atualmente atividade profissional em orquestras, constitui um forte indicador da consistência do seu trabalho pedagógico. A possibilidade de observar esse processo de ensino e de discutir as opções metodológicas adotadas representa, por isso, uma oportunidade particularmente enriquecedora para a minha formação.

Por fim, espero que o estágio me permita desenvolver uma postura de reflexão contínua sobre a prática docente. Para além de adquirir um conjunto de estratégias ou metodologias específicas, pretendo aprender a observar criticamente o processo de ensino-aprendizagem, a avaliar a eficácia das opções pedagógicas tomadas e a adaptá-las às características e necessidades de cada aluno. Considero que esta capacidade de reflexão e de ajustamento permanente constitui uma das competências mais importantes para qualquer professor e será determinante para a construção da minha identidade profissional enquanto docente de contrabaixo.

1.3. - Análise SWOT (do estagiário)

O acrónimo SWOT refere-se a *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). A análise SWOT trata-se de uma ferramenta que pode ser utilizada nos mais diversos contextos que incluam diversos tipos de análise, e pretende tornar consciente a realização de um planeamento mais estratégico para determinado contexto, através destes quatro pontos.

Através desta autoanálise, considero que o meu principal ponto forte reside na diversidade do meu percurso enquanto contrabaixista. Ao longo da minha formação e da minha atividade profissional, tive oportunidade de desenvolver trabalho em contextos musicais bastante distintos, particularmente nas áreas da música clássica e do jazz. Embora o meu percurso académico tenha sido maioritariamente orientado para a música erudita, mantive sempre uma ligação próxima ao jazz, quer durante os meus estudos em Lisboa, quer posteriormente em Madrid. Esta convivência permanente entre dois universos musicais com abordagens interpretativas, estéticas e pedagógicas distintas permitiu-me desenvolver uma perspetiva abrangente sobre as possibilidades do contrabaixo enquanto instrumento e sobre a importância da versatilidade na formação de um músico.

Para além da formação académica, considero igualmente enriquecedora a experiência adquirida através da atividade profissional. Ao longo dos últimos anos tive oportunidade de colaborar como reforço em diversas orquestras, jovens e profissionais, participar em projetos de música de câmara, realizar recitais a solo e desenvolver atividade regular enquanto músico de jazz, tanto em concerto como em contexto de gravação. Estas experiências permitiram-me contactar com diferentes formas de organização do trabalho musical, metodologias de ensaio, exigências interpretativas e

formas de comunicação entre músicos, aspetos que considero relevantes para a minha futura prática pedagógica. Acredito que esta diversidade de experiências poderá contribuir para apresentar aos alunos uma visão mais abrangente do contrabaixo, demonstrando-lhes as múltiplas possibilidades artísticas e profissionais associadas ao instrumento.

Relativamente aos pontos fracos, considero que a minha principal limitação se prende com a reduzida experiência enquanto docente. A minha atividade como professor iniciou-se apenas no ano letivo de 2022/2023, em duas escolas de música, onde lecionei sobretudo a alunos em fase de iniciação, maioritariamente com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Apesar de esta experiência ter sido extremamente enriquecedora e determinante para despertar o meu interesse pelo ensino, permitiu-me também reconhecer a complexidade da prática pedagógica e identificar várias áreas em que necessito de aprofundar conhecimentos. Em particular, compreendi que o ensino do contrabaixo, sobretudo nos níveis iniciais, exige um conjunto de estratégias específicas relacionadas com a postura, a motivação, a organização do estudo individual e a resolução de dificuldades técnicas, competências que ainda se encontram em desenvolvimento e que pretendo consolidar ao longo deste Mestrado em Ensino de Música.

Por outro lado, reconheço igualmente que a experiência performativa, por si só, não garante a capacidade de ensinar eficazmente. Embora o domínio do instrumento constitua uma base importante, a prática pedagógica exige competências próprias, nomeadamente a capacidade de observar, diagnosticar dificuldades, adaptar metodologias às características individuais dos alunos e comunicar conceitos técnicos de forma clara e acessível. Assim, encaro esta limitação não como um obstáculo permanente, mas como uma oportunidade para desenvolver uma prática docente mais consciente, refletida e fundamentada.

No que respeita às oportunidades, considero que a realização do Estágio do Ensino Especializado representa uma ocasião privilegiada para aprender com docentes de reconhecida experiência no ensino do contrabaixo. A possibilidade de acompanhar de perto o trabalho do Professor Romeu Santos, enquanto professor cooperante, e do Professor Manuel Rego, enquanto orientador no ensino superior, constitui um dos aspetos mais relevantes deste percurso formativo. Ambos possuem uma vasta experiência na preparação de alunos para o ensino superior e para a integração em contextos profissionais, sendo frequente encontrar músicos, colegas e antigos alunos que

desenvolveram a sua formação com um ou com ambos os professores. Para além da observação das aulas, espero compreender as opções pedagógicas que fundamentam as suas decisões, a forma como organizam o percurso de aprendizagem dos alunos, como promovem a motivação e a autonomia e de que modo adaptam o ensino às características individuais de cada estudante.

Considero igualmente uma oportunidade o facto de poder confrontar a minha própria experiência enquanto intérprete com a prática pedagógica observada ao longo do estágio. A possibilidade de refletir criticamente sobre diferentes formas de ensinar permitirá consolidar uma identidade docente própria, construída não apenas a partir da reprodução de modelos existentes, mas também da capacidade de selecionar, adaptar e integrar estratégias pedagógicas adequadas ao meu contexto futuro de ensino.

Relativamente às ameaças, identifico como principal desafio a necessidade de conciliar a realização do estágio com a minha atividade profissional enquanto contrabaixista freelancer. A participação regular em concertos, projetos de gravação e outras colaborações musicais implica uma agenda bastante variável, frequentemente acompanhada da preparação de novo repertório em períodos reduzidos. Esta realidade poderá dificultar a gestão do tempo disponível para a preparação das aulas, para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o desenvolvimento das restantes tarefas académicas associadas ao estágio.

Ainda assim, considero que esta ameaça pode também constituir uma oportunidade de crescimento profissional. A necessidade de conciliar diferentes responsabilidades exigirá um elevado nível de organização, planeamento e gestão do tempo, competências fundamentais tanto para a atividade artística como para a docência. Espero, por isso, que este desafio contribua para desenvolver hábitos de trabalho mais consistentes e uma maior capacidade de equilibrar, no futuro, a prática performativa com a atividade pedagógica, entendendo ambas como dimensões complementares do percurso profissional de um músico.

2. - Caracterização da Escola

2.1. - Historial e Contextualização

A Escola Profissional da Metropolitana (EPM), localizada na Travessa da Galé, n.º 36, Junqueira, 1349-028 Lisboa, é um estabelecimento de ensino de natureza privada, especializado na oferta de cursos profissionais na área da música, no âmbito do ensino não superior, abrangendo instrumentistas de sopro, percussão, cordas e teclas. Detém estatuto e regulamento interno próprios. A sua propriedade pertence à Associação Música, Educação e Cultura – O Sentido dos Sinos (Metropolitana), uma entidade de carácter cultural e pedagógico, sem fins lucrativos e de utilidade pública, cuja missão se centra na promoção da atividade cultural em Portugal e no estrangeiro, bem como no desenvolvimento do ensino da música e na ampliação do tecido cultural nacional¹.

A Metropolitana, da qual a EPM faz parte, é igualmente responsável pela gestão de duas orquestras, a Orquestra Metropolitana de Lisboa e a Orquestra Académica Metropolitana, e de três estabelecimentos de ensino: a Academia Nacional Superior de Orquestra (ensino superior), o Conservatório de Música da Metropolitana (ensinos básico e secundário) e a EPM (ensino profissional integrado). Criada em 1992 pela Câmara Municipal de Lisboa, pelo Ministério da Cultura, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, pela Secretaria de Estado do Turismo e pela Secretaria de Estado da Juventude e Desporto, a Metropolitana congrega um vasto conjunto de mecenas, patrocinadores, promotores regionais e parceiros institucionais, constituindo um projeto singular no panorama cultural e educativo português.

A EPM iniciou a sua atividade no ano letivo de 2008/2009, respondendo a uma necessidade identificada na Área Metropolitana de Lisboa ao nível da formação musical especializada. A escola dispõe da autorização prévia de funcionamento n.º 175, emitida a 10 de outubro de 2008 pela DRELVT/MEC (Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo/Secretaria-geral da Educação e Ciência), e rege-se pelo regime jurídico aplicável às escolas profissionais, conforme o Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, alterado pela

¹ Para a elaboração do presente capítulo, foi consultado o documento “Projeto Educativo EPM 2022-2025”, o mais recente disponível *online*, em <https://www.metropolitana.pt/wp-content/uploads/2023/01/Projeto-Educativo-EPM-2022-2025.pdf>

Lei n.º 69/2015, de 16 de junho. Integra, adicionalmente, a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações, ao abrigo do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

A escola destaca-se pelo desempenho do seu corpo discente, cujos estudantes obtêm com regularidade resultados de relevo em concursos nacionais e internacionais, bem como em festivais e audições públicas. Constitui igualmente motivo de distinção o facto de a EPM ter sido a primeira escola da região de Lisboa a obter o Selo de Conformidade EQAVET (*European Quality Reference Framework for Vocational Education and Training*). Este quadro europeu de referência constitui um instrumento destinado a promover e monitorizar a melhoria contínua dos sistemas de ensino e formação profissional no espaço europeu.

2.2. - Enquadramento e Caracterização

A envolvente urbana da escola onde se encontra sediada a EPM caracteriza-se por uma oferta cultural particularmente relevante, beneficiando da proximidade de equipamentos culturais de grande impacto, como o Centro Cultural de Belém, o Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia (MAAT), o Museu Nacional dos Coches e o Museu do Oriente. O edifício está implantado numa zona privilegiada da cidade de Lisboa, junto à margem do rio Tejo, e desenvolve-se ao longo de quatro pisos que integram dois auditórios, 46 salas de aula, 13 espaços destinados à direção e aos diversos serviços administrativos, uma sala de professores, duas salas de alunos (exclusivas da ANSO e da EPM), uma biblioteca, três salas afetas à produção artística, duas instalações sanitárias, uma reprografia, um restaurante/bar e um parque de estacionamento. Todas as salas de aula se encontram devidamente equipadas com os recursos essenciais à prática pedagógica, incluindo espelhos, pianos e estantes, entre outros equipamentos.

O acesso ao edifício é rigorosamente controlado, realizando-se, para veículos motorizados, através de leitura ótica da matrícula previamente registada no sistema de vigilância, e, para o acesso pedonal ao interior, mediante reconhecimento facial validado por sistema de inteligência artificial, complementado pela atuação de funcionários da portaria ou empresa de segurança.

A totalidade do espaço escolar dispõe de cobertura de rede sem fios, acessível a alunos e docentes. A gestão da atividade pedagógica é assegurada através da plataforma

informática Inovar Profissional, igualmente disponível para alunos e encarregados de educação.

2.3. - Organização e Gestão da Escola

Cerca de 91% dos docentes da EPM possuem qualificação específica nas áreas disciplinares que lecionam, encontrando-se os restantes 9% em fase de conclusão de mestrado ou de processo de profissionalização. O corpo docente abrange as diferentes áreas do currículo, sociocultural, científica e técnica, e exerce, na sua maioria, funções em regime de acumulação com outras instituições de ensino e/ou com atividade paralela enquanto músicos em orquestras profissionais.

Conforme anteriormente referido, a EPM dispõe de um Regulamento Interno sujeito a revisão trienal, podendo igualmente ser alvo de alterações extraordinárias por iniciativa da Direção Pedagógica, sempre que se considere necessária a sua atualização.

Os órgãos da EPM incluem: a Direção Pedagógica, o Diretor Administrativo, o(s) Diretor(es) de Curso, os Diretores de Turma, os Conselhos Setoriais, o Conselho de Turma e o Conselho Executivo.

A Direção Pedagógica, constituída por um ou dois membros, possui habilitações e perfil profissional em conformidade com o artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 92/2014, sendo designada pelo Diretor Pedagógico da Metropolitana. As suas competências, definidas no artigo 7.º, abrangem: a definição de diretrizes e implementação do Projeto Educativo; a representação da escola em matérias pedagógicas; a coordenação de atividades; a garantia da qualidade do ensino; a supervisão das avaliações; o cumprimento dos planos de estudo e regulamentação aplicável; a elaboração do plano anual de atividades; a gestão de questões disciplinares de alunos e docentes; a promoção de parcerias institucionais; a articulação com a Associação de Estudantes; e a implementação de mecanismos de feedback. Compete-lhe ainda propor contratações e medidas sancionatórias, bem como participar em projetos educativos e culturais.

O Diretor Administrativo representa a escola em matérias administrativas e financeiras, assegura o cumprimento das normas legais e regulamentares, decide sobre assuntos correntes, apresenta propostas à tutela, propõe a contratação ou dispensa de

peçoal não docente e emite pareceres de natureza orçamental e de contratação. Na sua ausência, é substituído pela Direção Pedagógica.

O Diretor de Curso coordena as atividades pedagógicas inerentes ao respetivo curso, assegura a execução dos planos de estudo, acompanha o desempenho dos alunos, supervisiona a prática letiva dos docentes, promove a melhoria contínua do ensino, intervém em questões disciplinares e representa o curso em reuniões e eventos institucionais.

O Diretor de Turma preside às reuniões dos Conselhos de Turma, assegura a elaboração e atualização das atas, garante a formalização das deliberações, convoca e dirige reuniões com encarregados de educação, supervisiona a divulgação das avaliações, monitoriza a assiduidade dos alunos e promove a articulação entre todos os agentes educativos. Acompanha individualmente cada estudante, propõe e desenvolve atividades formativas, acompanha a Prova de Aptidão Profissional e a Formação em Contexto de Trabalho, valida faltas no sistema informático, recebe encarregados de educação nos horários definidos e assegura a comunicação regular sobre o progresso escolar e a assiduidade dos alunos.

Os Conselhos Setoriais têm como função propor orientações artístico-pedagógicas, apresentar sugestões de melhoria da qualidade do ensino, apoiar a Direção Pedagógica na definição das diretrizes educativas, definir procedimentos de recuperação de módulos em atraso e propor o calendário de avaliações e exames.

O Conselho de Turma é responsável pela planificação do ensino das componentes curriculares, promovendo o trabalho interdisciplinar e a articulação curricular. Compete-lhe desenvolver estratégias de ensino e avaliação, realizar diagnósticos para identificar características e dificuldades de aprendizagem dos alunos, e elaborar planos de intervenção adequados. Participa ainda nas reuniões de avaliação e, em situações classificadas como sigilosas pela Direção Pedagógica, reúne apenas com os membros docentes.

O Conselho Consultivo tem como principais funções emitir pareceres sobre o Projeto Educativo da escola, sobre os cursos profissionais e sobre demais atividades formativas.

A EPM dispõe igualmente de um Gabinete de Psicologia dedicado ao acompanhamento do desenvolvimento das relações na comunidade educativa, trabalhando em colaboração com alunos, encarregados de educação e outros intervenientes educativos. Este gabinete promove sessões de formação ajustadas às necessidades de alunos e docentes e fortalece a ligação entre a escola e a comunidade.

A escola integra ainda uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, responsável por promover práticas inclusivas, sensibilizar a comunidade escolar, propor e monitorizar medidas de apoio à aprendizagem e prestar apoio aos docentes na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas. Compete-lhe elaborar relatórios técnico-pedagógicos, programas educativos individuais e planos de transição, assegurando a inclusão de todos os alunos sob os princípios de uma escola inclusiva, envolvendo encarregados de educação e contribuindo para o sucesso educativo através da avaliação contínua das necessidades dos estudantes.

2.4. - Oferta Educativa

Tal como consultado no documento disponível online *Plano de Atividades para o ano letivo de 2024/2025*, o mais recente disponível, a EPM ministra o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas e o Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão.

O curso no qual se insere o meu Estágio do Ensino Especializado, o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas, é composto por três áreas de formação, a componente Sociocultural, a Científica, e a Tecnológica, perfazendo um total de 3360 horas do ciclo de formação que se ministra ao longo de 3 anos, com 32 semanas por cada ano letivo. Na componente Sociocultural, há 5 disciplinas, Português, Língua Estrangeira – Inglês, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação, e Educação Física. Na componente Científica, há 3 disciplinas, História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical, e Física do Som. Para finalizar, na componente Tecnológica, há 5 disciplinas, Instrumento, Música de Câmara, Naípe e Orquestra, Projetos Coletivos, e Formação em Contexto de Trabalho. O total de horas semanais, no 10.º ano, é de 31 horas, no 11.º é de 28, e no 12.º é de 27.

2.5. - Ligação à Comunidade

A EPM, para a prossecução dos seus objetivos pedagógicos e artísticos, promove um conjunto alargado de iniciativas que procuram proporcionar aos alunos uma formação que ultrapassa o contexto da sala de aula e do ensino individual do instrumento. Nesse sentido, a escola procura criar oportunidades que permitam aos estudantes contactar, desde cedo, com diferentes dimensões da atividade musical profissional, ao mesmo tempo que fomenta relações de colaboração pedagógica, artística, científica e cultural com diversas instituições, tanto a nível nacional como internacional. Estas iniciativas contribuem para uma formação mais abrangente, permitindo aos alunos desenvolver competências musicais, mas também conhecer diferentes contextos de criação, interpretação e divulgação artística.

Um exemplo desta preocupação é a organização regular de atividades complementares à formação curricular. No presente ano letivo, 2025/2026, a EPM promoveu um ciclo de *masterclasses* com músicos convidados de reconhecido mérito nas respetivas áreas de especialização. Estas sessões, abertas também a participantes externos mediante o pagamento de um valor acessível, constituíram uma oportunidade para os alunos contactarem com diferentes perspetivas interpretativas e pedagógicas, alargando o seu conhecimento musical e beneficiando da experiência de intérpretes com percursos artísticos de elevado nível. Para além do aperfeiçoamento técnico proporcionado por estas atividades, este tipo de iniciativas permite igualmente estimular a curiosidade artística dos alunos e colocá-los em contacto com diferentes formas de pensar o ensino e a interpretação musical.

Paralelamente, a dimensão performativa assume um papel central na atividade da escola. Através da brochura *Ensaio Geral 2025-2026*, onde se encontram divulgadas as apresentações públicas dos diferentes agrupamentos pertencentes ao universo Metropolitana, é possível verificar a intensa atividade artística desenvolvida pelos *ensembles* da EPM ao longo do ano letivo. Para além de concertos em Lisboa, os alunos participaram igualmente em apresentações realizadas em cidades como Caldas da Rainha, Setúbal e Gondomar, evidenciando a preocupação da instituição em proporcionar experiências performativas em diferentes contextos e perante públicos diversificados.

Estas apresentações constituem uma componente essencial da formação dos alunos, uma vez que permitem aplicar, em contexto real de concerto, as competências desenvolvidas ao longo das aulas e dos ensaios. Simultaneamente, favorecem o contacto com exigências semelhantes às da atividade profissional, nomeadamente a preparação de

programas de concerto, a adaptação a diferentes salas e públicos e a gestão da responsabilidade inerente à apresentação pública. Para muitos alunos, estas experiências representam um primeiro contacto com a realidade da profissão de músico, contribuindo para uma compreensão mais concreta das exigências e responsabilidades associadas à carreira artística.

Por outro lado, estas iniciativas assumem também um papel relevante na aproximação da música clássica à sociedade. Ao promover apresentações em diferentes localidades e contextos, a EPM participa ativamente na divulgação do património musical e na formação de novos públicos, respondendo a um dos desafios mais relevantes enfrentados atualmente pelas instituições dedicadas à música erudita. Desta forma, os alunos são sensibilizados, desde cedo, para a dimensão social e cultural da atividade artística, compreendendo que o papel do músico vai além da interpretação musical, envolvendo igualmente uma responsabilidade na promoção e valorização da cultura junto da comunidade.

Adicionalmente, como se poderá verificar na secção seguinte, a EPM integra um universo institucional particularmente rico em parcerias e protocolos de colaboração com diversas entidades. Esta rede de relações institucionais constitui um importante complemento da formação oferecida pela escola, proporcionando aos alunos oportunidades de contacto com diferentes realidades pedagógicas e artísticas e contribuindo para uma experiência educativa mais diversificada, dinâmica e próxima da realidade profissional.

2.6. - Protocolos e Parcerias

O universo Metropolitana tem uma série de parcerias com entidades das quais a EPM conseqüentemente beneficia. As que menciono aqui foram retiradas da brochura *Ensaio Geral 2025-26*. É apoiado pelo BPI|Fundação “la Caixa”, tem como promotores as câmaras municipais de Caldas da Rainha, Lourinhã, Montijo e Setúbal, e tem como municípios parceiros as câmaras municipais do Barreiro e de Loures. Tem como patrocinador principal a Santa Casa|Misericórdia de Lisboa, e como patrocinadores o *PortoBay*, a Giro|MédiasPT, o *El Corte Inglés*, a Sociedade Portuguesa de Autores, os hotéis Vila Galé, e os hotéis Heritage. Os parceiros são o Centro Cultural de Belém, a EGEAC, o Teatro Municipal São Luiz, o Teatro Thalia, o Teatro Tivoli, a Reitoria da Universidade NOVA de Lisboa, e a Junta de Freguesia de Alcântara. Os parceiros media

são a Antena 2 e a RTP. De outras parcerias, a Metropolitana colabora com o Cultivarte – Encontro Internacional de Clarinete de Lisboa, a CMS Law, o Instituto Superior de Economia e Gestão, a Casa Fernando Pessoa, a Fundação Arpad Szenes – Viera da Silva, a Secretaria-Geral da Educação, a Fundação Oriente, a Academia das Ciências de Lisboa, o Museu Nacional dos Coches, o Museu Nacional da Música, a Fundação José Saramago, e a Casa da América Latina.

2.7. - Ambiente Educativo

O universo Metropolitana enriquece significativamente a experiência formativa dos alunos da EPM através da proximidade constante com músicos e instituições que desenvolvem atividade artística e pedagógica ao mais alto nível. Para além do contacto diário com os docentes da escola, os alunos partilham o mesmo espaço com os músicos da Orquestra Metropolitana de Lisboa e com os professores e estudantes da Academia Nacional Superior de Orquestra, instituições que funcionam simultaneamente no mesmo edifício. Esta convivência cria um ambiente de aprendizagem particularmente estimulante, no qual os alunos podem observar de perto a realidade da profissão de músico, contactando com ensaios, concertos, atividades de formação e com o quotidiano de intérpretes que exercem atividade profissional. Desta forma, a escola proporciona aos seus alunos referências artísticas muito próximas da realidade para a qual muitos deles pretendem evoluir.

Esta proximidade contribui também para que a transição entre os diferentes níveis de ensino seja percecionada de forma mais natural. Os alunos do ensino básico e secundário convivem diariamente com estudantes do ensino superior e com músicos profissionais, podendo observar diferentes etapas do percurso formativo e artístico de um contrabaixista ou de qualquer outro instrumentista. Este contacto constitui um importante fator de motivação, permitindo que os alunos estabeleçam objetivos a médio e longo prazo e desenvolvam uma compreensão mais concreta das exigências associadas ao prosseguimento de estudos e à futura atividade profissional.

Para além disso, funciona igualmente no mesmo edifício o Hot Clube de Portugal e a Escola de Jazz Luís Villas-Boas, instituições de referência no ensino e na divulgação do jazz em Portugal. A coexistência destas diferentes realidades musicais favorece o contacto dos alunos da EPM com outras linguagens, estéticas e formas de criação musical, alargando o seu horizonte artístico para além da música erudita. Ainda que muitos alunos

desenvolvam o seu percurso essencialmente no âmbito da música clássica, esta proximidade pode despertar o interesse por géneros como o jazz, onde o contrabaixo desempenha um papel particularmente relevante, incentivando uma visão mais abrangente do instrumento e das suas possibilidades expressivas.

Em conjunto, estas instituições contribuem para criar um ambiente artístico singular, no qual a formação, a prática profissional e a diversidade de linguagens musicais coexistem de forma natural. Este ecossistema proporciona aos alunos uma experiência educativa particularmente rica, aproximando-os da realidade do meio musical contemporâneo e promovendo uma formação que alia a excelência técnica à abertura a diferentes contextos artísticos e culturais.

2.8. - Resultados

Neste ano letivo, a EPM apresenta-se com a distinção, para um ciclo de três anos, do Selo EQAVET, reconhecendo-se que o Sistema de Garantia da Qualidade da oferta de Educação e Formação Profissional da EPM se encontra alinhado com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais. Isto deve-se a uma auditoria realizada em fevereiro de 2025 e que registou uma evolução significativa que permite obter este selo de qualidade. Nesta auditoria são observados vários critérios que foram considerados como consolidados e que no total permitem afirmar, no ponto 3 do Relatório Final, que uma instituição de referência pela sua aposta na qualidade e na melhoria contínua, seguindo os princípios do EQAVET.

2.9. - Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola

Os alunos de contrabaixo frequentam com bastante regularidade programas orquestrais com a Orquestra Académica Metropolitana, a orquestra da Academia Nacional Superior de Orquestra, pertencente ao universo Metropolitana, e, em algumas ocasiões, têm igualmente oportunidade de colaborar com a Orquestra Metropolitana de Lisboa. Estas experiências constituem um complemento de grande importância à formação desenvolvida nas aulas individuais e de música de conjunto, permitindo aos alunos aplicar, em contexto de prática orquestral, as competências técnicas, musicais e interpretativas adquiridas ao longo do seu percurso.

A participação nestes programas proporciona um contacto precoce com o funcionamento de uma orquestra, familiarizando os alunos com aspetos essenciais da

prática profissional, como a preparação autónoma do repertório, a disciplina de ensaio, a interação com o maestro e com os restantes músicos da secção, bem como a responsabilidade inerente ao trabalho coletivo. Para além do desenvolvimento das competências propriamente musicais, estas experiências contribuem igualmente para o crescimento da maturidade artística e pessoal dos alunos, exigindo capacidades de concentração, comunicação, adaptação e trabalho em equipa.

Por outro lado, o facto de poderem partilhar o palco com estudantes do ensino superior e, em determinadas ocasiões, com músicos profissionais da Orquestra Metropolitana de Lisboa, constitui um importante fator de motivação. Esta proximidade permite-lhes observar de forma concreta os padrões de exigência da atividade profissional e compreender melhor o percurso necessário para uma futura integração em contextos orquestrais. Desta forma, a participação nestes programas enriquece significativamente a formação dos alunos de contrabaixo, aproximando-os da realidade profissional desde fases relativamente precoces do seu percurso académico e contribuindo para uma preparação mais sólida para os desafios que poderão encontrar no prosseguimento dos estudos ou na sua futura carreira artística.

2.10. - Plano de Atividades

No site da Metropolitana, é possível conhecer, através da brochura *Ensaio Geral 2025-26*, as apresentações artísticas planeadas para o presente ano letivo, envolvendo os alunos da EPM, em diferentes ensembles. Adicionalmente, na parte do site dedicada à EPM, há uma secção intitulada *Datas Importantes* que indica momentos importantes para a vida académica dos alunos, o calendário académico, audições, exames, as masterclasses, e outras atividades que possam surgir.

2.11. - Reflexão

A EPM contribui para e beneficia do ambiente artístico-musical no qual está inserida, coexistindo no mesmo edifício com a atividade da Orquestra Metropolitana de Lisboa, da Academia Nacional Superior de Orquestra e do Hot Clube de Portugal. Esta proximidade entre diferentes instituições dedicadas à formação e à prática musical cria um contexto particularmente rico, onde convivem diariamente alunos dos diferentes níveis de ensino, professores, músicos profissionais e artistas convidados, promovendo uma constante troca de experiências e referências musicais.

Assim, os alunos fruem de uma vida académica que é praticamente indissociável da vida artística da qual passam a fazer parte desde cedo. O contacto frequente com ensaios, concertos, masterclasses, projetos artísticos e com músicos em atividade profissional permite-lhes compreender, de forma concreta, a realidade do meio musical para além da sala de aula. Esta convivência contribui não apenas para o desenvolvimento técnico e artístico, mas também para a construção de uma identidade profissional, estimulando a responsabilidade, a curiosidade e a motivação para integrar, no futuro, contextos musicais de elevada exigência.

Por outro lado, a coexistência entre instituições com orientações artísticas distintas, como a Orquestra Metropolitana de Lisboa e o Hot Clube de Portugal, proporciona aos alunos um contacto privilegiado com diferentes linguagens e práticas musicais. Mesmo para aqueles cuja formação se centra predominantemente na música erudita, esta proximidade favorece uma visão mais abrangente da atividade musical, incentivando o conhecimento de outras estéticas, formas de criação e contextos performativos. Desta forma, a EPM afirma-se não apenas como um espaço de ensino especializado, mas como um ambiente de aprendizagem profundamente integrado na realidade artística contemporânea, onde a formação académica e a prática profissional se complementam de forma natural.

3. - Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

3.1. - Caracterização da Classe 3.1.

A Escola Profissional Metropolitana organiza o calendário académico por trimestres (períodos) e segue, como modelo de ensino, os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação dedicados ao Ensino Especializado de Música. Há um programa de contrabaixo e o conteúdo programático das aulas é gerido pelo professor Romeu Santos consoante as necessidades, os objetivos, e o desenvolvimento do aluno. A classe de contrabaixo do professor Romeu Santos na EPM é constituída por 4 alunos, 4 do Secundário.

3.2. - Caracterização dos Alunos Seleccionados

A aluna do 10.º ano (aluna A) tem 15 anos e iniciou os estudos de música em 2017, na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Ao longo do seu percurso não sofreu qualquer lesão relacionada com a prática instrumental, não tem familiares músicos e refere ouvir habitualmente música clássica, jazz, pop e pop rock. O contrabaixo não foi a sua primeira escolha de instrumento, tendo inicialmente optado pelo violino. Considera que sempre contou com o apoio dos pais no seu percurso musical. No entanto, não possui contrabaixo em casa, realizando o estudo individual exclusivamente na escola com um instrumento disponibilizado pela EPM. Refere igualmente que as exigências do ensino regular condicionam, em certa medida, o tempo disponível para o estudo do instrumento.

Ao longo do período de observação foi possível verificar que esta aluna apresentava algumas fragilidades técnicas que influenciavam o seu desempenho geral no instrumento. Em particular, evidenciava dificuldades relacionadas com a posição da mão esquerda, mantendo frequentemente os dedos fletidos em vez de arredondados, situação que condicionava não apenas a afinação, mas também a qualidade da emissão sonora, a utilização do vibrato e a estabilidade da mão ao longo do braço do instrumento. Apesar destas dificuldades, revelou uma atitude bastante receptiva às indicações do professor cooperante e manteve um trabalho consistente ao longo do ano letivo. A evolução observada foi particularmente evidente na qualidade da produção sonora, conseguindo, no final do estágio, uma emissão mais projetada, mais equilibrada e com maior riqueza tímbrica do que aquela que apresentava no início da observação. Este progresso permitiu constatar a importância da consolidação de aspetos técnicos fundamentais durante esta

fase da formação, evidenciando igualmente que pequenas alterações na postura e na utilização do instrumento podem produzir melhorias significativas no resultado musical.

A aluna do 11.º ano (aluna B) tem 17 anos e iniciou os estudos de música na Sociedade Filarmónica de São Pedro (Sociedade Filarmónica “Os Aliados”), frequentando inicialmente aulas de Formação Musical e de bateria. Posteriormente ingressou no Conservatório de Música de Sintra, tendo iniciado o estudo do contrabaixo no 5.º ano de escolaridade, quando tinha 10 anos de idade. Durante o seu percurso sofreu uma tendinite no pulso direito, situação que constitui um aspeto relevante na caracterização da sua experiência enquanto instrumentista. Tem familiares próximos que tocam guitarra de forma autodidata, nomeadamente tios, que contribuíram para despertar o seu interesse pela música. O contrabaixo foi a sua primeira escolha de instrumento e refere ouvir sobretudo música pop e música clássica. Considera igualmente que sempre beneficiou do apoio dos pais no seu percurso musical, possui instrumento em casa e reconhece que, por vezes, as exigências do ensino regular condicionam o tempo disponível para o estudo.

Do ponto de vista da personalidade, revelou-se uma aluna bastante comunicativa, curiosa e participativa nas aulas, demonstrando entusiasmo perante novos desafios musicais. Ao longo do estágio foi possível observar uma evolução consistente, sustentada por hábitos de estudo regulares e por uma atitude muito positiva perante a aprendizagem. Mostrou particular interesse pela exploração de novo repertório e revelou disponibilidade para experimentar diferentes abordagens ao instrumento. Paralelamente, demonstrava já uma consciência bastante clara da importância do período em que se encontrava, refletindo frequentemente sobre o ingresso no ensino superior e sobre o percurso profissional que gostaria de construir enquanto música. Esta maturidade relativamente aos objetivos futuros traduzia-se numa postura responsável perante o estudo e numa preocupação constante em melhorar o seu desempenho técnico e interpretativo.

A aluna do 12.º ano (aluna C) tem 18 anos e iniciou os estudos de música no Conservatório Regional de Palmela, aos seis anos de idade, no ano letivo de 2015/2016. Não possui familiares músicos e refere ouvir essencialmente música clássica dos períodos clássico e romântico, música de intervenção portuguesa, rap, jazz e música ligeira. O contrabaixo foi a sua primeira escolha de instrumento e, para além deste, estudou piano durante três anos e toca também baixo elétrico. O seu contrabaixo permanece na escola, onde passa grande parte do tempo dedicado às atividades letivas e ao estudo. Considera

igualmente que beneficia do apoio dos pais relativamente ao seu percurso musical e entende que as exigências do ensino regular não condicionam significativamente o estudo do instrumento.

Ao longo do estágio revelou uma postura particularmente responsável e empenhada, demonstrando um elevado sentido de compromisso relativamente às diferentes atividades escolares. Para além das aulas de contrabaixo, participava ativamente nas restantes atividades promovidas pela escola, procurando conciliar todas as responsabilidades académicas com o estudo do instrumento. A sua evolução foi consistente ao longo do ano letivo, embora tenha sido naturalmente condicionada pela acumulação de tarefas associadas ao último ano do ensino secundário, nomeadamente a realização da Prova de Aptidão Profissional e a preparação das candidaturas ao ensino superior. Estes fatores tiveram algum impacto na sua motivação e na disponibilidade para o estudo individual em determinados momentos do ano, situação compreensível tendo em conta a exigência desta etapa do percurso académico. Ainda assim, conseguiu manter um trabalho regular e alcançar o objetivo de ingressar num curso superior de música, onde dará continuidade aos estudos de contrabaixo, resultado que evidencia a consistência do trabalho desenvolvido ao longo da sua formação.

3.3. - Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas

Nas primeiras aulas observadas, a aluna revelou algumas dificuldades técnicas que afetaram a interpretação do primeiro andamento da Sonata em Fá Maior de Benedetto Marcello, uma transcrição de Franz Zimmermann do original, para violoncelo, bastante tocada. Essas dificuldades nem sempre foram ultrapassadas corretamente, isto é, a aluna focou-se mais na macroestrutura do andamento, ao tocar o andamento sem parar, e, muitas vezes, sem corrigir, seja no estudo individual, seja na própria aula, esses problemas técnicos. Pareceu-me que no estudo individual não corrigia com um maior foco o que o professor alertava e corrigia nas aulas. O professor fez um exaustivo trabalho de correção ao longo das aulas, complementando este tipo reportório com bastantes estudos e escalas, onde pode focar mais a posição das mãos, em particular, da mão esquerda. No segundo período, tocou o primeiro andamento do Concerto para Contrabaixo e Orquestra de Antonio Capuzzi, em Fá Maior. Esta leitura foi bastante lenta, misturando alguma falta de foco no estudo individual, e não priorizando o estudo do instrumento, com os já referidos problemas técnicos. No entanto, ainda que lentamente, conseguiu tocar o andamento completo no final do ano, com muita ajuda do professor, que com demonstrar,

dar feedback, e corrigir, conseguiu tocar o andamento. De notar que ao longo do estágio, também observei a sua leitura mais autónoma de dois excertos de orquestra da abertura “Coriolano” de Ludwig van Beethoven, que revelou alguns problemas rítmicos, mas, por outro lado, conseguiu tocar, também com um progresso lento. O volume sonoro da sua emissão de som aumentou bastante, tendo agora de saber conscientemente aplicar mais ou menos volume consoante as necessidades expressivas do que está a interpretar.

Nas aulas lecionadas, a estratégia pedagógica focou-se essencialmente na maneira de como eu é que poderia ajudar a aluna a fazer um estudo individual mais eficaz e a desenvolver essa autonomia. As minhas sugestões não foram muito para além de ideias que podem ser aplicadas no estudo individual em qualquer peça, e, talvez, em muitos instrumentos: tocar lento corrigir a afinação usando ou as cordas soltas ou o afinador, usar um espelho ou um gravador, ter um nível de autoexigência bastante alto, que a impeça de continuar com erros no estudo individual. No entanto, há que referir que a primeira aula lecionada foi antes de uma audição de turma, um momento de bastante importância na vida dos alunos da classe, pareceu-me, e que fez com que a aluna revelasse bastante nervosismo. Aí, adotei uma postura mais cuidadosa com o feedback, para ajudar a aluna a ir para a audição de forma tranquila, sem que esse nervosismo pusesse em causa a sua performance. A segunda aula lecionada foi mais focada sobre como começar a estudar individualmente reportório novo, isto é, como abordar as primeiras leituras, neste caso, de excertos de orquestra retirados da abertura “Coriolano” de Ludwig van Beethoven, com uma especial preocupação minha porque os excertos de orquestra tornam-se, normalmente, bastante importantes na vida dos alunos, com as provas para orquestras juvenis, algo que pode ser um fator de grande motivação nestes percursos, e, mais tarde, para o ingresso no ensino superior, nalguns casos, e em orquestras profissionais. Na terceira aula, tentei focar nas fragilidades já referidas da mão esquerda, e depois, a aluna executou o primeiro andamento do Concerto de Antonio Capuzzi de forma mais sólida, tecnicamente, mas muito inibida expressivamente, e, aí, adotei uma estratégia com o feedback a ser transmitido de forma mais específica consoante as indicações de dinâmicas e articulações da partitura, que indica de forma bastante clara uma interpretação possível que corresponde ao mais comum do período clássico.

A aluna B demonstrou um progresso bastante constante ao longo do estágio, tendo, seja nas aulas, ao reagir e parecer entender bem e de forma rápida as sugestões do professor, seja no estudo individual, tendo evoluído sempre de aula para aula,

demonstrado um empenho e uma consciência bastante sólidos, ainda para mais. O desafio de tocar os excertos retirados do primeiro andamento da sinfonia n.º 40, de Wolfgang A. Mozart e do terceiro andamento da sinfonia n.º 5, de Ludwig van Beethoven, motivou-a bastante, ainda que talvez tenha sido esse o momento de evolução mais lenta, tendo em conta, particularmente, a articulação. Outros desafios relevantes na minha observação, foram a emissão de som na posição de polegar, isto é, nas posições mais agudas, e a relação com os colegas, já que, por vezes, fez alguns comentários, sempre no calor no momento, mais abrasivos, mas que não saíram fora dos comuns desafios e dinâmicas vividas na adolescência, não afetando muito o ambiente dentro da classe. No concerto de Domenico Dragonetti, a aluna manteve a sua evolução rápida, mas descuroou um pouco a expressividade na sua interpretação, focando-se mais nos desafios técnicos, que, ao serem ultrapassados, a aluna fazia uma interpretação tecnicamente limpa, mas muito inibida ao nível da expressão. Ainda assim, com a ajuda do professor, conseguiu tocar com mais contrastes de articulação, dinâmicas, fazendo da sua interpretação uma interpretação com maior amplitude expressiva.

Na primeira aula lecionada à aluna B, optei por sugerir algumas ideias que contribuíssem para a sua evolução e que pudessem ser incluídas de forma prática no seu quotidiano de estudo, nomeadamente os exercícios de Duncan McTier (*Daily Exercises*), e o uso do metrónomo. Com o metrónomo, focando no segundo andamento da Sonata de Henry Eccles em Sol menor, sugeri uma utilização criativa, com o metrónomo não só em todas as semínimas, mas também na primeira e terceira num compasso de 4/4, ou na segunda e quarta, ou só na primeira, por exemplo, para que a aluna pudesse, no estudo individual, desenvolver uma maior autonomia a nível de pulsação, que a ajudasse mais em momentos de performances públicas. Coincidentemente, na segunda aula, também sugeri o exercício n.º 7 de Franco Petrarocchi, do seu livro *Simplified Higher Technique*, como exercício para incluir no seu estudo diário, para fortalecer a posição da mão esquerda. Na parte da aula sobre o excerto de orquestra, adotei uma estratégia bastante mais minuciosa, já que assim são os contextos nos quais se dá a performance de excertos de orquestra, isto é, provas, e sugeri um respeito maior pelas indicações de articulação e dinâmicas da partitura, e uma maior consciência harmónica, que acompanhe o grau de intensidade dinâmica do excerto. Na terceira aula lecionada, adotei uma postura mais preocupada com a interpretação expressiva do primeiro andamento do Concerto de Domenico Dragonetti, mais especificamente com o facto de poder haver uma relação

entre a harmonia e os desenvolvimentos harmónicos da peça e a sua articulação e dinâmica, tal como nos outros concertos mais comuns do período clássico que os estudantes de contrabaixo estudam, de modo a obter uma interpretação mais coerente com o acompanhamento e com mais contrastes.

A aluna C demonstrou uma evolução também consistente, mas algo afetada com os desafios extracurriculares, como a preparação de provas para orquestras juvenis, e para ingressar no ensino superior. Adicionalmente, participa em muitas atividades da escola, enquanto contrabaixista, esteve envolvida nas atividades de investigação e escrita do trabalho da Prova de Aptidão Profissional, e esteve muito tempo a perceber quais seriam as opções de candidaturas, em Portugal, e no estrangeiro, para prosseguir os estudos de contrabaixo no ensino superior, tendo investigado quais os professores, a classe, das escolas superiores, de forma exaustiva. Isto fez com que o tempo, ainda que me parecendo bem organizado, para o estudo individual de contrabaixo fosse um pouco afetado. A nível do instrumento, a aluna revela algumas fragilidades na mão esquerda, que melhoraram durante o estágio, particularmente na região aguda. Em todo o relatório, revelou um conhecimento harmónico bom para a ajudar na interpretação das peças. O professor teve um papel fulcral na gestão de expectativas e na manutenção da motivação da aluna num nível bom para poder evoluir e alcançar os objetivos propostos. Em todo o relatório proposto, mostrou-se conhecedora de gravações existentes e de várias interpretações diferentes, tendo apenas alguma falta de conhecimento em relação aos excertos de orquestra, mas nada que fosse disruptivo para o alcance desses objetivos.

Na primeira aula lecionada à aluna C, muito preocupada com a proximidade temporal de uma gravação que teria que enviar para uma pré-seleção de uma candidatura ao ensino superior no estrangeiro, optei por uma abordagem mais prática na resolução rápida e eficaz de pequenos detalhes que podem fazer a diferença nestes contextos. Em primeiro lugar, usar o metrónomo, com pulsações lentas, e o afinador, para ajudar a garantir uma boa emissão de som, fazendo notas longas, ao longo de todo o instrumento, ou com escalas. No primeiro andamento do Concerto para Contrabaixo de Jan Křtitel Vaňhal, um dos concertos mais tocados no ensino superior, sugeri o uso de metrónomo como sugeri à aluna B, de várias formas, de modo a garantir uma autonomia na pulsação que, em momentos de pressão, ou de mais nervosismo, possa ajudar a não comprometer a performance. A segunda aula lecionada foi essencialmente uma aula de técnica, a pedido do professor cooperante e da própria aluna, focando-me no fortalecimento da estrutura da

mão esquerda, com a escala de mi menor natural, uma escala de digitação simples, de modo a poder focar outros aspetos, e com alguns exercícios de diferentes autores: exercícios n.º 7 e n.º 8 de *Simplified Higher Technique*, de Franco Petrarocchi, exercício n.º 1 de *Tao of Bass*, de Marcos Machado, um exercício sem título de Dorin Marc, e o exercício n.º 1 de *Daily Exercises* de Duncan McTier. Estes exercícios foram escolhidos porque são várias formas diferentes de estudar várias coisas mas tendo como principal foco esse fortalecimento desejado, e foram abordados de modo a que a aluna os pudesse incluir no seu estudo diário de forma eficaz, tendo, pela reação da aluna, percebido bastante bem os objetivos de cada um. A terceira aula foi, essencialmente, a leitura de excertos do segundo andamento da 5.ª sinfonia de Gustav Mahler, com vista à gravação de um vídeo para candidatura a um estágio de verão, onde essa sinfonia irá ser interpretada. Sendo estes estágios, a meu ver, e pela minha própria experiência, uma fonte de motivação bastante importante, pela sua componente social associada, adotei uma estratégia de tentar ajudar a aluna a conseguir os melhores resultados possíveis com um estudo eficaz, dado o tempo limitado. A aluna começou a tocar, mas rapidamente percebi que a aluna nunca tinha ouvido os excertos tocados pela orquestra, e sendo esta sinfonia o reportório planeado para tocar no estágio, mostrei à aluna, num vídeo no *YouTube* que contém a partitura, que avança à medida da música, qual era o contexto dos excertos, e depois, trabalhámos nesse sentido, tendo a aluna apontado algumas indicações de tempo na partitura, em especificamente em *bpm*, para que o estudo individual fosse mais eficaz.

3.4. - Atividades Extracurriculares

As atividades extracurriculares em que as alunas participaram e que se revelaram particularmente relevantes para o presente relatório corresponderam, essencialmente, à sua integração em diferentes formações musicais pertencentes ao universo Metropolitana. Destacam-se as participações no naipe de contrabaixos da Orquestra Académica Metropolitana, constituída maioritariamente por alunos da Academia Nacional Superior de Orquestra, bem como, no caso da aluna C, a oportunidade de colaborar pontualmente com a própria Orquestra Metropolitana de Lisboa. Paralelamente, algumas alunas participaram também na Big Band da Escola Profissional Metropolitana, contactando, desta forma, com um contexto artístico distinto daquele que caracteriza a sua formação predominantemente orientada para a música erudita.

Estas experiências constituíram um importante complemento ao trabalho desenvolvido nas aulas de contrabaixo, permitindo às alunas aplicar, em situações reais

de ensaio e concerto, muitas das competências técnicas, musicais e interpretativas adquiridas ao longo da sua formação. A participação em agrupamentos desta natureza implica não apenas uma preparação cuidada do repertório, mas também o desenvolvimento de capacidades de escuta, adaptação, comunicação musical e responsabilidade coletiva, aspetos fundamentais para a formação de qualquer instrumentista.

A integração na Orquestra Académica Metropolitana revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que proporcionou às alunas o contacto direto com estudantes do ensino superior, permitindo-lhes observar níveis de desempenho mais avançados e compreender de forma mais concreta as exigências inerentes ao prosseguimento de estudos musicais. Esta convivência contribui igualmente para aumentar a motivação dos alunos do ensino secundário, oferecendo-lhes referências próximas relativamente ao percurso que poderão vir a seguir.

No caso da aluna C, a participação em projetos com a Orquestra Metropolitana de Lisboa representou uma oportunidade especialmente relevante, ao permitir-lhe contactar diretamente com o funcionamento de uma orquestra profissional. Para além da experiência artística proporcionada, esta colaboração permitiu-lhe conhecer de perto as exigências do contexto profissional, nomeadamente ao nível da preparação individual, da disciplina de ensaio e da responsabilidade associada à integração num agrupamento desta dimensão.

Por outro lado, a participação na Big Band da Escola Profissional Metropolitana constituiu um complemento particularmente interessante à formação destas alunas. Este contexto proporcionou o contacto com uma linguagem musical distinta da habitualmente trabalhada nas aulas e na prática orquestral, exigindo uma abordagem interpretativa diferente, marcada por uma maior flexibilidade rítmica, pela valorização da escuta e da interação entre os músicos e, em muitos casos, por uma maior proximidade à linguagem do jazz e da música popular. Assim, a coexistência destas diferentes experiências performativas contribuiu para uma formação musical mais diversificada, permitindo às alunas desenvolver competências complementares e adquirir uma visão mais abrangente das múltiplas possibilidades profissionais e artísticas associadas ao contrabaixo.

De uma forma geral, estas atividades extracurriculares revelaram-se um importante complemento da formação proporcionada pela Escola Profissional

Metropolitana, aproximando as alunas de diferentes contextos performativos e favorecendo uma aprendizagem que ultrapassa o espaço da aula individual. A diversidade de experiências vividas ao longo do ano letivo permitiu-lhes consolidar competências musicais, desenvolver maior autonomia e compreender, de forma progressivamente mais concreta, a realidade artística e profissional para a qual muitas delas se preparam.

4. - Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente

4.1. - Nível de Consecução dos Objetivos

A oportunidade de, sendo eu um professor com pouca experiência ao nível da docência, observar um professor, o professor cooperante, que tem bastantes ex-alunos que prosseguiram estudos de contrabaixo no ensino superior, tanto em Portugal como no estrangeiro, foi bastante enriquecedora, e pode contribuir para alguns ajustes e melhorias na minha própria atividade docente. Paralelamente, apesar de ser uma classe pequena, pude ver de perto as dinâmicas sociais entre os alunos, mas também com o professor, como fonte de motivação e respeito.

Ao longo do estágio, tornou-se particularmente interessante observar que muitas das decisões pedagógicas do professor cooperante não se limitavam aos aspetos técnicos do ensino do instrumento. A forma como organizava as aulas, a sequência dos conteúdos abordados, a gestão dos momentos de maior exigência e de maior descontração, bem como a forma como comunicava com cada aluno, revelaram uma preocupação constante em adaptar o ensino às características individuais de cada um. Esta capacidade de ajustar a prática pedagógica ao contexto e às necessidades específicas dos alunos constituiu um dos aspetos que mais me marcou durante a observação das aulas e que pretendo incorporar progressivamente na minha própria atividade docente.

Os alunos revelaram-se muito interessados nas atividades do estágio, pedindo aulas para além das que eu tinha programado lecionar, as nove aulas gravadas. Este interesse constituiu um importante indicador da receptividade às propostas apresentadas e reforçou a minha convicção de que a introdução de atividades que promovam uma participação mais ativa dos alunos pode contribuir positivamente para a sua motivação. A disponibilidade demonstrada para continuar a explorar os conteúdos trabalhados revelou igualmente que, quando os alunos se sentem envolvidos no processo de aprendizagem e reconhecem sentido nas atividades desenvolvidas, tendem a assumir um papel mais participativo e autónomo no seu percurso de formação.

Paralelamente, foi, para mim, uma experiência de observação rica em dinâmicas sociais, já que a minha experiência enquanto adolescente estudante de contrabaixo foi bastante diferente, tendo sido o único aluno de contrabaixo, numa escola privada, com muito poucos estudantes de música. Assim, pude ter contacto com outras vivências que me ajudaram a compreender de que forma uma classe de contrabaixos pode constituir,

para além de um espaço de aprendizagem técnica, um espaço de convivência, partilha e crescimento musical. A possibilidade de os alunos observarem o trabalho dos colegas, partilharem dificuldades semelhantes e acompanharem a evolução uns dos outros parece contribuir para o desenvolvimento de um ambiente de entreajuda e de motivação que dificilmente seria possível num contexto de aprendizagem mais isolado.

Outro aspeto que considerei particularmente relevante foi a relação de proximidade estabelecida entre o professor cooperante e os alunos. Sem comprometer o rigor e a exigência inerentes ao ensino artístico especializado, foi possível observar um ambiente caracterizado pela confiança mútua, pelo respeito e pela comunicação aberta. Esta relação parece favorecer não apenas o desenvolvimento técnico dos alunos, mas também a criação de um espaço onde estes se sentem confortáveis para colocar dúvidas, reconhecer dificuldades e aceitar desafios cada vez mais exigentes. Esta observação levou-me a refletir sobre a importância das competências relacionais do professor, que vão muito para além da transmissão de conhecimentos musicais e desempenham um papel determinante na motivação e no desenvolvimento dos alunos.

Por fim, outro aspeto a referir é que, sendo o ensino secundário de música um período fulcral para o alcance de vários objetivos novos e, na hipótese do prosseguimento dos estudos de contrabaixo no ensino superior, um período de responsabilidade acrescida para o professor, o facto de a classe ser composta apenas por alunos do ensino secundário permitiu-me compreender melhor as especificidades desta etapa da formação. Para além da consolidação técnica do instrumento, esta fase corresponde frequentemente a um momento em que os alunos começam a definir de forma mais consciente as suas aspirações artísticas e profissionais, sendo confrontados com decisões que poderão influenciar significativamente o seu percurso futuro.

Neste contexto particular do ensino secundário profissional, tornou-se evidente que o professor assume um papel que ultrapassa largamente o ensino do instrumento. Para além de orientar a aprendizagem técnica e musical, acompanha também o desenvolvimento pessoal dos alunos, ajudando-os a estabelecer objetivos, a gerir expectativas, a lidar com momentos de maior pressão e a construir hábitos de trabalho consistentes. A observação deste processo permitiu-me compreender melhor a importância de conciliar a exigência artística com uma atenção constante às características próprias da adolescência, procurando criar um ambiente de aprendizagem

que promova simultaneamente o desenvolvimento musical, a autonomia e o bem-estar dos alunos.

Considero que este estágio constituiu uma oportunidade particularmente relevante para consolidar a minha formação enquanto futuro professor de contrabaixo. Para além das competências pedagógicas desenvolvidas através da observação e da prática letiva, permitiu-me refletir de forma mais aprofundada sobre o papel do professor enquanto orientador do percurso artístico dos seus alunos, reforçando a convicção de que o ensino do contrabaixo envolve não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos e musicais, mas também a capacidade de motivar, acompanhar e adaptar continuamente o processo de aprendizagem às características individuais de cada aluno e ao contexto em que este se desenvolve.

4.2. - Facilidades/Dificuldades Sentidas

Penso que a maior facilidade encontrada ao longo do estágio foi a abertura e disponibilidade demonstradas pelo professor cooperante para partilhar a sua experiência pedagógica e artística. Para além dos momentos de observação das aulas, existiram diversas oportunidades para conversar informalmente sobre temas relacionados com o ensino do contrabaixo, a organização do estudo individual, a preparação dos alunos para o ensino superior e as dificuldades mais frequentes sentidas ao longo do percurso de aprendizagem. Estas conversas revelaram-se particularmente enriquecedoras, uma vez que permitiram compreender não apenas as estratégias utilizadas em contexto de aula, mas também a fundamentação das opções pedagógicas tomadas pelo professor cooperante, proporcionando-me uma reflexão mais profunda sobre a prática docente.

Paralelamente, foi igualmente muito relevante poder beneficiar da sua experiência enquanto músico profissional. O facto de conciliar, há vários anos, uma carreira artística com a atividade pedagógica permitiu que muitas das reflexões realizadas fossem para além dos aspetos estritamente didáticos, abordando também a preparação para a realidade profissional, a importância da versatilidade do contrabaixista, a gestão do percurso artístico e as competências que considera fundamentais para os alunos que pretendem prosseguir estudos ou ingressar na atividade profissional. Esta partilha de experiências permitiu-me compreender de forma mais clara a relação entre o ensino do instrumento e as exigências do contexto musical no trabalho contemporâneo.

Outra facilidade importante prendeu-se com a possibilidade de conhecer de perto os quatro alunos da classe e acompanhar o seu percurso ao longo do estágio. A convivência regular durante as observações e as aulas lecionadas permitiu-me compreender melhor as diferentes formas como cada aluno se relaciona com o contrabaixo, com o estudo individual e com a música em geral. Apesar de frequentarem o mesmo nível de ensino, foi evidente que apresentavam motivações, ritmos de aprendizagem, interesses musicais e objetivos futuros bastante distintos, o que reforçou a importância de uma abordagem pedagógica flexível e adaptada às características individuais de cada estudante.

Esta experiência contribuiu para consolidar uma ideia fundamental para a minha atual/futura prática docente: a de que o professor deve procurar adaptar as suas estratégias às necessidades concretas de cada aluno, evitando abordagens excessivamente uniformes. Mais do que ensinar um programa, importa ensinar pessoas, reconhecendo que diferentes percursos de aprendizagem exigem diferentes formas de motivação, de comunicação e de acompanhamento. Assim, este estágio permitiu-me começar a construir uma prática pedagógica mais atenta à individualidade dos alunos e à diversidade de contextos em que o ensino do contrabaixo pode ocorrer.

Relativamente às dificuldades sentidas, considero que a principal decorreu da minha reduzida experiência enquanto professor de alunos do ensino secundário. Até ao início deste estágio, a minha atividade docente tinha incidido sobretudo sobre alunos dos primeiros graus do ensino especializado, enquanto a minha experiência mais recente enquanto estudante correspondia já ao ensino superior. Esta diferença fez com que, em alguns momentos, tivesse dificuldade em ajustar o nível de exigência das aulas, encontrando um equilíbrio entre desafiar os alunos e respeitar o seu estágio de desenvolvimento técnico, musical e pessoal.

Esta dificuldade manifestou-se sobretudo na definição dos objetivos das aulas, na seleção do repertório e das atividades e na gestão do tempo dedicado a cada conteúdo. Em determinados momentos senti tendência para partir de pressupostos demasiado influenciados pela minha experiência recente enquanto intérprete e estudante de ensino superior, sendo necessário reajustar as expectativas para as características específicas dos alunos com quem estava a trabalhar. A observação sistemática das aulas do professor cooperante revelou-se, por isso, fundamental para compreender de forma mais concreta

quais os níveis de exigência adequados, a forma de sequenciar os conteúdos e a importância de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Ao longo do estágio, fui também percebendo que a exigência não depende apenas da dificuldade técnica das tarefas propostas, mas igualmente da forma como estas são apresentadas, contextualizadas e acompanhadas pelo professor. A capacidade de criar desafios progressivos, que estimulem os alunos sem provocar desmotivação, revelou-se um dos aspetos pedagógicos mais complexos e, simultaneamente, mais importantes que pude observar. Considero, por isso, que esta dificuldade inicial acabou por constituir uma das aprendizagens mais significativas do estágio, contribuindo para uma maior consciência das responsabilidades associadas ao ensino do contrabaixo no ensino secundário e para o desenvolvimento de uma prática docente mais equilibrada, reflexiva e ajustada às necessidades dos alunos.

4.3. - Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Durante o período em que frequentei o Estágio do Ensino Especializado, exerci simultaneamente funções docentes no Conservatório Regional de Artes do Montijo e na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. Esta circunstância revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que me permitiu aplicar, quase de imediato, algumas das estratégias pedagógicas observadas nas aulas do professor cooperante. A possibilidade de experimentar essas abordagens em contextos reais de ensino constituiu uma oportunidade de reflexão contínua, permitindo-me avaliar a sua eficácia, adaptá-las às características dos meus próprios alunos e, progressivamente, começar a construir uma prática docente mais fundamentada e consciente.

Paralelamente, a frequência do Mestrado em Ensino de Música despertou em mim um interesse crescente pelas áreas da aprendizagem, do desenvolvimento e da pedagogia. Este interesse fez com que passasse a observar o ensino do contrabaixo com um olhar mais analítico e reflexivo, procurando compreender o que ensinar, mas sobretudo como ensinar e quais os processos que favorecem uma aprendizagem mais significativa para cada aluno. Esta mudança de perspetiva refletiu-se também na minha atividade enquanto intérprete, uma vez que as diversas colaborações profissionais em orquestras e outros projetos musicais me proporcionaram contacto com colegas que se encontravam igualmente em início de carreira docente, bem como com músicos que acumulavam uma vasta experiência no ensino. As conversas informais e a partilha de experiências com estes

profissionais permitiram-me confrontar diferentes formas de pensar a pedagogia do contrabaixo, enriquecendo a minha reflexão sobre a prática docente.

Particularmente marcante foi a oportunidade de substituir o Professor Rui Pereira na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra durante um período de dois meses correspondente à sua licença de paternidade. Esta experiência representou um passo importante no meu percurso enquanto professor, uma vez que me colocou perante a responsabilidade de assumir uma classe de contrabaixo em funcionamento, acompanhando alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e dando continuidade ao trabalho pedagógico já iniciado. Ao mesmo tempo, beneficiei de uma estrutura de apoio que tornou esta transição especialmente formativa. A possibilidade de trabalhar com base nas planificações previamente elaboradas pelo Professor Rui Pereira, bem como a disponibilidade e acompanhamento da Professora Júlia Miranda, permitiram-me desenvolver gradualmente a minha autonomia, mantendo sempre um espaço de diálogo e de orientação pedagógica.

Considero que esta experiência constituiu um importante ponto intermédio entre a formação inicial e o exercício autónomo da profissão docente. Por um lado, exigiu-me capacidade de adaptação, responsabilidade e tomada de decisões em contexto real; por outro, proporcionou-me um ambiente suficientemente seguro para experimentar estratégias, refletir sobre os resultados obtidos e ajustar a minha prática sempre que necessário. Esta conjugação entre autonomia progressiva e acompanhamento pedagógico revelou-se particularmente relevante para a consolidação da minha identidade enquanto professor.

Em retrospectiva, considero que a realização simultânea do estágio, da atividade docente e da atividade artística permitiu uma articulação particularmente enriquecedora entre estas três dimensões do meu percurso. A observação das aulas do professor cooperante influenciou a minha prática pedagógica; a experiência enquanto professor levou-me a olhar de forma diferente para as questões discutidas no Mestrado; e a atividade enquanto músico profissional continuou a alimentar a minha reflexão sobre as competências que considero importantes transmitir aos alunos. Desta forma, estas experiências deixaram de existir de forma independente, passando a complementar-se mutuamente e contribuindo para a construção de uma identidade profissional em que a atividade artística e a atividade pedagógica se reforçam reciprocamente.

Concluo, assim, que este período representou o cumprimento de uma componente curricular do Mestrado em Ensino de Música e uma etapa determinante no início da construção da minha identidade enquanto professor de contrabaixo, permitindo-me desenvolver competências pedagógicas, aprofundar a capacidade de reflexão sobre a prática docente e consolidar a convicção de que ensinar implica um processo contínuo de aprendizagem, adaptação e crescimento profissional. Embora reconheça que este percurso está ainda numa fase inicial, considero que as experiências vividas ao longo deste estágio forneceram bases sólidas para o desenvolvimento da minha futura atividade docente e reforçaram a motivação para continuar a aprender, investigar e aperfeiçoar a minha prática enquanto professor.

Parte II – Investigação

5. - Título do Projeto de Investigação

O estímulo da improvisação na adolescência: uma classe de contrabaixo como laboratório

5.1. - Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

Desde o início da minha aprendizagem de música e, especificamente, do contrabaixo, fui levado a conhecer, a ouvir, e a tocar, muitos géneros musicais diferentes. O elo que une essa diversidade foi o contrabaixo, instrumento que, ao percorrer várias formas de estar presente na música, surge na música escrita de tradição europeia, no jazz, no fado, na música tradicional. Esta diversidade não parece estar refletida na maior parte da pedagogia do instrumento, que, ao estar contextualizada dentro de um programa de ensino de música clássica, nem sempre tem espaço para outras explorações com o contrabaixo. As próprias reflexões sobre o ensino e as particularidades do contrabaixo, ao longo de diferentes épocas, não refletem essa diversidade, como podemos ver em Braun (2020), em Echlin (1940) e em White (1886).

No entanto, a improvisação implica uma grande quantidade de material bibliográfico sobre o seu papel na pedagogia, não apenas no que diz respeito a “como aprender a improvisar”, mas também a “como improvisar para aprender”, algo que é desenvolvido como ponto de partida em Solis & Nettle (2009). A improvisação é frequentemente considerada um fenómeno inerente ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, procurando-se sempre integrar esta prática de forma natural, com estratégias e métodos adequados, mas, ao mesmo tempo, existem inúmeros materiais desenvolvidos por intérpretes altamente especializados, que abordam a improvisação, mas que, parece-me, não a apresentam como fenómeno ligado organicamente ao desenvolvimento dos alunos, muito menos no meio do ensino do contrabaixo na música clássica.

Paralelamente, ao assistir às aulas da classe de contrabaixo da Escola Profissional Metropolitana, com 4 alunos entre os 15 e os 18 anos, na adolescência, idade que, para Soares (1984), tem um fator de relacionamento entre os pares importante para o desenvolvimento, que refere também as experimentações inerentes às transições vividas nesta fase, apercebi-me que esta improvisação que tantas vezes é referida como algo do

ponto de vista exclusivamente musical e artístico pode servir de potente veículo de expressão particularmente nestas idades. Adicionalmente, no início de uma carreira de contrabaixista, ainda que com a formação sendo exclusivamente clássica, o instrumentista pode ser muitas vezes confrontado com situações musicais que podem incluir improvisação, fazendo dela uma mais-valia para poder participar em ainda mais momentos artísticos e mais diversos.

5.2. - Estado da Arte e Revisão da Literatura

A literatura específica sobre a pedagogia do ensino do contrabaixo é extensa e reúne um número muito significativo de métodos, estudos técnicos, coletâneas de exercícios e obras de referência. Contudo, esta produção bibliográfica caracteriza-se, em grande medida, por uma forte especialização e por uma separação muito marcada entre diferentes géneros e tradições musicais. De um modo geral, os métodos são concebidos para responder às necessidades de um determinado contexto performativo, não existindo um diálogo frequente entre as diferentes abordagens ao instrumento. Esta segmentação faz com que o estudante, ou mesmo o professor, tenha frequentemente de procurar fontes distintas caso pretenda explorar outras formas de utilização do contrabaixo para além daquelas previstas na sua formação inicial.

Mesmo as revisões de literatura dedicadas à pedagogia do contrabaixo tendem a centrar-se quase exclusivamente na tradição da música erudita. Como referido anteriormente, compilações realizadas ao longo de mais de um século, desde White (1886), passando por Echlin (1940), até Braun (2020), apresentam um levantamento bastante completo dos métodos considerados fundamentais para a formação clássica do contrabaixista, reunindo autores e obras que continuam a constituir referências incontornáveis no ensino do instrumento. Estas revisões desempenham um papel importante ao sistematizar a evolução da pedagogia do contrabaixo e ao facilitar o acesso às principais fontes de estudo utilizadas nas escolas e conservatórios.

No entanto, observa-se igualmente que estas revisões permanecem praticamente circunscritas ao universo da música escrita. A improvisação, quando surge, ocupa um espaço muito reduzido ou encontra-se totalmente ausente, assim como as práticas pedagógicas provenientes de outros contextos musicais, nomeadamente do jazz, das músicas tradicionais ou de outras linguagens onde o contrabaixo desempenha igualmente um papel de destaque. Desta forma, apesar da riqueza e profundidade técnica destes

métodos, parece existir uma lacuna no que respeita à integração de competências criativas e improvisatórias na formação do contrabaixista.

Na realidade, estas revisões aproximam-se, em muitos casos, de compilações de material destinado ao ensino da música clássica através do contrabaixo. São apresentados estudos e métodos de enorme relevância para o desenvolvimento técnico e interpretativo do instrumento, mas raramente se propõe uma abertura para outras formas de criação musical ou para abordagens pedagógicas que valorizem a improvisação como ferramenta de aprendizagem. Assim, parece permanecer uma fronteira relativamente marcada entre o ensino tradicional do contrabaixo e outras práticas musicais, abrindo espaço para futuras investigações que procurem estabelecer pontes entre estes diferentes universos e explorar novas possibilidades pedagógicas para o instrumento.

Nettl *et al.* (2001), na extensa entrada sobre improvisação no *Grove Music Online*, começam por afirmar que “*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 [...]*”². Neste artigo, a expressão “*anything in between*” prenuncia um longo e extenso artigo que tenta estar consciente que ao virtualmente todas as culturas musicais terem improvisação, todas têm conceitos diferentes de improvisação. Aqui, neste artigo, interessa-me realçar o risco que é referido já que são tomadas decisões musicais no calor do momento, indo para territórios que se pretendem, idealmente, inexplorados, e que a audiência irá, provavelmente, contrastar, com as expectativas iniciais que tem sobre a performance musical que irá assistir.

Beckstead (2013) alertando para a escassez de investigações que estudam a improvisação nos processos cognitivos, questiona porque é que parece que o medo de improvisar aumenta com a idade, e afirma que muito deste medo, associado à ansiedade em alunos jovens, pode ser piorado com metodologias complexas de “como aprender a improvisar”, enquanto que uma abordagem mais simples e livre pode fazer com que alunos se tornem improvisadores para a vida toda, o que, na perspetiva de um

² Em tradução livre pelo autor: “A criação de uma obra musical, ou a forma final de uma obra musical, à medida que esta é interpretada. Pode envolver a composição imediata da obra pelos seus intérpretes, a elaboração ou o ajuste de uma estrutura já existente, ou qualquer coisa entre estas duas situações [...]”

contrabaixista que pode estar em situações musicais muito diferentes, pode ser importante.

Baker (1980) num artigo que evidencia que o espaço para a improvisação na pedagogia musical não é um tópico por si só, novo, pede uma dedicação total na sala de aula de tanto o professor como o aluno. Isto será fulcral para a problemática do presente projeto de investigação. Este artigo termina com uma proposta de futuro que moldou possivelmente posteriormente Solis & Nettle (2009), dizendo que os professores devem parar de perguntarem-se como é que ensinam a improvisar, mas sim, o que é que podem ensinar a improvisar.

A adolescência aqui impõe-se por necessidade imperativa do contexto onde a presente investigação foi realizada, mas também porque existe algum enquadramento teórico associando esta faixa etária ao desenvolvimento de gostos musicais. Baumann (1960) indica não só esta associação, mas também a sua pertinência em contextos pedagógicos, associada ao conceito de *problem solving*³, de Stover (2016) que elaborarei posteriormente. Baumann afirma que, de modo geral, a familiaridade com a música que os jovens ouvem e, melhor ainda, a capacidade de a interpretar, deve ajudar o professor a superar, pelo menos em parte, as dificuldades que se verificam nas aulas de música. As ideias sobre o desenvolvimento de gostos e preferências musicais na adolescência são de elevada pertinência, podendo serem tópicos centrais de futuras investigações, mas, para o presente trabalho, a ideia que a multiplicidade de fatores que se vivem na adolescência e afetam de alguma maneira o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos pode ser um foco de estudo relevante sobre a introdução da improvisação para alunos adolescentes de contrabaixo.

5.3. - Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta de Investigação

Assim, a pergunta principal da presente investigação consiste em como criar um espaço para a improvisação como conteúdo programático no ensino do contrabaixo. Aqui, a problemática prende-se com o facto de não só os programas das escolas de música tradicionalmente, não só no contrabaixo, não incluírem improvisação, mas também com o facto de que os professores de contrabaixo, altamente especializados no ensino da

³ Em tradução livre pelo autor: “Resolução de problemas”.

música clássica, provavelmente com um currículo artístico de louvar, para além da habilitação profissional, não terem necessariamente contacto com a improvisação.

Assim, seria fácil cair tal como Beckstead (2013), e Baker (1980), alertam, em metodologias complexas que muito provavelmente não abrangem nem o professor nem o aluno da maneira necessária para o seu sucesso.

No entanto, é importante, neste ponto da presente investigação, mostrar algum tipo de justificação que advogue para a inclusão de improvisação no ensino de música. Sarath (2013) sugere uma vasta reforma do ensino de música. No seu capítulo “*Integral music school*”, a improvisação e a composição são vistas como elementos centrais, que promovem um programa escolar mais flexível, em que os estudantes têm mais opções para explorar aquilo que identifica ser *foundation skill*⁴. Também é de destacar a importância que o autor dá à celebração da diversidade de diferentes culturas musicais e artísticas, e à visão do estudante de música enquanto artística consciente do rico passado e presente multicultural, onde a criatividade fará parte, associada, ao desenvolvimento pedagógico. Stover (2016) precisamente referindo a abertura com que a improvisação enriquece as culturas musicais, mostra uma discussão online sobre um excerto de uma peça para piano de Chopin, onde as várias leituras e a multiplicidade de respostas “erradas”, fazem parte de uma conclusão de não separação entre a teoria musical e a prática musical, dando fulgor a uma consciência musical que permite várias leituras, não numa relação dialética, mas sim rizomática. Aqui também é de destacar o papel de “*problem solving*”⁵ que a improvisação numa sala de aula pode tomar, fazendo chegar conhecimento a pessoas com perspetivas mais diferentes umas das outras. Aqui, esta abertura está relacionada com a *Acceptance*⁶ de Berk & Trieber (2009), um dos seus sete princípios de improvisação, já que, no texto referindo-se à pedagogia de teatro, o improvisador deve estar não só recetivo a uma nova ideia proposta por outro participante, mas também recetivo a tomar essa ideia como um ponto de partida para um outro desenvolvimento. Aqui, podemos ver como a improvisação pode fazer parte não só no enriquecimento de um programa de uma escola de música para um aluno, mas também para um professor, já que pode adaptar o ensino com esta ferramenta que pode servir para aumentar a recetibilidade de mais alunos.

⁴ Em tradução livre do autor: “Técnica-base”.

⁵ Em tradução livre do autor: “Resolução de problemas”.

⁶ Em tradução livre do autor: “Aceitação”.

Aqui, também se podem referir exemplos de contrabaixistas portugueses que percorrem diversos géneros musicais, de modo a ilustrar que, ainda que não esteja atualmente presente no programa de ensino de contrabaixo em Portugal, a improvisação não é uma ideia nova junto de contrabaixistas de formação clássica. Dentro e fora do contexto em que se inserem, é difícil não mencionar Carlos Bica (n. 1958, Lisboa) e Carlos Barreto (n. 1957, Estoril). Ambos têm formação superior em contrabaixo clássico, Bica na Alemanha, Barreto na Áustria, e ambos têm uma discografia que desafia fronteiras, atravessando o fado, o tango, a canção de intervenção portuguesa, a música clássica contemporânea e o jazz, em múltiplas vertentes. Noutra geração, mais recente, Miguel Calhaz (n. 1973, Sertão) e Miguel Menezes (n. 1978, Leiria), assumem-se também como contrabaixistas que na sua prática artística, não se afastam dialeticamente daquilo que fazem com o instrumento, limitando-se à interpretação dentro de um quadro já bem definido, tal como Stover (2016) indica, mas sim, navegam por vários géneros musicais, muitas vezes usando a própria voz ao mesmo tempo que tocam.

Então, o presente projeto de investigação pretende explorar um território que possa esclarecer de alguma maneira melhor ou mais aprofundada o conceito de “improvisar para aprender” ou “improvisar para ensinar”, neste sítio tão específico do ensino do contrabaixo, no ensino secundário. Importa também referir que a adolescência, como já referi, ao ser um período de vida associada à experimentação, até à imprevisibilidade, ou até mesmo ao risco, pode ser um bom momento para introduzir a improvisação no ensino do contrabaixo.

5.4 - Metodologia de Investigação

A metodologia de investigação utilizada teve como base uma epistemologia construtivista, sustentada por uma perspetiva fenomenológica e recorrendo predominantemente a métodos qualitativos. Esta opção metodológica procurou compreender a forma como os alunos atribuem significado às experiências de improvisação desenvolvidas ao longo do estudo, privilegiando a observação dos processos de aprendizagem, das interações e das respostas individuais em contexto, em detrimento da procura de resultados passíveis de generalização estatística. Neste sentido, o foco da investigação incidiu sobre a experiência vivida pelos participantes e sobre a construção de conhecimento a partir das suas práticas musicais e das reflexões que delas emergiram.

Em vez da realização de entrevistas formais individuais, foram promovidos ensaios ou sessões de experimentação com os quatro alunos participantes. Esta opção implicou um investimento significativo em tempo de preparação, implementação e observação, mas revelou-se mais adequada aos objetivos da investigação, uma vez que permitiu uma adaptação constante às respostas dos alunos, às dinâmicas do grupo e às necessidades que surgiam ao longo das sessões. Esta flexibilidade metodológica encontra fundamento em Bell (1997), que destaca a importância da adaptabilidade dos métodos qualitativos quando se pretende compreender fenómenos complexos em contextos educativos.

O presente trabalho reflete igualmente alguns dos contributos da metodologia de investigação-ação no contexto da investigação em educação musical. De acordo com Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação caracteriza-se pela procura da transformação de uma determinada prática educativa a partir do seu próprio contexto, envolvendo simultaneamente uma reflexão sistemática sobre essa mesma prática. Assim, o investigador deixa de assumir apenas o papel de observador externo e passa a intervir diretamente na realidade que pretende compreender, procurando melhorar os processos de ensino e aprendizagem enquanto recolhe informação relevante para a investigação.

Esta perspetiva revelou-se particularmente pertinente para o presente estudo, uma vez que o objetivo não consistiu apenas em observar o comportamento dos alunos perante atividades relacionadas com a improvisação, mas também em planificar, implementar e analisar um conjunto de propostas pedagógicas que pudessem contribuir para o desenvolvimento das suas competências musicais e criativas. Deste modo, o processo investigativo decorreu em estreita articulação com a prática letiva, permitindo que as decisões tomadas ao longo das sessões fossem continuamente ajustadas em função das respostas e necessidades evidenciadas pelos alunos.

Neste sentido, a investigação desenvolveu-se segundo um processo contínuo de planificação, ação, observação e reflexão, elementos que constituem uma das características fundamentais da investigação-ação. Cada sessão foi previamente planeada tendo em consideração os objetivos definidos para a investigação e a revisão da literatura realizada. Posteriormente, as atividades foram implementadas em contexto de aula/*masterclass*, procurando criar condições favoráveis à experimentação, à criatividade e ao desenvolvimento da improvisação. Durante estas sessões foram observadas as

reações, dificuldades, estratégias e progressos dos alunos, recolhendo-se informação que permitiu uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos.

Essa reflexão não teve apenas uma função descritiva, mas assumiu igualmente um papel orientador das sessões seguintes. As observações realizadas possibilitaram reajustar atividades, reformular propostas e adaptar o grau de complexidade das tarefas às características do grupo de participantes, procurando responder às necessidades identificadas ao longo do processo. Desta forma, a investigação assumiu um carácter dinâmico e evolutivo, em que cada momento de reflexão contribuiu para melhorar a intervenção pedagógica subsequente.

Embora o presente trabalho não tenha tido como objetivo produzir um modelo pedagógico universalmente aplicável, a aproximação à metodologia de investigação-ação permitiu desenvolver uma prática reflexiva sustentada, na qual investigação e ensino se influenciaram mutuamente. Esta articulação entre a intervenção pedagógica e a produção de conhecimento revelou-se particularmente relevante para compreender de forma mais aprofundada o potencial da improvisação no ensino do contrabaixo, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento da minha própria prática enquanto professor e investigador.

A construção das atividades teve por base os principais tópicos identificados na revisão da literatura como relevantes para o desenvolvimento da improvisação musical em contexto pedagógico. A partir desses referenciais, as propostas foram sendo ajustadas às características da faixa etária em estudo, a adolescência, procurando equilibrar momentos de maior estruturação com espaços destinados à criatividade, à experimentação e à tomada de decisões musicais autónomas. Assim, as atividades não foram concebidas como exercícios fechados, mas como situações pedagógicas suficientemente flexíveis para acomodar diferentes níveis de experiência, motivações e formas de participação dos alunos.

Como enquadramento conceptual para a conceção e condução das sessões, foram considerados os sete princípios para a improvisação teatral propostos por Berk e Trieber (2009), adaptados ao contexto da aprendizagem musical. Em tradução livre, estes princípios correspondem à confiança, à aceitação, à escuta atenta, à espontaneidade, ao contar uma história (*storytelling*), à comunicação não verbal e aos exercícios de aquecimento (*warm-ups*) e abertura. Embora originalmente desenvolvidos para a

improvisação teatral, estes princípios revelaram-se pertinentes enquanto orientações pedagógicas para a criação de um ambiente de aprendizagem favorável à exploração criativa, à interação entre os participantes e ao desenvolvimento gradual da confiança necessária para improvisar em contexto musical.

As sessões iniciaram-se com o início do Estágio do Ensino Especializado, e, com o consentimento do professor cooperante, foi efetuada uma hora de trabalho em conjunto todas as semanas, sempre que possível, e com o mínimo de perturbação do programa da escola e do professor cooperantes. À medida que as aulas foram observadas, em paralelo, foi possível obter algum espaço para esta presente investigação, já que os quatro alunos teriam um quarteto de contrabaixos como música de câmara, ao longo do ano, com repertório próprio. Também é de assinalar que a adolescência aqui desempenha, enquanto faixa etária escolhida para a presente investigação, um papel importante, já que, tal como Piaget (1976), propõe, há um conjunto de novas possibilidades cognitivas, diferenciadas do pensamento infantil, com um maior grau de complexidade, abstração, e flexibilidade mental. Tavares *et al.* (2007) também refere a imprevisibilidade do papel do grupo de pares na adolescência, já que “num momento, o adolescente está rodeado por melhores amigos e, abruptamente, estes tornam-se seus inimigos”. Não sendo necessariamente a integração num grupo de pares, neste caso, colegas da classe de contrabaixos, totalmente positiva ou linear, foi a partir desta imprevisibilidade que quis trabalhar o tema da improvisação em conjunto, já que, como já referi, a ideia de Stover (2016), de que pode ser uma ferramenta que contribui para “resolver problemas”, problemas esses mais diferentes, devido às naturezas de adaptabilidade mas também de imprevisibilidade que existem dentro do conceito de improvisação.

Inicialmente, as primeiras sessões foram baseadas no repertório que já estavam a trabalhar com o professor cooperante no âmbito da disciplina de Música de Câmara, onde pude ver e ouvir a relação que se estava a formar entre os quatro, já que o quarteto entrou em funcionamento só no início do presente ano letivo, ou seja, em setembro de 2025. Posteriormente, introduzi dois arranjos de música tradicional portuguesa, que, tendo sido ao longo do tempo gravada e usada em contextos musicais muito diversos, penso que serve o propósito de adaptabilidade para poder, nos arranjos, focar alguns aspetos dos quais penso que os alunos podiam beneficiar. Essas sessões serviram para perceber o funcionamento do grupo de pares, que já referi como sendo de fulcral importância nesta faixa etária. No segundo período, comecei a introduzir de modo mais central a

improvisação e a fazer sessões que não necessariamente envolvessem o instrumento, mas sim momentos de conversa entre os cinco, onde pudéssemos discutir algumas ideias sobre improvisação. À medida, que essas conversas foram acontecendo, fui analisando-as, e criando sugestões de ideias pedagógicas para desenvolver com os quatro, já com os instrumentos, que incluíssem improvisação e algum outro elemento técnico ou performativo da pedagogia mais tradicional do contrabaixo. O resultado, inicialmente pensado como uma apresentação pública/performance no final do ano letivo, foi descartado por se considerar que, no âmbito desta investigação, seria mais pertinente privilegiar a documentação e a análise do processo pedagógico. Esta opção permitiu valorizar a evolução dos participantes, as estratégias implementadas e as adaptações realizadas ao longo do percurso, em vez de centrar a atenção num produto final, que representaria apenas uma manifestação pontual desse processo.

A reflexão final da presente investigação tem em conta todo este processo, as ferramentas que incluem improvisação criadas em conjunto com os alunos, o desenvolvimento da apresentação final, com as suas mudanças ao longo do ano letivo, e o próprio desenvolvimento dos alunos.

5.5. - Desenvolvimento e Apresentação de Dados

As sessões que foram conversas mediadas por mim sobre improvisação foram transcritas, em anexo, e analisadas aqui nestes parágrafos. As sessões baseadas no reportório de música de câmara, ainda que bastante úteis para eu próprio me poder integrar no grupo enquanto elemento externo não disruptivo, não foram transcritas, já que, essencialmente, foram ensaios de música de câmara mais tradicionais, guiados por mim.

Na primeira sessão, quis essencialmente saber o que os alunos pensavam sobre improvisar, não necessariamente com muito detalhe ou profundidade, e perceber se conseguiam fazer algumas ligações entre a adolescência e os sete conceitos já aqui mencionados para a improvisação teatral de Berk & Trieber (2009), como estímulo inicial para a prática improvisatoria. Os resultados foram mistos. 3 dos 4 alunos mostraram algum interesse em improvisar, ainda que só 2 afirmaram já ter improvisado em contextos musicais. Houve uma prevalência da improvisação associada ao jazz ao longo de toda a conversa, e até mesmo uma discussão sobre isso. Antes da introdução dos sete conceitos, houve um acordo sobre uma ideia, ainda que não muito aprofundada, de consenso,

convergência, ou base, que deve existir num momento de improvisação coletiva e que é muito importante para o seu desenrolar. Sobre os conceitos, as ligações não foram sempre imediatamente visíveis mesmo com o consenso inicialmente referido, mas, com a minha intervenção, ainda com resultados mistos, foi possível obter boas reações dos alunos. O primeiro conceito foi rececionado como muito abstrato e de difícil compreensão. No entanto, foi associado por 3 alunos à confiança em nós próprios. Na parte da aceitação, foram referidos 3 significados diferentes para essa palavra, tais como aceitar que pode haver “momentos inesperados”, esperar que o público aceite “a nossa improvisação”, e aceitar o que “tocamos”. Eu expliquei com uma linguagem adequada à faixa etária que, apesar destes significados não estarem errados, o que o autor queria dizer é que há uma aceitação de propostas de improvisação musical, que podem ser diferentes em relação às nossas expetativas. A escuta atenta foi um conceito facilmente compreendido. Em seguida, a espontaneidade não motivou uma grande elaboração, mas um aluno referiu “que podemos esperar coisas fora da caixa”, ao que eu acrescentei que podemos nem saber o que esperar, dentro ou fora da caixa. O seguinte ponto, *storytelling*, foi referido como “contar uma história”, com uma estrutura. A comunicação não-verbal foi associada por um aluno a um momento específico do jazz, nomeadamente ao acompanhamento por parte de um contrabaixista de um solista, em que pode escolher se acompanha maioritariamente com semínimas ou com mínimas, isto é, a quatro, ou a dois, na gíria. Os aquecimentos, o último conceito, foi referido pela Aluna A, a aluna que pareceu ser a mais distante do mundo da improvisação, até agora, com bastante clareza, afirmando que é quando, no início arranjam um tema, ou consenso, para começar. A aluna C completa dizendo que é para quebrar o gelo. A aluna D refere posteriormente a imitação como ideia para trabalhar a afinação em grupo, num exercício que envolve a improvisação, e a aluna C elabora sobre a sua experiência na improvisação com colegas da escola, afirmando que escolheram as escalas, e tonalidades, e depois improvisaram.

No final desta sessão, tive a oportunidade de a ouvir e moldar a segunda sessão, que esteve, de um modo geral, baseada na escuta coletiva de vários exemplos musicais. Aqui, prende-se essencialmente com uma ideia que não é necessariamente inovadora, já que, pelo menos a partir da década de 1950, [Anthony, (1954)], já surgem artigos que refletem na importância desta experiência em contexto pedagógico e sugerem alguns detalhes, tais como *a concentração em algumas técnicas que parecem ser características de um determinado estilo dará ao aluno algo concreto a que prestar atenção*, e que

ilustrar determinadas técnicas com os melhores exemplos possíveis pode incentivar o aluno a aprofundar a sua própria pesquisa [tradução própria]. Estes dois pontos foram fundamentais para o planeamento da sessão. Paralelamente, e não de menos importância, surge a ideia de que para todos os atos musicais, há sempre uma experiência de escuta associada, Elliott (1993). E aqui, o autor ainda vai mais longe, tocando num ponto de Sarath (2013), afirmando que os padrões de criação musical e de escuta musical são duas faces da mesma moeda, sendo então, de bastante importância a escuta orientada de música que podem fazer parte de um contexto pedagógico. Sobre a falta de inclusão destas ideias em programas de escolas, tal como acontece frequentemente em Portugal, especialmente no contexto de aulas de contrabaixo, Reese (1983), argumenta que a possível visibilidade de apresentações públicas como pontos culminantes de investimentos financeiros, públicos ou não, fazem com que haja maior importância na preparação dessas apresentações e que, talvez, atividades mais introspetivas sejam descartadas. Este autor também sugere um detalhe que incluí no planeamento desta sessão que foi o facto de dever-se evitar a *tradicional* pergunta “O que é que esta música te faz sentir?”, substituindo-a por perguntas sobre entidades que a música tenha, isto é, que sensações, ou emoções, ou que conceitos é que a música tem em si. Claro está que, por si só, isto seria um tópico de investigação extensíssimo sobre a objetividade na música e nas artes, mas, para este contexto, ou seja, uma sessão com quatro alunos do ensino secundário, considerarei de grande valor, até para evitar tornar a sessão, tal como Reese aponta, numa série de experiências pessoais que não têm a ver com a música escutada. Para finalizar, a ideia embrionária desta segunda sessão deu-se numa constatação deste artigo, que é que, se um dos aspetos mais importantes da música é que enriquece a experiência humana com as suas características, e se a escuta é, para a maioria das pessoas, o meio primário de absorção dessas características, o desenvolvimento da escuta deve estar nos programas de escolas de música com bastante relevância, e associados a outras atividades, nomeadamente criar e escrever música. Assim, nesta sessão, ouvimos e discutimos seis gravações escolhidas segundo uma linha não muito distante do programa da escola onde se realizou o estágio e a investigação, sendo por isso, seis gravações de contrabaixistas, com o contrabaixo como elemento relevante, e, inspirado nas ideias de Sarath (2013), escolhi reportório de vários géneros musicais e que desafiam as fronteiras entre a música escrita e a música improvisada, fazendo desta sessão um momento primordial para ser um primeiro estímulo para a improvisação. As gravações escolhidas foram: Sans Titre, de Carlos Barretto, em *Lokomotiv* (2003); Simple Melody, de Carlos Bica, em *Azul* (1996);

C'est bien la nuit (1972): for double bass solo, de Joëlle Léandre (composição de Giacinto Scelsi), em *Giacinto Scelsi: Okanagon* (1993); Senhora do Almortão, de Miguel Calhaz, em *Contra: Contemporânea Tradição* (2023); Kadenza, de Wies de Boevé (composição de Teppo Hauta-aho), em *Wies de Boevé, Kontrabass / Werke von Reinhold Glière, Giovanni Bottesini, Joseph Jongen, Teppo Hauta-aho und Astor Piazzolla* (2016) e Beans de Dave Holland e Barre Phillips, em *Music From Two Basses* (1971). De notar aqui o percurso, já aqui referido, de Carlos Barreto, e Carlos Bica, entre a formação em música clássica e o jazz.

A seleção destas gravações procurou apresentar aos alunos um panorama diversificado das possibilidades artísticas do contrabaixo, evidenciando a forma como o instrumento pode assumir papéis muito distintos em diferentes contextos musicais. Para além da variedade de linguagens, desde a música tradicional à música contemporânea e ao jazz, procurou-se incluir exemplos que ilustrassem diferentes abordagens à improvisação, à sonoridade, ao uso de técnicas estendidas e à construção do discurso musical. Simultaneamente, a presença de intérpretes como Carlos Barretto e Carlos Bica pretendeu evidenciar percursos artísticos que conciliam a formação em música clássica com uma forte atividade no domínio da improvisação e do jazz, demonstrando aos alunos que estas diferentes tradições musicais podem coexistir e enriquecer-se mutuamente. A audição destas gravações teve, assim, como principal objetivo alargar o imaginário sonoro dos participantes, estimulando a escuta crítica, a curiosidade e a reflexão sobre as múltiplas possibilidades expressivas do contrabaixo.

A conversa revelou-se sempre à volta dessas fronteiras entre o escrito e o improvisado, com muita curiosidade a surgir na obra de Scelsi e Hauta-Aho, com conversas paralelas a surgirem entre os alunos, a discutirem sobre se seria escrito, planeado ou improvisado. Tentei também explicar que pode haver diferentes graus de planeamento, como ajuda para clarificar conceitos, isto é, ao referirem que dado exemplo era planeado, temi que referissem como planeado algo consequentemente escrito, e alertei que pode haver diferentes graus, por exemplo, no último exemplo, e os alunos concordaram. O primeiro exemplo motivou alguns comentários sobre uma “base” com momentos mais livres e outros não, e inclusivamente motivou um comentário sobre a comunicação [“parece que até têm uma ordem para não se interromperem”]. O segundo exemplo já soou mais familiar, e não revelou muitos comentários, tendo o aluno B reconhecido a existência de uma estrutura [“base”], com o ritmo e a harmonia. O terceiro

exemplo, a peça de Giacinto Scelsi, motivou muita certeza em como se tratava de música improvisada, erroneamente, motivando uma explicação minha sobre a música deste compositor e sobre o conceito de música contemporânea, já que, sendo um termo *umbrella*, pode ser utilizado em contextos muito diferentes. O quarto exemplo, de Miguel Calhaz, motivou uma escuta mais atenta e mais silenciosa, havendo alguma familiaridade e a identificação de uma série de acordes que a aluna D referiu como cifra, isto é, um acorde pré-definido o qual o contrabaixista, a interpretar, tenda expor da forma mais clara possível. A peça de Teppo Hauta-Aho, o quinto exemplo, motivou muitas dúvidas, nessa fronteira sobre o que seria improvisado ou não. Houve aqui um foco nos momentos de silêncios, *ad lib*, da peça, e muita curiosidade, ao saberem do facto de ser uma peça escrita, pela partitura, que foi mostrada. De registar também alguma confusão entre o nome da peça, *Kadenza*, e o conceito concertante de cadência. O último exemplo, de Dave Holland em duo com Barre Phillips, motivou bastante conversa sobre a sonoridade, bastante mais “estranha”. Optei por simular num contrabaixo presente na sala os sons mais agudos, do extremo agudo, que se ouviam, para trazer alguma familiaridade à peça, e, assim, conseguiram identificar uma estrutura, ou um tipo de planeamento: um contrabaixista toca harmónicos normais e outro toca-os no extremo agudo, forçando muito o som com o arco.

Na terceira sessão, quis aproximar os alunos de algum momento de criação musical *in situ*, que não fosse demasiado longe do contexto artístico-musical que pareceram estar inseridos, com a minha observação durante o ano letivo, mas também não optei por algo já familiar que pudesse tornar esta sessão algo redundante. Assim sendo, optei por um pregão retirado do Cancioneiro Popular Português⁷, que pudesse ser tocado inicialmente de maneira simples no contrabaixo sem alterar muito o material original. Com o pregão *A Dez Reis o Selamim*, um pregão das azeitonas que foi transcrito por Luís de Freitas Branco em Lisboa, no ano de 1955, e que está na entrada n.º 177 do livro, pude pôr em prática algumas ideias sobre improvisação coletiva sem que a dificuldade do pregão a interpretar fosse um distúrbio. Essas ideias basearam-se, essencialmente, na análise da sessão anterior, onde houve um claro paradigma de identificação de momentos de improvisação mais estruturados, com algum material a servir de base rítmica-harmónica, para depois uma voz mais aguda pudesse tocar a melodia, destacando-se. Adicionalmente, procurei adotar uma abordagem que

⁷ Giacometti, M. (com Lopes-Graça, F.). (1981). *Cancioneiro Popular Português*. Círculo de Leitores.

privilegiasse, tanto quanto possível, uma linguagem tonal, por considerar que esta poderia constituir um ponto de partida mais acessível para alunos com diferentes níveis de experiência em improvisação. Paralelamente, procurei explorar uma diversidade de recursos técnicos próprios do contrabaixo, não apenas como objetivos técnicos isolados, mas como elementos integrados no discurso musical. Entre esses recursos destacou-se a utilização de harmónicos naturais, cuja sonoridade e registo permitem criar maior abertura no espaço sonoro, evitando uma excessiva concentração de material musical na região grave do instrumento. Desta forma, procurou-se proporcionar aos alunos uma exploração mais ampla das possibilidades tímbricas e expressivas do contrabaixo, incentivando-os a encarar a técnica como um meio ao serviço da criação musical. Outra preocupação presente na conceção desta sessão foi a de respeitar a natureza predominantemente oral do Cancioneiro Popular Português. Por esse motivo, procurei que o contacto inicial com o material musical ocorresse essencialmente através da escuta, da imitação e da memorização, reduzindo ao mínimo o recurso à partitura. Esta opção procurou aproximar os alunos de um processo de aprendizagem mais próximo daquele em que este repertório foi originalmente transmitido, valorizando a perceção auditiva e a memória musical. Simultaneamente, constituiu uma experiência pouco habitual para estes alunos, cujo quotidiano no ensino artístico especializado assenta maioritariamente na leitura e interpretação de repertório escrito. A ausência de partitura pretendeu, assim, criar um contexto em que a atenção dos participantes se centrasse na escuta, na interação com os colegas e na exploração criativa do material musical, favorecendo uma relação mais espontânea com a improvisação.

177. A DEZ REIS O SELAMIM
Pregão das azeitonas

L. de Freitas Branco
Lisboa
Ant. 1955.



A dez reis o se-la - mim, quem quer a - zei-to-nas no - vas, _____



Figura I - Pregão "A Dez Reis o Selamim"

Inicialmente, toquei o pregão, e pedi aos alunos que o decorassem, e, depois, que tocássemos todos juntos. Após o pregão ter sido assimilado, pedi que tocassem

harmónicos do contrabaixo, em notas longas com arcos livres, e eu tocava o pregão. Sendo o pregão em fá maior, adaptei um pouco a escolha dos harmónicos, explicando e demonstrando alguns detalhes, para que pudéssemos ter uma sonoridade quase pentatónica no acompanhamento da melodia. Após isto, sugeri um padrão rítmico, ternário, que pudesse servir ao acompanhamento, e enquanto uma voz superior tocava o pregão, e duas vozes centrais tocavam harmónicos com o padrão rítmico, eu assumi a nota mais grave, inicialmente estável, e, depois, demonstrei que podemos mudar bastante o contexto sonoro/harmónico onde se insere a melodia ao mudar a nota mais grave do acompanhamento, pedindo a uma aluna que o fizesse, especificamente à aluna do 10.º ano, que assumiu esse papel de maneira bastante assertiva, tendo eu sugerido, mais uma vez, um contexto tonal. Esta escolha foi premeditada porque, ao longo da minha observação, pude constatar alguma timidez nesta aluna que afetava algumas prestações em grupo. Assim, a aluna pode ter uma experiência improvisatória num papel que as suas dificuldades técnicas não impediram de ser bem-sucedido.



Figura II - Primeira versão da melodia acompanhada

Após a fixação de uma linha de baixo de 12 compassos, sugeri à aluna do 12.º ano, que já tinha tido algum contacto com música improvisada, que repetisse por cima do acompanhamento a melodia, mas que, lentamente pudesse ornamentar/mudar algumas partes do material original do pregão. A aluna revelou um equilíbrio natural entre a timidez de algumas desafinações que surgiram, mas também um ímpeto de exploração que a levou a afastar-se do pregão original. A partir daqui, e até ao final da sessão, houve um entusiasmo generalizado que me permitiu complexificar alguns aspetos,

nomeadamente trocas de solista, inicialmente entre eu e a aluna do 12.º ano, e depois, entre os alunos do 12.º e do 11.º ano. Após algumas sugestões para o acompanhamento e para a melodia improvisada, cheguei a um ponto onde pude ter algum espaço para introduzir algo que trouxesse coesão ao grupo, nomeadamente através da escuta atenta, e então criei duas novas regras: os solos podem ser interrompidos pelo solista que não está a tocar, que interrompe e começa logo a sua melodia; os solos devem começar com uma imitação do final do solo anterior. Os alunos reagiram muito bem, e repetimos com estas regras, e poucas alterações relevantes, até essencialmente ao fim da sessão, onde sugeri que criássemos uma estrutura formal para que o *storytelling* fosse mais claro, para um momento de criação coletiva clara.

The image displays a musical score for a four-part ensemble, likely for voices or instruments, in 3/4 time. The score is organized into three systems, each containing four staves. The first staff of each system contains the melody, while the other three staves provide accompaniment. The melody is written in a key with one flat (B-flat) and consists of a series of eighth and quarter notes. The accompaniment parts are written in a key with two flats (B-flat and E-flat) and feature a consistent rhythmic pattern of eighth notes. The score is marked with measure numbers 7, 13, and 19 at the beginning of each system. The notation includes various musical symbols such as clefs, key signatures, and note heads.

Figura III - Estrutura final, com a melodia original.

Uns dias antes da quarta sessão, a aluna do 10.º ano informou-me que não podia comparecer por motivo de doença, e, por motivos do calendário letivo, decidi manter a sessão com os 3 alunos mais velhos, e, assim, poder abordar talvez com um pouco de mais detalhe algumas questões harmónicas relevantes que surgissem no desenrolar das improvisações. Isto contrasta com algumas críticas que parecem ter peso no enquadramento teórico de muitas investigações sobre improvisação, já referidas no presente trabalho [Beckstead (2013) e Baker (1980)], porque não fui para a sessão com conceitos que queria abordar, mas sim, quis partir da improvisação dos alunos para poder desenvolver a sessão, sendo que, nesta, queria de princípio ter mais algum movimento harmónico. Após a terceira sessão, pensei que o caminho a percorrer, especialmente com os 3 alunos mais velhos, fosse complexificar um pouco harmonicamente, mantendo simultaneamente o idiomatismo do contrabaixo como ponto de partida. Assim, escolhemos outro pregão, desta vez a entrada n.º 183 da mesma fonte, o *Cancioneiro Popular Português*, o pregão *Compra «Frósfes»*, transcrito por M. de Sampaio Ribeiro, em Lisboa, perto de 1965. Este pregão foi escolhido pela sua sonoridade pentatónica, já que, só por si, isto é, sem o acompanhamento que iríamos criar na sessão, não há muito movimento harmónico subentendido. Assim, esse acompanhamento pode ser criado com os próprios alunos e as suas ideias. A estrutura da sessão seria idêntica à da terceira, a sessão anterior, mas, desta vez, com mais detalhe sobre o movimento harmónico e sobre improvisação neste contexto, tonal.

183. COMPRA «FRÓSFES»

M. de Sampaio Ribeiro
Lisboa
Ant. 1965

♩=48

183 8

Com-pra frôs - fes ao ce - gui - nho, qua-tro cai - xas são de reis;

228

Figura IV - Pregão "Compra «Frósfes»"

A sessão começou com a apresentação do pregão e todo o processo de o decorar, e com estabelecimento de uma forma de tocar acordes maiores usando os harmónicos de uma mesma corda do contrabaixo. Após essa estrutura, aplicámo-la às 4 cordas do instrumento, provocando 4 acordes maiores, de mi, lá, ré e sol. Nesse momento, a aluna

do 11.º ano tocou a melodia original do pregão por cima desse sequência de acordes, e sequenciámos, de modo que os 3 alunos pudessem tocar. Ao serem perguntados sobre os graus destes acordes, os alunos responderam prontamente. Ao repetirmos, mais ou menos, a estrutura de improvisação da última sessão, abordamos alguns tópicos, tais como o conceito de erro numa improvisação, e o facto de pequenas nuances podem transmitir acusticamente acordes diferentes, nomeadamente o sol ou o sol sustenido, particularmente quando tocados como quarta perfeita ou quarta aumentada, ou como sétima menor ou sétima maior, nos acordes respetivos de ré maior e de lá maior. Outros aspetos abordados foram a presença de uma quarta perfeita numa melodia por cima de uma tríade maior, padrões rítmicos/*rhythmic displacement*, entre as divisões de um compasso de $\frac{3}{4}$ em 2, 3, e 4 partes iguais. Os alunos foram bastante ativos na interajuda e na aplicação dos conceitos nas próprias improvisações.

Figure IV shows a musical score for four double bass players (I, II, III, IV) in 3/4 time. The score is divided into four measures corresponding to the following chords: A7, A maj7, D maj (3-4), and D maj7(#11). Each staff shows a single note in the bass line for each measure.

Figura IV - Diferentes funções de sol e sol sustenido em tríades maiores de lá e ré.

Figure VI shows a musical score for four double bass players (I, II, III, IV) in 3/4 time. The score is divided into four measures. Double Bass I shows a complex rhythmic pattern of eighth notes. Double Bass II shows a pattern of quarter notes. Double Bass III and IV show a pattern of half notes.

Figura VI - Possibilidades de divisão de um compasso de $\frac{3}{4}$ em pulsações equidistantes exploradas pelos alunos nas suas melodias improvisadas [contrabaixo I – em 4 partes iguais, contrabaixo II – em 3 partes iguais, contrabaixo III – em duas partes iguais]



Figura VI - Estrutura final, com a melodia original, e o acompanhamento em harmônicos e cordas soltas.

5.6. - Análise e Discussão dos Resultados

Os alunos demonstraram, ao longo das sessões, uma progressiva intenção de aprofundar a sua relação com a improvisação. Se na primeira sessão a minha abordagem possa ter sido demasiado abstrata, com algum vazio, na última sessão os alunos pareciam já estar muito mais familiarizados com alguns conceitos, sendo que, muitas vezes, por inerência da experiência prática, e evidenciados não só pelas suas próprias improvisações, mas também pelos comentários feitos de interajuda com os seus colegas. A abordagem de começar na abstração de conceitos sobre improvisação pode, talvez, numa futura experiência, ser feita em articulação com a segunda sessão, de escuta coletiva de momentos musicais com improvisação.

Por outro lado, o aspeto das ligações entre os pares, particularmente nestas idades, foi de grande importância para o desenvolvimento das sessões, já que houve muitos comentários entre os alunos que evidenciaram as suas ideias de formas, por vezes, mais honestas, e menos filtradas, sem a relação de autoridade com um professor. No entanto, a imprevisibilidade destas relações podia ter sido precisamente o contrário, dificultando o progresso das ideias, não tendo sido esse o caso, felizmente.

A relação do próprio professor, no caso de haver uma inclusão destas ideias no programa de uma escola, ou de um professor convidado, se for em formato *masterclass*, com a improvisação também se revela interessante. Parece-me de fulcral importância que quem desempenhe o papel de instrutor, nestes primeiros estímulos com a improvisação, deve, ele próprio, ter bastante conhecimento e experiências nesta área, não só porque assim pode demonstrar e explicar os mais variados conceitos e abordagens, mas também

por assim pode aplicar o *problema solving* anteriormente referido, com bastante liberdade e adaptabilidade na abordagem à estrutura da sessão ou aula. Isto pode variar consoante vários fatores, como a relação entre alunos, o número de alunos, a relação (preexistente ou não) dos alunos com a improvisação e o seu quotidiano musical, o ponto de desenvolvimento da aprendizagem do próprio contrabaixo, entre outros. Nesta situação, admito que foi uma situação que, apesar de se ter desenrolado numa escola profissional de música onde o programa de contrabaixo não inclui improvisação, os alunos vivem num contexto musicalmente muito exigente, mas também bastante rico, convivendo com frequentemente com situações de performance ou de aprendizagem musical que saem fora do âmbito musical. Paralelamente, ao ter convivido durante o estágio do ensino especializado neste contexto escolar, a relação durante as sessões foi bastante positiva, com uma boa confiança nas ideias e feedback que eu apresentava, e que facilitou o desenvolvimento das sessões.

A familiaridade com o tipo de improvisação também pareceu facilitar o desenvolvimento das sessões e da própria abordagem dos alunos aos momentos de expressão individual, isto é, ao ser improvisação dentro de um contexto tonal, pareceu-me que os alunos se sentiram mais capazes de explorar as sonoridades do que se fosse uma improvisação menos estruturada, mais livre. A aluna do 12.º ano, que referiu inicialmente tocar na *big band* da escola, revelou uma 'participação muito ativa, grande vontade de improvisar, e pareceu-me ter uma rapidez a compreender as minhas sugestões e as estruturas propostas.

No entanto, aqui o ponto de partida também me pareceu ter sido decisivo, não só pelo conteúdo em si, mas pela familiaridade dos alunos com o repertório, que me pareceu estar num ponto distante o suficiente do repertório tradicional para suscitar curiosidade, mas estar perto o suficiente para que não se tenha perdido o interesse. Aqui, a escolha do *Cancioneiro Popular Português* parece-me ter sido positiva também pela maleabilidade do seu conteúdo, tanto porque, com o desenvolvimento da produção artístico-musical em Portugal encontram-se múltiplos exemplos de formas de arte, até mesmo extramusicais, do repertório do *Cancioneiro*, mas também porque as entradas, na sua grande maioria, são apenas melodias, cabendo-nos a nós a imaginação de um contexto onde essa melodia seria interpretada, cantada ou até mesmo dançada. O seu conteúdo parece sugerir uma forte tendência modal, que ajuda a contribuir para essa maleabilidade, havendo, em certos casos, uma necessidade de adaptação a uma tonalidade, ou registo, mais confortável para

o contrabaixo, para que as dificuldades técnicas não impeçam a exploração da improvisação. Esta capacidade de arranjo, que pode ser *in situ*, pode exigir ao professor uma capacidade e conhecimento alargado sobre estruturas e até mesmo orquestração.

Como elemento conclusivo, considero que a adolescência constitui uma etapa particularmente favorável à introdução de propostas pedagógicas que integrem a improvisação de forma mais estruturada e consciente. Trata-se de um período marcado por profundas transformações cognitivas, emocionais e sociais, durante o qual os jovens procuram construir a sua identidade, explorar novas formas de expressão e experimentar diferentes maneiras de se relacionarem com o mundo que os rodeia. Neste contexto, a improvisação poderá assumir um papel relevante enquanto espaço de descoberta, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas competências musicais, mas também capacidades de tomada de decisão, de adaptação, de escuta e de expressão individual.

Paralelamente, o nível técnico que os alunos tendem a atingir durante o ensino secundário proporciona, regra geral, um conjunto de ferramentas que torna a improvisação mais acessível e significativa. O maior domínio do instrumento, aliado ao desenvolvimento da capacidade de abstração, da compreensão de conceitos musicais mais complexos e da consciência crítica sobre o próprio desempenho, cria condições favoráveis para que os alunos possam explorar a improvisação de forma progressivamente mais elaborada. A criatividade deixa, assim, de depender apenas da espontaneidade inicial, passando a apoiar-se também em conhecimentos técnicos e musicais adquiridos ao longo da formação.

Por outro lado, parece-me particularmente interessante a possível relação entre a predisposição para o risco inerente à improvisação e o próprio processo de desenvolvimento característico da adolescência. Improvisar implica aceitar a incerteza, tomar decisões em tempo real, lidar com a possibilidade de errar e transformar o inesperado em novas oportunidades musicais. De forma análoga, a adolescência é frequentemente marcada pela experimentação, pela descoberta e pela construção gradual da autonomia pessoal. Embora esta relação careça de alguma investigação específica, parece plausível admitir que estas duas dimensões se possam influenciar mutuamente, tornando esta fase da vida especialmente propícia ao desenvolvimento de competências relacionadas com a improvisação, no contexto específico do ensino de contrabaixo, no ensino secundário.

Neste sentido, considero que a relação entre a improvisação e o desenvolvimento dos adolescentes poderá constituir uma linha de investigação particularmente promissora. Talvez o presente trabalho possa lançar algumas sementes para que estudos futuros aprofundem de que forma as características cognitivas, emocionais e sociais desta etapa do desenvolvimento influenciam a aprendizagem da improvisação e, inversamente, de que modo a prática improvisatória poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da confiança e da identidade musical dos jovens adolescentes. A exploração destas questões poderá não só ampliar o conhecimento nesta área, como também fornecer novos contributos para a renovação das práticas pedagógicas no ensino do contrabaixo e da música em geral.

5.7. - Reflexão Final

O espaço para a improvisação nos programas de contrabaixo de escolas de música parece estar por explorar, mas é terreno bastante permeável, já que o contrabaixo é um instrumento fortemente estabelecido em mundos de música escrita, mas também em mundos onde predomina a música improvisada. Adicionalmente, a própria fronteira entre a música escrita e a música improvisada não parece totalmente hermética, havendo alguns cruzamentos que podem ser pontos de partida não só para atividades artísticas muito interessantes, mas também para ideias sobre pedagogia que podem enriquecer as aprendizagens de alunos de contrabaixo no ensino secundário.

A formação do professor nesta área parece evidenciar-se como fulcral para o sucesso dos estímulos de improvisação na vida de adolescentes estudantes de contrabaixo, sendo que podia ser de bastante valor a frequência de ações de formação sobre música improvisada por parte dos professores de contrabaixo. Por outro lado, quanto mais rico for o contexto musical do aluno, e mais diverso for, com música improvisada a fazer parte, mais fácil será introduzir estes conceitos e desenvolvê-los. A sua capacidade de entusiasmar os alunos a explorarem o mundo da improvisação não implica não só o conhecimento da diversidade de estilos e situações musicais com improvisação onde o contrabaixo se insere, mas também ferramentas pedagógicas estruturadas que são horizontais a toda a atividade letiva.

As ideias presentes tanto no enquadramento teórico do presente trabalho como as ideias que surgiram ao longo das sessões com os alunos levaram-me a crer que uma integração de estímulos que motivem alunos de contrabaixo a improvisar e a explorar o

mundo da música improvisada não se trata de uma mudança radical ou uma alteração do paradigma do ensino do contrabaixo, mas sim de um acréscimo relevante e pertinente que pode complementar os programas de contrabaixo nas escolas, sendo que admito que a adolescência possa ser a faixa etária, pelas suas contradições vividas, novas experiências, e capacidade técnica paralelamente desenvolvida, mais eficaz para estimular a improvisação.

Por outro lado, as atividades, sejam elas as que desenvolvi no presente trabalho, sejam outras, parecem-me ferramentas que têm que ser bem estruturadas e planeadas, consoante uma diversidade de contextos e fatores que influenciam a receptividade dos alunos à improvisação. No entanto, há que ter presente que, sendo o contrabaixo um instrumento presente em bastantes contextos musicais que incluem improvisação, esta tarefa de adaptação ao contexto, em particular, à familiaridade dos alunos com a improvisação, pode ser bastante atenuada pelo simples estabelecimento de relações de ideias entre as possibilidades musicais do contrabaixo e o lugar de ouvinte/espetador.

Outro aspeto que me parece particularmente relevante prende-se com a possibilidade de a improvisação contribuir para o desenvolvimento da autonomia musical dos alunos. Ao contrário de contextos em que a principal preocupação passa pela reprodução fiel de um texto musical previamente definido, a improvisação coloca o aluno numa posição de maior responsabilidade sobre as suas decisões musicais, tal como, na adolescência, há um aumento das responsabilidades das diversas novas vivências, incentivando-o a escutar, a antecipar, a experimentar e a refletir continuamente sobre aquilo que pretende comunicar através do instrumento. Neste sentido, a improvisação pode constituir uma oportunidade para o desenvolvimento de uma identidade artística própria, na qual o conhecimento técnico e teórico adquirido ao longo da formação deixa de ser apenas um fim em si mesmo para passar a assumir um papel ativo na construção de um discurso musical pessoal.

Paralelamente, parece-me igualmente importante considerar que a improvisação introduz uma relação diferente com o erro. Em muitos contextos de ensino artístico especializado, o erro pode ser encarado sobretudo como um desvio relativamente a um modelo interpretativo previamente estabelecido. No entanto, em contextos de improvisação, esse mesmo erro pode transformar-se num ponto de partida para novas ideias musicais, promovendo uma atitude de maior abertura à experimentação e ao risco criativo. Naturalmente, esta mudança de perspetiva exige a construção de um ambiente

pedagógico seguro, onde os alunos sintam confiança para explorar possibilidades musicais sem receio de julgamento constante, reforçando, simultaneamente, a sua autoestima e confiança enquanto músicos.

Por fim, considero que uma das principais potencialidades da improvisação reside precisamente na sua capacidade de estabelecer ligações entre diferentes dimensões da formação musical. Em vez de constituir uma competência isolada ou restrita a determinados estilos musicais, a improvisação pode funcionar como um espaço de convergência entre conhecimentos técnicos, auditivos, teóricos, interpretativos e criativos, permitindo que estes se reforcem mutuamente. Desta forma, a sua integração no ensino do contrabaixo poderá contribuir para uma aprendizagem mais significativa, em que os alunos não apenas executam música, mas desenvolvem também uma compreensão mais profunda dos processos musicais que sustentam a sua prática artística.

Uma outra reflexão que considero pertinente prende-se com a relação entre o ensino do contrabaixo e a diversidade de contextos profissionais em que este instrumento se encontra atualmente inserido. Ao contrário de muitos outros instrumentos, o contrabaixo ocupa um lugar de destaque em universos musicais muito distintos, desde a música erudita ao jazz, passando pela música tradicional, pela música popular, pela música contemporânea e por inúmeros projetos interdisciplinares, sendo frequente que um mesmo músico transite entre vários destes contextos ao longo da sua carreira. Em muitos desses universos, a improvisação surge como uma competência natural ou mesmo indispensável, ainda que assuma formas muito distintas consoante o estilo musical.

Neste sentido, parece-me que a inclusão de experiências de improvisação ao longo da formação no ensino artístico especializado poderá contribuir para uma preparação mais abrangente dos alunos, não necessariamente por pretender formar improvisadores profissionais, mas por proporcionar ferramentas musicais que alarguem as suas possibilidades de atuação futura. A improvisação poderá, assim, ser entendida como um complemento da formação técnica e interpretativa tradicional, permitindo aos alunos desenvolver capacidades de escuta, adaptação, criatividade, comunicação musical e tomada de decisão em tempo real, competências que poderão revelar-se úteis independentemente do percurso profissional que venham a seguir.

Por outro lado, esta aproximação entre o contexto educativo e a realidade artística poderá também contribuir para que os alunos estabeleçam relações mais evidentes entre

aquilo que aprendem na escola e as múltiplas formas de fazer música que observam fora dela. Ao reconhecer que o contrabaixo desempenha funções distintas consoante os contextos musicais em que se insere, o aluno poderá construir uma visão mais abrangente do instrumento e da sua identidade enquanto músico, compreendendo que a interpretação de repertório escrito e a improvisação não constituem necessariamente competências opostas, mas antes dimensões complementares de uma formação musical completa.

5.8. – Testemunhos de professores de contrabaixo ligados à improvisação

Como tentativa de corroboração e comparação das ideias surgidas na reflexão e ao longo de toda esta investigação, considereei pertinente entrevistar dois professores de contrabaixo, ligados à improvisação, o professor António Quintino, que leciona nos cursos de jazz do Conservatório Nacional, e o professor Duncan Fox, que, sendo solista na Orquestra Sinfónica Portuguesa, considereei também de particular relevância já que tem uma atividade centrada na pedagogia, com foco na improvisação e composição, com alguns trabalhos editados.

António Quintino nasceu em Portugal em 1988, tendo concluído a Licenciatura em Jazz pela Escola Superior de Música de Lisboa, depois de ter passado 3 anos pela Escola JBJazz. Estudou com músicos tais como Nelson Cascais, Pedro Moreira, John Taylor, Lee Konitz, Omer Avital e Dan Weiss. Em 2011, recebeu o 2º Prémio *ex aequo*, na categoria combo jazz, do Prémio Jovens Músicos. No mesmo ano, representou a Escola Superior de Música de Lisboa na Festa do Jazz do S. Luiz, onde foi galardoado com o Prémio de Melhor Instrumentista. Em outubro de 2011, a Orquestra de Jazz do Hot Clube de Portugal interpretou a sua primeira peça para big band, intitulada *Tout n'est pas blanc et noir*, no Grande Auditório da Fundação Calouste Gulbenkian com os solistas convidados João Mortágua e Susana Santos Silva, sob a direcção de Pedro Moreira. De momento, faz parte de vários projetos tais como: LA New Mainstream e LA Banda Larga, de Lars Arens; Afonso Pais & Rita Maria (*Além das Horas*); Pedro Moreira Quarteto; Orquestra de Jazz do Hot Clube de Portugal. Tem colaborado também com João Paulo Esteves da Silva, José Peixoto, Filipe Raposo e Desidério Lázaro. Integra ainda vários projetos de rock e música portuguesa, como Samuel Úria, Cassete Pirata, Janita Salomé, Amélia Muge, O Martim, Pedro Esteves e Joana Amendoeira. Colaborou também com Sérgio Godinho, José Mário Branco, Vitorino, Ana Bacalhau, Mafalda Veiga, entre outros.

Duncan Fox nasceu em Inglaterra em 1970, tendo feito estudos musicais entre 1985 e 1988, na Junior School-Royal Academy of Music, frequentando a classe de contrabaixo sob a orientação de Emmanuel Shulmann. Entre 1988 e 92 efetuou estudos superiores no Royal Northern College of Music, em Manchester, trabalhando o contrabaixo com Duncan McTier, o piano com David Lloyd e a viola da gamba com Richard Boothby. Integrou a Manchester Camerata, Goldberg Ensemble e a Opera North Orchestra. Desde 1993 vive e trabalha em Lisboa, integrando a Orquestra Sinfónica Portuguesa. Como compositor tem criado peças para alunos de piano e contrabaixo, música para ensembles de contrabaixos e música para teatro: *Twelfth Night* de William Shakespeare (Centro Cultural de Belém), *Government Inspector* de Nikolai Gogol (Estrela Hall) e *Faith Healer* de Brian Friel (Centro Cultural de Cascais e Teatro da Trindade). Em 2014 criou o projeto *A Loja do Mestre André*, um concerto interativo para crianças, que integrou no projeto educativo do Teatro Nacional de São Carlos, sendo o primeiro de uma série de projetos semelhantes, nomeadamente, *O Papagaio Louro* (2015), *O Cerco de Santarém* (2016), *A História de Dido e Eneias* (2016) e o *Projeto Mozart* (2017). Realizou, também, vários projetos de composição com alunos em escolas: *Recercadas* e *3 Lugares*, na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, em Linda-a-Velha e *Na Floresta dos Kalajunga* e *Quadros numa Exposição* na Academia de Música de Santa Cecília.

O guião das entrevistas foi elaborado com base nas ideias surgidas ao longo da investigação e na reflexão posterior sobre todo o processo, e deu origem a uma entrevista fechada, que pode contar com seis perguntas abertas, e que se encontra em anexo no presente Relatório de Estágio.

Sobre o possível desenvolvimento de uma nova relação com o erro, diferente daquela habitualmente associada ao ensino de música clássica, com a introdução de um espaço para a improvisação no ensino do contrabaixo, ambos estão de acordo, considerando essa nova relação possível e uma mais-valia. Duncan considera que “*Na educação musical tradicional, os erros são geralmente considerados como algo a evitar ou a eliminar. O trabalho de improvisação oferece a oportunidade de descobrir como os erros podem ter o potencial de gerar resultados positivos.*”, e António vai um pouco mais longe, e afirma que “[...] *o erro momentâneo ou espontâneo pode ser resolvido ou redirecionado no próprio instante. A prática do instrumento, aliada a uma prática*

também desse reframing mental de que um erro só o é na ausência de um contexto que o integre na música, foi, e continua a ser, uma mais-valia para mim.”.

Pensando a improvisação como espaço de convergência com a adolescência e os seus novos desafios, Duncan corrobora a ideia presente nalguma literatura de que a adolescência e os novos desafios podem trazer aspetos tanto positivos, e tanto como negativos, para a improvisação: *“Esta é uma fase da vida em que os alunos podem estar a sentir níveis relativamente elevados de insegurança e uma necessidade de se adequarem às expectativas do grupo. Isto pode tornar o trabalho de improvisação mais difícil com esta faixa etária. Por outro lado, superar estas dificuldades no contexto da improvisação musical pode ajudar a dar confiança para enfrentar os desafios associados a este período da vida.”.* Ao referir a confiança, Duncan aproxima-se de uma ideia referida por António, que comenta que *“Esse paralelismo entre a adaptabilidade ao imprevisto na prática da música e o próprio crescimento nos anos da adolescência (e, creio, não circunscrito a esses anos), pode ser uma forma de alimentar, e até firmar, a autoestima nessa fase da formação jovem.”.*

António refere ainda a ideia de que *“o ganho potencial dessa autoestima do adolescente, a sensação de capacidade e maleabilidade em lidar com o imprevisto, que pode trazer esses benefícios ligados à autonomia do/a aluno/a.”,* concordando com Duncan, que acrescenta que *“[a improvisação] Tem o potencial de proporcionar aos alunos os meios para explorar a vasta gama de géneros musicais diferentes em que a improvisação desempenha um papel fundamental. Contribui também para o processo de composição musical e proporciona aos alunos uma forma de explorar o seu potencial musical de maneira criativa.”*

A familiaridade com o tipo de improvisação no ponto de partida para uma criação musical foi referida por António como pertinente numa primeira fase, e que o desenvolvimento posterior pode ser mais interessante com menos familiaridade: *“[...] é mais proveitoso abordar os diferentes cenários musicais com regras claras, já que ajudam os/as alunos/as com mais dificuldades a criarem estruturas ou processos mentais mais simples e objetivos. O desafio seguinte será desfazer essas regras e tornar o/a aluno/a músico/a mais plástico e adaptativo aos diferentes estilos de música, sem ser necessário uma etiqueta clara sobre as regras dos mesmos.”.* Duncan, aqui, concorda, mas refere uma nova ideia, mais negativa, que pode ocorrer com esta familiaridade: *“Por*

outro lado, essa mesma familiaridade pode levar a expectativas mais elevadas, o que, por sua vez, pode suscitar inibições.”

A relação com os pares foi referida por ambos como de importância benéfica nas suas experiências pedagógicas e performativas. Duncan sugere que: “[...] *a minha experiência sugere que podem ser altamente benéficos para o grupo específico que participa nos exercícios. Isto pode, em parte, ser o resultado de aprender a reagir de forma positiva à imprevisibilidade dos outros.*”. Aqui, António aborda a sua experiência performativa, e indica que *“essa capacidade de maleabilidade é uma ferramenta importantíssima para ir ao encontro das pessoas com quem estiver a tocar, e até das pessoas que estiverem a ouvir.”*

António acrescenta, para concluir, a ideia de um possível novo vetor na abordagem pedagógica do ensino do contrabaixo, afirmando que *“Quanto mais playful for a aprendizagem da improvisação, mais fácil será desconstruir o medo do erro, e favorecer a possibilidade de ver as oportunidades que o erro traz. Pode ser uma porta para caminhos que não tínhamos conjecturado antes.”*

Ao comparar os resultados da reflexão da presente investigação com as ideias apresentadas por estes dois professores de contrabaixo, surgem-me três novos vetores de investigação: uma avaliação longitudinal do impacto da improvisação no desenvolvimento da autonomia e da autoestima dos alunos, com mais duração e análise ao longo do tempo, que poderá indicar novos resultados, ou resultados mais sustentados; o estudo da influência da improvisação na dinâmica social das aulas de instrumento e de música de conjunto, já que os entrevistados referem que a improvisação favorece a relação com os pares, a escuta e a adaptação ao outro, sendo que poderá ser interessante analisar como atividades de improvisação afetam a colaboração entre alunos, a comunicação musical, a coesão do grupo e a construção de competências interpessoais em diferentes contextos de ensino, em aulas individuais, música de conjunto, ou até mesmo em aulas em turma, extramusicais; por outro lado, o desenvolvimento e validação de modelos pedagógicos progressivos para o ensino da improvisação no contrabaixo pode ser de bastante relevância, já que a ideia apresentada por António de iniciar a improvisação em contextos estruturados e, gradualmente, retirar essas estruturas abre espaço para investigação sobre modelos pedagógicos específicos, poder-se-ia desenvolver uma sequência didática baseada em diferentes níveis de liberdade criativa,

avaliando quais as estratégias que melhor facilitam a transição entre uma improvisação guiada e uma improvisação mais livre, em diferentes idades e níveis de aprendizagem.

6. - Conclusão

Se, por um lado, a improvisação parece surgir de forma relativamente espontânea no percurso da formação de inúmeros contrabaixistas, há aqui muitos pontos de investigação que podem ser explorados posteriormente. Parece haver, com esta investigação, uma multiplicidade de fatores que podem influenciar o desenvolvimento de atividade performativa com improvisação ao longo da formação de alunos de contrabaixo, e essa multiplicidade pode ser valiosa pela sua diversidade, mas também será de valor aproveitar alguns focos de estudo em investigações posteriores, nomeadamente o gosto musical e o papel da formação dessas preferências, associadas à adolescência, o contexto artístico-formativo onde se inserem, entre outros.

Por outro lado, a ferramenta da improvisação, para o professor, pode ser de grande valor, já que, não necessariamente fazendo as atividades de improvisação modal/tonal que propus nesta investigação, pode ser uma ferramenta de adaptação das aulas ao contexto, seja a diferentes alunos, a diferentes motivações, a diferentes níveis de estudo individual, entre outras. Só a possibilidade de aplicar a improvisação como meio para atingir um determinado objetivo, juntando-a a outros métodos mais tradicionais de consecução desses objetivos no instrumento, pode ser bastante enriquecedora para um professor. No entanto, admito que é necessário algum tipo de formação e/ou experiência prévia enquanto improvisador, no caso de um professor que paralelamente desenvolva atividade artística. Este duplo papel pode ser constituído também como centro temático de futuras investigações.

Outra ilação que pode ser pertinente para futuros caminhos desta temática é o equilíbrio entre algumas especificidades do ensino de contrabaixo no ensino secundário, com a importância da entrada no ensino superior, com um foco muito exigente na interpretação do repertório clássico-romântico mais tradicional, e por vezes excertos de orquestra, e a abertura para novas criatividade, nomeadamente através da improvisação. Por vezes, a leitura da improvisação como uma ferramenta que pode enriquecer o quotidiano musical de um aluno a frequentar o ensino secundário, com novas perspetivas que podem influenciar a motivação no estudo individual, por exemplo.

Neste sentido, a improvisação não deverá ser entendida como uma rutura com os modelos de ensino tradicionalmente implementados nas escolas de música, mas antes como um complemento pedagógico que pode enriquecer o percurso formativo dos alunos

de contrabaixo. A coexistência do contrabaixo em contextos onde predomina a música escrita e em universos musicais fortemente assentes na improvisação evidencia a versatilidade do instrumento e cria oportunidades para estabelecer pontes entre diferentes práticas musicais. Essas ligações poderão contribuir não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, mas também para uma relação mais criativa e consciente dos alunos com o instrumento.

Importa, contudo, reconhecer que a eficácia destas abordagens depende, em grande medida, da capacidade do professor para planear e adaptar as atividades ao contexto específico de cada aluno, considerando fatores como as suas experiências musicais prévias, as suas motivações e o seu grau de familiaridade com a improvisação. Neste sentido, a formação dos professores nesta área poderá assumir um papel determinante, fornecendo ferramentas que lhes permitam integrar a improvisação de forma estruturada, gradual e pedagogicamente fundamentada.

Em suma, os resultados desta investigação sugerem que a inclusão de estímulos à improvisação no ensino do contrabaixo não representa uma alteração do paradigma pedagógico vigente, mas antes um alargamento das possibilidades educativas do instrumento. Ao promover a criatividade, a escuta, a autonomia e a capacidade de tomar decisões musicais em tempo real, a improvisação poderá constituir-se como um elemento relevante para uma formação artística mais completa, equilibrada e adaptada à diversidade de percursos e interesses dos alunos.

Bibliografia

- Anthony, J. R. (1954). Listening to Music. *Music Educators Journal*, 40(3), 41–43. <https://doi.org/10.2307/3387872>
- Baker, D. N. (1980). Improvisation: A Tool for Music Learning. *Music Educators Journal*, 66(5), 42–51. <https://doi.org/10.2307/3395775>
- Baumann, V. H. (1960). Teen-Age Music Preferences. *Journal of Research in Music Education*, 8(2), 75–84. <https://doi.org/10.2307/3344028>
- Beckstead, D. (2013). Improvisation: Thinking and Playing Music. *Music Educators Journal*, 99(3), 69–74.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Berk, R. A., & Trieber, R. H. (2009). Whose Classroom Is It, Anyway? Improvisation as a Teaching Tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 29–60.
- Braun, J. (2020). An Overview of Pedagogical Materials for the Double Bass. *American String Teacher*, 70(3), 27–32. <https://doi.org/10.1177/0003131320933222>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Echlin, F. A. (1940). The Double Bass: Its Music and Players. *The Musical Times*, 81(1169), 302–303. <https://doi.org/10.2307/920862>
- Elliott, D. J. (1993). Musicing, Listening, and Musical Understanding. *Contributions to Music Education*, (20), 64–83.
- Nettl, B., Wegman, R. C., Horsley, I., Collins, M., Carter, S. A., Garden, G., Seletsky, R. E., Levin, R. D., Crutchfield, W., Rink, J., Griffiths, P., & Kernfeld, B. (2001). *Improvisation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.13738>
- Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Pioneira.

Reese, S. (1983). Teaching Aesthetic Listening. *Music Educators Journal*, 69(7), 36–38. <https://doi.org/10.2307/3396299>

Sarath, E. W. (2013). The Music School of The Future. Em *Improvisation, Creativity and Consciousness* (pp. 291–346). State University of New York Press.

Soares, I. (1900). O grupo de pares e a amizade. Em *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens: II* (pp. 93–137). Universidade Aberta.

Solis, G., & Nettle, B. (Eds.). (2009). *Musical Improvisation: Art, Education and Society*. University of Illinois Press.

Stover, C. (2016). Analysis, Improvisation, and Openness. Em A. Heble & M. Laver (Eds.), *Improvisation and Music Education* (pp. 61–81). Routledge.

Tavares, J., Sousa Pereira, A., Allen Gomes, A., Marques Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). Desenvolvimento humano. Em *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.

White, A. C. (1886). The Double Bass. *Proceedings of the Musical Association*, 13, 99–112.

Anexos

Material impresso e dado aos alunos na sessão n.º 1

Improvisação:

1. Confiança / Trust

2. Aceitação / Acceptance

3. Escuta atenta / Attentive listening

4. Espontaneidade / Spontaneity

5. *Storytelling*

6. Comunicação não-verbal / Nonverbal communication

7. Aquecimentos / Warm-ups

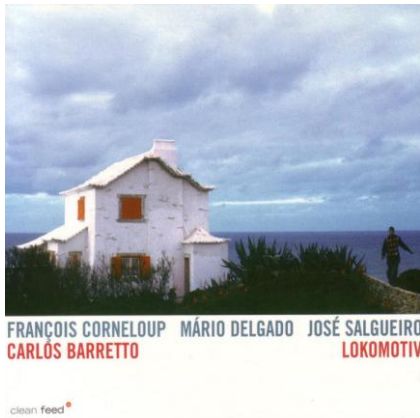
João Lobo / EPM 20/04/2026

Material impresso e dado aos alunos na sessão n.º 2

Audição comentada de gravações de música

Tentar relacionar as seguintes gravações com os sete conceitos abordados na sessão passada: confiança, aceitação, escuta atenta, espontaneidade, *contar uma história* (*storytelling*), comunicação não-verbal, e aquecimento/abertura:

- *Sans Titre* – Carlos Barretto, em Lokomotiv (2003)



- *Simple Melody* – Carlos Bica, em Azul (1996)



- *C'est bien la nuit* (1972): *for double bass solo* – Joëlle Léandre (comp. Giacinto Scelsi), em Giacinto Scelsi: Okanagon (1993)



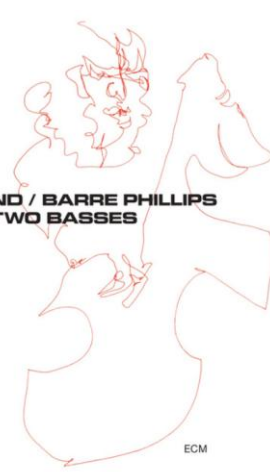
- *Senhora do Almortão* – Miguel Calhaz, em *Contra: Contemporânea Tradição* (2023)



- *Kadenza* – Wies de Boevé (comp. Teppo Hauta-aho), em Wies de Boevé, *Kontrabass / Werke von Reinhold Glière, Giovanni Bottesini, Joseph Jongen, Teppo Hauta-aho und Astor Piazzolla* (2016)



- *Beans* – Dave Holland & Barre Phillips, em *Music From Two Bases* (1971)



DAVID HOLLAND / BARRE PHILLIPS
MUSIC FROM TWO BASSES

ECM

Transcrição da sessão n.º 1

JL - Então, eu reuni-vos aqui hoje para falar sobre improvisação, já que, o trabalho que estou a fazer, de mestrado, tem esse tema como tema central. O objetivo destas sessões seria explorar a ligação entre a adolescência e a improvisação, eu vou-vos dar algumas ideias sobre improvisação, e gostava que vocês falassem sobre elas a partir do vosso ponto de vista, das vossas experiências, e perceber de que maneira é que podiam incluir a improvisação no vosso quotidiano musical. O objetivo não é tanto uma apresentação final, mas sim documentar o processo e a partir dessa documentação adaptar algumas criações feitas nestas sessões para o meu trabalho final, por exemplo. No entanto, antes de vos dar alguma informação, gostaria de perceber o que é que vocês acham sobre a improvisação:

Aluna A – Não é bem a minha cena.

Aluno B – Eu por acaso gosto muito de ouvir contrabaixistas a improvisar, parece que dá uma sensação diferente, e gostava muito de aprender no futuro.

Aluna C – Eu gosto de improviso, há uns tempos, juntei-me acidentalmente com uns colegas e começamos a tocar na sala onde estávamos, e até não correu mal, e começámos a gravar.

Aluna D – Eu tenho um bocadinho de experiência a improvisar, já tive aulas de jazz, e toco na Big Band da EPM, mas não improviso em solos, não gosto muito dos solos de contrabaixo [*nesse contexto*] porque parece que fica muito vazio, só com a bateria.

Aluno B – Uma vez, num quarteto de cordas, eu não tinha a parte de violoncelo, e começámos a tocar o Can-Can, e eu improvisei a minha parte.

JL – Então e tu, Aluna A, tu não tens sequer alguma curiosidade?

Aluna A – Não, e também não planeio em fazê-lo. Eu não acho que essa onda do jazz e tal não é bem a minha cena.

Aluno B – Mas a improvisação não é só jazz.

Aluno A – Pois, mas não me sai naturalmente, eu sou um bocado *anhada* [*mal-desenrrascada*] para essas coisas.

Aluno B – Mas não é só jazz!

JL – Na realidade esta experiência é comum, há muito texto escrito sobre como músicos de formação clássica têm algum medo ou até ansiedade perante a improvisação, e que tal pode estar associado a métodos complexos, se calhar até associados ao jazz, e que podem não ter muito a ver com a experiência prática da improvisação do jazz. Em vez de começarmos já a tocar e a improvisar, eu trouxe-vos aqui algumas ideias sobre improvisação para desmistificar, por exemplo, há improvisação em contextos musicais muitos diferentes, no jazz, na música contemporânea, no hip-hop, no fado, mas também no teatro. Isto levou-me a pensar em vocês e a trabalhar estas sessões como grupo, tal como a improvisação coletiva no teatro! Agora perguntem-se, o que é que eu preciso para improvisar?

Aluna A – Tonalidade

Aluno B – Afinação

Aluna C – Acho que todos têm que ter um solo!

JL – Para haver igualdade?

Aluna C – Sim.

Aluna D – E o ritmo, o compasso, e a divisão.

JL – Isto tem um tema central que é haver um consenso no grupo de improvisadores, seja em que área for. Trouxe-vos aqui uma lista de conceitos que podem estar relacionados com improvisação retirada da minha investigação. O primeiro é a confiança?

Aluno B – *Epa*, então, mas se estamos a improvisar, temos que improvisar com confiança, se não não vai acontecer nada.

Aluna C – É importante, porque me mesmo que erremos, temos que contornar, e continuar, para fazer uma cena.

Aluna D – Temos que ter confiança em nós próprios, mas também no grupo.

JL – Exatamente, temos que confiar artisticamente nos outros improvisadores, seja em que área for, no jazz, na improvisação livre, etc. O segundo é a aceitação.

Aluna A – Não sei bem como é que isto se inclui, é um conceito estranho.

Aluna B – É aceitar que pode haver momentos inesperados.

Aluna C – É esperar que o público aceite a nossa improvisação.

Aluno D – É aceitar o que tocamos, sejam notas certas ou erradas.

JL – Aqui o que penso que quer dizer com aceitação na improvisação é porque vocês não vão improvisar uns contra os outros, mas sim uns com os outros, é como estar numa conversa onde alguém propõe um tema de conversa e vocês continuam a improvisar. No jazz, se alguém a acompanhar sugere alguma mudança harmónica, por exemplo, o solista normalmente aceita essa mudança, não o corrige a meio da improvisação. E o que é que quer dizer o terceiro ponto?

Aluna A – É a escuta atenta, temos que ouvir os outros para percebermos o que improvisar.

JL – Exatamente! E o próximo ponto, a espontaneidade?

Aluna C – É que podemos esperar coisas fora da caixa.

JL – Sim, ou seja, nós não sabemos o que esperar, pode haver sempre alguma novidade, independentemente do momento/contexto/género onde isto aconteça. E o storytelling?

Aluna D – Temos que contar uma história, por exemplo, um início, meio e fim, uma estrutura.

JL – E a comunicação não verbal?

Aluna D- É através do corpo mostrar o que vamos fazer, por exemplo, no jazz, em reagir à pessoa que está a improvisar [o solista], o acompanhamento que o contrabaixista está a fazer pode ser mais ou menos dinâmico consoante o que estão a fazer.

JL – E os aquecimentos? Talvez este ponto seja mais o complicado para explicar.

Aluna A – É quando no início eles arranjam um tema, para começar.

Aluna C – Para quebrar o gelo.

JL – Boa, exatamente. Eu agora gostava que vocês pensassem em coisas que a partir destes sete conceitos vos ajudassem, não necessariamente para quatro pessoas, mas sim, por exemplo, um número indefinido de contrabaixistas. Sugiro, por exemplo, a criação de um exercício ou jogo de improvisação que vos pudesse ajudar no estudo. Por exemplo, a afinação é sempre algo bom para trabalhar. E aqui claro que há escalas, mas

na adolescência pode ser difícil fazer a mesma coisa todos os dias, e então a improvisação pode ajudar.

Aluna D – Eu acho que para a afinação de grupo podemos fazer tipo eu toco uma nota e depois a aluna A toca a mesma e vê se está afinada, e depois confirma.

JL – Isso é fantástico, a imitação pode servir para muitos parâmetros musicais, por exemplo, o ritmo, também. Por exemplo, se são 4, podemos complicar.

Aluna D – Sim, podemos fazer em cânone.

JL – Então e aluna C, quando improvisaram, com os teus amigos, vocês organizaram a improvisação de alguma maneira?

Aluna C – Sim, com as tonalidades, fizemos escalas, e assim.

JL – Que bom! E por exemplo, outra ideia que vos quero passar, é que o contrabaixo é um instrumento com técnicas estendidas, e com especificidades, por exemplo os harmónicos, e que podem usar estas coisas para praticar outros conceitos, por exemplo, manter ao longo de uma frase o mesmo ponto de contacto, por exemplo.

Aluna A – Por exemplo, para mim, os cromatismos são as coisas mais difíceis de afinar,

JL – E como é que costumam estudar isso?

Aluna A – Não sei bem, é até bater com a cabeça na parede.

JL – Então se calhar encerramos por aqui esta primeira sessão e até à próxima vão pensando nestes conceitos e vejam se os conseguem aplicar no vosso quotidiano musical, muito obrigado!

Transcrição da sessão n.º 2

JL – Então, hoje, vou-vos dar a conhecer seis coisas de mundos musicais completamente diferentes, todos vindos de contrabaixistas, e vamos falar sobre eles, sobre se conseguem relacionar com os sete conceitos da primeira sessão, sobre a improvisação. Podem falar a meio, comentar, perguntar, falar com os colegas, como acharem melhor, sem qualquer problema. Conhecem algum destes nomes?

Aluno B – Eu sou péssimo com nomes.

Aluna D – Conheço o Carlos Bica, Carlos Barreto, e o Dave Holland.

Aluna C – Eu conheço o Miguel Calhaz.

Aluna A – Conheço o Wies.

[coloco o primeiro exemplo, Sans Titre, de Carlos Barretto, em Lokomotiv (2003)]

Aluna D – Isto é improvisado?

JL – Neste primeiro exemplo, podemos tentar ver o que é que é improvisado e o que é que não foi, isto é, o grau de planificação. Açam que ele escreveu estes sons todos [ouvindo-se técnicas extendidas]?

Aluno B – Eu acho que ele escreveu a intensidade e deu algumas indicações, tipo a estrutura.

Aluna D – E isto tem um instrumento de sopro.

Aluno B – Parece um saxofone pelas chaves.

JL – Para dar aqui algum contexto, o Carlos Barretto estudou em Viena com o Ludwig Streicher, faz muita música improvisada, escreve muita música, tocou em bastantes orquestras, mas atualmente toca jazz, maioritariamente. É de uma geração mais antiga, e dos primeiros contrabaixistas a gravar música em nome próprio em Portugal. Se vocês conseguissem dizer de uma escala de zero a cem, sendo que zero é escrito, e cem é improvisado, o que é que achas aluna C?

Aluna C – Eu concordo com o aluno B, parece que há momentos mais organizados.

JL – Eu por acaso acho que é maioritariamente improvisado.

Aluno B – Eu acho que é 50/50, por exemplo ele toca notas planeadas, parece que vai com a vibe da música, não sei bem explicar por palavras.

Aluna D – Eu acho que ele pensa em ideias.

Aluno B – Parece que há uma base e depois improvisarem a partir de isso, passando sempre pela mesma base, com diferentes graus de planeamento, às vezes mais livre, às vezes menos.

Aluna A – Parece que eles até têm uma ordem para não se interromperem, há muita comunicação.

JL – Vamos ouvir agora o segundo exemplo. Esta gravação vem de um disco que provavelmente é um dos discos de contrabaixistas portugueses com mais sucesso de sempre. Vamos tentar agora comparar com o primeiro exemplo.

[Simple Melody, de Carlos Bica, em Azul (1996)]

Aluna D – Isto é claramente mais pensado.

JL – Mas há uma introdução livre, certo?

Aluna D – Sim, há agora uma base. E agora há um solo de guitarra.

JL – Sim, e esta estrutura acontece em vários géneros musicais.

Aluno B – Há uma base, o ritmo, os acordes, a harmonia.

Aluna C – Isto é-me familiar.

JL – Se calhar já ouviste o Azul é o Mar, do mesmo álbum!

[C'est bien la nuit (1972): for double bass solo, de Joëlle Léandre (composição de Giacinto Scelsi), em Giacinto Scelsi: Okanagon (1993)]

JL- E alguém conhece este terceiro exemplo? [silêncio] Então ainda bem, vamos às cegas.

Aluno B – Isto é a solo?

JL – Sim. É um compositor italiano chamado Giacinto Scelsi, e uma contrabaixista francesa chamada Joelle Leandre. Isto será escrito ou improvisado.

Aluno B – É improvisado.

JL - Não, é música escrita. É um compositor que normalmente escreve coisas com muito poucas notas, mas com muitas variações dentro dessas notas, com o timbre, com técnicas, e normalmente está associado à música espectral, com um estilo muito próprio.

Aluno B - Eu acho que isto é música contemporânea.

JL – Cuidado com esse conceito, é uma palavra guarda-chuva, podem ouvir A Noite Transfigurada de Schonberg, ou este compositor, e estarem os dois sob este termo!

JL – Vamos ouvir agora o quarto exemplo.

[Senhora do Almortão, de Miguel Calhaz, em Contra: Contemporânea Tradição (2023)]

Aluno B – Isto é escrito.

Aluna D – Eu já fiz um arranjo disto.

JL – Sim, é uma canção tradicional de Idanha a Nova, há imensas versões deste tema.

Aluna A – Isto deve ter uma base escrita tipo os acordes.

Aluna D – Tipo uma cifra.

Aluno B – Ele canta o que ouve cá dentro, depois até pode ser escrito mais tarde.

JL – Agora vamos ouvir o quinto exemplo:

[Kadenza, de Wies de Boevé (composição de Teppo Hauta-aho), em Wies de Boevé, Kontrabass / Werke von Reinhold Glière, Giovanni Bottesini, Joseph Jongen, Teppo Hauta-aho und Astor Piazzolla (2016)]

Aluno B – Mas ele escreveu uma cadência? Tipo com base nas outras peças?

Aluna A – Não, meu, foi uma composição.

Aluna D – A cadência é deste compositor, o Teppo Hauta-Aho.

Aluno B – É planeado?

JL – Depois vocês é que me vão dizer no final.

Aluna D – Isto não é planeado.

Aluno B – Pode improvisar e escrever a seguir, mas é mais difícil. É mas, nunca se sabe.

Aluna A – Tipo improvisar?

Aluno B – Pode ter uma base planeada e depois viajar.

JL – Vou spoiler, isto é uma peça escrita. Acho que estamos a confundir o conceito dos concertos, de cadência, e os outros, e uma peça com o nome Cadência.

Aluna D – Há muitos ad lib aqui no entanto.

JL – Sim, há muito espaço para improvisar, apesar das indicações do compositor, há um espaço para por exemplo para o ritmo, para a duração das pausas, as velocidades. Que ferramentas é que este compositor usou para soar assim tão improvisado, apesar de escrito? O que é que vocês acham?

Aluno A – Registo mais agudo.

Aluno B – Notas pedais, mais graves,

Aluna D – Está sempre a mexer no tempo.

JL – É verdade, e isso contribui sempre para adiar as resoluções, tipo ele cria muita tensão mas nem sempre é resolvida.

Aluno B – Eu passava-me se visse uma partitura dessas. Eu chorava.

JL- É como a Sequenza de Luciano Berio, que começa com das duas mãos no ponto, a fazer pizzicatos. Agora vamos ouvir o próximo exemplo, de dois contrabaixistas ao mesmo tempo.

[Beans de Dave Holland e Barre Phillips, em Music From Two Basses (1971)]

Aluno B – Ai Jesus.

Aluna A – Parece que estamos na savana.

Aluno B – Parece um pífaro, e é planeado.

JL – Isto é o arco bastante perto do cavalete, com a mão esquerda no limite também.

Aluna A – Parece um filme de terror.

Aluno B – Podes mostrar onde é que é, no contrabaixo?

[Mostro, com harmónicos artificiais e a forçar o arco na corda]

Aluna D – Parece aquelas cenas dos sapatos.

Aluna A – Ou a limpar vidros.

Aluno B – Mas isto com certeza é planeado, está estrutura.

Aluna A- O que tem os harmónicos normais é planeado, o outro não sei,

JL – O outro parece-me só uma indicação ou uma partitura gráfica, parece-me, para tocar as notas mais agudas possíveis no contrabaixo.

Transcrição da Sessão n.º 3

EU – Na sessão de hoje, vamos, a partir das transcrições de pregões do Cancioneiro Popular Português, tentar criar um momento musical com improvisação, com uma estrutura que podemos criar, um ritmo, uma harmonia, o que surgir, aqui. Este é o pregão:

177. A DEZ REIS O SELAMIM
Pregão das azeitonas

L. de Freitas Branco
Lisboa
Ant. 1955.



Já que é um pregão que vem da tradição oral, eu toquei o pregão e foi a partir daí, sem a partitura, que trabalhámos a criação de um momento musical.

Vamos tentar decorar [*repito, por partes*], e tocamos. Está em fá maior. [*um a um, com normais dificuldades, sendo que houve uma entreajuda com a aluna do 10.º, que estava a tentar mais algumas dificuldades. Neste processo, tocaram em pares, também.*]

Agora, podemos tentar definir uma harmonia, que, acho que, devido às características idiomáticas do contrabaixo, era bom que fossem notas longas, e com bastantes harmónicos.



Ao mesmo tempo que os alunos tocaram estes harmónicos, eu toquei o pregão.

Eu acho que o teu mi está a chocar muito com o fá da melodia, são notas que sugerem funções harmónicas muito diferentes e pode ser difícil contextualizar-las ao mesmo tempo de forma natural. Experimenta tocar um sol.



Os alunos tocam isto, e eu repito a melodia por cima.

Agora sugiro um ritmo, para vocês tocarem as vossas notas [*demonstro e tocam todos com esse ritmo:*]



Toco o pregão, com o ritmo original sobreposto a este. Peço aos alunos para o fazer, e, após uma revisão do pregão e do seu ritmo, particularmente da entrada, os alunos fazem-no.

Agora o objetivo que tenho em mente é mostrar-vos que determinada melodia pode soar muito diferente com uma nota no baixo diferente. Assim, já que somos

quatro, alguém vai tocar a melodia do pregão, os outros tocam 2 harmônicos, e eu toco a nota do baixo.

(♩ = c. 115)



Agora vamos fazer o seguinte, trocamos de papéis e a pessoa que fizer o baixo vai mudar de nota sempre que o pregão acaba, ou melhor, depois do pregão acabar. Essa nota, podemos experimentar que seja sempre da escala de fá maior, mas é pela ordem que quiserem.

The image displays three systems of musical notation, each consisting of four staves. The notation is in bass clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 3/4 time signature. The first system shows measures 1 through 6. The second system, starting at measure 7, continues the piece. The third system, starting at measure 13, concludes the visible portion of the score. The melody is primarily written on the top staff, while the accompaniment is distributed across the remaining three staves, often using chords and single-note patterns.

Agora acho que tu, [aluna do 12.º], já que és a que me parece estar mais ativamente em contextos musicais com música improvisada, podíamos fazer isto, mas em vez de tocares a melodia original do pregão, tocavas a melodia do pregão, mas de forma diferente: ornamentando, com mais ou menos notas, com ritmos diferentes, mas atenção à pulsação. Podes tocar coisas próximas à melodia.

Aluna do 12.º - Mas o meu forte não são os solos, são as linhas de acompanhamento.

EU – Mas não assim um bicho de sete cabeças. Vamos fazer isto, para não ser tão abstrato, da seguinte forma: repetimos sempre duas vezes com a mesma harmonia, e na primeira tu tocas a melodia original, e na segunda já podes mudar alguma coisa, como achares melhor. Tenta manter-te dentro das notas da escala de fá maior, muito parecida com a melodia original. E podes enganar-te, não há qualquer problema.

A aluna do 12.º ano começa por tocar a parte inicial da melodia, mas afasta-se depois, improvisando outra melodia, durante aproximadamente 50 segundos.

EU – Acho que agora podemos complexificar, e então a aluna do 10.º ano faz as notas do baixo, e podes ir mudando sempre de duas em duas voltas, o aluno do 11.º ano e quem não estiver a improvisar faz os harmónicos, e eu e a aluna do 12.º ano improvisamos mas um de cada vez, e trocamos de volta em volta. Perceberam?

Aluna do 12.º ano – Mas que harmónicos?

EU – Eu acho que ficam bem estes [exemplifico]:



EU – Antes de começar lembrem-se de quem estar a acompanhar tocar um pouco mais piano para podermos ouvir bem tudo.

Tocamos segundo estas regras durante aproximadamente 1 minuto e 10 segundos.

EU – Até correu bem! Não pareceu assim tão complexo, soou bem! Eu vou explicar aqui o que é que está a acontecer: temos uma nota pedal mais grave, e uns harmónicos que deixam muito espaço ainda que tenham o movimento rítmico, e a melodia dentro deste campo harmónico fica muito contextualizado. Agora podemos fazer as trocas de solista/melodia improvisada entre o aluno do 11.º ano e a aluna do 12.º ano. Aluno do 11.º ano, lembra-te de começar pela melodia e lentamente, ao longo das voltas, ires mudando ou acrescentando coisas. Pensa no planeamento também, planeia ao longo das voltas.

Tocamos segundo estas regras, durante 2 minutos

EU – Boa! Acho que isto pode ter um âmbito mais pergunta/resposta, um diálogo, e então acho que era melhor se conseguirem aproximar o vosso solo da duração do pregão original. E até se podem interromper, mas não podem é ficar a tocar a tocar ao mesmo tempo, se são interrompidos, param de tocar. E fazemos uma regra nova, só eu e a aluna do 10.º ano é que acompanhamos, ou seja, quem não estiver a solar deixa de tocar harmónicos, e, simplesmente, não toca nada, para se ouvir melhor. E acho que é melhor complexificar, e já que há mais espaço para os solos, podemos fazer o seguinte. Tentamos mudar sempre de volta em volta de solistas, e copiamos a parte final do solo anterior.

Exemplifico com a aluna do 12.º ano

Tocamos com estas novas regras, durante cerca de 2 minutos

EU – Correu bastante bem! Melhor no início, mas coreeu bem!

Aluno do 11.º ano – A criatividade esgotou-se...

Eu – Querem experimentar mais alguma coisa?

Aluna do 12.º ano – Sim, alguém podia tocar o pregão e outra pessoa improvisava outra melodia ao mesmo tempo!

Eu – Sugiro só que mantenham a pulsação sempre clara nos vossos solos, já que o acompanhamento é simples mas muito rítmico.

Aluno do 11.º ano – Ok. Quem começa?

Aluna do 12.º ano – Vamos alternando!

Eu – Vamos relembrar, se calhar é melhor o pregão original.

Relembramos o pregão.

Aluna do 12.º ano – É difícil entrar no sítio certo, tenho que ouvir bem o pregão antes.

Tocamos com estas novas regras.

Eu – O pregão vem da tradição oral, transcrita, podem-se enganar à vontade! O aluno do 11.º ano fez uma coisa muito interessante, foi tocar mais ou menos o pregão, mas a começar noutra nota, e a começar no mesmo ritmo, tipo uma contra melodia.

Aluna do 12.º ano – Uma transcrição!

EU – Sim! Sugiro que a duração agora podia ser menor, dos solos, podíamos dividir o pregão e as voltas ao meio.

Aluna do 12.º ano – Assim é que é pergunta resposta!

Eu – Aluna do 10.º ano, podias tocar, para variar, também, cordas dobradas, dois harmónicos ao mesmo tempo, na corda sol e ré.

Tocamos com estas novas regras.

Eu – Acho que podíamos tocar com uma nova sugestão: os solistas só podem tocar na corda sol, e eu toco em pizzicato, para que haja mais espaço acústico. Temos que ter atenção que somos 4 contrabaixistas e isto é muito som grave muito perto uns dos outros, é melhor tocarmos piano.

Tocamos segundo estas regras.

Eu – Para acabar acho que agora toco convosco, alunos do 11.º e 12.º ano, e a aluna do 10.º ano toca 4 compassos de fá, 4 de sol, e 4 de si bemol, em pizzicato

Aluna do 12.º ano – Quando a aluna do 10.º ano muda de nota nós também mudamos?

Eu – Não, vamo-nos interrompendo sempre consoante quisermos.

Tocamos segundo estas regras.

Agora podíamos organizar isto melhor, por exemplo, toca a aluna do 10.º ano no início, comigo a tocar os harmónicos tocam duas vezes o pregão, a aluna do 10.º começa a mudar as notas, e depois precisamos de alguma coisa para acabar.

Aluno do 10.º ano – Mas então tocamos o pregão outra vez, para acabar.

Aluna do 12.º ano – Ok, mas podes tocar uma oitava acima.

Eu – Vamos tentar estar atentos à comunicação não verbal, todos, para acabarmos ao mesmo tempo.

Tocamos com estas regras.

Eu – Correu bem! O que é que achaste, aluna do 10.º ano?

Aluna do 10.º ano – Foi fixe!

Eu – E tu, aluno do 11.º ano?

Aluno do 11.º ano – Por acaso, correu bué bem.

Eu – E tu, aluna do 12.º ano?

Aluna do 12.º ano – Foi muito divertido!

Transcrição da sessão n.º 4

JL – Aluna do 11.º ano, na sessão passada, desenvolvemos uma estratégia para improvisar com um pregão. Nesta sessão, já que estão os 3 alunos mais velhos, se calhar vamos tentar fazer uma abordagem com mais atenção à harmonia e aos desenvolvimentos harmónicos. O pregão que escolhi foi o 183:

183. COMPRA «FRÓS FES»

M. de Sampaio Ribeiro
Lisboa
Ant. 1965



Vou tocar para vocês, e tentamos o mesmo processo da última vez. E vamos mudar para ré maior, para ser mais idiomático. É em 3/4.

Os alunos vão imitando e copiando, todos ao mesmo tempo. A aluna do 11.º ano tem mais algumas dificuldades, mas que são subsanadas com a ajuda dos outros 2 alunos.

Após alguns minutos, conseguimos tocar os 4.

JL – Agora podíamos tocar um acorde de ré maior, como base para acompanhar a melodia, com harmónicos, na corda ré.

Tocam.

Aluno do 11.º ano – Mais piano.

JL- Lembrem-se que têm um fá sustenido no lugar do si na corda ré, já que as cordas são simétricas.

A aluna do 12.º ano toca a melodia, e os outros tocam o acorde.

JL – Agora podíamos fazer um esquema harmónico, onde eu mudo a nota do baixo, vocês os dois mantêm as notas centrais, e vão rodando a melodia.

Tocamos com esta estrutura, uma vez com a nota do baixo em ré, em sol, e em lá
[as cordas soltas do contrabaixo]

JL – Boa! Vocês sabem o que são escalas pentatônicas?

Aluna do 11.º ano – Sim, são aquelas escalas chinesas.

JL – Sim, mais ou menos. É uma escala que normalmente não tem a sensível nem o quarto grau. E é normalmente assim usada neste tipo de música, mais folclórica, esta sonoridade. Digam-me me a escala de ré maior sem o quarto e o sétimo grau.

Aluno do 11.º ano – Ré, mi, fá sustenido, lá, si.

JL – É isso, boa! Vamos tentar trabalhar agora a parte da harmonia. Vocês sabem em que graus estão se tocarem sol, ré, lá, mi, na nota do baixo, neste contexto?

Alunos ao mesmo tempo – Ré é a tônica, sol, o quarto grau, lá, o quinto, e mi o segundo.

JL- Boa! Então agora vamos tocar um padrão de quatro compassos, uma nota por compasso, ré, sol, lá, mi, em loop. Com a mesma estrutura, alguém a tocar a nota do baixo, dois harmônicos, que sugiro a quinta e a terceira, no registro agudo, e a melodia.

Há bastante interajuda para clarificar os intervalos que fazer parte do acorde e as suas posições em harmônicos no contrabaixo. Passado algum debate construtivo, chegamos à conclusão que respeitar a ordem das cordas soltas do contrabaixo é o melhor caminho a percorrer, dando origem a este padrão:

Double Bass I

Double Bass II

Double Bass III

Double Bass IV

Tocamos este esquema em loop, algumas vezes, até eu sugerir que a segunda voz tocasse a melodia, ficando este padrão:

JL – Vamos fazer o seguinte agora: Tocamos duas vezes a sequência sem o pregão, e depois eu toco duas vezes o pregão, e vamos rodando quem toca, depois toca, os 3 por ordem.

Há algumas dificuldades, e eu interrompo.

JL – Vamos ter atenção a duas coisas, a primeira é que isto entra em anacruse, mas por outro lado, para se orientarem, podem usar a progressão harmónica para se orientarem, quando chegarem ao sol, já sabem que vai mudar quem toca a melodia, por exemplo. Outra sugestão é que podemos tocar isto todos a entrarem no quarto compasso da estrutura, sem termos que tocar 4 compassos sem o pregão entre cada aluno. E outra coisa é, enquanto tocam o pregão, não tocam os vossos harmónicos, mas depois de tocarem voltam aos vossos harmónicos.

Ao fim de algumas repetições, conseguimos tocar todos a melodia com esta estrutura.

JL – Agora conseguem-me dizer como é que são os acordes eu estamos a tocar no acompanhamento?

Aluno do 11.º ano – Sim, é mi maior, lá maior, ré maior, e sol maior.

JL – Boa! E conseguem descobrir alguma grande diferença entre 2 desses acordes, tipo assim uma nota que muda muito?

Aluna do 12.º - O sol sustenido?

JL – Exatamente. Vamos tentar agora improvisar da mesma maneira que fizemos na última sessão: comecem por tocar o pregão com algumas notas extra, ou menos notas, e vão lentamente desenvolvendo. Ou seja, em vez de tocarem a melodia, vão improvisar

algo, na nossa vez de tocar a melodia. E cuidado com o facto de no primeiro acorde, o sol sustenido estar presente e no último já não.

Tocamos até chegar à vez da aluna do 11.º ano, que interrompe verbalmente, dizendo que se tinha enganado

JL – Não há muitos erros que se possam dar, só se tocasses uma coisa muito longe da harmonia mesmo, e mesmo assim podíamos debater sobre se era um erro ou não, depende muito do contexto. Começa por fazer pequenas alterações à melodia, não te preocupes.

Repetimos e a aluna improvisa, mantendo-se próxima à melodia original, e fazemos a sequência várias vezes.

JL – Boa! Vocês podem aproveitar os vários acordes para experimentar a sonoridade de notas iguais por cima de diferentes acordes, aliás, vocês já estão a fazer isso, só que inconscientemente. Por exemplo, o sol que vocês escolhem tocar sustenido ou não, nos acordes de ré maior e lá maior, essas sétimas dão sonoridades completamente diferentes, em ré maior o sol sustenido indica uma sonoridade no modo de fá, o modo lídio, e em lá maior, o sol sustenido indica uma sonoridade de lá maior, com a sétima maior, e se for sol natural, torna-se um acorde dominante.

Demonstro com a ajuda dos alunos.

JL – Vamos agora tentar fazer esta estrutura mais algumas vezes.

Tocamos com esta estrutura.

JL – Aluna do 12.º ano, cuidado que algumas vezes estás a tocar muito a quarta perfeita por cima de acordes maiores, que não é propriamente um erro, mas queria-te alertar que isso choca muito com a terceira maior da tua colega. Então às vezes podes estranhar esse choque. Agora vamos tentar fazer o que fizemos na última aula, vamos imitar o fim da improvisação do colega anterior. A diferença é que aqui estamos um nível acima da sessão passada, porque há uma harmonia que muda.

Aluna do 12.º - Sim, tipo o fim do meu solo é o início do teu.

Entre alguns risos, os alunos conseguem tocar com esta regra e demonstro a transição entre os alunos do 11.º ano.

Aluno do 11.º ano – Ai, mas eu comecei a rir-me porque toquei um sol sustenido, desculpem.

JL – Mas não soou mal porque foi enquanto nota de passagem. Se fosse algo mais presente por cima de um acorde de sol maior, aí sim, íamos estranhar mais. Bora tentar tocar mais um pouco por cima deste esquema.

Tocamos, com o alunos a focarem-se bastante na imitação do fim da improvisação do colega anterior.

Aluna do 11.º ano – Que nota é que tocaste? Tinhas a cabeça à frente!

Aluno do 11.º ano – Opa, mas podes ouvir simplesmente.

Tocamos outra vez, até eu interromper.

JL – Aluna do 12.º ano, gostei da tua ideia de fazeres assim esses padrões rítmicos que podem não ser exatamente em $\frac{3}{4}$, mas tens que ser mais clara ou assertiva para a tua ideia passar.

Demonstro, tocando semínimas com ponto em loop.

JL – Percebeste?

Aluna do 12.º ano – Sim, sim, só me tinha enganado.

JL- Vamos tocar só mais uma vez para terminar.

Tocamos, durante algum tempo.

JL – Boa, muito obrigado!

Guião das entrevistas

No âmbito do meu Mestrado em Ensino de Música, frequentado na Escola Superior de Música de Lisboa, desenvolvi, durante o Estágio do Ensino Especializado, uma investigação que incidiu sobre a o estímulo da improvisação no contexto do ensino secundário de contrabaixo (clássico), com foco na adolescência.

Na parte final do meu trabalho, surgiram algumas reflexões que gostaria de partilhar consigo, e, para tal, convido-o a responder à seguinte entrevista, com 6 perguntas.

1 - Considera que com a introdução de improvisação em aulas de contrabaixo pode haver o desenvolvimento de outra relação com o erro, diferente da relação que surge muitas vezes associada ao contexto de ensino da música clássica?

2 - Considera a improvisação um espaço de convergência com a imprevisibilidade da adolescência e as suas novas vivências?

3 - Como vê o desenvolvimento de autonomia musical no ensino secundário, associada à improvisação?

4 - De que maneira, na sua opinião, a familiaridade com o tipo de improvisação (livre, tonal, modal, entre outras) pode influenciar a receptividade de alunos de contrabaixo adolescentes à ideia de improvisar?

5 - A ligação entre os pares surge na revisão da literatura sobre a adolescência muitas vezes referida como imprevisível e de extrema importância. No meu trabalho, pude constatar essa importância, de forma positiva. A improvisação pode surgir como estratégia de adaptabilidade a essa mesma imprevisibilidade?

6 - Dentro de estas temáticas, tem mais alguma observação que queira acrescentar?

Muito obrigado desde já pela sua participação em participar nesta entrevista, que enriquecerá certamente o meu trabalho, e encontro-me disponível para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Entrevista a António Quintino

1- Creio que sim. Ao longo do meu crescimento enquanto músico, em particular no ambiente de aprendizagem académica e nos primeiros anos seguintes ao fim da mesma, estive sempre algo preso ao peso do erro. Ou, mais precisamente, à pressão de evitar o erro através da prática exaustiva do instrumento, sem grande direcção desta última. Com o passar do tempo, fui ganhando um novo relacionamento com o erro. Exceptuando quando é crasso e evidente — situações normalmente resolvidas com o ensaio e o estudo mais objectivo —, o erro momentâneo ou espontâneo pode ser resolvido ou redireccionado no próprio instante. A prática do instrumento, aliada a uma prática também desse reframing mental de que um erro só o é na ausência de um contexto que o integre na música, foi, e continua a ser, uma mais-valia para mim.

2- É um ponto de vista interessante. Esse paralelismo entre a adaptatividade ao imprevisto na prática da música e o próprio crescimento nos anos da adolescência (e, creio, não circunscrito a esses anos), pode ser uma forma de alimentar, e até firmar, a auto-estima nessa fase da formação jovem.

3- Como falado na resposta à pergunta 2, creio que é o ganho potencial dessa auto-estima do adolescente, a sensação de capacidade e maleabilidade em lidar com o imprevisto, que pode trazer esses benefícios ligados à autonomia do/a aluno/a. Sentir-se capaz de, na hora de fazer música, poder fazer face a muitos cenários diferentes, torna o/a aluno/a mais disponível para enfrentar novos desafios, e, sobre também o assunto da pergunta 1, a resistir e recear menos o erro.

4- São ferramentas que são úteis numa primeira fase. O facto de terem regras mais definidas ajuda a ganhar estofos para enfrentar diferentes contextos musicais. Creio que, em particular no contexto académico, é mais proveitoso abordar os diferentes cenários musicais com regras claras, já que ajudam os/as alunos/as com mais dificuldades a criarem estruturas ou processos mentais mais simples e objectivos. O desafio seguinte será desfazer essas regras e tornar o/a aluno/a músico/a mais plástico e adaptativo aos diferentes estilos de música, sem ser necessário uma etiqueta clara sobre as regras dos mesmos.

5- Tudo o que envolve interacção com terceiros implica falta de controlo. E é nessa falta de controlo que somos forçados a lidar com o desconhecido, já que há outros a tomarem outras decisões que nos afectam directamente. No contexto musical isso é

flagrante, especialmente no contexto de jazz. Claro que, quanto melhor conhecemos um ou uma colega músico/a, mais habituados estaremos aos processos dele/dela. O que, em si mesmo, pode trazer maior previsibilidade ou menor imprevisibilidade. Mas também essa evolução é acompanhada pelo apuramento da capacidade improvisativa, e isso torna-se mais evidente quando confrontados com a interação com músicos que não conhecem tão bem ou de todo. Na minha experiência, essa capacidade de maleabilidade é uma ferramenta importantíssima para ir ao encontro das pessoas com quem estiver a tocar, e até das pessoas que estiverem a ouvir.

6- Só que achei esta relação da improvisação, e da aprendizagem da mesma, com a adolescência muito pertinente. Quanto mais *playful* for a aprendizagem da improvisação, mais fácil será desconstruir o medo do erro, e favorecer a possibilidade de ver as oportunidades que o erro traz. Pode ser uma porta para caminhos que não tínhamos conjecturado antes. Se conseguirmos transportar isso para os alunos enquanto adolescentes, e até para as nossas próprias vidas, acredito que dotá-los-emos de maior auto-estima que, com sorte, poderão carregar nas suas vidas pessoais. Como escreveu Rodrigo Amarante na sua canção *I'm Ready*: "*O erro é onde a sorte está*".

Entrevista a Duncan Fox

1 - Sim, acredito que o trabalho de improvisação nas aulas pode influenciar a forma como os alunos se relacionam com o "erro". Na educação musical tradicional, os erros são geralmente considerados como algo a evitar ou a eliminar. O trabalho de improvisação oferece a oportunidade de descobrir como os erros podem ter o potencial de gerar resultados positivos.

2 - Sim, acredito que a improvisação proporciona, de facto, um espaço onde a imprevisibilidade da adolescência e as suas novas experiências convergem. A minha experiência sugere que existem aspetos tanto positivos como negativos envolvidos. Esta é uma fase da vida em que os alunos podem estar a sentir níveis relativamente elevados de insegurança e uma necessidade de se adequarem às expectativas do grupo. Isto pode tornar o trabalho de improvisação mais difícil com esta faixa etária. Por outro lado, superar estas dificuldades no contexto da improvisação musical pode ajudar a dar confiança para enfrentar os desafios associados a este período da vida.

3 - Considero que o trabalho de improvisação durante esta fase é extremamente importante como forma de desenvolver uma maior autonomia. Tem o potencial de proporcionar aos alunos os meios para explorar a vasta gama de géneros musicais diferentes em que a improvisação desempenha um papel fundamental. Contribui também para o processo de composição musical e proporciona aos alunos uma forma de explorar o seu potencial musical de maneira criativa.

4 - Penso que a familiaridade com um género musical pode influenciar os resultados tanto de forma positiva como negativa. A familiaridade pode proporcionar os meios para progredir mais rapidamente e produzir resultados de maior qualidade. Por outro lado, essa mesma familiaridade pode levar a expectativas mais elevadas, o que, por sua vez, pode suscitar inibições.

5 - É difícil avaliar em que medida os resultados positivos decorrentes da improvisação na sala de aula se traduzem em benefícios mais amplos na esfera social em geral, mas a minha experiência sugere que podem ser altamente benéficos para o grupo específico que participa nos exercícios. Isto pode, em parte, ser o resultado de aprender a reagir de forma positiva à imprevisibilidade dos outros.