



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO
A IMPROVISACÃO COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NO ENSINO VOCACIONAL DE
PIANO

João Miguel Dias Crisóstomo

Mestrado em Ensino da Música

Agosto de 2015

Professor Orientador: Jorge Moyano

Agradecimentos

À minha família pela paciência e pelo apoio.

Ao meu pai pelo auxílio na leitura e revisão deste trabalho.

Ao professor Jorge Moyano pelos seus conselhos e pelo rigor na revisão final deste trabalho.

À professora Ana Valente e à sua classe de piano.

Ao Bruno Graça pela partilha musical e por me encorajar a improvisar.

Ao Duncan Fox pela partilha musical, pelo incentivo e pelas sugestões de leitura.

Ao professor Nicholas McNair pela disponibilidade e ajuda.

A todos os alunos, encarregados de educação e professores que participaram no projecto de investigação da Secção II deste trabalho.

Resumo I

A frequência do Estágio do Ensino Especializado proporcionou uma oportunidade de observar o ensino de piano numa das escolas mais importantes do ensino da música em Portugal, acompanhando alunos do Curso Básico e do Curso Secundário, que frequentaram a Escola de Música do Conservatório Nacional no regime integrado. O processo de observação de aulas que decorreu deste estágio possibilitou-nos assistir às aulas de piano de uma professora experiente, permitindo a observação de metodologias consolidadas e assistir de perto à forma como estas são postas em prática. Por outro lado, através da leccionação de aulas observadas, foi dada a oportunidade de testar e reflectir sobre o próprio desempenho docente, procurando estratégias e ferramentas pedagógicas que possam vir a acrescentar qualidade à prática pedagógica. O ensino especializado da música em Portugal tem experimentado mudanças importantes, o que leva a que haja uma adaptação das escolas às mudanças, continuando a leccionar um ensino de qualidade, que se quer cada vez mais eficaz, inovador, e com professores cada vez melhor fundamentados e preparados.

Resumo II

Um dos primeiros jogos musicais propostos aos alunos de iniciação musical, nas aulas de formação auditiva dos nossos conservatórios, é aquele em que o professor, apresentando uma frase rítmica ou melódica, pede ao aluno para “inventar” uma resposta a essa frase. Este exercício simples de improvisação pode ser uma forma extremamente interessante de estimular o aluno para a linguagem musical e de o despertar para importantes recursos que estão ao seu dispor, na construção do discurso musical. Este projecto de investigação teve como objectivo criar um espaço de experimentação livre, onde os alunos de piano do ensino especializado da música tivessem uma oportunidade para potenciarem a sua aprendizagem instrumental, através da improvisação. Pretendeu-se encontrar uma abordagem complementar à aprendizagem do piano, que possa desenvolver uma relação mais instintiva com o instrumento; uma relação forte que dê respostas claras aos alunos e um significado à linguagem musical; uma relação que estimule nos alunos a criatividade, que potencie a motivação e, conseqüentemente, o sucesso na aprendizagem.

Palavras-chave

Improvisação, criatividade, ensino do piano, experimentação musical

Abstract I

The year's teaching placement provided an opportunity to observe piano teaching at one of the most important schools of music in Portugal, and follow students of the Elementary and Intermediate Courses, who attended the integrated learning system of the Escola de Música do Conservatório Nacional. The process of observation classes held during this placement, gave us the possibility to attend an experienced teacher's piano lessons, allowing us the observation of consolidated methodologies and to watch closely how these are implemented. On the other hand, through teaching supervised classes, we were given the opportunity to test and reflect on our own teaching performance, look for educational strategies and tools, that might add quality to the pedagogical practice. In Portugal, specialized music teaching has experienced important changes. This means there is an adaptation of schools suited to these changes, while continuing to offer an increasingly effective, and innovative quality education, where teachers are better grounded and prepared.

Abstract II

One of the first musical games suggested to young music students, in the music training classes of our music schools, is a simple game in which the teacher, with a rhythmic or melodic phrase, asks the student to "invent" a response to that phrase. This simple exercise of improvisation can be an extremely interesting way to encourage students to develop their own musical language and awaken important resources in the construction of musical discourse. This research project aimed to create a free trial space where piano pupils in specialized music education had an opportunity to increase their instrumental learning through improvisation. It was intended to find a complementary approach to learning to play the piano, which can enhance a more instinctive relationship with the instrument, a strong relationship that gives clear answers to students and meaning to musical language and a relationship that stimulates creativity in students, develops motivation and hence success in learning.

Keywords

Improvisation, creativity, piano teaching, musical experimentation

Índice	Página
Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	7
Secção I – Prática Pedagógica	
1. Caracterização da Escola	12
2. Caracterização dos Alunos	18
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	20
4. Análise Crítica da Actividade Docente	41
5. Conclusão	42
Secção II – Investigação	
1. Descrição do Projecto de Investigação	46
2. Revisão da Literatura	47
3. Metodologia de Investigação	65
4. Apresentação e Análise de resultados	71
5. Conclusão	101
Reflexão Final	103
Bibliografia	105
Anexos	111

Secção I – Prática Pedagógica

1. Caracterização da Escola

A fundação de um Conservatório de Música em Lisboa foi fortemente impulsionada por João Domingos Bomtempo (1775-1842), pianista, compositor e pedagogo português que, depois da vitória liberal de 1834, elaborou importantes projectos de reforma para o ensino da Música em Portugal.

Até ao século XIX, o ensino da música em Portugal estava associado ao culto do catolicismo e, apesar de terem sido acrescentadas aulas de instrumento em 1824, este ensino, que era administrado pelo Seminário da Patriarcal, continuou a ter como principal foco o ensino de música de cariz religioso. Foi este rumo que João Domingos Bomtempo quis alterar, para um modelo de ensino laico, que contemplasse a formação dos músicos em música instrumental e em repertório lírico. Foi igualmente a sua intenção, com este novo modelo de ensino, formar músicos portugueses de ambos os sexos, que pudessem ser contratados como profissionais, evitando assim a contratação de músicos oriundos de outros países.

Surgiu então, em 1834, o projecto de criação de um Conservatório de Música, inspirado no modelo parisiense, que propunha um plano ambicioso de escola. Infelizmente, a implantação deste projecto educativo não alcançou resultados imediatos. Só mais tarde, a 5 de Maio de 1835, foi criado um Conservatório de Música cuja direcção foi entregue a João Domingos Bomtempo. Este Conservatório substituiu assim o Seminário da Patriarcal. Apesar da implementação do Conservatório de Música não ser tão ambiciosa como previsto no projecto original, o projecto arrancou inicialmente com seis disciplinas, tendo cada uma o seu professor. Um mês mais tarde foi acrescentada a disciplina de Piano, entregue a João Domingos Bomtempo.

Em 1836, o Conservatório de Música foi integrado no Conservatório Geral de Arte Dramática, que passou a ser constituído por três escolas: A Escola de Música, a Escola de Teatro e Declamação e a Escola de Mímica e Dança. Este projecto foi concretizado pelo dramaturgo Almeida Garrett e a direcção deste novo Conservatório, que ficou instalado no antigo Convento dos Caetanos, ficou a cargo de João Domingos Bomtempo.

Em 1841, após alguns anos marcados por dificuldades financeiras, o Conservatório Geral de Arte Dramática passa a designar-se Conservatório Real de Lisboa, tendo D. Fernando II como seu presidente honorário e protector.

Relativamente ao ensino musical, os estatutos do Conservatório Real de Lisboa permaneceram basicamente inalterados até 1901, altura em que foi levada a cabo por Augusto Machado (1845 - 1924) uma importante reforma que modernizou os planos de estudo e repertório.

Depois da proclamação da República em 1910, o Conservatório Real de Lisboa passa a chamar-se Conservatório Nacional de Lisboa. Em 1919 é impulsionada uma das mais importantes reformas no ensino da música em Portugal, levada a cabo por duas figuras proeminentes da música em Portugal: José Vianna da Motta (1868-1948) e Luis de Freitas Branco (1890-1955). Das mais importantes alterações que resultaram da reforma, destaca-se a inclusão de disciplinas de cultura geral tais como História, Geografia e Línguas. É criada uma classe de Ciências Musicais em que são leccionadas disciplinas como História da Música, Acústica e Estética Musical. É ainda criada uma nova disciplina de Leitura de Partituras, é adoptado o solfejo entoado e começa a desenvolver-se o Curso de Composição, as Disciplinas de Instrumentação e de Regência. Este é considerado pelos musicólogos como um dos períodos áureos do Conservatório Nacional de Lisboa e foi, de facto, um período, em que existiu um aumento muito significativo da sua população escolar.

Em 1930 há um marcado retrocesso na evolução que se verificava desde 1919. Foram extintas algumas disciplinas e verifica-se um decréscimo no número de alunos, o qual só viria a aumentar de novo anos mais tarde.

Quando o maestro e compositor Manuel Ivo Cruz (1901-1986) é convidado para a direcção do Conservatório Nacional de Lisboa, empenha-se num plano de renovação do ensino da música e na criação de uma instituição que possa ser equiparada às melhores escolas de música da Europa.

Em 1946, realizaram-se obras de remodelação e de modernização do Edifício do Conservatório Nacional. Estas obras, que foram projectadas pelo arquitecto Duarte Pacheco,

consistiram na última intervenção de fundo a ser realizada no edifício do Conservatório Nacional, até aos dias de hoje.

Em 1971 foi nomeada uma comissão orientadora, presidida por Madalena Perdigão, para rever e reestruturar o ensino, que estava desactualizado face aos programas dos anos 30. Foi então criado um novo plano de estudos que, por não ter sido oficialmente homologado, coabitou com o anterior, até 1983.

Entre 1972 e 1974 iniciou-se a primeira experiência de ensino integrado da música no Conservatório Nacional. Esta experiência resultou numa colaboração com a Escola Secundária Francisco Arruda que, durante o período referido, teve no Conservatório Nacional as suas instalações.

Foi pelo Decreto-Lei nº310/83, de 1 de Julho, que a estrutura quadripartida do Conservatório Nacional de Lisboa foi desmantelada e substituída por várias escolas autónomas. Este decreto inseriu o ensino artístico nos moldes gerais do ensino. Desta forma, os diferentes níveis de ensino ficaram divididos em níveis secundário e superior. Esta legislação originou uma divisão institucional entre estes dois níveis de ensino (ensino geral e ensino superior) e provocou algumas dificuldades de reajustamento, passando a contemplar estudos superiores para outras disciplinas musicais de formação prática, uma vez que, até então, o Conservatório Nacional de Lisboa só leccionara cinco cursos superiores: O Curso Superior de Piano, de Canto, de Violino, de Violoncelo e de Composição.

Assim foi criada a Escola de Música do Conservatório Nacional, que passou a leccionar apenas os níveis de ensino básico e secundário e a ser gerida e administrada por docentes da escola.

Apesar destas alterações de estatuto, a Escola de Música do Conservatório Nacional assume-se como a herdeira da tradição do Conservatório Nacional e de um modelo baseado no ensino do Conservatório de Paris, mantendo as suas instalações no edifício da Rua dos Caetanos e continuando a ser um interveniente fulcral no ensino especializado da música em Portugal.

Resta ainda salientar que, a partir do ano lectivo de 2002/2003, em consequência de uma política de descentralização da iniciação musical, a Escola de Música do Conservatório Nacional abriu os Pólos da Amadora e de Sacavém, em colaboração com as respectivas

autarquias. Mais recentemente, em 2013, entrou igualmente em funcionamento o Pólo do Seixal.

Em 2008 iniciou-se ainda o projecto da Orquestra Geração, por iniciativa do então presidente da Comissão Directiva da Escola de Música do Conservatório Nacional, o professor António Wagner Dinis. Este projecto é coordenado pela Escola de Música do Conservatório Nacional, ao nível técnico e pedagógico e baseia-se na mesma metodologia que permitiu à Orquestra Simón Bolívar tornar-se num dos exemplos mais importantes do ensino da música como meio para a inclusão social, em zonas consideradas socialmente desfavorecidas.

Resultando da regulamentação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005) e da Lei-Quadro do Ensino Artístico (Decreto-Lei 344/90), é possível, presentemente, na EMCN, ter acesso aos seguintes cursos:

- Iniciação - destinado a crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade. Normalmente abrange alunos que têm idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade
- Básico - destinado a crianças e jovens do 5º ao 9º ano de escolaridade. Normalmente abrange alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade
- Secundário ou Profissional – destinado a jovens do 10º ao 12º ano de escolaridade. Abrange alunos maiores de 15 anos

Estes cursos podem, por sua vez, ser frequentados por alunos em regimes de frequência diferentes. Para cada um destes regimes de frequência há um plano de estudos próprio, embora com objectivos semelhantes. Actualmente são três os regimes de frequência:

- No Regime Supletivo os alunos fazem a sua aprendizagem musical na EMCN, independentemente do nível de ensino em que se encontram na sua formação escolar/académica.
- No Regime Articulado, como o nome indica, há uma articulação com a frequência escolar do aluno, sendo que as disciplinas de formação geral são ministradas nas escolas da área de residência do aluno, e as disciplinas de formação específica musical são lecionadas na EMCN que, neste caso, é o estabelecimento de ensino artístico especializado.

- No Regime Integrado existe uma integração dos dois tipos de disciplinas, as de carácter geral e as de carácter específico. Neste caso, para os alunos a frequentar este regime, toda a sua educação escolar é realizada na EMCN.

A população escolar da EMCN é maioritariamente residente no distrito de Lisboa. A escola conta presentemente com cerca de 900 alunos. Segundo dados do mês de Maio de 2014, a EMCN tinha 981 alunos inscritos, se incluirmos os alunos dos Pólos da Amadora, Loures e Seixal. A maior parte destes alunos frequenta a instituição em regime supletivo (cerca de 52,3%), sendo no entanto de salientar que esta tendência tem vindo a inverter-se e faz-se notar sobretudo na população escolar mais jovem.

Distribuição do número de alunos por curso e regime de frequência (Dados de Maio de 2014)

Cursos		Lisboa	Pólo de Loures	Pólo da Amadora	Pólo do Seixal	Sub-total
Iniciação		125	70	59	30	284
Básico	Integrado	163	-	-	-	-
	Articulado	58	-	-	-	-
	Supletivo	168	-	-	-	-
Secundário	Integrado	88	-	-	-	-
	Articulado	1	-	-	-	-
	Supletivo	197	-	-	-	-
Profissional		22	-	-	-	-
Total		822	70	59	30	981

Tabela 1

O corpo docente da EMCN é constituído por cerca de 160 professores, sendo que a grande parte dos mesmos (85%) leciona disciplinas referentes à formação específica. Cerca de 30% são contratados anualmente para preencher necessidades permanentes da escola. Esta situação tem causado alguma instabilidade no corpo docente e em toda a comunidade escolar, o que tem afectado directamente o normal decorrer das actividades lectivas. Também se têm revelado efeitos negativos para os alunos, resultantes da descontinuidade pedagógica sofrida. Outra situação que tem afectado o normal decorrer das actividades lectivas é a falta de obras de fundo para a requalificação do edifício da Rua dos Caetanos. Durante o ano lectivo de

2014/2015, o normal decorrer das actividades lectivas foi fortemente perturbado, por falta de condições, em grande parte das salas de aula.

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

Quanto às instalações, actualmente, o edifício da Rua dos Caetanos dispõe de três pisos com mais de cinquenta salas de aula, cinco espaços de diferentes dimensões, destinados a apresentações públicas, uma biblioteca, um espaço de estudo, uma sala de professores, para além do espaço de trabalho da Direção e da sala onde funcionam os Serviços Administrativos.

Os Departamentos Curriculares da EMCN estão organizados da seguinte forma:

- Formação Musical
- Disciplinas Teóricas
- Sopros e Percussão
- Teclas
- Cordas Friccionadas
- Cordas Dedilhadas
- Voz
- Música de câmara e correpetição
- Ciências Exactas, Experimentais e Expressões
- Ciências Sociais, Humanas e Línguas

A EMCN organiza ainda uma série de outras actividades tais como masterclasses, seminários, conferências, concertos, audições, concursos, exposições, publicações e visitas de estudo, como complemento da formação dada.

Na qualidade de herdeira do antigo Conservatório Nacional, a EMCN tem sido responsável pela formação de músicos profissionais com trabalho reconhecido ao nível nacional e internacional, de acordo com aquilo que afirma serem os fundamentos da sua missão:

“Qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos”.

Escola de Música do Conservatório Nacional

2. Caracterização dos Alunos

2.1 Enquadramento

O modelo definido pela Escola Superior de Música de Lisboa para a realização do estágio do Mestrado em Ensino da Música prevê a observação das aulas de instrumento de três alunos em graus de aprendizagem diferentes, num número recomendado de aproximadamente 30 aulas por aluno, durante um ano lectivo, e que são orientadas por um professor cooperante.

Este acabou por ser o modelo seguido, complementado ainda por três aulas individuais leccionadas a cada um destes três alunos, pelo mestrando ou estagiário, processo este que está igualmente definido no referido modelo de realização do estágio. Está previsto que estas aulas sejam monitorizadas ou supervisionadas pelo professor orientador.

2.2 Alunos

Após o acordo entre a professora cooperante, o mestrando e o professor orientador, foram observadas as aulas de uma aluna do 6º ano do Curso Básico (2º grau de piano), de um aluno do 10º ano do Curso Secundário (6º grau de piano) e de um aluno do 12º ano do Curso Secundário (8º grau de piano).

Apesar de a aluna do Curso Básico não ser uma aluna de iniciação, estava a começar a sua aprendizagem do piano e, por esta razão, entendeu-se que haveria interesse na observação das suas aulas.

Para salvaguardar a identidade dos alunos, o que, eticamente, se considerou mais correcto na elaboração do presente relatório, optou-se por não se utilizar os seus nomes próprios e designaremos os mesmos por Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3.

2.2.1 Aluno 1

A aluna 1 frequentou o 6º ano do Curso Básico, em Regime Integrado, e o 2º grau de piano. Vive em Torres Vedras e desloca-se diariamente à EMCN. Esta aluna tinha 11 anos no início do ano lectivo e começou a sua aprendizagem instrumental a tocar trompa, na Escola de Música do Conservatório Nacional, no ano lectivo de 2013/2014. No presente ano, de 2014/2015, mudou para piano como instrumento principal, continuando com a sua aprendizagem de trompa, como segundo instrumento. Embora esta aluna tivesse já competências musicais desenvolvidas, dada a necessidade de cumprimento dos objectivos programáticos para o 2º grau de piano, foi feito um plano de recuperação por parte da professora cooperante e um esforço de trabalho por parte da aluna, para adquirir competências técnicas e de repertório. A esta aluna foi leccionado um tempo lectivo semanal total de 90 minutos, dividido em dois blocos de 45 minutos, em dias diferentes da semana.

2.2.2 Aluno 2

O aluno 2 frequentou o 10º ano do Curso Secundário, em Regime Integrado, no 6º grau de piano. Este aluno tinha 15 anos de idade no início do ano lectivo e iniciou a sua aprendizagem do piano aos 8 anos de idade, no curso de iniciação 3, na Escola de Música do Conservatório Nacional. Este foi o terceiro ano lectivo que estudou com a professora cooperante. É um aluno que revela competências adequadas ao grau de aprendizagem instrumental em que se encontra. Tem obtido boas avaliações na aprendizagem do instrumento e recebeu já algumas distinções em concursos de piano. A este aluno foi leccionado um tempo lectivo semanal total de 90 minutos, dividido em dois blocos de 45 minutos, em dias diferentes da semana.

2.2.3 Aluno 3

O aluno 3 frequentou o 12º ano de escolaridade do Curso Secundário, em Regime Integrado, no 8º grau de instrumento. No decurso do presente ano lectivo completou 18 anos de idade. A sua aprendizagem musical foi iniciada no Conservatório do Baixo Alentejo, onde começou a aprender piano com 6 anos de idade. No ano de 2012/2013 passou a estudar na Escola de

Música do Conservatório Nacional, tendo, desde então, estado integrado na classe da professora cooperante. Como foi transmitido por ela própria, este é um aluno que desde muito cedo procurou - numa perspectiva autodidacta - aprender e dominar o repertório mais representativo, sendo que as competências técnicas que possuía antes de começar a estudar na Escola de Música do Conservatório Nacional, baseavam-se sobretudo na sua própria experiência. Este é o terceiro ano que frequenta a classe de piano da professora cooperante. É um aluno que revela as competências adequadas para atingir os objectivos que lhe são exigidos no grau de aprendizagem em que se encontra. Teve já o seu trabalho reconhecido em vários concursos de piano para jovens, ao nível escolar e ao nível nacional.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1 Breve contextualização

Por atraso na efectivação tardia do protocolo entre a Escola Superior de Música de Lisboa e a Escola de Música do Conservatório Nacional, a observação de aulas, no contexto do estágio, não coincidiu com o início do ano lectivo.

Por compromissos profissionais do mestrando foi impossível acompanhar o tempo lectivo semanal total dos alunos 1 e 2, uma vez que esse tempo lectivo se encontrava dividido em dois blocos de 45 minutos, leccionados em diferentes dias da semana. Ficou então estabelecido que o mestrando assistiria a apenas um dos blocos semanais desses dois alunos.

Será importante ainda referir que, por motivos de doença da professora cooperante, algumas das aulas previstas foram intercaladas ou repostas, facto que veio a dificultar, por motivos profissionais do mestrando, a presença em todas as aulas previstas.

3.2 Aulas assistidas

As aulas foram quase sempre leccionadas na sala 202, no segundo piso da escola. Esta é uma sala ampla, que tem disponíveis dois pianos de cauda da marca Yamaha, que se encontram em boas condições ao nível da mecânica e da afinação e que, por isso, ofereceram boas condições de trabalho, tanto para o aluno como para a professora. O uso dos dois pianos no decorrer da aula foi frequente e, em todas as aulas observadas, a professora sentou-se ao piano, que esteve

posicionado de forma paralela, à esquerda do piano em que se sentou o aluno, ilustrando e exemplificando passagens, sempre que se mostrou necessário.

No modelo de ensino da professora cooperante assistiu-se, no caso dos três alunos, a uma relação muito clara entre professor e aluno. A professora cooperante revelou uma vasta experiência pedagógica no campo da transmissão de conhecimento e na eficácia com que comunica com os alunos. Podemos dizer que a acção da professora cooperante traça directrizes muito precisas e, ao mesmo tempo, deixa o espaço necessário para que o aluno possa reflectir e chegar às suas próprias conclusões.

Relativamente às aulas observadas, embora se percebesse, no início do ano lectivo, uma estrutura clara de distribuição da aula em secções como técnica, estudos e peças, verificaram-se bastantes alterações ao longo do ano lectivo, sobretudo na proximidade de audições, concertos ou provas, de acordo com a prioridade dos objectivos a atingir. Não obstante, no início do ano lectivo - sobretudo no caso dos alunos 1 e 2 - dedicou-se mais tempo da aula a partes técnicas, como escalas e arpejos, bem como à leitura de novo repertório. No final do ano lectivo, dispensou-se mais tempo para o aperfeiçoamento musical e técnico das peças e estudos. Também antes de concertos e audições, houve trabalho mais intensivo sobre uma ou outra peça, tendo acontecido, por vezes, serem marcadas aulas extra para trabalho específico.

Em relação à forma de ensinar, a professora cooperante realizou frequentemente um trabalho metódico sobre secções isoladas e, certificando-se que o mesmo tinha sido compreendido, transferiu para o aluno a responsabilidade de trabalhar as outras secções da mesma peça, seguindo a mesma metodologia.

Um dos métodos mais praticado na aula foi o trabalho em execução lenta, utilizando toda a profundidade do teclado e uma articulação alta. Este tipo de trabalho permitiu aos alunos procurarem uma maior qualidade tímbrica das notas e do som em geral. Com este tipo de trabalho, os alunos conseguiram igualmente atingir uma maior consolidação no processo de mecanização do repertório. Outro método que igualmente se praticou, sobretudo nas peças de carácter mais lento, foi a execução em tempo mais rápido. Esta prática foi reveladora para os alunos, na procura do sentido da frase musical e da construção melódica.

Durante a fase inicial de trabalho das peças, o metrónomo foi frequentemente utilizado pela professora cooperante, como meio de controle e doseamento da velocidade de execução. Este controle da velocidade teve sempre como objectivo a manutenção da igualdade e da qualidade de som, bem como a estabilidade do tempo musical.

O trabalho de mãos separadas e a procura de ouvir aquilo que se quer, foi também uma prática presente nas aulas. É ainda de referir que houve sempre, durante todo o processo de aprendizagem, uma atenção constante a aspectos posturais do aluno ao piano, dando primazia ao relaxamento muscular e a uma posição natural ao teclado.

Como já referido anteriormente, a professora cooperante sentou-se sempre ao segundo piano, à esquerda do aluno, e, durante os processos de procura do timbre adequado e da qualidade sonora, exemplificou as passagens que estavam a ser trabalhadas. Este aspecto revelou-se muito importante na construção do imaginário sonoro dos alunos. Quando estes foram solicitados para tocar, procuraram frequentemente um som semelhante ao da professora.

Outro aspecto a salientar é o facto de a professora cooperante solicitar frequentemente aos alunos a leitura de peças musicais novas, pedindo, simultaneamente, o aperfeiçoamento musical de outras peças. Isto obrigou os alunos a uma grande capacidade de organização do trabalho em casa.

3.2.1 Algumas reflexões sobre as aulas observadas

Uma das características da professora cooperante, aliás já referida neste relatório, é a capacidade de comunicar com grande eficácia. Considera-se este aspecto como essencial para o processo de aprendizagem.

A forma como é utilizado o metrónomo levou a alguma reflexão. O seu uso revelou-se benéfico no controlo da igualdade e no doseamento da velocidade da execução. Uma das questões sobre as quais reflectimos foi o facto de o uso do metrónomo poder favorecer também o fraseado e a fluidez musical.

Também um tipo de articulação digital mais próxima do teclado poderá ter efeitos benéficos na fluência musical. No entanto, o trabalho lento, com articulação digital alta e em profundidade, revelou-se imprescindível no trabalho inicial das peças.

Observou-se que, no caso da aluna do básico, poderia existir uma maior familiaridade com os diferentes estilos musicais. Ouvir mais música de diferentes épocas poderia ter efeitos positivos na interiorização de aspectos característicos de estilo.

O aluno 2 revelou ao longo do ano lectivo alguma falta de organização e estruturação do estudo em casa. Aconteceu recorrentemente o aluno errar as mesmas passagens. Isto deveu-se também à utilização de dedilhações pouco funcionais. Relativamente a este aspecto, reflectimos sobre qual o grau de liberdade que podemos permitir ao aluno na colocação de dedilhações, em fase de leitura musical, quando o mesmo ainda não revela autonomia para tal.

3.3 Aulas leccionadas

3.3.1 Enquadramento e repertório trabalhado

Por dificuldade de coordenação e disponibilidade de todos os intervenientes, o meio acordado para a monitorização e supervisão das aulas leccionadas pelo mestrando, foi a gravação audiovisual das mesmas. Antes da primeira aula gravada, foi enviado aos encarregados de educação um formulário com uma breve contextualização, solicitando a autorização dos mesmos para a gravação e para o tratamento de dados no presente relatório (Anexo 1, Secção I). Os encarregados de educação dos três alunos devolveram os formulários devidamente assinados.

O plano de trabalho para as aulas leccionadas foi elaborado, considerando o repertório sugerido pela professora cooperante, e procurando-se contribuir positivamente para o desenvolvimento musical e pessoal de cada aluno, não tendo pretensão de alterar o trabalho realizado.

Repertório trabalhado em cada uma das três aulas programadas, por aluno

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
1ª aula	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo op. 299, nº 2 – Czerny • 3º andamento da Sonatina op. 36, nº 3 - Clementi 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo op. 72, nº 1 - Moszkowski • Prelúdio e Fuga em Dó menor, 1º caderno, de Bach • 1º andamento da Sonata op. 10, nº 2, de Beethoven 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Etude-Tableau</i> op. 39, nº 1 –S. Rachmaninoff • 1º andamento da Sonata op. 10, nº 3 – Beethoven • 2º andamento da Sonata op. 10, nº 3 - Beethoven
2ª aula	<ul style="list-style-type: none"> • 1º andamento da Sonata em Dó maior, K. 545, de Mozart 	<ul style="list-style-type: none"> • 2º andamento da Sonata de Beethoven, op. 10, nº 2 • 3º andamento da Sonata de Beethoven, op. 10, nº 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Balada nº 1, op. 23, de Chopin
3ª aula	<ul style="list-style-type: none"> • 1º andamento da Sonata em Dó maior, K. 545, de Mozart 	<ul style="list-style-type: none"> • Prelúdio e Fuga em Ré menor, 1º caderno, de Bach • Estudo op. 10, nº 9, de Chopin 	<ul style="list-style-type: none"> • Prelúdio e Fuga em Ré Maior, 2º caderno, de Bach

Tabela 2

3.3.2 Resumo da Aula 1

Na primeira aula da aluna 1, tentaram aplicar-se algumas das metodologias utilizadas pela professora cooperante, bem como algumas alterações feitas pelo Mestrando.

Após a execução do Estudo op. 299, nº 2, de Czerny, elogiou-se o facto de a aluna ter realizado uma primeira leitura da peça num curto período de tempo, e revelar algum grau de domínio da mesma.

Começou-se por realizar um trabalho faseado, de mãos separadas, corrigindo alguns aspectos de articulação e de acentuação, omitidos pela aluna. Este trabalho incluiu aspectos de carácter estilístico, de condução de linhas melódicas, de articulação, entre outros. Trabalhou-se a condução dos acordes e o seu peso, devendo este último ser correspondente ao respectivo valor rítmico. Alertou-se a aluna para o cuidado a ter com os falsos acentos, na condução das linhas e na forma como se “moldam” as frases. Alguns aspectos técnicos foram abordados como, por exemplo, a necessidade de preparação antecipada da mão, quando se tocam oitavas. Na mão esquerda trabalhou-se a igualdade e regularidade das escalas ascendentes, baixando a articulação das notas, mas tocando-as em profundidade, para manter a qualidade do som. Também se praticou a mudança de posição da mão na passagem do polegar, salientando a importância da rapidez da mudança, antecipando sempre o movimento que o polegar tem que fazer, e alertando para o cuidado a ter, para que não haja acentos. Com este trabalho esperase também que a condução da linha da mão esquerda seja mais horizontal e mais fluida. Tentou-se juntar as duas mãos, de forma faseada. A aluna reagiu positivamente, percebendo e aplicando bem aquilo que lhe foi solicitado. Por fim, explicou-se à aluna a necessidade de realizar este tipo de trabalho faseado e estruturado no estudo de casa.

Passou-se ao 3º andamento da Sonatina de Clementi op. 36, nº 3. A aluna executou a peça – em fase de leitura - e foi apenas interrompida uma vez para a correcção de um erro de leitura. Voltou a elogiar-se a aluna pelo trabalho rápido de decifragem da partitura. Começou-se por corrigir alguns erros de leitura, alguns de notas, outros relativos a articulação. Corrigiu-se e falou-se da importância da posição da mão e do antebraço para uma posição mais paralela ao teclado. A aluna percebeu e executou bem o que lhe foi solicitado. Voltou a falar-se de aspectos de fraseado musical e, sempre que se considerou útil, utilizou-se o segundo piano disponível, para ilustrar aquilo que se estava a pedir. Falou-se na necessidade de a mão estar colocada no interior do teclado para facilitar a articulação e evitar os falsos acentos. Na mão esquerda trabalhou-se a leveza dos acordes e falou-se do seu carácter de acompanhamento. Ao juntar as duas mãos a aluna revelou alguma dificuldade em tocar da forma que lhe tinha sido pedida.

Falou-se em aspectos muito diversificados, que talvez constituam demasiada informação para a aluna reter, numa só aula. No entanto, todos estes aspectos técnicos e estilísticos devem ser interiorizados e realizados desde a fase de leitura da partitura. Deste modo a aluna poderá avançar para repertório mais exigente e fazer maiores progressos na aprendizagem.

Iniciou-se a primeira aula do aluno 2 com o estudo nº 1, opus 72, de Moszkowski. Depois de uma execução na íntegra, detectaram-se, em primeira análise, alguns problemas de insegurança digital que importou resolver desde logo. Elogiou-se a facilidade digital do aluno, no entanto salientou-se o facto de existirem passagens com falhas e que estarão relacionadas com um método de estudo ineficaz. Pediu-se então ao aluno para fazer o início do estudo. Tentou-se perceber qual era a origem da falha apresentada nos arpejos quebrados. Tentou-se mudar a dedilhação que o aluno estava a fazer, uma vez que a mesma nos pareceu desequilibrada, em relação à posição da mão. Em andamento lento, a estratégia pareceu resultar, embora carecesse de estudo em casa, para resultados mais sólidos. Continuou-se à procura de dedilhações mais favoráveis nas passagens que apresentaram falhas. Procuraram-se, sobretudo, posições da mão mais estáveis, que evitem abrir e fechar a mão em velocidade e que possam garantir uma maior segurança na execução.

Esperando que o trabalho anterior sirva de modelo de trabalho para outras passagens semelhantes, passou-se então a outros aspectos. Pediu-se ao aluno para colocar pedal e fizeram-se algumas experiências, até encontrar o doseamento certo. Falou-se também na diferença de carácter, quando há passagens em piano e que deveria haver uma diminuição da articulação, de maneira a não existir tanta saturação sonora e haver mais leveza de carácter.

Fez-se de mãos separadas, tentando trabalhar o fraseado e a direcção das frases. Falou-se de uma articulação que permita um maior sentido de horizontalidade e um maior contacto com o teclado. Chamou-se a atenção para o facto de a mão esquerda nos indicar o fraseado e, por esta razão, sugeriu-se que fosse estudada separadamente. Pediu-se que houvesse mais legato na mão esquerda, ao mesmo tempo que o baixo deveria ser mais profundo e destacado das outras notas. Salientou-se que uma mão esquerda bem estruturada é essencial para o equilíbrio sonoro. Falou-se na importância da segurança no estudo das passagens, para um sentimento geral de segurança e prazer na execução.

Passámos então ao Prelúdio da Fuga em dó menor, do Cravo Bem Temperado, primeiro caderno, de Bach. Depois da execução, falou-se de novo de dedilhações que pudessem dar mais estabilidade à mão, e também da necessidade da mão poder oscilar para dentro e para fora do teclado, para facilitar a execução e para não causar acentos. Mencionou-se ainda a importância da linha do baixo para se perceber a harmonia, e da última nota pedal, que se prolonga por vários tempos e deverá ser articulada em profundidade, de forma a ser ainda audível no último acorde.

Referiu-se a importância de estabelecer planos sonoros, mesmo numa peça que parece ser puramente mecânica. Mencionou-se ainda que a importância da harmonia tem um papel fundamental e fez-se a comparação às suites e partitas para violoncelo e violino, em que os intérpretes destacam ou apoiam algumas notas, dando inclusivamente uma maior duração às mesmas, para tornar o discurso musical mais claro.

Passou-se ao primeiro andamento da sonata de Beethoven, op. 10, nº 2. Depois da execução, elogiou-se o aluno pelos aspectos positivos. Destacou-se o contraste entre o carácter mais rítmico dos primeiros acordes, e a resposta mais lírica que lhes segue. Corrigiram-se alguns aspectos estilísticos e de leitura, nomeadamente de uma dinâmica geral demasiado forte e de falsos acentos que foram recorrentes. Entretanto, foram-se salientando alguns aspectos positivos.

A primeira aula do aluno 3 começou com o *Etude-Tableau* op. 39, nº 1, de Rachmaninoff. Depois de uma execução feita com grande segurança, elogiou-se o trabalho realizado. Começou por referir-se a necessidade de haver um melhor planeamento sonoro ao longo do estudo. Mencionou-se que a quantidade de notas a serem tocadas e a densidade própria da escrita, podem levar a que o som geral seja *forte* demais, e igual, do princípio ao fim. Salientou-se, por isso, a importância de organizar melhor os crescendos e os *forte*, doseando-os bem ao longo da peça. Falou-se também na necessidade de estabelecer planos sonoros para aliviar a saturação sonora. Depois de algumas tentativas, houve uma melhoria, tendo sido alcançado um ambiente sonoro geral mais claro. Também em favor da clareza, sobretudo nos diminuendos, pediu-se ao aluno para mudar mais o pedal.

De seguida, o aluno tocou o primeiro andamento da Sonata de Beethoven op. 10, nº 3. No fim da execução elogiou-se o trabalho e voltou a falar-se da intensidade musical e da necessidade

de um melhor planeamento sonoro. Falou-se em aspectos estilísticos e da maneira como deve ser articulada a anacruse, no início da sonata, devendo o apoio cair sobre a primeira nota e não sobre a segunda. Salientou-se também o facto de este motivo temático estar presente do princípio ao fim da sonata, sendo transversal a todos os andamentos. O aluno revelou curiosidade e fez bastantes perguntas pertinentes. Falou-se ainda do pedal e da necessidade de “limpar” o pedal nas resoluções harmónicas para não criar acentos. Também se pediu a utilização do pedal *una corda*, para conseguir tocar mais piano nos graves. Falou-se ainda em mais um aspecto estilístico importante em Beethoven, que são as mudanças abruptas de dinâmica, muito características da música orquestral. Destacou-se a necessidade de uma maior exploração da cor das harmonias.

O aluno tocou ainda o segundo andamento da sonata e procurou-se uma sonoridade de pianíssimo mais intimista. Trabalhou-se o timbre dos acordes ou *voicing*, destacando apenas algumas notas e procurando que os acordes não soassem a *clusters*.

3.3.2.1 Algumas observações após a Aula 1

Tentou-se que a planificação das aulas fosse realista nos objectivos a alcançar, pelo facto de se tratar de uma aula isolada. Teve-se em consideração que, numa abordagem com um professor e metodologias diferentes, o progresso e trabalho específico de uma aula isolada, teria sempre uma continuidade condicionada.

Em conversa com o professor orientador, chegou-se à conclusão que tinham sido abordados aspectos importantes para a aprendizagem. No entanto, foi salientada a necessidade de dar mais espaço aos alunos para fazerem a sua reflexão sobre as questões abordadas e chegarem às suas próprias conclusões. O professor orientador sugeriu que se colocassem questões aos alunos para estimular mais reflexão no contexto de aula e salientou que este aspecto poderia contribuir para uma melhoria na autonomia do estudo.

3.3.3 Resumo da Aula 2

A aluna 1 começou por executar o primeiro andamento da Sonata em Dó maior de Mozart. A aluna tinha começado a ler a sonata há menos de uma semana e, apesar de alguns erros de leitura, apresentou algum domínio da peça, nomeadamente da exposição. Elogiou-se o facto de ter havido resultados em pouco tempo de trabalho.

Começámos por nos concentrar na exposição e falou-se, de forma muito geral, sobre alguns aspectos da forma sonata. Foram corrigidos erros que, dada a recente leitura, ainda eram abundantes. Tentou-se, depois da análise da primeira aula, dar mais espaço à aluna para chegar às próprias conclusões, não facultando de imediato a informação. Com isto tentou-se que a aluna fosse mais crítica e analítica com o seu trabalho. Depois do trabalho de correcção dos erros na exposição, explicou-se à aluna a necessidade de proceder da mesma forma com o resto do andamento.

Passou-se então a um trabalho musical em que se tentou que a aluna reflectisse um pouco sobre a estrutura musical do tema e chegasse às suas próprias conclusões, sobre questões musicais e de estilo. A aluna respondeu muito bem às perguntas que lhe foram colocadas e manifestou muito interesse nesta abordagem mais participativa. Deu as suas opiniões, ouvindo com atenção e aplicando o que lhe foi solicitado.

Mencionaram-se algumas questões estilísticas, próprias da música de Mozart, relacionadas com harmonia e articulação. Falou-se também da condução de frases mais longas, nomeadamente da secção de passagem para o segundo tema. Pediu-se à aluna para fazer uma articulação mais baixa da mão esquerda. Ela reagiu bem e conseguiu aplicar imediatamente tudo aquilo que vinha a ser-lhe pedido. Neste ponto fez-se um elogio pela capacidade de resposta da aluna. Continuou-se para o segundo tema, onde se reparou numa quebra de concentração, por parte da aluna. Nesta fase, reparou-se que o facto de voltar a colocar questões para a aluna resolver, foi essencial para voltar a captar a atenção da mesma. Falou-se de questões de dedilhação e do cuidado que se deve ter na utilização do terceiro dedo para não causar acentos. A aluna pareceu reagir melhor ao que lhe foi solicitado verbalmente do que à exemplificação feita.

No final, a aula diminuiu ligeiramente de rendimento. No entanto, revelou-se uma aula com um ritmo bom, em que a aluna se empenhou e revelou grande capacidade de adaptação. A conversa que foi tida com a aluna revelou-se também muito produtiva para a compreensão e estruturação da compreensão musical da peça executada.

Na segunda aula, o aluno 2 começou por executar o 2º andamento na sonata op. 10, nº 2, de Beethoven. O aluno tinha a peça lida, mas ainda não tinha sido tocada para a sua professora. Depois da execução, falou-se sobre a opção, tomada pelo aluno, de não fazer as repetições. Uma vez que na reexposição, as repetições são variadas, considerou-se que as mesmas deveriam ser feitas também na exposição, por questões de estrutura formal. De seguida, tentou-se que o aluno pensasse mais horizontalmente, fraseando tal como Beethoven pede na partitura. Falou-se ainda na necessidade de, na primeira frase, ouvir dois planos diferentes. Salientou-se a necessidade de fazer um melhor legato de dedos, sobrepondo ligeiramente a nota anterior à posterior. Procurou-se ainda, na primeira frase, timbrar melhor a linha melódica. O aluno compreendeu e reagiu de forma positiva. Utilizou-se ainda a imagem de passagem da escuridão à luz, para ilustrar a mudança de timbre que deverá existir, à medida que avançamos na primeira frase.

Seguiu-se na partitura e chamou-se a atenção do aluno para fazer os *sforzandi*, no contexto da dinâmica de *piano*, não insistindo numa intensidade sonora que não se enquadra no carácter do andamento. Ao mesmo tempo foi-se trabalhando sempre o fraseado. Houve ainda correcção da resolução dos acordes da dominante para a tónica, solicitando ao aluno o diminuendo necessário, de forma a não criar falsos acentos. Durante a aula foi-se ilustrando, ao segundo piano, aquilo que era pretendido. Esta estratégia levou a um bom entendimento daquilo que se propunha, sobretudo quando se exagerou naquilo que não deve ser feito. Pediu-se ao aluno para manter os dedos mais próximos das teclas e evitar alguns movimentos de braço, para diminuir a dureza no ataque e não forçar o som. Explicou-se a importância da mudança de cor, nas tonalidades mais escuras. Trabalhou-se bastante o fraseado e a importância - sobretudo nos acordes - de dosear bem a sonoridade, tendo em conta até onde cresce a frase e a partir de quando é que a mesma começa a diminuir. Este foi um aspecto que se trabalhou de forma mais intensa. Praticou-se a independência das mãos, quando o tema apareceu com *sforzandi* na mão esquerda. No caso deste aluno revelou-se bastante útil a exemplificação ao piano e, muito embora se tivesse trabalhado este andamento de forma intensiva, o aluno foi bastante elogiado pela qualidade do seu trabalho e da sua intuição estilística.

Passou-se ao terceiro andamento da sonata. Interrompeu-se a execução inicial, pediu-se para o aluno tocar mais lentamente, tendo-se corrigido alguns erros de leitura. De seguida voltou-se

ao início e pediu-se ao aluno para ser cauteloso com os “falsos acentos”, fazendo apenas aqueles que eram pretendidos por Beethoven e que estavam escritos na partitura. Elogiou-se o aluno por ter reproduzido aquilo que lhe foi pedido.

Fez-se ainda algum trabalho de som, chamando a atenção para a necessidade de salientar aquilo que se quer ouvir. Falou-se ainda de dedilhações e alertou-se para a necessidade de ter uma posição no interior do teclado, quando se tocam teclas pretas com o polegar. Por não haver mais tempo, terminou-se a aula.

Para a segunda aula, o Aluno 3 trouxe a Balada nº 1 de Chopin. Depois da execução, fez-se um ponto da situação, salientando que o trabalho de leitura foi bem feito e estruturado. Tal como na primeira aula, voltou a falar-se da saturação do som e da necessidade de conseguir uma estrutura sonora clara, ao mesmo tempo que se referiu a necessidade de um planeamento das dinâmicas e do volume sonoro, ao longo da peça, mais cuidado.

Discutiui-se o carácter da abertura da balada e tentou levar-se o aluno a reflectir, através de perguntas, sobre qual seria o carácter geral da Balada e, em particular, de cada secção. Depois de se chegar à conclusão sobre o som procurado, experimentou-se e tentou-se chegar ao som adequado. O aluno mostrou-se muito envolvido na aula e resolveu com sucesso aquilo que lhe foi pedido. Trabalharam-se vários aspectos, uns de carácter mais geral, outros mais específico. Mencionaram-se alguns tópicos que necessitavam de ser melhorados. Estes incluíram a condução das linhas e das notas longas, harmonia, pedal, dinâmica, articulação e a sua relação com a velocidade, a necessidade de haver cuidado nos ataques mais verticais, entre outros. Discutiui-se o facto do pedal não estar marcado com precisão na partitura e fizeram-se experiências em várias secções da peça para ver o que resultava melhor. Referiu-se também a repetição recorrente do mesmo tipo de rubato, como constituindo um factor de previsibilidade. Conversou-se também sobre o pedal e a sua diferente utilização em caracteres musicais diferentes. Procurou-se a utilização da agógica como forma de estruturar um discurso musical interessante, sem se tornar repetitivo. Sentiu-se a necessidade de diminuir o volume sonoro e criar um som mais intimista. Na presença de indicações como *sotto voce*, em que havia claramente som a mais, reforçou-se a necessidade de utilizar a técnica digital, a estruturação dos planos sonoros e o cuidado no uso do pedal. Por outro lado, para os crescendos, salientou-se o facto de o pedal poder ser muito útil na criação de som. O aluno compreendeu tudo, deu a sua opinião e, por fim, executou bem aquilo que se pretendia.

3.3.3.1 Algumas observações após a Aula 2

Na consequência das observações feitas na primeira aula, tentou-se questionar mais os alunos durante a aula, criando assim mais espaço para a reflexão. O resultado foi bastante positivo, sobretudo no caso da aluna 1 e no caso do aluno 3. Na primeira, as questões colocadas tiveram um papel importante na manutenção da concentração e contribuíram para uma aula dinâmica e participativa.

O visionamento das aulas revelou ainda alguns aspectos menos positivos, como uma repetição recorrente das ideias ditas anteriormente, quando os alunos já as tinham assimilado e era desejável avançar no trabalho. Constatou-se ainda que a transmissão das ideias poderia ter sido mais sintética, em vários pontos da aula. A utilização de verbos no condicional, como “seria bom” ou “poderias fazer”, são formas de discurso que podem condicionar a resposta do aluno. A gravação acusou ainda a utilização recorrente de expressões como “ok”, ou “isso, mas...” – que são bastante ambíguas e que não dão ao aluno uma informação clara sobre a sua prestação.

Para além disto, reparou-se que o planeamento da aula não foi cumprido com rigor, ultrapassando-se o tempo de duração da aula, com o cansaço consequente dos alunos a fazer-se notar.

3.3.4 Resumo da Aula 3

A terceira aula, a pedido da aluna, começou com um pequeno jogo de improvisação, que funcionou como aquecimento digital.

De seguida, a aluna executou o primeiro andamento da Sonata em dó maior de Mozart, K. 545, de memória. Depois da execução, deu-se um feedback positivo à aluna, pela sua execução. Como a aluna se esqueceu de trazer as partituras, optou-se por trabalhar detalhadamente algumas passagens, aperfeiçoando alguns aspectos estilísticos e de fraseado musical. Na exposição, na secção de transição para o segundo tema, pediu-se à aluna para articular menos, mantendo os dedos mais próximos da tecla e pedindo também mais leveza na execução. Exemplificou-se aquilo que se pretendia, no segundo piano. A aluna reagiu positivamente à ideia de tocar de forma mais leve.

Logo depois seguiu-se uma pequena e interessante conversa, em que a aluna quis saber porque é que no Concerto de Trompa de Mozart se pode fazer *rubato* e, ao tocar piano, é-lhe pedido para tocar no tempo. Deu-se a resposta à aluna de que, no concerto, a parte do acompanhamento orquestral mantém o tempo, permitindo ao solista tomar alguma liberdade. No caso do piano, é a mão esquerda que muitas vezes mantém o tempo, enquanto a mão direita tem mais liberdade de fraseado, embora não tanta como no romantismo. A aluna manifestou a vontade de tocar Chopin, para poder ter a liberdade de mudar o tempo. Depois da pequena conversa, e ainda discutindo o que é característico do estilo mozartiano, executaram-se duas formas de tocar diferentes, tendo a aluna que escolher aquela que ilustrava um estilo mais mozartiano, mais elegante, mais galante. A aluna decidiu-se claramente por aquele que era o mais acertado. Esta utilização de dois exemplos extremos, revelou-se muito útil para a aluna perceber a diferença entre um estilo e o outro. Quando se pediu à aluna para repetir a passagem, houve uma clara melhoria, o que se considerou como um aspecto muito positivo. Houve por vezes alguma dificuldade de manter um tempo estável. Praticou-se a “terminação feminina”, pedindo à aluna para fazer o oposto, para perceber o que não deveria fazer. Houve alguma dificuldade de fazer o que se lhe pedia, porque a dedilhação utilizada não se revelou adequada para o fim pretendido.

Pediu-se então à aluna para repetir a exposição toda, pensando em tudo o que tinha sido falado. Em termos estilísticos houve grandes melhoras, embora tenham aparecido outros problemas, como alguma superficialidade. No entanto, o discurso musical foi bastante mais fluido. A aluna prosseguiu com o desenvolvimento, voltando ao tipo de ataque vertical que estava a fazer anteriormente. Pediu-se para a aluna baixar a articulação, embora mantendo o carácter mais dramático da tonalidade menor. O facto de a aluna articular menos, contribuiu para um melhor fraseado musical. Na reexposição, a aluna voltou a reincidir nos mesmos erros da exposição, mas corrigiu-os mais rapidamente.

No fim da aula, como experiência, foi pedido à aluna para tocar mais rápido, com menos articulação e mais direccionado. O resultado foi o de um fraseado mais fluente, mas também mais descontrolado, em termos de tempo.

A terceira aula do Aluno 2 começou com a execução do Prelúdio e Fuga em Ré menor, do primeiro caderno do Cravo bem Temperado, de Bach. Elogiou-se o trabalho realizado e acrescentou-se que só havia algumas pequenas alterações a pedir. Tentou-se levar o aluno a

chegar por ele próprio a algumas conclusões. Trabalhou-se de forma a tentar perceber aquilo que o aluno gostaria de ouvir. Falou-se da articulação alta e referiu-se que se a articulação fosse mais próxima da tecla, conseguir-se-ia maior fluidez. Pediu-se ao aluno para destacar as notas que se seguem a intervalos maiores e timbrar bem as notas mais agudas. Discutiram-se também possibilidades diferentes de fraseado, tendo havido alguns resultados positivos que se reflectiram de imediato na execução. Voltou a mencionar-se a necessidade de organização e de estrutura do estudo em casa. De seguida referiram-se ainda aspectos relacionados com a tensão e o relaxamento harmónicos e mencionaram-se alguns recursos que estão ao nosso dispor para reforçar este aspecto. Pediu-se ao aluno ainda para dar o valor correcto às notas, nomeadamente o da nota pedal de ré que aparece no fim do prelúdio. Falou-se da cadência picarda e da possibilidade de terminar o prelúdio de forma mais luminosa.

Passou-se à fuga, tendo-se elogiado muito a execução. Realizou-se algum trabalho tímbrico e polifónico. Referiu-se que os saltos maiores deverão fazer-se notar, sobretudo quando fazem parte das características temáticas. Alertou-se para a necessidade de timbrar bem as notas de valor longo, de forma a conseguir uma melhor continuidade e seguimento na linha. Alguns aspectos técnicos foram trabalhados, nomeadamente, quando uma mão se divide por duas vozes diferentes. Passou-se ao Estudo op. 10, nº 9, de Chopin. Sugeriram-se duas formas importantes para o estudo em casa, sendo uma delas estudar de mãos separadas e a outra o estudo lento e em profundidade, dando prioridade a um maior contacto com o teclado.

Trabalharam-se ainda alguns aspectos de dinâmica, de pedal, de articulação e de agógica. O aluno percebeu o que se pretendia, mas estava ainda inseguro, com o texto musical, e preocupado em tocar as notas certas. Pediu-se ao aluno para fazer o *sotto voce* que está indicado na partitura. Definiu-se o que era *sotto voce*, *mezza voce*, *piena voce* e *smorzando*. Chamou-se a atenção para a necessidade de se dosear melhor os crescendos e de se ser mais claro no uso das dinâmicas. Referiu-se que a correcta utilização do pedal e da agógica podem ser recursos importantes nas mudanças bruscas de dinâmica.

Na terceira aula, o aluno 3 trouxe para a aula o Prelúdio e Fuga em Ré maior, do segundo caderno do Cravo Bem Temperado. Elogiou-se veementemente a execução e a evolução, em relação à audição recente, e passou-se ao trabalho do prelúdio. Acordou-se que o prelúdio deveria ter o carácter de uma abertura, em tom majestoso, e que este aspecto deveria ser mais

perceptível na execução. Fez-se algum trabalho tímbrico das vozes extremas. Corrigiram-se algumas resoluções, que estavam a ser erradamente acentuadas.

Passou-se à fuga, que foi muito bem executada. Elogiou-se muito o trabalho. No entanto, salientou-se a estrutura geral do som e a polifonia, como aspectos a melhorar. Mais uma vez se reforçou a necessidade de estabelecer planos e timbres específicos para cada voz. Referiu-se que o contra-tema, assim que o tema entra, deveria sair do primeiro plano e passar para um plano secundário. Alertou-se para a necessidade de estabelecer prioridades em relação ao que se quer ouvir, para não existir a saturação sonora de querer ouvir as quatro vozes, de forma igualmente intensa. O aluno percebeu de imediato o que era pretendido e aplicou-o na sua maneira de tocar. A execução ganhou clareza na polifonia e na fluência do discurso. O aluno mostrou interesse por este aspecto da clareza. Elogiou-se de novo o trabalho feito. O aluno revelou interesse, maturidade e capacidade de adaptação a novas perspectivas de abordagem.

3.3.4.1 Algumas observações após a Aula 3

A colocação de questões, no processo de trabalho, continuou a dar resultados, reparando-se que os alunos estiveram mais participativos e envolvidos na aula. Embora ainda tenham ocorrido repetições de ideias e utilização de expressões menos eficazes, no geral, a comunicação foi mais sintética e avançou-se mais rapidamente no trabalho de aula.

A abordagem aos alunos é, em geral, simpática e cordial, no entanto, em alguns momentos, teria sido útil existir mais assertividade no discurso utilizado.

Relativamente ao tempo da aula, o planeamento foi melhor gerido, não se tendo ultrapassado a duração prevista.

Teria sido interessante realizar trabalho com o metrónomo, de uma forma sistemática. Reparou-se no facto de a aluna 1 bater frequentemente com o pé à semínima, sinalizando que o seu pensamento era mais vertical do que horizontal. A experiência de pensar de uma forma mais horizontal teve resultados, no entanto, merecia ser mais explorada em aulas futuras.

3.4 Avaliação do progresso dos alunos

Na aluna 1 observaram-se progressos na aprendizagem bastante positivos. Ao longo do ano lectivo esta aluna revelou-se muito motivada e disciplinada no trabalho que veio a

desenvolver. No início do ano a aluna revelava uma acentuada falta de bases técnicas que lhe permitissem aprender o repertório necessário para atingir os objectivos do 2º grau de piano. No entanto, a aluna demonstrou gosto pela leitura musical de peças novas e sempre que estas lhe foram indicadas pela professora, ela aprendeu-as com grande celeridade. De facto, em conversa com a aluna, veio a revelar-se que ela tinha lido mais peças do que as que lhe foram solicitadas pela sua professora. Isto revelou-se fundamental para a sua evolução, na medida em que todas as aulas foram aproveitadas para trabalhar aspectos musicais e técnicos. Outra das competências que se revelaram importantes para a sua evolução no piano foi a capacidade de estruturação e a organização no estudo realizado em casa. Foi uma aluna atenta nas aulas, participativa e curiosa. Revelou conseguir avaliar as suas capacidades para realizar uma determinada tarefa e revelou também ter boas capacidades de assimilação de informação. Sempre que lhe foram dadas instruções verbais, a aluna esteve mais alerta e percebeu melhor o que lhe estava a ser solicitado. Embora também tivesse reagido aos estímulos visuais e auditivos dados pela professora, estes tiveram que ser feitos com grande exagero, de forma a que a aluna entendesse exactamente o que era pretendido. Revelou-se uma aluna segura na execução das peças e que conhece bem os textos musicais que trabalha. Em todas as audições realizadas teve um bom desempenho, mostrando ter adquirido boas competências performativas. Não obstante, é uma aluna que deverá continuar a ganhar competências técnicas que lhe permitam executar repertório mais exigente. Deveria ouvir mais música, nomeadamente de estilos musicais diversos.

O Aluno 2 foi um aluno que realizou, ao longo do ano lectivo, um trabalho irregular. Apesar de ter trabalhado bastante repertório durante o ano, o processo de leitura e memorização das peças foi feito a muito custo e com maior lentidão do que seria desejável, para um aluno que tem outras competências bastante desenvolvidas. Na verdade, grande parte do tempo útil das aulas foi passado a corrigir erros de leitura, dedilhações desequilibradas, entre outros problemas. Isto causou interrupções constantes no ritmo da aula e mostrou um sério desconhecimento do texto musical. No entanto, quando as peças foram finalmente assimiladas, foi um aluno que revelou uma intuição musical acima da média. Possui boas competências técnicas, revela clareza e fluidez no discurso musical, naturalidade no fraseado, e uma boa caracterização estilística das obras. O facto de ter trabalhado muito repertório durante o ano lectivo (ver tabela 3) foi um aspecto muito positivo, porque obrigou o aluno a ler muitas peças musicais. Na nossa opinião, o aspecto da leitura musical deverá ser um dos

tópicos que este aluno deverá desenvolver, para que possa atingir melhores resultados. Pareceu-nos também que o aluno tem dificuldades em estruturar e organizar o seu estudo em casa. Tendo recebido, no início do ano, bastante repertório para trabalhar, não revelou boa gestão do estudo de forma a preparar as peças atempadamente. Na proximidade de audições conseguiu atingir o domínio das mesmas, mas verificou-se que, se o tivesse feito mais cedo, os seus resultados podiam ter sido bastante melhores. Um aspecto que considerámos positivo foi o facto de, apesar de existir manifesta dificuldade na preparação do repertório, o aluno mostrar resiliência e não aparentar alterações no nível de motivação para a aprendizagem e, apesar de tudo o que foi referido anteriormente, o aluno ter obtido bons resultados. Nas audições teve boas *performances*, revelando à vontade, fluidez na interpretação, e um estilo bastante adequado ao repertório. No fim do ano, depois de todas as provas escolares realizadas e depois do sucesso no Concurso Carl Czerny, realizado no âmbito da EMCN, o aluno estabeleceu, com a professora, o objectivo de participar na 16ª edição do Concurso Internacional Cidade do Fundão. Este objectivo revelou-se muito importante para a motivação do aluno, sobretudo numa altura em que todo o repertório já tinha sido tocado em audições e provas. Houve oportunidade de assistir à gravação audiovisual das *performances* feitas no concurso, e foi possível observar uma melhoria na qualidade da execução. O aluno recebeu o primeiro prémio, facto que veio a ser bastante motivador para o aluno, num ano lectivo que não foi regular em termos de aprendizagem, como já dito anteriormente.

O aluno 3 foi um aluno que realizou um trabalho sólido e constante ao longo do ano lectivo. Sendo um aluno finalista e tendo como objectivo continuar os seus estudos musicais no ensino superior, mostrou que tem objectivos claros, revelando maturidade no estudo que realizou em casa e na sua postura na sala de aula, mantendo-se sempre atento e interessado, colocando questões pertinentes e mostrando flexibilidade na resolução dos problemas. Conseguiu gerir a preparação e manutenção de obras de grande complexidade, como é o caso da Sonata nº 4 de Alexander Scriabin, ou o Concerto de Schumann, para Piano e Orquestra. O aluno preparou com rigor todas as audições, provas e concertos do âmbito escolar e, mesmo depois de os objectivos estarem já atingidos, continuou a fazer progressos, aperfeiçoando o repertório trabalhado. Salienta-se a reflexão profunda que faz sobre as obras a interpretar, identificando os problemas, isolando-os, e procurando estratégias para a sua resolução. Relativamente às audições - e considerando a preparação do aluno para as mesmas - estas, no geral, correram bem. Sentiu-se segurança na execução e coerência interpretativa. Durante

todo o ano, apenas houve duas *performances* menos conseguidas. Uma delas foi a do estudo op. 39, nº 1, de Rachmaninoff, na audição do primeiro período. Notou-se alguma ansiedade e o andamento acabou por ser rápido demais para uma execução controlada. O aluno confessou que o resultado ficou um pouco abaixo das suas expectativas. O outro momento menos bem sucedido foi a audição de fim de ano, em que o aluno tocou a Balada nº 1, de Chopin. Voltou a existir alguma falta de controlo, o que causou alguma precipitação e alguns erros na execução. No entanto, em ambas as vezes, o aluno reflectiu sobre o sucedido e tomou as medidas necessárias para que o mesmo não voltasse a acontecer. De facto, nas provas que se seguiram às audições referidas, a execução de ambas as peças referidas correu bastante bem. Em audição, o aluno tocou ainda a Sonata de Beethoven, op. 10, nº 3, e o Prelúdio e Fuga em Ré maior, do segundo caderno do Cravo Bem Temperado.

Uma das obras mais trabalhadas, em contexto de aula, foi o Concerto de Schumann em Lá menor. Foi a obra que o aluno preparou para a sua Prova de Aptidão Artística, que seria realizada no pequeno auditório do CCB, com a orquestra de alunos da EMCN. Um dos aspectos mais trabalhados foi o som e a necessidade de um timbre mais brilhante e profundo, para que o piano se possa destacar como solista que é, da orquestra. Para além da actuação no CCB, houve outra, ainda durante o segundo período, no Salão Nobre da EMCN. Não podendo o mestrando estar presente em nenhum dos concertos por motivos profissionais, assistiu-se à gravação audiovisual, que revela ter sido uma excelente interpretação, em que se salientam o rigor na leitura da obra, a riqueza interpretativa e a qualidade no tímbre e na projecção do som.

Observou-se que, no geral, os alunos trabalharam bastante repertório (ver tabela 4), que foi escolhido em função dos programas a cumprir, bem como das audições temáticas e dos concursos em que os alunos participaram. Os conteúdos trabalhados durante as aulas, incluíram diversos aspectos técnicos relacionados com a articulação, a expressividade musical, com o carácter estilístico, a qualidade de som, pulsação rítmica, entre outros.

Repertório trabalhado durante o ano lectivo de 2014/2015, por aluno

Aluna 1 (2º grau)	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo nº 61, op. 599 – C. Czerny • Estudo nº 1, op. 299 – C. Czerny • Estudo nº 2, op. 299 – C. Czerny • Estudo nº 3, op. 299 – C. Czerny • Sonatina em Dó maior, op. 36, nº 3 – M. Clementi • <i>Bom Dia</i>, do Livro de Maria Frederica – Frederico de Freitas <ul style="list-style-type: none"> • Sonata em dó maior, K. 545 – W. A. Mozart • Prelúdio op. 11, nº 15 - Scriabin • Prelúdio em Fá maior, BWV 928 – J. S. Bach <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bourée</i> em Si menor – J. S. Bach
Aluno 2 (6º grau)	<ul style="list-style-type: none"> • Sonata em Fá maior, op. 10, nº 2 – L. v. Beethoven <ul style="list-style-type: none"> • Prelúdios op.11, nº 10 e nº 11 – A. Scriabin • Prelúdios op. 29, nº 10 e nº 11 – F. Chopin <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dança</i>, da Petite Suite – A. Fragoso • Estudos op. 72, nº 1, nº 2 e nº 6 - Moritz Moszkowski <ul style="list-style-type: none"> • Estudo em Fá menor, op. 10, nº 9 – F. Chopin • Prelúdio op. 7, nº 1 – A. Vitorino D’Almeida • Prelúdio e Fuga em Dó menor, 1º caderno – J. S. Bach • Prelúdio e Fuga em Ré menor, 1º caderno – J. S. Bach
Aluno 3 (8º grau)	<p style="text-align: center;">Sonata op. 10, nº 3 – L. v. Beethoven <i>Étude-Tableau</i> op. 39, nº 1 – S. Rachmaninoff Sonata nº 4, op. 30 – Alexander Scriabin Concerto em Lá menor, op. 54 – R. Schumann Prelúdio e Fuga em Ré maior, 2º caderno – J. S. Bach</p>

Tabela 3 – Lista de repertório trabalhado ao longo do ano, por aluno

3.5 Audições, provas de recital e concertos

Ao longo do ano, houve três audições de classe (uma por período), em que os três alunos observados participaram. Estas audições foram importantes para motivar o estudo e para os alunos terem contacto com o trabalho que é desenvolvido no âmbito da classe. É também natural que os alunos mais novos vejam os mais velhos como um exemplo a seguir, o que faz com que a audição tenha um papel pedagógico importante, para além da prática da *performance*.

Houve ainda outras iniciativas do âmbito da Escola de Música do Conservatório Nacional, como a audição temática “O Livro de Maria Frederica” (de que foi feita, posteriormente, uma

gravação em CD), em que todas as classes de piano estiveram representadas. Outra das audições temáticas realizadas, também com todas as classes de piano, foi a dos Prelúdios de Scriabin e Chopin. Participaram nestas audições a aluna do Curso Básico e o aluno do 10º ano do Curso Secundário.

Houve ainda, durante o segundo período, um concerto da orquestra de alunos da EMCN, em que participou o aluno finalista do Curso Secundário, como solista, interpretando o Concerto de Schumann em Lá menor, op. 54.

Para além das audições de classe e audições temáticas, os alunos do Curso Secundário tiveram ainda a oportunidade de tocar em público nas provas de recital do segundo e terceiro períodos. O facto de terem sido realizadas audições antes das provas de recital e global revelou-se de grande importância, porque deu a oportunidade aos alunos de praticarem a sua *performance* e de corrigirem aquilo que não tinha corrido tão bem na audição.

3.6 Avaliações

Como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação assume um papel fundamental, permitindo não só classificar o progresso na aprendizagem, mas também motivar e potenciar a mesma.

No 6º ano do Curso Básico, para além da avaliação sumativa interna no final de cada período, a avaliação da disciplina de formação vocacional (piano) inclui uma prova global de carácter obrigatório, cuja ponderação é de 30%, no cálculo da classificação final. A avaliação sumativa da aluna 1 foi Bom (4 valores, numa escala quantitativa de 0 a 5) no primeiro período, tendo no segundo e terceiro períodos, bem como na prova global, obtido a mesma avaliação.

No Curso Secundário, a avaliação final de cada período da disciplina de instrumento reflecte a ponderação de três parâmetros. Estes são a avaliação contínua, a prova técnica e a prova de recital. É apenas feita uma excepção para o 3º período do 12º ano, no qual se substitui a prova de recital pela prova global, que tem 50% de ponderação na nota final. No ano terminal do curso de piano realiza-se ainda a prova de aptidão artística (PAA), que se destina a alunos que queiram prosseguir os seus estudos artísticos no ensino superior.

O aluno do 10º ano do Curso Secundário obteve a classificação de 14 valores (numa escala quantitativa de 0 a 20) no primeiro período, 16 no segundo período e 17 no terceiro período.

O aluno do 12º ano do Curso Secundário obteve a classificação de 18 valores no primeiro período, 18 valores no segundo período e 20 valores na prova global. O resultado da PAA foi também de 20 valores.

4. Análise Crítica da Actividade Docente

Uma das condições mais importantes para existir um processo de aprendizagem saudável, é haver uma comunicação eficaz. O *feedback* que se dá ao aluno, depois da execução de determinada peça, deverá ser claro e útil, na medida em que o aluno deverá conseguir estabelecer uma relação entre aquilo que fez e aquilo que o professor pensa. Ocorreram, ao longo das aulas leccionadas, momentos em que esse *feedback* podia ter sido dado de forma mais clara, elogiando mais e, no geral, reagindo mais ao que o aluno ia realizando.

Um aspecto que nos levou a alguma reflexão, foi o uso do metrónomo. O seu uso revela-se benéfico para o controle da igualdade e da qualidade do som, bem como no doseamento da velocidade da execução, sobretudo em fases de trabalho iniciais. No entanto, o seu uso também pode favorecer o fraseado e a condução musical, se usado de forma adequada. Num compasso ternário, uma marcação de metrónomo à semínima, vai favorecer uma execução mais vertical da peça. Por outro lado, no mesmo compasso, usando o metrónomo com marcação à mínima com ponto, ou por compasso, podemos estimular mais o fraseado e a fluidez musical.

Outro dos tópicos que foi alvo de alguma reflexão, foi a articulação. É importante trabalhar a articulação digital, tendo em vista a igualdade, o som e a clareza das notas. Não obstante, é necessário estar alerta e não deixar que o discurso musical fique demasiadamente vertical e sem direcção. Por exemplo, quando a aluna 1 estudou a Sonata em Dó maior de Mozart, ou a Sonatina de Clementi, observou-se com frequência algum abuso de uma articulação vertical, não só na linha melódica, como também no acompanhamento da mão esquerda. Uma sugestão feita para o trabalho da mão direita foi procurar uma maior proximidade com o teclado, utilizando a articulação do punho e do braço para conseguir uma posição mais estável da mão

e um percorrer do teclado mais horizontal. Penso que, desta forma, o sentido de frase, bem como o legato, ficaram favorecidos. Também no acompanhamento da mão esquerda seria importante trabalhar uma articulação mais próxima da tecla e uma horizontalidade do acompanhamento que favoreça o desenho melódico e o fraseado da mão direita. Na nossa opinião, este aspecto merece alguma atenção. Reparou-se que ocorreram, com frequência, “falsos acentos”, que são causados por falta de contacto com o teclado e uma articulação demasiado alta. Considerou-se importante insistir sobre a resolução deste problema, uma vez que o mesmo irá ter um resultado directo sobre o carácter estilístico das obras executadas.

Com o aluno 3 tentou-se explorar o planeamento dinâmico ao longo da obra. Constatou-se com frequência alguma saturação sonora, nomeadamente quando o aluno executou a Balada de Chopin, o Estudo de Rachmaninoff, ou a Fuga em Ré maior de Bach. Nesta última, na terceira aula, foram explorados os planos sonoros, com o objectivo de ter uma maior clareza polifónica. Esta exploração dos planos sonoros consistiu num trabalho de estabelecer prioridades em relação àquilo que deve ser mais e menos timbrado, de maneira a que as vozes que estão em plano secundário não interfiram com a voz que está no plano principal. Este trabalho revelou também melhorar a fluidez do discurso musical.

O aluno 2 revelou ao longo do ano lectivo uma dificuldade acentuada na leitura e na preparação do repertório. Observou-se que o aluno não trabalhou o suficiente ou fê-lo de forma ineficaz. No entanto, observou-se, durante as aulas, que o aluno tem dificuldades acentuadas na leitura da partitura musical e no tratamento da informação que se encontra na mesma. Uma boa estratégia será estimular a leitura com exercícios apropriados, eventualmente de execução menos complexa, nos quais o aluno possa praticar o processo de execução directa de uma partitura e a sua conversão imediata em discurso musical.

5. Conclusão

O processo de observação de aulas que decorreu deste estágio, foi interessante e revelador. Por um lado, ter a oportunidade de assistir às aulas de uma professora com grande experiência foi de extrema importância, porque se assistiu, durante um ano lectivo, à aplicação de metodologias consolidadas que tiveram resultados muito positivos na aprendizagem dos

alunos. Igualmente revelador, foi a observação de aulas leccionadas pelo mestrando, facultando a oportunidade de olhar para a prática pedagógica de uma perspectiva mais crítica. Os resultados foram expressivos e levaram à introdução de alterações a vários níveis. Tal como para um músico o método da gravação se revela importante para ouvir e avaliar “de fora”, também para um professor o mesmo se revela essencial para uma correcta avaliação da eficácia das metodologias aplicadas.

No geral, uma das estratégias que tiveram mais resultados, foi a de dar mais importância à reflexão, dentro da sala de aula. Isto levou a que as aulas fossem mais dinâmicas, levou a uma participação maior dos alunos e a uma consciencialização maior dos processos de aprendizagem. Espera-se que o resultado seja uma maior capacidade de organização e estruturação do trabalho, uma maior autonomia no estudo.

Verifica-se, no entanto, que cada aluno é um indivíduo, inserido num contexto social e familiar diferente. Factores de naturezas diversas poderão influenciar o processo de aprendizagem. No caso do aluno 2, vimos que, apesar de ser um aluno que revelou falta de autonomia no estudo, uma acção adequada por parte da professora levou a que o aluno tivesse apresentado bons resultados. Em suma, o professor deverá sempre considerar as especificidades de cada aluno em particular e encontrar estratégias adequadas específicas, para que possam sempre ser alcançados os melhores resultados possíveis.

Por fim, o objectivo alcançado durante este processo é o de nos tornarmos professores eficazes. Este processo não termina aqui e deverá continuar a olhar para além de novos horizontes da eficácia pedagógica. Muitas das questões com que nos deparamos podem ser mais ou menos importantes, umas ideias serão boas, outras não tanto. Mais do que isso, seremos confrontados com várias perspectivas e o facto de simplesmente pensarmos nelas poderá fazer de nós professores melhor fundamentados e preparados.

Secção II – Investigação

1. Descrição do Projecto de Investigação

Um dos primeiros jogos musicais propostos aos alunos de iniciação musical, nas aulas de formação auditiva dos nossos conservatórios, é um jogo simples em que o professor, apresentando uma frase rítmica ou melódica, pede ao aluno para “inventar” uma resposta a essa frase. Este exercício simples de improvisação pode ser uma forma extremamente interessante de estimular o aluno para a linguagem musical e de o despertar para importantes recursos que estão ao seu dispor, na construção do discurso musical. O espectro da construção deste discurso é amplo e abrange conceitos como melodia, ritmo, harmonia, fraseado, som e aspectos relacionados com agógica, dinâmica, articulação, textura e densidade do som, ou seja, tudo aquilo de que se trata quando falamos de música.

As questões que colocamos, ao propormos desenvolver tal projecto, têm predominantemente um cariz pedagógico. Autores como Gagel (2010), propõem a improvisação como um tipo de experimentação concreta. Isto pressupõe um percurso de linguagem musical onde os sons são combinados empiricamente e que surgem da acção musical, cuja estrutura é um movimento dinâmico. Na nossa opinião, esta prática não tem que ter um fim em si mesma. A questão que nos colocamos é, se a prática da improvisação e de alguns exercícios, podem contribuir para o desenvolvimento de uma relação mais próxima com o instrumento, ao nível do domínio do mesmo. Será que a improvisação pode ajudar a construir o sentido de expressividade musical, ao estimular a tradução de ideias em acções musicais? Será que a improvisação pode servir a exploração e a compreensão das possibilidades técnicas e acústicas do piano? Será que a improvisação pode ajudar na forma como lidamos com situações musicais imprevisíveis? E será que isto pode, por sua vez, contribuir para uma redução das inibições pessoais e conduzir a melhores resultados na performance? São questões que acreditamos serem relevantes o suficiente para deverem ser testadas. É inconcebível tentar imaginar que os grandes compositores da música para piano não tenham realizado, eles próprios, estas experiências. Foram eles que atravessaram as fronteiras dos vários géneros de discurso musical. Foram eles que levaram os fabricantes a construir instrumentos com cada vez mais possibilidades acústicas. Será possível imaginar que Bach, Chopin ou Liszt não improvisavam? Mesmo nos dias de hoje temos exemplos de pianistas do âmbito da música erudita – como, por exemplo, Gabriela Montero ou Paulo Alvares – que, não só são exímios improvisadores, como fazem questão em incluir nos seus concertos grandes partes improvisadas. Para além do referido, e

dependendo da vertente profissional que um pianista seguirá no seu futuro, a improvisação poderá vir a tornar-se numa ferramenta essencial no desempenho das suas funções. Um pianista de música contemporânea deverá, por exemplo, estar familiarizado com técnicas de improvisação. Da mesma forma, um pianista repetidor, seja em ópera ou dança, deverá possuir competências de improvisação.

O projecto de investigação que nos propomos realizar é o de criar um espaço de experimentação livre, onde alunos do ensino vocacional de piano tenham a oportunidade de fazer uma abordagem ao instrumento, através da improvisação. Com isto não se pretende, fundamentalmente, que o aluno aprenda a improvisar, mas sim que - através da exploração de técnicas de improvisação específicas - lhe sejam fornecidas ferramentas pedagógicas para a exploração musical, no que diz respeito à linguagem e à sua compreensão. Quando pedimos a um aluno para que este toque uma escala, não estamos a fazer nada mais do que a dar-lhe ferramentas que ele poderá vir a utilizar, mais tarde, ao interpretar uma determinada peça ou obra. Quando se fala de improvisação como ferramenta pedagógica, não se pretende, com esta experiência, encontrar uma alternativa para a abordagem convencional ao instrumento. Pretende-se encontrar uma forma de abordagem complementar que possa potenciar uma relação mais instintiva com o instrumento, uma relação forte que dê respostas claras ao aluno e um significado à sua relação com a música e com o piano; uma relação que estimule a sua criatividade e que potencie a sua motivação e, conseqüentemente, o seu sucesso na aprendizagem.

2. Revisão de Literatura

2.1 A improvisação musical

Pretendendo estabelecer um conceito teórico de base para o presente estudo, consideramos necessário, com base na literatura existente sobre a matéria, encontrar possíveis definições para improvisação musical. A primeira definição encontrada é a do Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora, onde podemos ler:

Improvisar

“(de improvisar) v. tr. fazer ou inventar de improviso; arranjar à pressa; citar falsamente; v. intr. mentir; refl. constituir-se; atribuir-se” (s.d.)

Da definição apresentada facilmente deduzimos que improvisação é o resultado do acto de improvisar e que é uma actividade criativa, na medida que pressupõe o fazer ou inventar. Uma outra definição que encontramos é a seguinte:

Improvisar

“Acção de realizar sem prévia preparação, no piano ou no órgão, uma peça de música de regular construção”.

(Borba e Lopes-Graça, Dicionário de Música, 1956)

Na definição de Tomás Borba e Lopes-Graça, encontramos uma definição mais contextualizada e que nos remete para uma prática específica musical que consiste na realização musical feita a partir de uma estrutura pré-existente. Por esta definição entende-se a realização harmónica e ornamentada de um baixo contínuo, uma prática que está associada à música barroca e que, na tradição do estudo de alguns instrumentos, como são o caso do órgão e do cravo, ainda é aplicada hoje em dia.

No New Grove Dictionary encontramos a seguinte definição para improvisação:

“The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed”.

(Horsley et al., 1980)

Esta descrição aproxima-nos já de um processo de criação musical mais livre, que apresenta semelhanças com a composição musical. Também Schoenberg relaciona o processo de composição com a improvisação:

“(…) composing is a slowed-down improvisation, often one cannot write fast enough to keep up with the stream of ideas”.

(Schoenberg, 1975, citado por Aguiar, 2012)

Encontrámos ainda outras referências, que nos poderão dar uma noção mais específica da natureza da improvisação. Segundo os autores Albert Kaul e Jürgen Terhag (2013), a improvisação musical consiste na invenção espontânea de música. Para Jaques-Dalcroze (1921), a improvisação resulta das relações directas entre as ordens cerebrais e as interpretações neuro-musculares, com o objectivo de expressar ideias musicais. Gurlitt e

Eggebrecht (Gurlitt e Eggebrecht, 1967) referem que a improvisação musical resulta da invenção musical, em simultaneidade com a sua realização sonora, e exclui a fixação escrita ou a realização de uma obra.

Podemos assim concluir que a improvisação está intimamente ligada aos seguintes conceitos:

- criatividade
- espontaneidade
- invenção musical
- expressão musical
- realização sonora

2.2 Contextualização histórica

A improvisação musical consistiu, muito provavelmente, na primeira forma musical, na verdadeira concepção da palavra formal, que o ser humano produziu. De facto, ainda nos dias de hoje, a maior parte da música que se faz contém elementos de improvisação musical. Para constatar este facto, podemos referir a música de diferentes culturas da Ásia, África e do continente americano. Na Europa, podemos encontrar este carácter improvisatório em vários estilos de música popular.

Se procurarmos na história da música ocidental chamada de erudita ou clássica, esta também tem profundas raízes na prática da improvisação. Não precisamos de recuar muito tempo para constatar que, por exemplo, no período Barroco, os músicos deveriam possuir competências de improvisação musical fluente. Pertencia ao saber de um cravista ter a capacidade de realizar harmonias a partir de uma linha de baixo, e qualquer instrumentista profissional sabia ornamentar uma linha melódica, respeitando as regras estilísticas que eram usadas e consensuais entre os músicos. Nas palavras de Alcantara (1997) encontramos uma descrição da realidade de outros tempos:

“In the past, improvisation was an integral part of every musician’s daily life. To be a musician meant to be a composer, an improviser, and an interpreter. These activities were barely distinguishable from each other.”

(Alcantara, 1997)

De facto, a improvisação parece ter feito parte da vida dos intérpretes do passado. Segundo o musicólogo Ferrand (1961), no século XVI, o coro de uma igreja periférica perto de Veneza, era treinado para improvisar polifonia a 5 vozes, baseada em cantochão litúrgico. No século XVIII, qualquer instrumentista de tecla iniciava os seus estudos musicais aprendendo a tocar a partir de um baixo cifrado, de forma fluente e elegante.

Temos hoje acesso a referências históricas de compositores como Quanz (1752), Tartini (1756) e C.P.E. Bach (1753), onde podemos encontrar instruções reveladoras sobre a prática e o desenvolvimento da ornamentação, a improvisação de *Cadenzas*, a realização harmónica a partir de um baixo, entre outras práticas relacionadas com a improvisação. C. P. E. Bach inclui, no seu *Ensaio sobre a Verdadeira Arte de Tocar Instrumentos de Tecla* (1753), um capítulo dedicado à improvisação, onde dá instruções sobre a forma de improvisar uma fantasia livre:

“A fantasia livre deve ser desprovida de métrica regular, podendo movimentar-se por mais tonalidades do que é habitual ouvir noutras peças, que são compostas ou improvisadas dentro de uma métrica própria”.

(Bach, 1753)

No final do século XVIII, a improvisação começou a basear-se predominantemente na liberdade formal e no elemento surpresa. A partir de numerosas obras de carácter improvisatório do período, o musicólogo Peter Schleuning (1971) catalogou uma série de recursos característicos, tais como modulações abruptas para tonalidades distantes, cadências inesperadamente interrompidas, entre outros recursos. Podemos encontrar alguns destes traços em obras de compositores como Johann Ludwig Krebs, C. P. E. Bach, Ernst Wilhelm Wolf, Johann Christoph Kellner, Mozart, entre outros. Apesar da aparente desordem, muita da música de carácter improvisatório do período, obedecia aos princípios fundamentais da gramática musical. O autor Peter Schleuning (1971) enfatiza a noção de equilíbrio implícita no termo *vernünftige Betrügereien* (traições razoáveis), utilizado por C. P. E. Bach, no seu ensaio de 1753.

Segundo o autor Robin Moore (1992), um dos factores que mais contribuíram para o gradual desaparecimento da prática da improvisação foi uma certa democratização da cultura que se viveu na Europa Central a partir do final do século XVIII, que teve as suas origens nas mudanças sociais que levaram ao crescimento da classe média. Esta última, desejando ter acesso à cultura como factor de prestígio social, levou a que aparecessem numerosas edições musicais impressas de fácil acesso, bem como a aquisição generalizada de instrumentos musicais. A música que outrora era praticada nas cortes da Europa por músicos com conhecimentos profundos, baseados numa tradição secular, passava agora a poder ser executada por todos. No entanto, a estes novos consumidores de música, faltava formação e conhecimento para executar as partituras com a elegância e estilo adequados. O que era previsível começou a acontecer. Músicos profissionais começaram a protestar veementemente contra aquilo que eles consideravam ser interpretações impróprias por parte de músicos amadores. Leopold Mozart, no seu *Ensaio para uma Escola de Violino Completa* (1756), escreve o seguinte:

“Alguns imaginam-se a trazer para o mundo [com as suas interpretações] algo de maravilhoso e belo quando, ao ornamentar uma nota num Adagio, a transformam em uma dúzia delas, pelo menos. Estes assassinos de notas demonstram um mau julgamento...”

(Mozart, 1756)

Este acesso generalizado à música por parte dos novos consumidores, levou a que os compositores escrevessem na partitura todos os elementos necessários a uma correcta execução da mesma. Domenico Corri, cuja música começou a circular por volta de 1780, foi o primeiro compositor a publicar partituras na sua forma completa, incluindo toda a necessária ornamentação, escrita de maneira apropriada para aqueles que, de outro modo, seriam incapazes de interpretar a partitura improvisando.

Como considera Ernst Ferand (1961), só muito dificilmente poderemos hoje imaginar o quão importante foi o papel da improvisação, para a evolução da música erudita ocidental, desde a idade média até ao século XIX, não mencionando os primórdios. Mesmo já em pleno século XIX, saber improvisar era considerado como sendo uma indispensável habilidade para o músico profissional. Sabemos hoje que Cramer, Hummel, Paganini, Ries, Schubert,

Mendelssohn, Chopin, Clara Schumann, Joachim e Brahms, para citar alguns nomes mais familiares, eram todos eles competentes improvisadores, para além de intérpretes e compositores (Robin Moore, 1992).

Na publicação de Carl Czerny, *Instruções Sistemáticas para Fantasiar ao Pianoforte*, opus 200 (1830), encontramos modelos para improvisar fantasias, prelúdios e *cadenzas*. Nesta publicação, Czerny compara a improvisação bem realizada de uma fantasia, a “um belo jardim inglês que, parecendo irregular na sua forma, está repleto de surpreendente variedade”. Apesar de, no início do século XIX, os princípios da arte de realizar um prelúdio ainda dependessem de um baixo contínuo, neste aspecto, o plano formal de fantasia distancia-se de forma clara daquilo que foram as bases para a improvisação durante o século XVIII.

Na realidade, a improvisação está estreitamente relacionada com o processo composicional. As excepcionais competências de Beethoven como improvisador são detalhadamente descritas por Czerny como sendo “profundas e esmagadoras” (Czerny, 1830) e tiveram um impacto profundo nas suas composições. Outros grandes compositores do período romântico, tais como Schubert, Chopin, Liszt e Clara Schumann, não só eram exímios improvisadores, como também escreveram composições baseadas em estruturas musicais mais livres, motivadas pela prática da improvisação. Obras como a Fantasia op. 77 ou a Fantasia Coral de Beethoven, a Fantasia Wanderer e os Impromptu de Schubert, a Polonaise-Fantaisie de Chopin, as paráfrases de Liszt, são apenas alguns dos exemplos que ilustram este facto. Um dos exemplos mais óbvios da prática da improvisação, do qual estamos hoje ainda bem conscientes, são as cadências dos concertos, nas quais é dado ao intérprete um espaço para “fantasiar” ou improvisar, normalmente, sobre os temas apresentados na obra. Na verdade, também há já muito tempo que a prática generalizada de improvisar cadências desapareceu dos hábitos dos intérpretes, tendo sido substituída pela execução de cadências já escritas pelos próprios compositores ou por alguns intérpretes do passado.

A partir do fim do século XIX e início do século XX, outras razões são apontadas para o gradual desaparecimento da prática da improvisação. Algumas dessas razões prendem-se com o carácter experimental de muita da música feita nessa altura, com um crescente interesse pela interpretação historicamente informada, com a reverência pela música como uma forma de arte superior, tentando cristalizar uma “interpretação perfeita” das obras icónicas do repertório e deixando pouco espaço ao intérprete para uma interpretação individual. Todos estes factores

parecem ter contribuído para o declínio da improvisação na chamada música erudita ocidental. Devemos referir, contudo, a escola de órgão europeia, como a única que mantém a prática da improvisação viva, resistindo assim às especificidades do mundo moderno e às exigências da especialização instrumental geradas na música dos nossos dias. De facto, na aprendizagem de órgão, a improvisação continua a ser uma disciplina fulcral e indispensável, fornecendo aos seus alunos modelos solidamente alicerçados nos princípios da harmonia e contraponto, e da construção de formas musicais, tais como fugas, tocatas, prelúdios, entre outras.

2.3 Perspectivas teóricas sobre o conceito de improvisação

Existe na literatura a tendência de distinguir dois tipos de improvisação musical diferentes um do outro. O primeiro consiste na improvisação idiomática, cujo processo de criação, de acordo com o autor Derek Bailey (1993), se orienta por um idioma musical específico. Dentro dos géneros musicais que nos são mais familiares, é em linguagens como o jazz ou a música barroca que encontramos os melhores exemplos deste conceito idiomático de improvisação. Este género de improvisação requer dos intervenientes uma familiaridade com o estilo musical em questão, com a sua estrutura formal e as suas características rítmicas, melódicas e harmónicas. O segundo tipo de improvisação é a chamada improvisação livre. Segundo Alonso (Alonso, 2008), o que diferencia a improvisação livre da improvisação idiomática é a ausência de uma linguagem musical de referência. Neste caso, o músico improvisador toca sem procurar qualquer tipo de estruturas conhecidas. Por outras palavras, a improvisação idiomática é aquela que se encerra dentro de um determinado estilo ou linguagem musical, com as suas características próprias, e improvisação livre é aquela que propõe uma acção musical experimental, que visa uma superação dos idiomas. Ainda segundo a opinião de Alonso, é através da improvisação livre que se estabelece uma maior interacção entre os músicos, uma vez que esta exige da parte dos intervenientes uma escuta atenta do material sonoro e a construção de uma estrutura sonora partindo desse material (Alonso, 2008).

Os dois conceitos de improvisação, de acordo com Derek Bailey (1993)

Improvisação Idiomática	orientada num estilo musical específico requer conhecimentos musicais
Improvisação Livre	orientada na escuta do material sonoro propõe uma acção musical experimental ausência de referências musicais

Tabela 4

São vários os autores que se pronunciam sobre estas duas perspectivas da improvisação musical. Christopher Azzara defende que a improvisação implica a capacidade de criar música, espontaneamente, em função de parâmetros musicais específicos (Azzara, 2002). Esta perspectiva vai de encontro à de Edwin Gordon, segundo o qual a improvisação é a audição e o uso espontâneo de padrões tonais e rítmicos, com determinadas restrições (Gordon, 2000). A ideia de que improvisar pressupõe o conhecimento e uso de um vocabulário, como se de uma língua falada se tratasse, para expressar as suas ideias musicais, é defendida também por outros autores como John Sloboda. Este introduz o termo “conhecimento geral tonal e estilístico”, que ele utiliza para definir um repertório musical inconsciente, que existe em cada um de nós, e que é construído através das nossas experiências musicais do passado, influenciando o nosso processo da criação musical (Sloboda, 1985). Também Pressing sublinha a importância do desenvolvimento dos conhecimentos de base, para se poder improvisar (Pressing, 1988). Philip Johnson-Laird (1991) também dá realce a este aspecto, na sua teoria sobre a psicologia da improvisação, onde defende que improvisar requer uma gramática musical de base. Esta gramática, baseada em teorias musicais sobre harmonia tonal, melodia e ritmo, é a mesma que é usada nas aulas de teoria musical e formação auditiva (Johnson-Laird, 1991).

Do lado dos autores que alegam o uso da chamada improvisação livre na pedagogia instrumental, temos vários autores como Gagel, que defende um modelo de improvisação experimental em grupo. Segundo este autor, no processo de interacção musical de vários

intervenientes, emergem estruturas, que são construídas pela necessidade de organização do sistema do grupo. A procura de unidade e de contexto, faz com que se estabeleçam ligações baseadas nos sons e na interacção com os mesmos, tal como se de uma conversa se tratasse. Da mesma forma que uma criança aprende a comunicar através da interacção com os seus semelhantes, também é possível aprender as regras de um discurso ou de um contexto musical (Gagel, 2010). Também Merrill Bradshaw (1980) defende um modelo de improvisação experimental, baseado na interacção de dois ou mais intervenientes. Bradshaw argumenta que, na improvisação em grupo, a gramática está subentendida e é percebida intuitivamente por todos os intervenientes. Bradshaw também nos diz que o sucesso da experiência da improvisação em grupo, numa primeira abordagem, não requer muito mais do que a capacidade do aluno para ouvir atentamente, ser capaz de analisar o que outros estão a fazer em termos de energia, ritmo, direcção, dinâmica, e determinar qual será o seu papel na música que está a ser criada, concebendo um gesto musical que preencha esse papel. Também o músico e investigador dinamarquês Martin Lutz contribui para esta perspectiva:

“os músicos de um ensemble que improvisa orientam-se por um consenso mudo que resulta num diálogo musical concreto. Desse diálogo musical emergem elementos musicais que não estão pré-defenidos, mas que estão fortemente relacionados uns com os outros pelo seu contexto”.

(Lutz, 1999; in Gagel, 2010)

Também Bradshaw se refere a este processo:

“The structure emerges from the musical perception of the participants rather than from some preconceived arrangement between the players. They do not know before class who is going to perform, whose idea will start the work...Somewhere under the welter of surface detail in a work of music exists a gesture that musicians are sensing or shaping or responding to”.

(Bradshaw, 1980)

Do nosso ponto de vista, a perspectiva de Bradshaw, fornece-nos bastantes pistas sobre a forma como se podem desenvolver competências aurais e musicais, através da improvisação. Para ilustrar as suas ideias, Bradshaw relata-nos um episódio que aconteceu numa das suas aulas de improvisação:

“We weren't sure that it would work, but it was worth a try. You see, Susan was shy and uncertain about her own ability, and so we put a big beater in her hand and asked her to stand in front of the tam-tam. Then we signaled the flutist to begin improvising and the others to join in. Drat the luck! They improvised something low and soft like a nocturne. There was poor Susan standing there with that clumsy beater. But wait, she was at least listening carefully. The selection was beginning to end; you could feel it coming. As she raised the beater I wanted to shout, "No, Susan! You don't end a nocturne with a smash!" Ah, how perfect! She just touched the tam-tam lightly to add its presence at the end. The class gave her an ovation. This story illustrates some of the factors that have led me to include improvisation in my Expanding Musicianship classes at Brigham Young University. We call it "instant musicianship", not because it creates musicianship where none existed before, but because it creates a situation where a student has to call forth all his or her resources and use them instantly”.

(Bradshaw, 1980)

Tal como Bradshaw, o pedagogo e músico canadiano Murray Schafer procura o estímulo da audição e da capacidade criativa. Schafer dá prioridade a uma educação instrumental voltada para a experimentação sonora, na qual as crianças sejam estimuladas a brincar com os sons (Schafer, 1972). Também para Violeta Hemsy Gainza, os jogos de improvisação musical contribuem para que os alunos desenvolvam competências auditivas, melhorem a relação com a música e com o instrumento, e aumentem a sua consciência estilística (Gainza, 1993), uma perspectiva que sustenta a convicção de Chefa Alonso, que defende que não existe outra forma de aprender que não seja através do próprio autoconhecimento, aquele que permitirá aprender todos os demais (Alonso, 2008).

2.4 Metodologias

Com o desenvolvimento das ciências educativas observado nos últimos anos, têm-se procurado metodologias que sejam estimulantes, que tragam complementariedade ao ensino instrumental vigente, e que contribuam para a motivação intrínseca. Esta é consensualmente considerada pelos pedagogos como um dos principais factores envolvidos no sucesso da aprendizagem. Na procura de estratégias que estimulem a motivação nos alunos, tem-se vindo a assistir a uma procura de metodologias inovativas. São já vários os estudos existentes que relacionam a prática da improvisação com o desenvolvimento da chamada “musicalidade”.

Uma das metodologias mais referidas na literatura recente é a de Christopher Azzara, cujo título nos permitimos traduzir livremente como “Desenvolvendo a Musicalidade através da Improvisação” (Azzara, 2002). Esta metodologia é baseada na exploração do jogo da interacção entre os vários intervenientes de um grupo. Esta interacção é associada a uma conversa entre várias pessoas, havendo uma linguagem verbal que todos falam, um contexto e um tema. Para conseguir uma coerência de discurso geral, é necessário escutar o que o outro diz e reagir de forma adequada, para que possa haver continuidade no discurso musical.

John Kratus conceptualizou e desenvolveu um modelo sequencial para a aprendizagem da improvisação. Este modelo contempla sete estádios de desenvolvimento progressivos, que são directamente proporcionais ao desenvolvimento musical geral do aluno. Kratus refere que um aluno que se encontra no primeiro estádio de desenvolvimento, se encontra numa fase de “exploração”, em que ainda não consegue prever os sons que resultam de uma determinada acção. Por outro lado, um aluno que esteja num estádio mais avançado, poderá prever os resultados das suas acções e, logo, improvisar de forma mais fluente (Kratus, 1990, citado por Azzara, 2002).

Modelo sequencial de Kratus

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

Tabela 5

Bradshaw (1980) considera que, na aprendizagem musical, os alunos respondem principalmente a três tipos de estímulos:

- a) instruções verbais para transmitir uma impressão ou fornecer informações
- b) símbolos ou notas escritas que nos dão informações sobre o ritmo, duração e altura do som
- c) sons que ouvimos e aos quais reagimos

Bradshaw considera este último tipo de estímulos como o mais eficaz para a aprendizagem musical. A tabela seguinte ilustra a forma como, segundo Bradshaw, os alunos tipicamente fazem uso dos diferentes estímulos e respondem aos mesmos (Bradshaw, 1980).

Quadro de reacções possíveis aos três tipos de estímulo na aprendizagem musical.

Estímulo	Resposta	actividade
Palavras	Palavras	falar sobre música
Palavras	Notas	Fazer exercícios teóricos ou compor
Palavras	Sons	improvisar a partir de instruções
Notas	Palavras	fazer análise musical
Notas	Notas	exercícios teóricos
Notas	Sons	leitura da partitura
Sons	Palavras	avaliação a partir da análise auditiva
Sons	Notas	treino auditivo, ditado musical
Sons	Sons	improvisação

Tabela 6

Na opinião de Bradshaw, o único estímulo/resposta que leva a um resultado musical coerente é o último, ou seja, aquele que exclui qualquer instrução e resposta verbal. O processo improvisacional descrito por Bradshaw consiste - à semelhança de Gagel (2010) e outros autores - na experimentação sonora em que existe interacção entre dois ou mais intervenientes. No caso de uma aula de improvisação, por exemplo, Bradshaw admite o uso

de instruções verbais apenas para transmitir a ideia essencial de que cada interveniente é uma parte integrante do grupo e deverá ouvir com atenção aquilo que está a ser feito, para que o resultado final possa ser coerente e homogéneo. Não são fornecidas instruções verbais específicas sobre o papel de cada interveniente, sendo que o discurso musical emerge da interação dos vários elementos sonoros.

2.5 Desenvolvimento de competências musicais através da improvisação

“Improvisation helps to develop a fluency in the musical language (...) because the musician’s challenge of creating musical coherence requires the integration of knowledge and skills in performance, theory, and historical styles and practice. It also develops the musical mind, hones analytical capacities, and develops sensitivity to the possibilities of musical structure”.

(Spiegelberg, 2008)

Para vários investigadores, a prática da improvisação não é apenas útil em si mesma, mas também constitui uma importante ferramenta na aquisição de competências musicais, bem como no desenvolvimento pessoal e artístico.

Pedro de Alcantara (2011), por exemplo, sugere a introdução da prática da improvisação no estudo regular do instrumento. Através de exercícios simples, como tocar uma escala numa determinada tonalidade e num compasso pré-estabelecido, pode-se gradualmente introduzir alterações, como ritmos pontuados, mudanças de direcção e outras. Na sua opinião, alternando as estratégias de aproximação à escala, aumenta-se a variabilidade dos materiais produzidos e, conseqüentemente, pode reduzir-se a monotonia associada ao estudo das escalas (Alcantara, 2011 citado por Peixinho, 2013).

Por outro lado, para Bradshaw, a improvisação é uma ferramenta que permite ao aluno explorar alguns dos mais importantes conceitos que tentamos ensinar nas nossas aulas de instrumento, como a unidade do gesto musical ou o papel dos vários elementos de uma textura musical (Bradshaw, 1980).

Scott Spiegelberg (2008) criou um conceito de pedagogia da criatividade musical em que a improvisação e a composição são articuladas entre si na aquisição de competências instrumentais. Construído na base dos estudos de Sarath (1996) e Pressing (1998), este novo conceito, chamado de *Comprovisation*, pretende desenvolver a fluência musical, a

proficiência técnica e a flexibilidade performativa, entre outros, sem sobrecarregar o aluno e o professor. Segundo Spiegelberg, a prática da improvisação é importante por uma grande variedade de razões. Uma delas é o encorajamento da flexibilidade do aluno ao lidar com situações imprevistas, tais como aquelas que acontecem numa improvisação. Dado o facto de nenhuma *performance* ser expectável, os músicos envolvidos necessitam de desenvolver a sua flexibilidade para conseguir responder imediatamente aos acontecimentos musicais repentinos e inesperados. Ainda segundo Spiegelberg, a prática de improvisar também ajuda a desenvolver fluência musical. O aluno improvisador reconhece a tendência das linhas melódicas como um fenómeno linear, que está em constante interacção com progressões harmónicas. Spiegelberg diz-nos ainda que o processo de criação ou composição musical é necessário para manter a música como uma arte viva. Na sua opinião, para que a chamada música clássica não se desconecte da corrente geração de músicos e ouvintes, é necessário que se continue a criar música nova, considerando Spiegelberg que este processo criativo não seja relegado apenas para um restrito grupo de compositores ou especialistas mas, pelo contrário, deveria fazer parte da prática normal de todos os músicos (Spiegelberg, 2008).

2.6 Improvisação e motivação intrínseca

Um dos aspectos mais influentes na aprendizagem musical, e que pode ser desenvolvido com a prática da improvisação, é a motivação intrínseca. Foi o psicólogo Edward Thorndike quem desenvolveu as primeiras teorias sobre a motivação, no início do século XX. Um estímulo e uma determinada consequência estão relacionados através de uma associação desejável ou indesejável, consoante a satisfação que causam no sujeito. Ou seja, um comportamento que gera satisfação é reforçado no sentido de vir a ser repetido. Pelo contrário, um comportamento que origina desconforto tende a não ser repetido. Aquilo a que se chamou Lei do Efeito, seria uma teoria considerada fundamental na psicologia da educação, na medida em que é considerada central para a definição de motivação e para a análise do comportamento humano.

Ao longo da história muito se escreveu sobre o conceito de motivação. No entanto, foi Weiner que sintetizou todas as teorias sobre o tema em dois grupos principais: As teorias mecanicistas e as teorias cognitivistas. A teoria mecanicista concebe a motivação em termos quantitativos e estabelece uma ligação entre os níveis de motivação e condições externas ao indivíduo (homeostasia). Segundo esta perspectiva, o sujeito é um elemento passivo e pode ser

manipulado por agentes exteriores, tais como recompensas ou castigos. Na realidade, estudos recentes sugerem que a perspectiva mecanicista não é viável (Sousa, 2014).

Na segunda metade do século XX, apareceram vários teóricos que tentavam explicar os comportamentos que não aparentam orientar-se por factores externos como recompensas, prazer, ou castigo e sofrimento. Falamos então da teoria cognitivista, cujo mecanismo básico da motivação é orientado pela satisfação de uma necessidade que faz aumentar o nível de exigência do sujeito, levando-o a estabelecer novas metas e novos comportamentos. Nesta perspectiva, o indivíduo é um agente activo e selectivo do seu próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e oportunidades fornecidas pelas situações. (Jesus, 2000) Esta perspectiva sugere assim que os factores que têm influência no comportamento individual são internos ou intrínsecos.

Segundo a Teoria da Aprendizagem desenvolvida por Jerome Bruner (1993, citado por Sousa, 2014), a motivação determina as condições que predisõem um indivíduo para a aprendizagem, conferindo energia ou activando o comportamento, dirigindo-o ou orientando-o e regulando o nível de persistência na aprendizagem. Ainda segundo Bruner, só através da motivação intrínseca se sustém a vontade de aprender. Para Bruner, o melhor exemplo da motivação intrínseca é a curiosidade.

Nos seus estudos, o pedagogo e investigador Csikszentmihalyi chegou à conclusão que o mesmo “estado de espírito extraordinário” que um artista experiencia na sua tarefa de pintar uma aguarela ou interpretar uma peça musical, também pode ser encontrado noutras pessoas que desempenham tarefas consideradas vulgares. A obra de Csikszentmihalyi pretende provar que é possível as pessoas sentirem um estado de envolvimento intenso numa actividade comum e retirar dessa experiência um sentimento agradável e intrinsecamente recompensador. A esta experiência, a este “estado de espírito extraordinário”, Csikszentmihalyi chamou da experiência de fluxo ou “flow experience”. Este estado ocorre quando se juntam numa tarefa uma série de condições ideais: Objectivos claros, equilíbrio entre a percepção do desafio envolvido na actividade e a própria percepção das capacidades, e um investimento total da atenção do indivíduo. Este, ao realizar esforços, não os percebe como tal, há uma sensação de controle e a actividade encerra em si um sentimento forte de recompensa, não dependendo o sucesso da mesma de agentes externos, nem do resultado final. Csikszentmihalyi deu a este tipo de actividades a denominação de autotélicas, ou seja,

que têm um fim em si mesmas. Segundo ele, qualquer actividade pode ser vivida como intrinsecamente recompensadora se nos permitir usar o nosso potencial cognitivo, sensorial e físico de uma forma que seja entendida em simultâneo como “desafiadora” e que nos permita ter a sensação de total controlo sobre as nossas acções (Csikszentmihalyi, 1992).

Sarath (2002) acredita que através da improvisação o indivíduo pode estabelecer uma íntima afinidade com os elementos musicais, o que pode gerar uma experiência autotélica. Também nós não podemos deixar de relacionar a improvisação com este conceito de actividade autotélica proposto por Csikszentmihalyi. A improvisação, quando adaptada à aprendizagem musical, pode funcionar como uma actividade altamente recompensadora. A tabela abaixo estabelece um paralelo entre o conceito de actividade autotélica proposto por Csikszentmihalyi e a improvisação:

Paralelos entre a improvisação e uma actividade autotélica

objectivo claro	escuta do material sonoro e construção musical a partir do mesmo
desafio/capacidade	em situação de aula, o equilíbrio entre a percepção do aluno do grau de desafio e a capacidade para o superar, pode ser regulado pelo professor
<i>feedback</i> claro	este retorno é dado nas instruções sonoras que recebe dos outros intervenientes
investimento total da atenção	improvisar exige uma escuta atenta, uma compreensão do fenómeno sonoro, uma grande capacidade de adaptação à imprevisibilidade dos acontecimentos, bem como uma boa coordenação entre o pensamento musical e o instrumento

Tabela 7

Cardoso (2007) chama a atenção para a necessidade de os professores de instrumento deverem promover a vivência de experiências positivas pelos alunos e refere que a repetição desse tipo de experiências pode promover também aquilo a que Bandura (1986) chamou de auto-eficácia. Este conceito está intimamente ligado à avaliação que o indivíduo faz da sua capacidade para realizar uma determinada tarefa e pode ter um impacto forte na motivação e na autonomia.

2.7 Conclusão

“The creative, integrative, eclectic, and hands on qualities of improvisational experience promote the development of both conventional and contemporary skills, foster in students an all important self-sufficiency, and also open up pathways to emerging educational areas such as consciousness and contemplative studies. Moreover, as these inherent qualities in improvisation point to new types of educational models, they also illuminate new reform strategies through which these models may be achieved”.

(Sarath, 2002)

Segundo Dobbins (1980), improvisar dá a possibilidade ao indivíduo de exprimir ideias e pensamentos musicais. Também Azzara, partindo do trabalho de Dobbins, indica-nos que este processo de expressão individual através da improvisação musical decorre de uma dinâmica interna específica e promove o desenvolvimento de estruturas de pensamento superiores (Dobbins, 1980, citado por Azzara, 2002).

Por outro lado, a generalidade dos pedagogos reconhece que a improvisação desenvolve competências musicais. Constatámos, pelos vários estudos apresentados, que muitos autores acreditam que se podem desenvolver competências musicais através da prática da improvisação. O espectro destas competências é amplo e inclui aspectos musicais como harmonia, ritmo, melodia, estilo e expressividade. Outros aspectos referidos por vários autores são a construção de uma relação mais directa com o instrumento, o desenvolvimento geral da capacidade de entender o que se ouve, a proficiência técnica, a flexibilidade performativa, a concepção do gesto musical, entre outros. Outro elemento importante parece ser o facto de a improvisação poder promover a motivação intrínseca nos alunos.

Parece haver, ao nível pedagógico, muitas razões para experimentar a prática da improvisação como metodologia na aprendizagem. Talvez o conceito mais óbvio para uma primeira abordagem seja o da chamada improvisação livre, pelo facto de não exigir conhecimentos teóricos e por poder ser aplicado em qualquer nível da aprendizagem musical. No entanto, em fases mais avançadas da aprendizagem, outros autores referem as vantagens da improvisação idiomática ou estilística, na consolidação da linguagem musical, no desenvolvimento da criatividade e de outras competências musicais.

3. Metodologia de Investigação

3.1 A Investigação – Acção

3.1.1 A Investigação-Acção como metodologia

Dada a natureza do tema da investigação e a previsível dificuldade em alcançar, num período curto de tempo, resultados objectivos claros, achou-se apropriado utilizar uma metodologia que favorecesse a produção de resultados que pudessem ser analisados de forma qualitativa. Por outro lado, Abbs (1988) refere que o ensino de actividades criativas – e aqui permitímo-nos incluir a improvisação - requer uma disposição na qual os resultados não podem ser compreendidos antes do processo em si. Por estas razões, pareceu-nos que um método de investigação flexível, no qual os resultados não pudessem ser previstos à partida, seria o mais indicado.

A investigação – Acção é considerada por alguns autores como uma modalidade de investigação qualitativa. Pertence a uma família de metodologias de investigação que têm como base um processo cíclico, que alterna entre acção e reflexão crítica. Existem vários modelos para esta metodologia. No entanto, sublinha-se como essencial “a exploração reflexiva que o investigador faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho, 2009). Na realidade, a introdução de alterações é um factor fundamental no processo, que pode ser repetido o número de vezes que for necessário para alcançar os resultados desejáveis.

Moreira (2001) descreve:

“uma dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, que faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em prática e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão, que integram não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”.

(Moreira, 2001)

Segundo Mesquita-Pires (2010) a Investigação – Acção procura fundamentalmente:

“analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão”.

(Mesquita-Pires, 2010)

Este aspecto da construção do conhecimento tem uma grande relevância para a metodologia Investigação-Acção. Valsa Koshy (2010) estabelece um paralelo entre a Investigação-Acção e o Construtivismo Social:

“Action researchers are actively engaged in a process of construction. Their constructions are based on all the data they collect. They negotiate meanings which will emerge from their interpretations. This position makes them work within the constructivist perspective”.

(Koshy, 2010)

Segundo Ernest (1991, citado por Koshy, 2010), na Investigação-Acção, o investigador, como construtivista que é, não reivindicará que as suas interpretações são verdades absolutas, mas significados daquilo que ele vê e ouve. Lincon (2001, citado por Koshy, 2010) afirma que *action researchers* e construtivistas trabalham de forma semelhante, confiando em métodos qualitativos para recolher informação. Não obstante, podem complementar a construção do

conhecimento com métodos de recolha de dados quantitativos, caso o achem necessário ou útil. Cohen (2011) descreve a Investigação-Acção como uma intervenção de pequena escala no funcionamento da vida real e uma examinação cuidada dos efeitos dessa intervenção. Este método, introduzido pela primeira vez por Kurt Lewin, nos anos 40 do século XX, é considerado por muitos autores como particularmente adequado para a investigação de carácter sociológico e educacional.

3.1.2 O modelo de Investigação-Acção escolhido e a sua adequação ao presente estudo

Para Robson (2011), o investigador interventivo tem três objectivos principais: Explorar, descrever e explicar. Neste estudo em particular, a exploração consiste numa pesquisa de literatura, seguida pelo desenvolvimento de um projecto, cujo potencial será explorado. A descrição será relatada a partir do trabalho dos alunos e a explicação será feita através de uma análise detalhada deste processo.

O modelo escolhido para este projecto é baseado num modelo de Investigação-Acção descrito por Koshy (2010) e que se considerou o mais indicado para o presente estudo. Considerando alguma falta de experiência no ensino da improvisação, pareceu-nos mais apropriado o processo de pesquisa poder envolver uma avaliação contínua e o facto de poderem ser feitas alterações ao mesmo, no seu decorrer. Outro dos aspectos que considerámos pertinente, consiste no facto de este modelo de investigação permitir a formulação de conclusões, sem que tenhamos que nos basear em teorias já existentes.

Este tipo de investigação pretende compreender um processo de aprendizagem dentro de um contexto da realidade recente e de pequena dimensão, não pretendendo, por isso, ter um propósito de generalização. É passível de conter dados que reflitam alguma subjectividade podendo, inclusivamente, chegar a resultados que não são conclusivos. No entanto, espera-se que o presente estudo possa vir a ser útil em estudos futuros.

3.2 Processo de recolha de dados

Os dados recolhidos neste estudo basearam-se em observações feitas durante o processo de investigação. Foi feito um registo sonoro das sessões realizadas, bem como um diário que relatou o decorrer das mesmas. Foram observadas e isoladas determinadas ocorrências, que se interpretaram de uma perspectiva metodológica e que foram utilizadas como informação para

uma posterior análise. Estas ocorrências foram destacadas através da observação sistemática dos registos disponíveis, e manifestaram-se na forma de *feedback* dos alunos, nas ideias musicais, em aspectos da execução musical, entre outros.

Por se considerar útil à pesquisa, procedeu-se ainda à realização de inquéritos, tendo como objectivo, não só perceber o contexto de aprendizagem dos alunos intervenientes, mas também obter uma perspectiva geral da comunidade docente, sobre o tema da improvisação. Os resultados dos inquéritos foram analisados e trabalhados de forma quantitativa.

3.3 Análise dos dados recolhidos

No decorrer da investigação, os resultados da prática da improvisação foram avaliados de acordo com vários aspectos que se considerou serem relevantes. Aspectos como o nível de criatividade, a identificação e exploração de padrões ou ideias musicais, aspectos de forma, estrutura e memória musical, o uso de recursos estilísticos, entre outros, foram considerados como elementos importantes de avaliação, quando estes foram integrados no discurso musical, durante a improvisação. Todas as observações decorrentes do processo foram alvo de reflexão quanto à sua validade, confiabilidade e ética. Depois de serem validadas como viáveis, alimentaram o processo cíclico de acção e reflexão, e estruturaram a construção do conhecimento produzido ao longo do processo.

Dado o tipo de investigação e a falta de experiência na área, pareceu-nos ainda pertinente tentar cruzar os dados obtidos durante este estudo, com referências existentes na literatura sobre a temática do ensino da improvisação, verificando em que medida é que estes se suportam ou se contradizem.

Segundo Koshy (2010), o investigador interventivo desenvolve a sua perícia olhando para as situações de perto e analisando-as, reconhecendo tendências e interpretando os dados, em detrimento de olhar para descobertas generalizadas, baseadas em estudos de larga escala. Um investigador interventivo estuda um tema específico, no âmbito do seu contexto e particularidades, onde o foco incide sobre um indivíduo ou um pequeno grupo de indivíduos (Koshy, 2010).

3.4. Limitações do uso da metodologia Investigação-Acção

Apesar de uma cuidadosa reflexão sobre a validade e confiabilidade dos dados recolhidos, é possível que a análise dos dados recolhidos apresente alguma subjectividade e que possam, num ou noutro caso, levar a interpretações mais ambíguas. Tanto quanto nos foi possível, procurámos recolher e tratar dados da forma mais imparcial possível, separando claramente o papel de professor e o de investigador. No entanto, temos consciência que isto pode não ter sido sempre possível. Ainda outro aspecto a referir é o facto de terem sido sentidas algumas dificuldades na aplicação de metodologias e na descoberta de estratégias eficazes, no contexto das sessões. Constatámos que este facto se deveu à falta de experiência pedagógica na temática da improvisação.

Ainda outra das limitações sentidas pelo uso da metodologia Investigação-Acção, foi a dificuldade no reconhecimento e validação de algum do *feedback* dado pelos alunos, condicionalismo que atribuímos à acumulação simultânea das funções de investigador e professor. Não obstante, como já foi referido, procurou-se ser o mais imparcial possível.

3.5 Alguns aspectos de natureza ética

Antes do início da investigação, procurou-se saber, junto dos docentes da classe de piano da Escola de Música do Conservatório Nacional, se haveria alunos que pudessem beneficiar de um estudo, que tinha como objecto a prática da improvisação, no auxílio à aprendizagem de piano. Os professores manifestaram-se muito receptivos e interessados no estudo. Depois de contactados alguns alunos e de se terem precisado algumas questões de disponibilidade e de organização de todas as partes, foram escolhidos três alunos para integrar o projecto.

Foi elaborada e entregue uma carta aos encarregados de educação dos alunos, que continha uma breve explicação do projecto de investigação e um pedido de autorização para a participação dos seus educandos no mesmo (Anexo 2, Secção II). Todos os encarregados de educação devolveram a carta devidamente autorizada e mostraram-se disponíveis para combinar um horário semanal em que pudessem ser realizadas as sessões de improvisação.

Resta ainda dizer que, no decorrer do presente relatório, de modo a salvaguardar a identidade dos alunos, optou-se por não se utilizar os seus nomes próprios. Em vez disso designaram-se os mesmos por Aluno 4, Aluno 5 e Aluno 6. Sempre que foi verificado um conflito entre os

interesses da investigação e a qualidade da experiência educacional, durante esta investigação, foi sempre dada primazia à qualidade da experiência educacional. Considera-se, por esta razão, que a natureza da investigação foi não intrusiva.

3.6 Contextualização da investigação

A investigação envolveu três alunos de piano da Escola de Música do Conservatório Nacional. Neste estudo tentámos perceber em que medida é que a improvisação poderia contribuir para aprendizagem do instrumento. Planearam-se seis sessões de trabalho individuais, com cada um desses alunos, num período que compreendeu cerca de dois meses. Estabeleceu-se que as sessões de trabalho teriam uma duração de 10 a 15 minutos, formato este que considerámos adequado ao estudo pretendido. Uma vez que este estudo contempla a improvisação como uma ferramenta para a aprendizagem do piano, considerou-se que este formato teria a duração ideal para ser introduzido numa aula normal de piano, podendo ser adaptada pelo respectivo professor, às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

3.7 Caracterização dos alunos

A aluna 4 frequenta o 6º ano do Curso Básico, em Regime Integrado, e encontra-se no 2º grau de piano. Esta aluna tem onze anos e começou a sua aprendizagem instrumental a tocar trompa, na Escola de Música do Conservatório Nacional, no ano lectivo de 2013/2014. No presente ano de 2014/2015, começou a sua aprendizagem de piano como instrumento principal, continuando com a sua aprendizagem de trompa, como segundo instrumento. Por necessidade de cumprimento dos conteúdos programáticos da disciplina de piano, está a ser feito um esforço adicional para adquirir competências técnicas e de repertório correspondentes ao grau em que se encontra. É uma aluna que tem revelado bons resultados nas avaliações da disciplina de piano, que mostra curiosidade e que revela um nível de motivação intrínseca alto. A aluna possui boas competências auditivas, revelando, no entanto, poucos recursos técnicos e estilísticos, facto esse que relacionamos com o pouco tempo de aprendizagem do piano. Quando questionada sobre se já tinha improvisado, a sua resposta foi: “já inventei duas músicas”.

O aluno 5 frequenta o 1º grau de piano, em Regime Supletivo. Tem dez anos e começou a sua aprendizagem musical na Escola de Música do Conservatório Nacional, no curso de iniciação.

Revela boas competências auditivas. É um aluno que tem tido resultados bastante satisfatórios e revela bons indícios de motivação para a aprendizagem. O repertório é adequado aos objectivos para o seu grau de ensino; no entanto, os recursos técnicos de que dispõe, revelam algumas fragilidades. Ao teclado, a posição das mãos não é estável, revelando algumas dificuldades na passagem do polegar e na articulação digital, factos estes que acabam por perturbar a execução musical. Relativamente a outros aspectos, é um aluno que demonstra expressividade musical moderada, sobretudo ao nível estilístico e ao uso de dinâmicas. Na primeira sessão, quando lhe foi perguntado se já tinha improvisado, revelou já o ter feito e referiu que estava a compor uma peça musical.

O aluno 6 frequenta o 7º ano do Curso Básico, em Regime Integrado. Tem 12 anos, encontra-se no 3º grau de piano e tem tido resultados de nível satisfatório a bom. Iniciou a sua aprendizagem de piano no curso de iniciação da Escola de Música do Conservatório Nacional. Revela boas competências auditivas e estuda repertório adequado aos objectivos para o seu grau de ensino. É um aluno que revela bons recursos técnicos e estilísticos, não obstante alguma instabilidade rítmica e falta de familiaridade com o instrumento. Mostrou alguma dificuldade de compreensão de estruturas harmónicas e de repetição de padrões rítmicos, sobretudo quando havia simultaneidade de uma linha melódica na mão direita. Quando lhe foi perguntado se já tinha improvisado, disse já o ter feito ocasionalmente.

4. Apresentação e análise de resultados

4.1 Contextualização

Foram planeadas seis sessões de improvisação. Uma vez que os alunos não apresentavam ainda conhecimentos nesta área, propôs-se uma abordagem livre, baseada na perspectiva de Bradshaw, que contempla a existência de interacção entre dois ou mais indivíduos e segundo a qual o único estímulo que leva a um resultado musical coerente é o som (Bradshaw, 1980). Não foram fornecidas mais instruções verbais do que as necessárias, sendo que o resultado manifestou-se apenas através do discurso produzido pela interacção sonora. As sessões de improvisação foram realizadas numa sala na qual existiam dois pianos, o que possibilitou a já referida interacção sonora. Esta metodologia revelou ser importante no estímulo de uma

dinâmica eficaz, no processo de improvisação, favorecendo a orientação do processo, por parte do professor, através da introdução de elementos musicais motivicos, rítmicos, expressivos, estilísticos, formais, e outros.

4.2 Sessões de improvisação

Antes da primeira sessão de improvisação, houve alguma apreensão quanto a uma eventual inibição, por parte dos alunos, em improvisar. Sendo assim, realizaram-se exercícios de improvisação simples, que tivessem boas probabilidades de ter um resultado positivo e motivador para os alunos.

4.2.1 Aluno 4

Resumo da sessão 1

No início da aula, houve uma conversa cujo tema foi o eclipse solar que tinha acontecido durante a manhã desse dia. Falámos com a aluna sobre a mudança sentida na luz do dia, entre outras observações. A aluna revelou-se bem disposta e muito participativa na conversa, facto que nos encorajou a perguntar-lhe se ela seria capaz de realizar uma representação musical do eclipse solar. Foi sugerido à aluna uma peça em três partes, sendo que a primeira seria mais alegre e luminosa, a segunda seria mais triste e mais escura e, por fim, a terceira regressaria a um carácter semelhante ao inicial. Salientou-se o facto de que ela não iria improvisar sozinha e que lhe seria permitido tocar sem restrições. Interessada, a aluna encarou o desafio com naturalidade, compreendendo muito bem o que lhe havia sido pedido. No início da improvisação, tocou-se um padrão rítmico, sugerindo um carácter musical animado. A princípio, a aluna respondeu com uma melodia bem ritmada, em modo menor. Passado algum tempo, a aluna começou a utilizar também o modo maior. Quando se fez a transição para a parte B, a aluna percebeu a mudança e respondeu, mudando de novo para o modo menor e adoptando um mais escuro, ao mesmo tempo que o ritmo marcado se foi desconstruindo. Nesta secção foi introduzido o modo menor harmónico. A aluna percebeu esta mudança e respondeu com o mesmo modo. A passagem para a terceira parte foi feita com a mesma naturalidade, tendo a aluna reagido às sugestões sonoras e ao discurso musical que lhe foi proposto.

Resultados

O uso de uma imagem (figura 1) como motivo para a improvisação revelou-se sugestiva e as ideias que foram associadas ao eclipse solar, como alegria e tristeza, ou luz e escuridão, foram importantes para a compreensão do discurso sonoro e da estrutura formal da peça.

Representação possível da imagem usada na primeira improvisação

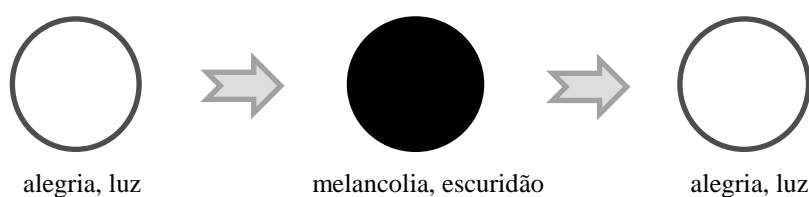


Figura 1

Pôde constatar-se também que a aluna identificou auditivamente aspectos de dinâmica, padrões rítmicos, modais e tímbricos, tendo reagido activamente ao incluí-los na sua realização sonora. Considera-se que os objectivos foram alcançados, na medida em que houve algum nível de interacção e a aluna reconheceu e aplicou alguns elementos importantes do discurso musical. No entanto, não existiu uma reacção directa aos motivos introduzidos e a estrutura das frases musicais foi um pouco desorganizada.

Alterações a implementar

No final da primeira sessão, reconheceu-se que seria interessante, no futuro, tentar criar uma dinâmica onde houvesse espaço para explorar alguns motivos e tentar desenvolvê-los, em frases musicais mais estruturadas. Jogos de imitação e/ou de pergunta e resposta consideraram-se apropriados para este fim.

Resumo da sessão 2

No início da sessão 2, a aluna mostrou-se entusiasmada com a sessão anterior, trazendo música escrita em casa e tocando-a no início da sessão. A música escrita pela aluna revelou bastante estrutura, com duas texturas presentes - acompanhamento e melodia -, frases musicais bem proporcionadas e a presença de alguns elementos modais que foram abordados na primeira sessão, como o modo menor harmónico, entre outros.

Foi feita a proposta à aluna de fazer uma conversa musical. Referiu-se que o diálogo musical poderia conter perguntas e respostas e que seria importante ouvir bem o que cada um dos intervenientes teria para “contar”. A aluna interessou-se por saber quais eram os limites do jogo e foi-lhe respondido que era permitido utilizar todo o instrumento, da forma que ela entendesse. A aluna começou com uma melodia na mão direita, em modo menor, acompanhada por acordes na mão esquerda. Pareceu surpreendida quando começámos a introduzir algumas imitações, mas rapidamente se apercebeu da “brincadeira” e começou também a utilizá-la. Revelou facilidade em realizar imitações, reproduzindo facilmente as notas que ouviu. Introduziram-se alguns elementos de perturbação no discurso musical, como trémolos e padrões harmónicos mais dissonantes. Depois de alguma surpresa, a aluna prosseguiu, reagindo ao que tinha sido proposto. No entanto, rapidamente voltou à improvisação modal, desta vez num andamento mais animado. De seguida fez-se ainda um outro exercício em que se utilizou a imagem de um bando de pássaros a levantar vôo de uma árvore. A aluna respondeu com sons agudos. Foi introduzida uma linguagem atonal, à qual a aluna respondeu com uma melodia tonal. No fim da sessão, mostraram-se alguns sons produzidos no interior do piano.

Resultados

A aluna apercebeu-se do recurso da imitação melódica e motívica e explorou-o, ainda que de forma pouco estruturada. Houve alguma dificuldade em manter-se na pulsação rítmica proposta, facto que provavelmente se deve à simultaneidade das várias tarefas envolvidas no processo contínuo de interacção sonora, na construção do discurso musical (Figura 2).

Tarefas envolvidas no processo contínuo de interacção sonora

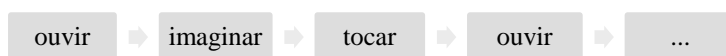


Figura 2

Quando foram introduzidos elementos mais estranhos à linguagem, embora tenha havido uma reacção, esta foi tímida, o que nos leva a pensar que haja pouca familiaridade com outras estéticas e estilos musicais mais modernos.

Alterações a implementar

Após reflexão sobre o decorrer da segunda sessão, decidiu-se continuar a explorar jogos de imitação e de fraseado musical, tentando conseguir uma maior estruturação na forma como estes se processam. Estabeleceu-se também a prioridade de fornecer materiais musicais mais diversificados, de forma a que a aluna tenha contacto com estéticas e estilos musicais também mais diversificados.

Resumo da sessão 3

Iniciou-se a sessão com um exercício de pergunta e resposta. A aluna percebeu o que se pretendia e respondeu a todas as frases de forma adequada e bem estruturada, acrescentando ideias melódicas bastante criativas. Tentaram-se incluir alguns elementos estilísticos que se desviam um pouco da lógica tonal, para que a aluna explorasse outro tipo de sonoridades. A aluna sentiu-se estimulada e reagiu muito bem, explorando uma linguagem um pouco mais arriscada, com elementos politonais. De seguida realizou-se uma peça em forma ternária (A B A), baseada no exercício anterior, de pergunta e resposta. Propôs-se à aluna uma frase bastante clássica, tendo a aluna respondido imediatamente dentro dos parâmetros rítmicos e melódicos correctos. Surpreendentemente, criou, a partir do material fornecido, uma linguagem arriscada, com um carácter muito interessante. É de salientar o facto de ter sido a

aluna a tomar a iniciativa de introduzir a recapitulação do tema. A peça resultou muito bem e a aluna pareceu bastante entusiasmada e divertida com o jogo musical. No fim da aula foram mostrados à aluna alguns efeitos sonoros que se podiam executar no interior do piano.

Resultados

A aluna respondeu com grande atenção e sensibilidade às propostas feitas. Revelou grande capacidade de ouvir, entender e aplicar:

- características estilísticas
- fraseado
- textura musical
- dinâmica
- articulação

Mostrou ainda bastante imaginação, mantendo-se coerente com o que lhe foi proposto. Fez bastantes progressos na confiança com que improvisa, revelando uma boa avaliação daquilo que foi realizado. Revela uma boa articulação entre pensamento musical e a sua realização sonora.

Alterações a implementar

Tendo-se observado que a introdução de novos elementos estilísticos trouxe bastantes resultados, resolveu-se continuar a explorar novas sonoridades, mais experimentais e arriscadas, para que a aluna pudesse desenvolver um leque maior de recursos estilístico-musicais. Por outro lado, resolveu-se voltar à realização musical de imagens e ideias, da primeira sessão e verificar os progressos.

Resumo da sessão 4

Para a quarta sessão propôs-se à aluna fazer uma peça baseada numa só nota. Foi-lhe proposto uma abordagem semelhante à das sessões anteriores, que pressupõe um diálogo musical entre os dois intervenientes. A aluna recordava-se da última sessão e perguntou se podia fazer sons

no interior do piano, ao que lhe foi dito que sim. A aluna interessou-se pelo efeito sonoro de emissão de harmônicos, resultante da colocação dos dedos sobre as cordas do piano. Fez algumas perguntas durante o processo, o que levou a algumas paragens. Foram explorados alguns padrões rítmicos e timbres bastante diversificados. Não se conseguiu construir uma peça musical porque aconteceram demasiadas interrupções. Passou-se ao jogo de pergunta e resposta. A aluna iniciou com a mesma ideia musical da sessão anterior. Tentou explorar o uso do pedal e voltou a tocar a escala de dó, no modo menor harmónico. Quando foi questionada, a aluna referiu estar a estudar essa mesma escala nas aulas de piano.

Resultados

Foi uma sessão em que a aluna tomou contacto com outras formas de produzir som ao piano. A aluna estava muito focada na experimentação e, embora tenham existido momentos em que houve um discurso musical fluente, houve outros em que o mesmo não foi tão bem articulado. Considerou-se que, embora não tenha havido um resultado musical expressivo, o conhecimento que resultou da experiência sonora foi relevante para o conhecimento do instrumento e para o enriquecimento do imaginário sonoro da aluna. Outro aspecto importante observado foi a integração da escala menor harmónica no processo experimental, revelando uso de conhecimento para a estruturação do discurso. No fim da aula, a aluna revelou interesse em continuar a sessão de improvisação.

Alterações a implementar

Embora tenha havido resultados relevantes, não se conseguiu cumprir na totalidade o plano da sessão. Resolveu-se voltar a explorar a imagem como motivo para a representação musical.

Resumo da sessão 5

Sugeriu-se à aluna a representação musical do nascer do sol. A aluna começou com uma melodia em modo menor e um ostinato na mão esquerda, no registo grave do piano. Introduziram-se progressivamente dissonâncias e sugeriu-se um crescendo. A aluna reagiu bem e tentou integrar-se no discurso através da realização de imitações de pequenos motivos. Observou-se, através destas imitações repetidas, alguma construção de tensão musical. Introduziu-se o modo maior, ao que a aluna respondeu de forma coerente. Analisou-se a peça e a aluna revelou ter consciência do que tinha acontecido.

Numa segunda improvisação, propôs-se uma viagem interior, sugerida pelo título “Desliga a televisão, liga a tua visão”. Referiu-se a liberdade para improvisar livremente. A aluna começou com uma linguagem previsível. Foram introduzidos elementos sonoros diferentes, baseados em sons da harpa do piano e dissonâncias, tendo a aluna procurado reagir, sem qualquer inibição de participar no jogo proposto. Notou-se, no entanto alguma repetição de padrões de improvisação, como é o caso da utilização recorrente do modo menor e a repetição dos mesmos recursos estilísticos.

Resultados

As ideias propostas foram talvez difíceis de entender e materializar, acabando a aluna por recorrer a elementos que já conhecia para preencher os espaços musicais. Isto fez-se notar, sobretudo, quando recorreu a escalas ou motivos no modo menor. Reconhecemos também que houve uma tendência para dominarmos o discurso musical, não dando à aluna muitas oportunidades para desenvolver as suas ideias. No entanto, houve aspectos positivos como a criação de tensão através de recursos de imitação e, no geral, uma boa reacção a aspectos gerais de carácter e de dinâmica.

Alterações a implementar

Resolveu-se tentar deixar a aluna desenvolver mais as suas ideias musicais e verificar em que medida é que isso se pode revelar benéfico. Decidiu-se também que haveria interesse em utilizar outro tipo de estímulos para despertar o imaginário sonoro e que estes poderiam consistir numa história ou num quadro.

Resumo da sessão 6

Na continuidade da sessão anterior e tentando dar mais espaço à aluna para desenvolver o seu discurso musical, acordou-se com a aluna que a mesma improvisaria sozinha. A aluna propôs começar livremente, com um ritmo de alguma complexidade. Realizou alguns efeitos sonoros no interior do piano, abafando as cordas com a mão. A peça teve um momento mais calmo, voltando depois aos mesmos motivos rítmicos do início da peça. No final, questionada sobre a ideia musical, a aluna referiu ter a intenção de improvisar uma peça em estilo *rock*, sendo que a razão para os efeitos sonoros foi o desejo de tentar imitar o som de uma guitarra.

De seguida foi proposto à aluna representar uma partitura gráfica, a que o compositor Gerhard Staebler deu o nome de *Hart auf Hart* (Anexo 3, Secção II). Previamente, conversou-se com a aluna sobre a imagem, fazendo algumas observações. Chegou-se à conclusão que podia perspectivar-se a obra em três andamentos. A execução musical resultou numa peça muito interessante que, em alguns pormenores formais, revelou ter elementos em comum com formas clássicas. O primeiro andamento foi representado com dois motivos diferentes, o segundo andamento teve um carácter diferente do primeiro andamento e, por fim, o terceiro andamento misturou o material temático dos dois andamentos anteriores.

Resultados

A sexta sessão revelou-se como uma das mais produtivas, na qual a aluna conseguiu concentrar os conhecimentos adquiridos, demonstrar criatividade musical e revelar um nível alto de confiança e à vontade com o instrumento. Salientamos o facto de a aluna ter inventado um motivo baseado num material sonoro criado por si, percutido na estrutura do piano. Considerou-se positivo o uso fluente de recursos na invenção musical, tais como baixo de alberti, *appoggiatura*, trilos, entre outros. Por outro lado, revelou-se surpreendente o recurso à memória musical que a aluna fez, utilizando todo o material temático e articulando-o numa forma musical complexa e bem estruturada, sobretudo durante o terceiro andamento.

Representação formal da peça improvisada pela aluna, a partir de *Hart auf Hart*, de Gerhard Staebler

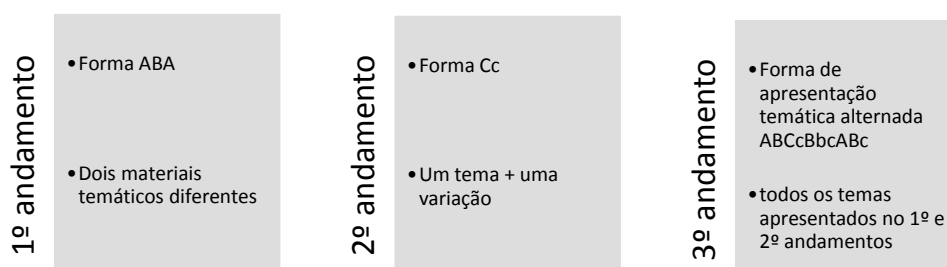


Figura 3

Para além do referido, a aluna revela um grande à vontade na sua relação directa com o piano. Quando questionada, revela que, no seu estudo diário de piano, intercala a prática das escalas, estudos e peças, com pequenos jogos de improvisação.

Alterações a implementar

Considera-se que a aluna deve continuar a explorar os recursos de que dispõe e a adquirir mais conhecimentos, nomeadamente ao nível harmónico. Exercícios futuros interessantes serão a harmonização de linhas melódicas conhecidas, em estilos diversificados. Os exercícios de pergunta e resposta revelaram-se muito úteis na aquisição de conhecimentos e deverão continuar a ser praticados.

4.2.2 Aluno 5

Resumo da sessão 1

Uma vez que era a primeira sessão, tentou-se fazer um jogo de pergunta e resposta, baseado num acompanhamento da mão esquerda (Figura 4) que sugeria o modo lídio, em ritmo ternário. Escolheu-se este modo porque foi considerado mais apropriado para alcançar resultados mais motivadores, uma vez que se tratava da primeira sessão.

Acompanhamento da mão esquerda, que serviu de base ao jogo de pergunta e resposta



Figura 4

Sublinhou-se a necessidade de se estabelecer um diálogo musical. Considerando a sequência dos dois primeiros compassos como uma unidade, foram feitos exercícios de pergunta + resposta na forma de 1+1, 2+2 e 4+4, aumentando progressivamente a dimensão da frase musical.

O aluno percebeu o que se pretendia e tentou de seguida juntar o acompanhamento da mão esquerda. O aluno reagiu bem ao exercício, respondendo às frases propostas. No entanto, estranhando o exotismo do acompanhamento, procurou o si bemol, característico do modo maior, em vez do si bequadro sugerido pelo acompanhamento. Ao tentar juntar o acompanhamento da mão esquerda, o aluno teve alguma dificuldade de coordenação das duas mãos. No entanto, apoiado pelo ritmo e propostas musicais do segundo piano, o aluno revelou-se inventivo, mostrando capacidade de imaginar o som e materializá-lo na execução, revelando-se desinibido e bastante à vontade, durante o exercício. As respostas às frases propostas nem sempre foram proporcionadas e, ocasionalmente, sobrepuseram-se às frases que lhe eram apresentadas pelo segundo piano. O aluno revelou alguma dificuldade em sentir o apoio rítmico do compasso ternário.

Resultados

O aluno revelou estar à vontade para se exprimir através da improvisação, mostrando que conseguiu entender o que lhe foi pedido, conseguindo responder adequadamente ao exercício proposto, e mostrando-se empenhado e inventivo nas ideias musicais. Não obstante, houve alguma irregularidade na forma como o aluno respondeu às frases musicais, que foram ligeiramente desproporcionadas em relação às propostas feitas. Notou-se também alguma dificuldade em sentir a pulsação do compasso ternário e na coordenação das duas mãos. No fim da sessão o aluno mostrou-se entusiasmado com o resultado.

Alterações a implementar

Para a segunda sessão estabeleceu-se continuar com o mesmo exercício e verificar se o aluno assimilou alguns aspectos que não foram tão bem sucedidos. Considerou-se importante também realizar exercícios de improvisação livre, com sonoridades mais arriscadas. Espera-se com isto que o aluno explore outras sonoridades e estéticas musicais, aumentando assim o seu imaginário sonoro, para padrões que não são apenas modais.

Resumo da sessão 2

No início da sessão o aluno quis improvisar sozinho, baseado no acompanhamento ternário da sessão anterior. O aluno ainda se lembrava das notas mas já não fazia o compasso ternário original. Depois de ter sido corrigido, o aluno fez uma pequena improvisação com elementos

interessantes, tendo, no entanto, continuado a revelar alguma dificuldade de articular a mão esquerda com a mão direita.

De seguida propôs-se a representação musical do eclipse solar que havia acontecido na manhã desse dia. Falou-se um pouco sobre a forma que a peça teria. Combinou-se que seria uma peça em três partes, sendo que a primeira seria mais luminosa e rítmica, a segunda teria um ambiente mais escuro e a terceira regressaria à luz e ao carácter mais rítmico.

Achou-se apropriado começar com uma nota pedal, que fornecesse uma base de apoio para se poder improvisar. Interessado, o aluno encarou o desafio com relativa naturalidade. A primeira parte da improvisação teve elementos interessantes. A passagem para a segunda parte não foi bem compreendida pelo aluno, que estava muito focado no ambiente mais rítmico. Assim passou-se à terceira parte, para a qual o aluno contribuiu com as suas ideias musicais. No entanto, não reagiu às imitações e a resposta às transições não foi imediata. Foi sugerido ao aluno, verbalmente, que ele podia estar mais atento e que deveria aproveitar para desenvolver outras ideias que lhe são sugeridas. Uma vez que o aluno se mostrou interessado em continuar, passámos a experimentar sons produzidos no interior do piano. Com esta experimentação pretendeu-se adiantar trabalho de reflexão que pudesse vir a ser útil em sessões futuras.

Resultados

O aluno revelou entusiasmo pela improvisação e revelou ter praticado o exercício proposto na aula anterior. Contudo este foi assimilado com alguma superficialidade. Na improvisação seguinte o aluno aplicou recursos que já lhe são familiares, tais como melodias e motivos baseados em escalas de *Blues* e *Jazz*, mostrando-se, no entanto, pouco disponível para se deixar influenciar por propostas novas.

Alterações a implementar

Depois de reflectir sobre a segunda sessão, considerou-se importante, em sessões futuras, conseguir que o aluno esteja mais atento àquilo que está a ouvir e se deixe influenciar mais pelo discurso musical proposto. Embora o aluno mostre já alguns recursos para a improvisação musical, é importante que esses recursos sejam mais diversificados e que estejam relacionados, em termos estilísticos, com o repertório estudado nas aulas de piano.

Decidiu-se, em futuras sessões, tentar definir regras que limitassem a utilização de uma improvisação mais idiomática e que permitissem uma experimentação mais orientada para a interacção entre os dois intervenientes e mais focada na audição e exploração do objecto sonoro.

Resumo da sessão 3

A proposta para a terceira sessão foi a de realizar uma improvisação mais focada no objecto sonoro. Assim resolveu fazer-se uma improvisação sobre uma nota só. Tentou introduzir-se uma forma musical do tipo A B A, sendo que a parte A seria mais ritmada e a B, por contraste, mais indefinida em termos rítmicos e de atmosfera mais melancólica. Tentou-se assim uma exploração do imaginário sonoro do aluno.

Na segunda improvisação procurou-se criar atmosferas diversificadas, uma vez que o aluno mostrou recorrer sempre ao mesmo género de ideias rítmicas, baseadas em padrões previsíveis. Sugeriu-se que o aluno representasse a ideia de alguém que tem medo. O aluno mostrou-se à vontade para improvisar uma peça em modo frígio, utilizando elementos interessantes como motivos baseados em meios tons e o uso da repetição e do crescendo como forma de criar tensão musical. De seguida, pediu-se ao aluno para improvisar uma peça musical alegre. Este voltou a recorrer a padrões previsíveis. Pediu-se ainda ao aluno para improvisar uma peça solene. O aluno reagiu bem, na medida em que recorreu ao seu imaginário para improvisar uma peça com alguma solenidade. No entanto o aluno mostrou vontade para improvisar num estilo musical *pop*. De maneira a ir de encontro ao seu universo musical, acedemos ao pedido e realizou-se uma improvisação. No entanto, mais uma vez, houve tendência para alguma previsibilidade nos padrões musicais utilizados, o que resultou num nível de interacção musical baixo.

Resultados

Houve alguns aspectos positivos a salientar da terceira sessão. Na improvisação sobre uma nota só, tentou-se introduzir um tema mais melancólico, ao que o aluno reagiu bastante bem, ouvindo com atenção o que lhe era proposto e experimentando novas sonoridades. No entanto, quis rapidamente voltar a padrões mais rítmicos, passando imediatamente para a terceira secção da peça. Não obstante, o aluno tentou introduzir alguns elementos rítmicos

novos, que considerámos interessantes. Destacou-se um aspecto positivo do exercício seguinte, em que foi pedida ao aluno a representação musical de ideias específicas. Este recorreu ao seu imaginário para executar o que lhe foi pedido, tendo revelado criatividade e poder de expressão musical.

Alterações a implementar

Resolveu-se que seria importante tentar levar o aluno a ouvir e a interagir mais com o que lhe era proposto. Também se decidiu que a exploração de atmosferas musicais diversificadas deveria ser praticada, estimulando o aluno para a exploração de caracteres expressivos mais contrastantes.

Resumo da sessão 4

Depois de uma reflexão sobre a sessão anterior, procurou-se, logo no início da sessão, tentar ir de encontro às ideias musicais do aluno. Este começou por propor uma ideia musical calma, interessante, que foi explorada apenas durante alguns segundos, sendo, no entanto, interrompida abruptamente, para voltar a padrões conhecidos. Depois de terminar a improvisação, reforçou-se, junto do aluno, a necessidade de existir interação musical, para atingir um resultado homogéneo do discurso musical.

Na improvisação seguinte, o aluno continua a não demonstrar interesse pelas ideias sugeridas, voltando a recorrer a padrões conhecidos. Reforçou-se o interesse na exploração de ideias novas.

Resultados

O aluno continua focado num estilo musical muito próprio, recorrendo constantemente a padrões já conhecidos.

Alterações a implementar

Estabeleceu-se que, na próxima sessão, será importante voltar a trabalhar a exploração de atmosferas diversificadas e linguagens musicais menos padronizadas, encontrando estratégias de abordagem diferentes.

Resumo da sessão 5

Tentando aplicar uma estratégia diferente, nesta sessão foi proposto ao aluno realizar uma peça em três partes. Não se definiu uma imagem ou história, pois em sessões anteriores o aluno mostrou-se mais sensível à descrição do carácter musical pretendido. Sendo assim, comunicou-se ao aluno que a primeira parte seria extremamente lenta e calma, a segunda parte seria mais animada e a terceira regressaria à calma inicial. O aluno começou com uma ideia mais calma, mas tentou quase de imediato animar o discurso. Foi chamado à atenção para aquilo que tinha sido combinado. Aqui o aluno integrou um discurso mais calmo na sua execução e houve, finalmente, uma homogeneidade no discurso. A segunda parte voltou a ter padrões previsíveis e preconcebidos. Na terceira parte voltou-se a uma parte calma, na qual foi introduzido um ostinato. Houve alguma imitação de padrões ouvidos e de materiais utilizados na primeira parte, o que revelou alguma memória musical. O estilo musical, no entanto, manteve-se semelhante, no que respeita à linguagem musical.

Resultados

Houve melhoras com a estratégia aplicada. O facto de se ter improvisado uma peça de carácter mais lento pareceu favorecer a concentração do aluno para aquilo que estava a ouvir. No primeiro andamento, o aluno utilizou uma linguagem adequada à sonoridade e carácter propostos. No último andamento começou a fazer já algum desenvolvimento temático daquilo que ouviu, ainda que de forma modesta. Utilizou algum material da primeira parte, o que revelou que foi estabelecida uma relação com a primeira parte. Constatou-se, no entanto, que algumas estratégias produziram resultados:

- dar instruções verbais ao aluno sobre o carácter musical
- nas peças de carácter mais lento, o aluno pareceu estar mais atento e interagir mais
- utilizar imagens ou ideias para estimular o imaginário musical do aluno

Alterações a implementar

Planeou-se, para a próxima sessão, explorar a representação musical de imagens ou ideias e continuar a explorar sons menos convencionais.

Resumo da sessão 6

Continuou-se a procurar ambientes sonoros mais tranquilos. A imagem utilizada para a representação musical foi o nascer do sol. Na execução, o aluno não recorreu tanto a padrões conhecidos e procurou agir mais conforme o contexto sonoro. No entanto, a produção de sons diferentes não pareceu ter vindo de uma vontade própria e de uma audição cuidada daquilo que estava a acontecer, aparentando antes ter sido feita aleatoriamente, sem uma relação com um pensamento musical. No fim da sessão, houve momentos em que existiu uma maior coerência do discurso musical e uma maior interacção com o contexto sonoro.

Resultados

O aluno experimentou mais, mas não pareceu tê-lo feito de forma sistemática ou orientado por algum critério. Notaram-se alguns progressos na atenção do aluno, em relação ao que ouve.

Alterações a implementar

As estratégias utilizadas contribuíram modestamente. Admitiu-se alguma falta de experiência na área da improvisação e não se conseguiram encontrar estratégias mais eficazes. Apesar disto, houve sinais que nos levam a pensar que o aluno deveria tomar contacto com repertório de estilo mais diversificado, de modo a aumentar a variedade de referências musicais. Outra sugestão seria basear a aprendizagem numa perspectiva mais auditiva e menos mecânica. Para que possam existir progressos, é imprescindível que o aluno aprenda a ouvir e entender aquilo que ouve e não se limite simplesmente a reproduzir notas mecanicamente.

4.2.3 Aluno 6

Resumo da sessão 1

Uma vez que não havia experiência em improvisação, optou-se por realizar um exercício de pergunta e resposta, primeiro com frases pequenas, de apenas dois compassos (2+2), depois de quatro compassos (4+4), aumentando progressivamente a dimensão da frase musical. O compasso escolhido foi o quaternário, com um acompanhamento que sugere o modo lídio:

Acompanhamento da mão esquerda, que serviu de base ao jogo de pergunta e resposta



Figura 5

O aluno reagiu bastante bem, respondendo de forma imaginativa e proporcional, às frases propostas. De seguida tentou-se que o aluno executasse o acompanhamento. Houve alguma dificuldade de articulação do acompanhamento com a melodia improvisada.

Resultados

O aluno reagiu bem, respondendo proporcionalmente às frases propostas. No entanto, ritmicamente, houve alguma imprecisão e algumas dificuldades de coordenação com a mão esquerda.

Alterações a implementar

Para a próxima sessão verificaremos se o aluno assimilou o acompanhamento e se consegue articulá-lo com a mão direita.

Resumo da sessão 2

Não tendo o aluno tido oportunidade para trabalhar o acompanhamento da sessão anterior, referiu-se que podia continuar a haver trabalho sobre o mesmo, passando-se de seguida a outro exercício. A proposta foi a representação musical do eclipse solar, ocorrido essa manhã. O aluno mostrou-se interessado e percebeu o que era pretendido. Falou-se em ideias de luz e escuridão e acordou-se realizar uma forma ternária (A B A), continuando a utilizar o mesmo esquema de interação de pergunta e resposta, da sessão anterior. O aluno revelou ouvir atentamente, reagindo bem aos impulsos sugeridos, utilizando recursos estilísticos e expressivos adequados. As passagens luz/escuridão e escuridão/luz foram feitas de forma muito orgânica e fluente.

Resultados

O aluno revelou bastante interesse e mostrou boas competências auditivas. A atenção e o à-vontade com que ouviu e entendeu o discurso musical, permitiram-lhe a inserção no contexto proposto e a utilização de vários recursos. A observação do processo de improvisação musical, levou-nos a tentar sintetizar um ciclo multifásico, que se desenvolve numa simultaneidade de várias tarefas.

Tentativa de síntese das fases do processo cíclico da improvisação

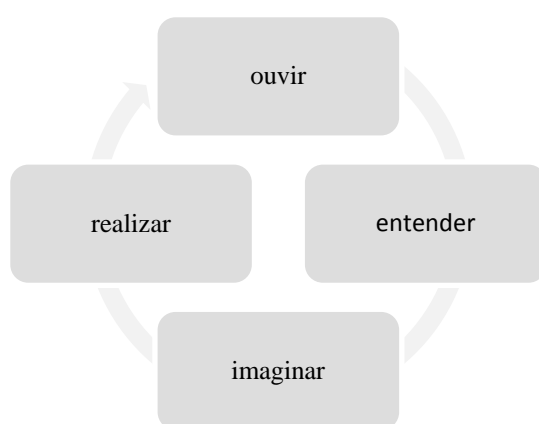


Figura 6

Alterações a implementar

Decidiu-se introduzir, na terceira sessão, linguagens musicais mais arriscadas e verificar como é que o aluno interage com as mesmas.

Resumo da sessão 3

Resolveu-se começar com um exercício de pergunta e resposta. O aluno começou com uma frase musical de seis compassos, em divisão ternária. De seguida introduziu alguns elementos modais, explorando o “exotismo”, através do recurso a intervalos de tom e meio. De seguida evoluiu-se para uma valsa. Acrescentaram-se alguns elementos de expressão livre, sugerindo uma linguagem atonal e arritmica. O aluno pareceu bastante estimulado pelo discurso musical, sentido-se à vontade, revelando criatividade e capacidade de interação. Depois da secção atonal, voltou-se à valsa. Isto foi compreendido pelo aluno com muita naturalidade.

Resultados

O aluno mostrou flexibilidade para adaptar o seu discurso ao que estava a acontecer. Lidou bem com os imprevistos, integrando-os na materialização sonora. Revelou familiaridade com estilos musicais mais arriscados e revelou-se muito disponível para a experimentação. Foi uma sessão muito interessante.

Alterações a implementar.

Para a sessão 4, decidiu-se explorar sonoridades ainda mais arriscadas. Resolveu-se fazer uma sessão de experimentação de possibilidades sonoras e acústicas do piano.

Resumo da sessão 4

Tal como planeado, fez-se uma sessão de experimentação musical e instrumental, utilizando, para tal, um exercício de improvisação sobre uma só nota. Passou-se a demonstrar alguns efeitos sonoros produzidos no interior do piano. De seguida, propôs-se um ritmo feito com a mão esquerda, numa tecla, ao mesmo tempo que a mão direita “manipulava” o som produzido, no interior do piano. Por fim, fez-se uma improvisação em que foram aplicados alguns dos conhecimentos adquiridos nas últimas sessões. O aluno mostrou-se entusiasmado.

Resultados

O aluno conseguiu articular bem a experimentação dos sons que ia descobrindo com a execução de padrões rítmicos na mão esquerda e interagir com os materiais que foi ouvindo.

Alterações a implementar

Considerou-se que as sessões revelaram alguns resultados. O aluno demonstrou ser interessado, criativo, flexível e gostar de experimentar. No entanto, identificou-se a necessidade de desenvolver um sentido de pulsação rítmica mais estável e mais precisa e explorar algum trabalho harmónico.

Resumo da sessão 5

Foi explicada ao aluno uma estrutura harmónica base, sobre a qual se podem fazer acompanhamentos diferentes:

Estrutura harmónica para servir de acompanhamento à improvisação de uma melodia

tocar cada compasso
4 vezes

Figura 7

Exemplo da realização do modelo acima descrito:

Exemplo de realização do modelo harmónico da figura 7

Figura 8

A harmonia foi fornecida ao aluno, sobre a qual ele deveria improvisar uma melodia calma, podendo a mesma ser posteriormente desenvolvida. O aluno reagiu de forma adequada, percebendo a tensão harmónica provocada pela mudança dos acordes e das dinâmicas. Embora o aluno tenha reagido bem, pareceu menos interessado neste exercício. Sugeriu-se que fosse o aluno a fazer o acompanhamento, com vista a praticar a estabilidade da pulsação rítmica.

Resultados

O aluno adaptou-se bem, mas não pareceu interessar-se pelo exercício proposto. Isto poderá ter a ver com alguma falta de desafio sentida pelo aluno, que se sente mais estimulado a responder a situações musicais mais imprevistas. No entanto salienta-se a sensibilidade musical do aluno para entender o carácter geral do som e a utilização de elementos expressivos adequados.

Alterações a implementar

Decidiu-se voltar a praticar um tipo de improvisação mais espontânea, que possa ser mais estimulante para o aluno.

Resumo da sessão 6

Propôs-se ao aluno improvisar livremente sobre a ideia “Desliga a televisão e liga a tua visão”. Explicou-se que, neste exercício, pretendia-se deixar fluir o pensamento musical livremente, sem que este estivesse acorrendado a qualquer modelo formal ou gramática musical. Referiu-se a importância, no entanto, de existir um diálogo musical entre os intervenientes. Deu-se início a uma peça ao estilo de uma fantasia, na acepção de C.P E. Bach: “A fantasia livre é desprovida de métrica regular, podendo movimentar-se por mais tonalidades do que é habitual ouvir noutras peças, que são compostas ou improvisadas dentro de uma métrica própria” (Bach, 1753). O resultado foi uma peça com estrutura livre e grande variedade de padrões estilísticos, expressivos, tímbricos, entre outros. Houve sempre uma atenção ao contexto e ao tipo de discurso, com recurso a imitações e a “provocações” musicais, com bastante riqueza nos ambientes sonoros. Depois de um crescendo preenchido de tensão musical, a peça terminou em apoteose. Ao ser questionado, o aluno resumiu a improvisação realizada ao contraste entre caos e definição.

Resultados

Revelou-se um exercício muito interessante e estimulante. O nível de criatividade aplicado nesta actividade foi alto e o resultado mais evidente foi o grau de liberdade atingido na expressividade musical. Para isto, o aluno recorreu a múltiplos recursos adquiridos, que integrou na sua execução, de forma orgânica e espontânea.

Alterações a implementar

O aluno mostra conseguir integrar conhecimento nas suas improvisações, que realiza com grande naturalidade e flexibilidade. A reacção ao ambiente sonoro e aos materiais motívicos é rápida, bem como a assimilação dos mesmos e a sua integração no discurso musical. O caminho seguido parece ser estimulante para o aluno.

4.3 Análise dos resultados

Embora cada um dos três alunos tenha respondido às estratégias introduzidas, de forma própria e individual, pensamos que todos eles apresentaram progressos significativos. A aluna 4, partindo de uma estrutura gráfica, realizou uma improvisação na qual conseguiu utilizar recursos adquiridos, demonstrando criatividade e espontaneidade na forma como os integrou no discurso musical. Utilizou o seu imaginário sonoro e criou novos materiais que explorou e articulou, recorrendo à memória musical, numa forma complexa e estruturada. O aluno 5 foi aquele que mais lentamente progrediu. Reconhecemos que existiu alguma dificuldade em encontrar estratégias eficazes, facto que conduziu a uma demora na constatação de resultados significativos. No entanto, descobriu-se que a improvisação de peças mais lentas, com um carácter mais calmo, favoreciam a audição e o entendimento do discurso musical, por parte deste aluno. Por outro lado, começámos a utilizar mais intruções verbais para explicar o que era pretendido, inclusive no decorrer da execução. Isto pareceu ajudar e levou a que o aluno começasse, a pouco e pouco, a improvisar de forma mais contextualizada e espontânea, interagindo um pouco mais com aquilo que ouvia. Por sua vez, o aluno 6 desenvolveu, ao longo das sessões, um nível elevado de criatividade e de liberdade no pensamento, tendo mostrado uma boa capacidade de ouvir atentamente, integrando-se de forma sensível e adequada no contexto sonoro. Na última sessão, mostrou ser capaz de explorar e desenvolver motivos apresentados, integrando-os de forma livre e expressiva no discurso musical.

4.4 Inquéritos

Tendo como objectivo informações importantes, que pudessem contextualizar melhor este projecto de investigação, realizaram-se três inquéritos ,que foram dirigidos a:

- três alunos participantes nas sessões de improvisação. Este inquérito teve como objectivo obter informações sobre o contexto de aprendizagem dos alunos e perceber se o projecto implementado produziu efeitos na aprendizagem.
- encarregados de educação dos alunos participantes nas sessões de improvisação. Este inquérito teve como objectivo recolher informações sobre o contexto da aprendizagem e sobre o impacto do projecto.
- treze docentes de duas escolas do ensino especializado da música. Este inquérito teve como objectivo tentar obter uma perspectiva geral, dos professores de piano, sobre os benefícios da improvisação na aprendizagem do instrumento que leccionam.

4.4.1 Inquérito A, realizado aos alunos participantes

Para este questionário (Anexo 4, Secção II), foram formuladas perguntas de escolha múltipla e de resposta livre, sendo que uma das perguntas de escolha múltipla apresentou aos inquiridos uma escala de avaliação, com números de 1 (mínimo) a 5 (máximo). A pergunta de resposta livre é uma questão aberta, que possibilitou aos inquiridos exprimir a sua opinião. As restantes perguntas são fechadas e permitiram aos inquiridos responder com Sim, Não, ou Não sei responder (N/R). As perguntas colocadas aos alunos que participaram no projecto de investigação foram as seguintes:

1. Gostaste da experiência das sessões de improvisação? Quantifica a tua resposta de 1 a 5.
2. Antes de iniciares as sessões de improvisação, já tinhas o hábito de improvisar em casa?
3. Gostarias de ter aulas de piano em que fosse possível improvisar?
4. Achas que, depois da experiência das sessões de improvisação, mudou alguma coisa nos teus hábitos de estudo?

5. Se respondeste que sim à pergunta anterior, o que achas que mudou nos teus hábitos de estudo?

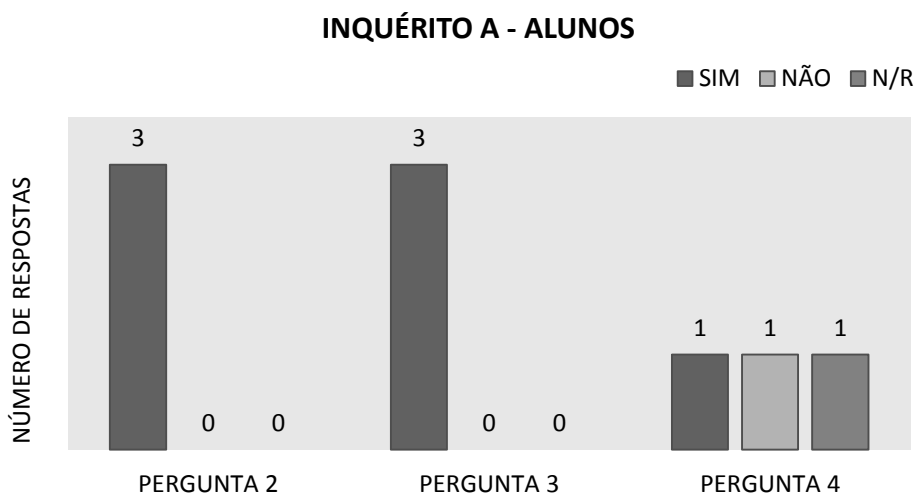


Gráfico 1

Do inquérito realizado, deduzimos que os três alunos que participaram no projecto tinham já o hábito de improvisar. Concluimos também que todos gostariam de ter aulas de piano em que fosse possível improvisar. Quanto à pergunta 4, sobre o impacto que a improvisação teve nos hábitos de estudo do piano, as respostas são bastante divergentes.

Relativamente à resposta à pergunta 1, os três alunos escolheram a opção 5, o que revela que todos gostaram muito da experiência das sessões de improvisação. Quanto ao facto de a improvisação ter mudado hábitos de estudo, apenas um dos alunos respondeu que sim. Na pergunta 5, o aluno que respondeu que os seus hábitos de estudo mudaram, referiu o facto de improvisar mais, desde que tem aulas de improvisação.

4.4.2 Inquérito B, realizado aos encarregados de educação

O inquérito apresentado aos encarregados de educação (Anexo 5, Secção II) incluiu seis perguntas de múltipla escolha e uma de resposta livre. Foram as seguintes:

1. Considera que o seu educando pratica piano por vontade própria ou é necessário lembrá-lo?
2. Antes de ter tido sessões orientadas de improvisação, o seu educando improvisava ou mostrava algum interesse pela experimentação livre ao piano?
3. Se o seu educando tem o hábito de improvisar, ele costuma fazê-lo durante o período diário de estudo de piano ou de forma isolada e espontânea?
4. Desde do início das sessões de improvisação, reparou em alguma alteração nos hábitos de estudo do seu educando?
5. Se respondeu sim, que alterações ocorreram nos hábitos de estudo do seu educando?
6. Considera que o seu educando gostou da experiência das sessões de improvisação?
7. Considera que as sessões de improvisação contribuíram, de alguma forma, para a motivação do seu educando no estudo do piano?

Na gráfico 2, podemos verificar as respostas dadas:

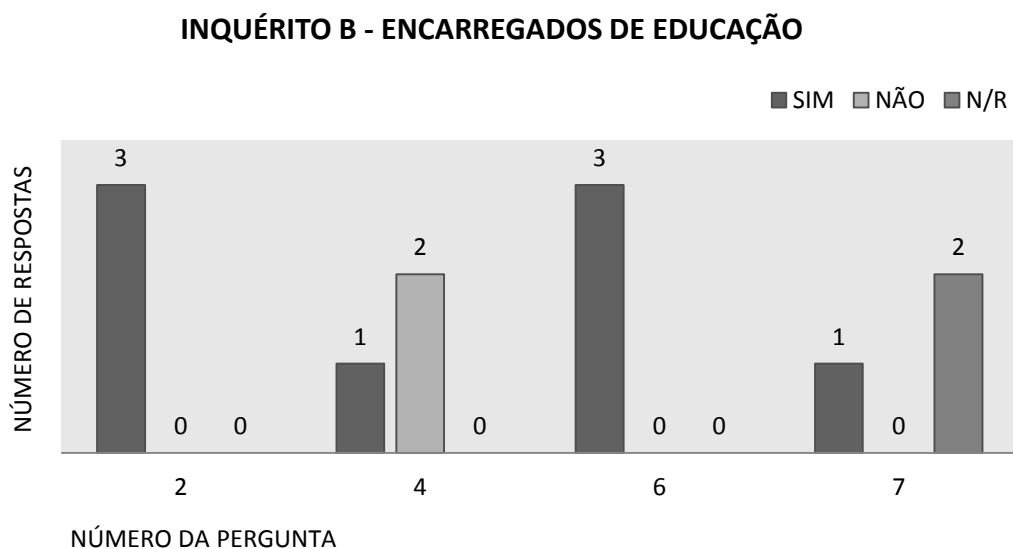


Gráfico 2

As respostas relativamente aos hábitos de estudo foram reveladoras, mostrando que dois dos alunos estudam por iniciativa própria, sendo que o terceiro tem que ser recordado do dever de estudar. Os três encarregados de educação são unânimes na opinião de que os seus educandos gostaram da experiência da improvisação. As respostas à pergunta 3 indicaram ainda que os alunos têm o hábito de improvisar durante a prática diária. Em um dos casos verificaram-se alterações nos hábitos de estudo. Relativamente à questão de resposta aberta, um dos encarregados de educação respondeu que o seu educando “reencontrou o prazer de tocar e estudar piano”.

4.4.3 Inquérito C, realizado a docentes de piano do ensino especializado da música

O inquérito realizado (Anexo 6, Secção II), teve como objectivo obter uma perspectiva geral dos docentes, sobre os benefícios da improvisação na aprendizagem do piano. A amostra recolhida compreendeu as respostas de treze professores de piano. As respostas possíveis para as perguntas 1 até 10, e 13, foram Sim, Não ou N/R, na ausência de resposta, ou resposta inválida. A pergunta 11 e a 12 foram perguntas de múltipla escolha, sendo que a pergunta 12 permitiu a selecção de várias opções, simultaneamente. As perguntas foram as seguintes:

1. Já alguma vez improvisou ao piano?
2. Tem o hábito de improvisar?
3. Já teve algum tipo de formação sobre improvisação?
4. Considera que o facto ter boas competências de improvisação pode trazer vantagens a um pianista profissional?
5. Considera que a prática de improvisação, numa perspectiva de experimentação musical livre, pode contribuir para um melhor conhecimento do instrumento?
6. Considera que a prática da improvisação pode trazer vantagens à aprendizagem do piano?
7. Já introduziu a improvisação ou algum tipo de experimentação livre nas suas aulas de piano?
8. Já introduziu a improvisação nas suas aulas, com um propósito específico?

9. Já seguiu alguma metodologia para ensinar improvisação, nas suas aulas?
10. Imagine uma aula de piano onde existe um espaço destinado à improvisação ou à experimentação musical livre. Considera que pode haver algum interesse pedagógico neste formato?
11. Na sua opinião, a melhor altura para praticar improvisação com os seus alunos seria: no início da aula; no decorrer da aula; no fim da aula; fora do contexto da aula de piano
12. Que aspectos descritos abaixo considera ser possível explorar num exercício de improvisação? Qualidade do som; desenvolvimento do ouvido harmónico; competências rítmicas; aspectos de articulação, expressividade, conhecimento geral do teclado e do instrumento.
13. Gostaria de ter tido, na sua formação pianística, uma abordagem experimental mais livre, como é o caso da prática de improvisação?

INQUÉRITO C - DOCENTES

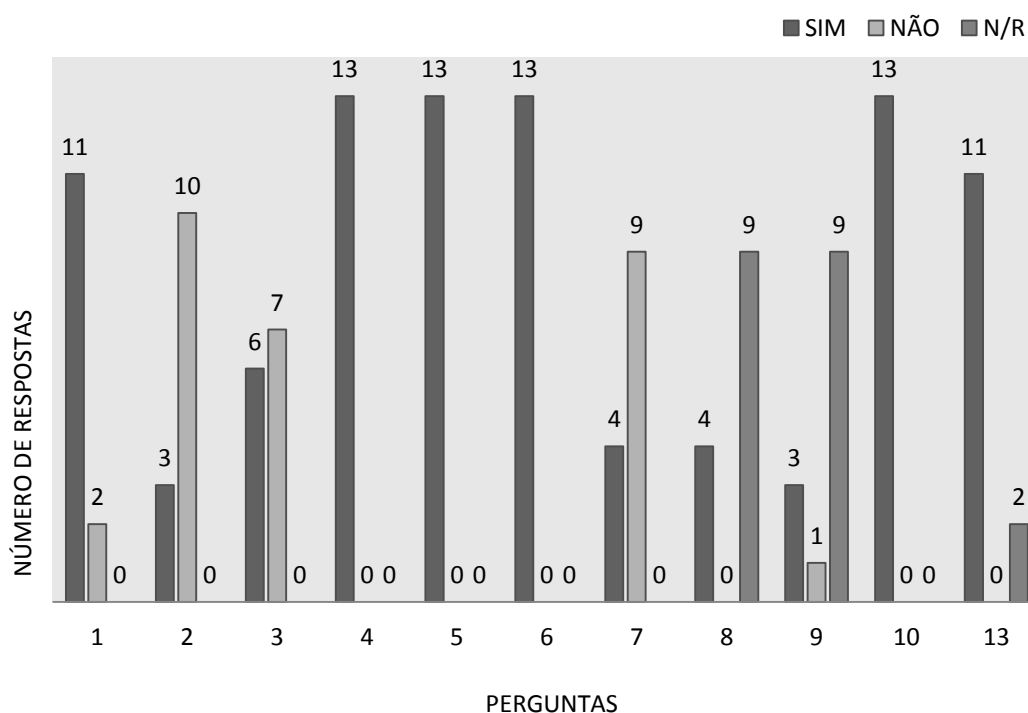


Gráfico 3

As respostas dadas pelos docentes transmitem a ideia generalizada de que a improvisação pode beneficiar a aprendizagem do piano. 100% dos docentes consideram que:

- A improvisação pode ser uma vantagem para o pianista profissional
- A prática de improvisação pode contribuir para o melhor conhecimento do piano
- A prática de improvisação pode trazer vantagens à aprendizagem
- pode haver interesse pedagógico em incluir a prática de improvisação nas aulas de piano

No entanto, estes resultados contrastam com a resposta à pergunta 7, em que apenas 30% dos docentes afirmam já ter introduzido a prática de improvisação nas suas aulas, enquanto cerca de 70% nunca o fez.

Parece-nos também importante referir os resultados da pergunta 3, que revelam que apenas cerca de 46% dos docentes já recebeu formação sobre improvisação. Este parece-nos um dado revelador e que poderá indicar uma lacuna na formação dos docentes de piano do ensino especializado. Não podemos deixar de referir também os resultados da última pergunta do inquérito, que nos mostram que todos os docentes (das respostas que foram consideradas válidas) gostariam de ter tido contacto com a improvisação, durante a sua aprendizagem.

INQUÉRITO C - RESULTADOS DA PERGUNTA 11



Gráfico 4

Relativamente à pergunta 11, que deriva da pergunta 10 e que contempla uma aula de piano onde existe um espaço para a improvisação, quando questionados sobre qual seria o momento da aula mais adequado para esta prática, cinco docentes (de um universo de treze) referiu o fim da aula como mais apropriado e apenas um deles admitiu utilizar a prática da improvisação no decorrer da aula. Conclui-se assim, que a larga maioria dos docentes revela a tendência para separar a prática da improvisação, da estrutura normal da aula, remetendo-a para o início ou para o fim, ou mesmo até para um contexto exterior à aula de piano.

INQUÉRITO C - RESULTADOS DA PERGUNTA 12

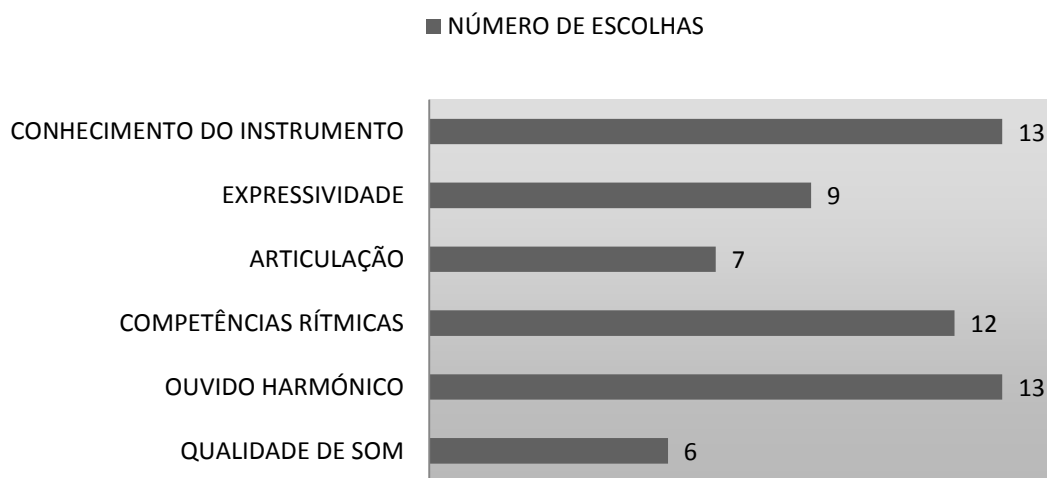


Gráfico 5

Quando questionados sobre quais os aspectos que poderiam ser explorados num exercício de improvisação, a totalidade dos docentes referiu o ouvido harmónico e o conhecimento geral do teclado e do instrumento, sendo que o desenvolvimento de competências rítmicas é também um aspecto consensual. Menos votado foi o aspecto da qualidade do som, que reuniu apenas cerca de 46% dos votos. No entanto, os aspectos referidos no inquérito foram positivamente considerados pelos docentes como passíveis de desenvolvimento através da improvisação.

4.5 Resultados dos inquéritos

As respostas dos três alunos ao inquérito realizado, sugerem que todos revelaram ter apreciado muito a experiência que lhes foi proporcionada, admitindo o desejo de ter aulas de piano nas quais fosse possível improvisar. Também os encarregados de educação dos alunos revelaram estar conscientes do facto dos seus educandos terem gostado muito da experiência. Um dos encarregados de educação referiu, inclusive, que o seu educando “reencontrou o prazer de tocar e estudar o piano”.

A opinião dos docentes, expressa através do inquérito realizado, acrescenta a ideia de que as competências de improvisação podem trazer vantagens ao pianista profissional. Os docentes admitem ainda que a improvisação pode beneficiar a aprendizagem, através da exploração de competências como o desenvolvimento do conhecimento geral do instrumento, o desenvolvimento do ouvido harmónico, as competências rítmicas, a expressividade, entre outras. Apesar disto, constatou-se que os professores que já introduziram a improvisação nas suas aulas, estão em clara minoria, em contraste com a maioria que, embora reconheça a sua importância, nunca o fez. Esta lacuna parece estar relacionada com a falta de formação nesta área. Na realidade, mais de metade dos professores questionados nunca realizou formação na área da improvisação, apesar de a totalidade dos mesmos admitirem existir interesse pedagógico na inclusão da improvisação nas aulas de piano que leccionam. Outro aspecto que nos indica o desejo, por parte dos docentes, de preencher esta omissão, é o facto de, consensualmente, todos os docentes terem admitido que gostariam de ter tido, durante a sua própria formação pianística, uma abordagem à experimentação livre, como é o caso da improvisação.

5. Conclusão

No fim deste estudo, acreditamos ter reunido alguns exemplos da forma como a improvisação, através da audição e do entendimento do fenómeno sonoro, pode potenciar e dar um maior significado à relação que o aluno tem com a música e com o piano.

Não se pretendeu aqui uma abordagem alternativa à aprendizagem do piano, mas uma abordagem complementar, que estimulasse uma relação mais instintiva, e que conduzisse a uma consciencialização dos processos de construção do discurso musical.

Verificou-se que a estratégia utilizada, baseada na abordagem de Bradshaw (1980), revelou alguns resultados importantes. O primeiro deles é o facto de todos os alunos se terem focado bastante no aspecto auditivo, ou seja, levou a que todos eles revelassem melhorias ao nível da qualidade com que escutam o som e procuram interagir com ele. Durante este processo, encontramos evidências que sugerem que os alunos começaram a integrar, progressivamente, mais recursos, na construção do discurso musical. Foram observadas algumas improvisações em que existiu um nível alto de articulação entre o pensamento musical e a sua materialização sonora. Isto pôde verificar-se na forma como os alunos utilizaram recursos musicais melódicos, rítmicos, harmónicos, estilísticos e de memória musical.

Os resultados deste estudo sugerem-nos também que é possível, através da improvisação, estimular o imaginário musical e expressivo dos alunos. Verificámos a curiosidade revelada na exploração de sons menos convencionais, produzidos no interior do piano. De facto, muitos dos alunos das nossas escolas não têm a possibilidade de ter um piano de cauda e “espreitar” lá para dentro. Muitas vezes, nem sequer têm uma ideia clara de como é que os sons são produzidos.

Por outro lado, a improvisação revelou ser uma boa ferramenta para construir uma ligação forte entre o pensamento musical e a realização sonora, desafiando os alunos para a criatividade, através da exploração musical. Isto deu-lhes confiança e revelou resultados positivos, na forma como fizeram uso do piano, para exprimir as suas ideias. Foi possível observar um dos alunos a recorrer à memória musical, para criar uma forma musical complexa e estruturada.

No entanto, também existiram momentos em que não soubémos encontrar estratégias eficazes, que pudessem conduzir a resultados mais significativos. A falta de progressos no trabalho com um dos alunos deste estudo, levou a uma reflexão sobre a metodologia utilizada e a que procurássemos encontrar novas estratégias. Neste caso, revelou-se útil o uso de instruções verbais, para dar informações ao aluno sobre o carácter musical pretendido. Estas conclusões parecem contrariar as ideias de Bradshaw (1980), Alonso (2007) e Gagel (2010), que usam apenas o estímulo sonoro para encorajar a interacção musical, no processo de improvisação.

Tentando estabelecer uma relação entre os resultados alcançados e a perspectiva dos alunos e docentes de piano, optámos ainda por realizar um inquérito que veio a revelar dados importantes. Da análise destes dados concluiu-se que a improvisação é uma prática desejada por alunos e professores. Para estes últimos, os benefícios para a aprendizagem são consensuais, sendo que a principal razão para a não inclusão da improvisação nas aulas de piano, aparenta ser a escassez de formação específica entre os docentes. O inquérito feito aos encarregados de educação revelou ainda que, no caso de um dos alunos, a prática da improvisação contribuiu positivamente para a motivação na aprendizagem.

Relativamente à metodologia utilizada, foram sentidas algumas limitações. Uma delas prende-se com o facto de não termos um pleno conhecimento do contexto de aprendizagem dos alunos. Por esta razão, houve algumas dificuldades em perceber qual foi o impacto que este estudo teve na aprendizagem instrumental. Outro dos obstáculos foi a incapacidade sentida na avaliação do progresso do aluno 5. Admite-se que num projecto de investigação com maior duração temporal, talvez se obtivessem resultados mais significativos.

Por fim, consideramos que o facto de a investigação ser feita com apenas três alunos, individualmente, possibilitou a recolha e a examinação cuidada de informação detalhada. Por outro lado, pode existir pouca representatividade num estudo que envolve apenas três alunos, num contexto escolar tão específico. No entanto, esperamos que esta investigação possa motivar outros estudos, que eventualmente possam revelar resultados mais abrangentes e consistentes, sobre um tema que nos parece merecer a maior importância.

Reflexão final

O grande desafio proposto por este trabalho foi o da reflexão sobre o que representa, nos dias de hoje, ser professor do ensino especializado da música. Questionar as metodologias que utilizamos, testar as próprias crenças pedagógicas, ajudar a evitar comportamentos rotineiros e a tentar perceber qual é o efeito que temos junto dos alunos, são tópicos importantes, que devem fazer parte deste processo de reflexão.

Ter a oportunidade de assistir às aulas de uma professora com larga experiência no ensino de piano, foi muito importante. Durante um ano lectivo, assistiu-se à utilização de metodologias consolidadas, que tiveram resultados muito positivos na aprendizagem dos alunos. Igualmente importante foi a oportunidade de olhar para a própria prática pedagógica, numa perspectiva crítica, o que levou à adopção de alterações a vários níveis. No geral, uma das estratégias que revelaram mais vantagens pedagógicas, foi a de encorajar os alunos a refletir sobre as obras trabalhadas e sobre os métodos de estudo. Também o recurso à exemplificação de passagens musicais mostrou resultados, revelando-se uma ferramenta importante para a aprendizagem.

Verifica-se, no entanto, que cada aluno é um indivíduo, inserido num contexto social e familiar diferente. Factores de naturezas diversas poderão influenciar o processo de aprendizagem. Para isso é necessário que o professor tenha uma boa capacidade de se adaptar a situações pedagógicas diferentes. Este é o grande desafio do professor, o ir de encontro às necessidades dos alunos, sendo capaz de descobrir estratégias que se adaptem a uma aprendizagem mais eficaz.

Foi com a intenção de procurar estratégias eficazes para a aprendizagem, que nos propusémos realizar a investigação que consta da segunda parte deste trabalho. Desenvolvemos um projecto em que procurámos perceber em que medida é que a prática da improvisação ao piano, pode revelar-se benéfica na aprendizagem. Os alunos que participaram no projecto revelaram progressos e foi possível observar indicadores muito positivos. As observações feitas sugerem que a improvisação desenvolve competências, favorecendo a aquisição e a consolidação de conhecimentos. Esta é também a opinião que emerge do inquérito realizado a docentes, que se mostram consensuais em relação aos benefícios da improvisação na aprendizagem do piano.

Cada vez mais se revela importante um ensino especializado da música de qualidade, que motive os alunos para uma aprendizagem musical de excelência. Com este objectivo, como professores, devemos valorizar o espírito crítico, promover a reflexão e apostar na criatividade e na inovação.

Por fim, o objectivo a alcançar durante o estágio em ensino da música, é o de nos tornarmos professores mais eficazes. Este processo não termina aqui e deverá continuar sempre a olhar para além dos novos horizontes da eficácia pedagógica. Continuaremos a ser confrontados com várias perspectivas diferentes das nossas, e o facto de, simplesmente, pensarmos nelas, poderá fazer de nós professores melhor fundamentados e preparados para o desafio que é ensinar.

Bibliografia

Aguiar, A. A. M. R. O. (2012). *Forma e memória na improvisação*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.

Alcantara, P. (2011). *Improvisation. in Integrated Practice: Coordination, Rhythm and Sound- The Integrated Musician*. New York: Oxford University Press.

Alonso, Chefa (2009). *Improvisación Libre: La composición en movimiento*. Baiona: Dos Acordes

Azzara, C. (1999). *An aural approach to improvisation*. Music Educators Journal. Vol. 86, nº3 (pp. 21-25). London: Sage Publications.

Azzara, C. (2002). *Improvisation*. In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning - A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 171-187). Colwell, R. & Richardson C. (eds.). New York: Oxford University Press.

Bach, C. P. E. (1948). *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Edited William Mitchell, New York: Norton (1753).

Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. New York: Da Capo Press, Inc.

Borba, T.; Graça, F. L. (1996). *Dicionário de Música*. Vol. 2, Porto: Mário Figueirinhas (1956).

Bradshaw, M. (1980). *Improvisation and Comprehensive Musicianship*. Music Educators Journal, Vol. 66, Nº 5 (pp. 113-115). London: Sage Publications.

Cardoso, F. (2007). *O Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Revista de Educação Musical. Nº 127 (pp. 11-27). Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.

Collins et al. (2001). *Improvisation*. In Sadie. S. (ed.) *The New Grove Dictionary Of Music And Musicians*, Vol. 12. 2^a Ed., London: McMillan Publishers.

Craft, A., Cremin, T., & Burnard, P. (Eds.) (2008). *Creative learning 3-11: And how we document it*. London: Trentham Books.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.

Czerny, C. (1836). *A Systematic Introduction to Improvisation on the Pianoforte*. New York: Longman (1983).

Deci, E.L; Ryan. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Dicionário da Língua Portuguesa, 6^a edição, Porto: Porto Editora.

Dobbins, B. (1980). *Improvisation: An essencial element of music proficiency*. Music Educators Journal. 66(5), 62-68.

Ferand, E. T. (1956). *Improvisation in Nine Centuries of Western Music*. Cologne: Arno-Volk-Verlag.

Fox, D. (2013). *Investigation: Action Research project investigating methods for promoting creativity in double bass students attending a Portuguese Music school*. Relatório de Estágio. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.

Gagel, Reinhard (2010). *Improvisation als soziale Kunst*. Mainz: Schott Music.

Gordon, E. (1980). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Gordon, E. (2003). *Improvisation in the music classroom: Sequential learning*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Graf, Richard (1997), *Pedagogical Aspects of Teaching and Learning Jazz Improvisation or How to Develop Musical Expressiveness in Jazz*. Research Proceedings Yearbook. International Association of Jazz Educators, East Stroudsborg University of Pennsylvania.

Hall, T. (2009). *Free Improvisation*. Boston: Bee Boy Records and Press.

Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Méthode Jaques-Dalcroze*. Paris: Jobin & Cie.

Kaul, A., Terhag, J. (2013). *Improvisation – Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Mainz: Schott Music GmbH & Co KG

Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice* (2nd ed.). London: Sage Publications. (First edition published in 2005).

Kösterke, D. (1991). *HumaNoise Congress 8: Tage Zeitgenössischer improvisierter Musik in Wiesbaden*. Neue Zeitschrift für Musik Vol. 157, N° 6 (p. 63).

Kratus, J. (1990). *Structuring the Music Curriculum for Creative Learning*. Music Educators Journal, Vol. 76, No. 9 (pp. 33-37).

Moore, R. (1992). *The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change*. International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, Vol. 23, No. 1 (pp. 61-84). Published by Croatian Musicological Society.

Nachmanovitch, Stephen (1993), *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus.

Nettl, B. (Ed.) (1998). *In the Course of Performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press

Paynter, J. (1992). *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peixinho, Isa (2013). *Pertinência da inclusão da improvisação no currículo instrumental/vocal do ensino especializado da música, enquanto ferramenta para a promoção da criatividade e do desenvolvimento musical e pessoal*. Relatório de Estágio. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.

Rink, J. (1993). *Schenker and Improvisation*. Journal of Music Theory, Vol. 37, No. 1 (pp. 1-54). Published by Duke University Press on behalf of the Yale University Department of Music.

Sarath, Ed (1996), *Creativity, Tradition and Change. Exploring the process-structure interplay in musical study in Jazz*. Research Proceedings Yearbook. International Association of Jazz Educators, East Stroudsburg University.

Schaeffer, Pierre (1993). *Tratado dos objetos musicais*. Brasília: Ed Unb.

Sloboda, J. (1987). *Improvisation: Methods and Models. Generative Processes in Music*. New York: Oxford University Press.

Sousa, J. M. (2014). *A Improvisação Livre. Em busca da motivação intrínseca nas crianças*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco.

Spiegelberg, Scott (2008). *A Cognition-Based Pedagogy of Improvisation for Post-Secondary Education*. Dutch Journal of Music Theory, volume 13, number 1 (2008).

Stanciu, V. (2010). *A Improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical - Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.

Legislação consultada

Decreto-lei nº 310/83, de 1 de Julho. Diário da República, 1ª Série – Nº 149.

Decreto-lei nº 344/90, de 2 de Novembro. Diário da República, 1ª Série – Nº 253.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República, 1ª Série – Nº 237.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República, 1ª Série- A – Nº 166.

Sites consultados

Behaviorismo. Consultado a 05 de agosto de 2015 em <http://behaviorismo.weebly.com>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Powerpoint slides. *Methods in education research (7th ed.) companion* website. Consultado em 19 de agosto de 2015 em <http://cw.routledge.com/textbooks/cohen7e/>

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Acedido a 09 de agosto de 2015 em <http://www.conservatoriodebraga.pt>

Escola de Música Conservatório Nacional. Acedido a 27 de julho de 2015 em <http://www.emcn.edu.pt>

Guia prático para a elaboração de inquéritos por questionário, Mendes, R., Fernandes, J., Correia, M. (2011). Acedido a 23 de Abril de 2015 em http://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/MANUAL_SEI_FINAL.pdf

Anexos da Secção I

Exmo/a Sr/a Encarregado/a de Educação,

No contexto do Mestrado em Ensino de Piano da Escola Superior de Música de Lisboa, estou a realizar o meu estágio na Escola de Música do Conservatório Nacional, com a coordenação da professora Ana Valente.

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

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

Pelo exposto, venho solicitar a sua autorização para a participação do seu educando, no contexto acima referido.

Com os Melhores Cumprimentos,

João Miguel Dias Crisóstomo

AUTORIZAÇÃO

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

Data: ___/___/2015

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 1 - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação, para a gravação de aulas leccionadas.

Anexos da Secção II



Exmo/a Sr/a Encarregado/a de Educação,

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

Para o desenvolvimento deste estudo será necessário realizar seis sessões de trabalho com o seu educando, em data e local a acordar. Destas sessões será feito um registo sonoro, que será utilizado exclusivamente no âmbito do estudo.

Após o fim das sessões de trabalho, será ainda necessário o preenchimento de um inquérito anónimo, que terá como objectivo a recolha de dados para o estudo realizado.

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

Pelo exposto, venho solicitar a sua autorização para a realização e gravação das sessões de improvisação com o seu educando, bem como a realização do inquérito e o tratamento de dados, no âmbito do estudo acima referido.

João Miguel Dias Crisóstomo

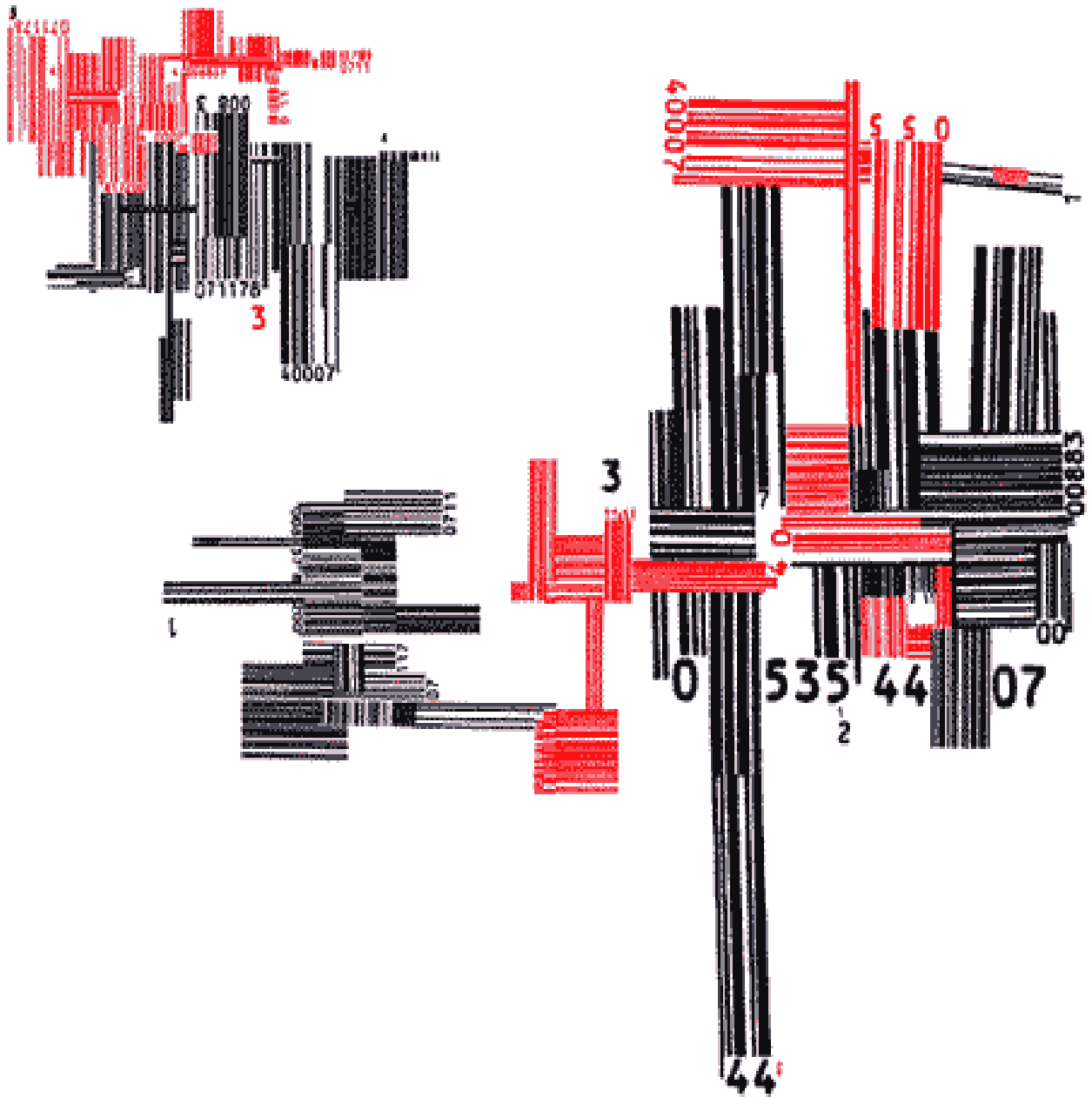
AUTORIZAÇÃO

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

Data: ___/___/2015

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 2 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação, para a participação no projecto de investigação.



Inquérito ao aluno

1. Gostaste da experiência das sessões de improvisação? Quantifica a tua resposta de 1 (pouco) a 5 (muito).

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

2. Antes de iniciares as sessões de improvisação, já tinhas o hábito de improvisar em casa?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
Não sei responder	<input type="checkbox"/>

3. Gostarias de ter aulas de piano em que fosse possível improvisar?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
Não sei responder	<input type="checkbox"/>

4. Achas que, depois da experiência das sessões de improvisação, mudou alguma coisa nos teus hábitos de estudo? Escolhe uma opção:

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
Não sei responder	<input type="checkbox"/>

5. Se respondeste que sim à pergunta anterior, o que achas que mudou nos teus hábitos de estudo?

Inquérito ao Encarregado de Educação

1. Considera que o seu educando:
 - Pratica piano por vontade própria
 - É necessário lembrá-lo do dever de praticar piano
 - Desconheço

2. Antes de ter tido sessões orientadas de improvisação, o seu educando improvisava ou mostrava algum interesse pela experimentação livre ao piano?
 - Sim
 - Não
 - Desconheço

3. Se o seu educando tem o hábito de improvisar, ele costuma fazê-lo:
 - Durante o período diário de estudo de piano
 - De forma isolada e espontânea
 - Desconheço

4. Desde do início das sessões de improvisação, reparou em alguma alteração nos hábitos de estudo do seu educando?
 - Sim
 - Não
 - Desconheço

5. Se respondeu sim, que alterações ocorreram nos hábitos de estudo do seu educando?

6. Considera que o seu educando gostou da experiência das sessões de improvisação?
 - Sim
 - Não
 - Desconheço

7. Considera que as sessões de improvisação contribuíram, de alguma forma, para a motivação do seu educando no estudo do piano?

Sim

Não

Desconheço

Inquérito ao professor

1. Já alguma vez improvisou ao piano?

Sim

Não

2. Tem o hábito de improvisar?

Sim

Não

3. Já teve algum tipo de formação sobre improvisação?

Sim

Não

4. Considera que o facto ter boas competências de improvisação pode trazer vantagens a um pianista profissional?

Sim

Não

Desconheço

5. Considera que a prática de improvisação, numa perspectiva de experimentação musical livre, pode contribuir para um melhor conhecimento do instrumento?

Sim

Não

Desconheço

6. Considera que a prática da improvisação pode trazer vantagens à aprendizagem do piano?

- Sim
- Não
- Desconheço

7. Já introduziu a improvisação ou algum tipo de experimentação livre nas suas aulas de piano?

- Sim
- Não

8. Já introduziu a improvisação nas suas aulas, com um propósito específico?

- Sim
- Não

9. Já seguiu alguma metodologia para ensinar improvisação, nas suas aulas?

- Sim
- Não

10. Imagine uma aula de piano onde existe um espaço destinado à improvisação ou à experimentação musical livre. Considera que pode haver algum interesse pedagógico neste formato?

- Sim
- Não
- Desconheço

11. Na sua opinião, a melhor altura para praticar improvisação com os seus alunos seria:

- No início da aula
- No decorrer da aula
- No fim da aula
- Fora do contexto da aula de piano

12. Que aspectos descritos abaixo considera ser possível explorar num exercício de improvisação?

- Qualidade do som
- Desenvolvimento do ouvido harmónico
- Competências rítmicas
- Aspectos de articulação
- Expressividade
- Conhecimento geral do teclado e do instrumento

13. Gostaria de ter tido, na sua formação pianística, uma abordagem experimental mais livre, como é o caso da prática de improvisação?

- Sim
- Não

