

Relatório de Estágio

Elementos de improvisação nas aulas de guitarra:
Influência na aprendizagem e na motivação de uma aluna de 3^o
grau

Régine Marie-Jeanne Campagnac
Mestrado em Ensino de Música

Janeiro de 2019

Professor orientador: Mestre António Jorge Gonçalves
Professor coorientador: Mestre João Pedro Duarte

Relatório de Estágio

Elementos de improvisação nas aulas de guitarra:
Influência na aprendizagem e na motivação de uma aluna de 3º
grau

Régine Marie-Jeanne Campagnac

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

Janeiro de 2019

Professor orientador: Mestre António Jorge Gonçalves
Professor coorientador: Mestre João Pedro Duarte

Índice geral

Índice dos exemplos.....	vii
Índice das figuras.....	vii
Índice dos gráficos.....	vii
Índice da lista	vii
Índice das tabelas.....	vii
Índice dos quadros	viii
Agradecimentos	ix
Resumo I	xi
<i>Abstract I</i>	xi
Resumo II.....	xiii
<i>Abstract II</i>	xiii
Notas prévias ao relatório de estágio	xv
Lista de termos, abreviaturas, números e símbolos	xvii
PARTE I – Prática pedagógica	- 1 -
1. Introdução	- 3 -
2. Caracterização da escola	- 5 -
3. Caracterização dos alunos	- 9 -
3.1. A aluna de iniciação IV	- 9 -
3.2. O aluno de 2º grau	- 10 -
3.3. A aluna de 6º grau	- 11 -
4. Práticas pedagógicas desenvolvidas.....	- 13 -
4.1. Contextualização geral.....	- 13 -
4.2. Os princípios didáticos gerais adotados.....	- 14 -
4.3. As aulas visualizadas	- 16 -
4.4. As aulas dadas aos alunos observados: algumas questões e reflexões	- 25 -
4.5. Breve apresentação do material didático utilizado	- 38 -
5. Análise crítica das práticas educativas desenvolvidas.....	- 43 -
5.1. Análise crítica dos princípios didáticos gerais adotados	- 43 -
5.2. Observar as aulas como meio de formação docente.....	- 44 -
5.3. Análise crítica das aulas dadas aos alunos observados	- 45 -
5.4. A composição do aluno de 2º grau: descrição da versão manuscrita, o trabalho de edição, comparação entre as versões manuscrita e editada da peça, conclusões	- 63 -
6. Conclusão	- 69 -
PARTE II – Investigação	- 73 -

1. Descrição do projeto de investigação	- 75 -
2. Objetivos	- 79 -
3. Revisão de literatura	- 81 -
3.1. A improvisação.....	- 81 -
3.2. A motivação	- 91 -
3.3. A criatividade	- 101 -
4. Metodologia de investigação	- 109 -
4.1. O estudo de caso e a entrevista.....	- 109 -
4.2. O método de recolha de dados.....	- 110 -
4.3. Caracterização da aluna.....	- 111 -
4.4. Observação do desempenho da aluna e dos <i>feedbacks</i> da aluna e da professora.....	- 112 -
4.5. Indicações sobre os instrumentos de análise de dados.....	- 114 -
5. A codificação das formas de tocar	- 119 -
5.1. A pessoa associada à forma de tocar	- 119 -
5.2. As formas gerais de tocar usadas e se envolvem ou não elementos de improvisação	- 119 -
5.3. Os elementos desenvolvidos nas formas gerais de tocar	- 120 -
5.4. A formação instrumental adotada.....	- 122 -
6. Resultados, análise e reflexão	- 125 -
6.1. As formas de tocar com elementos de improvisação nos níveis gerais de desempenho mais altos e mais baixos da aluna.....	- 125 -
6.2. Os gráficos gerais das aulas: os <i>feedbacks</i> da aluna e da professora e os níveis gerais de desempenho da aluna	- 130 -
6.3. Avaliações gerais da compreensão e da facilidade da aluna e dos <i>feedbacks</i> da aluna e da professora.....	- 144 -
6.4. Os itens mais bem-sucedidos pela aluna	- 148 -
6.5. A entrevista	- 150 -
6.6. Calendário das aulas, da entrevista e das formas de tocar.....	- 159 -
7. Conclusões da investigação.....	- 163 -
Reflexão final.....	- 167 -
Bibliografia da PARTE I – Prática pedagógica	- 169 -
Bibliografia da PARTE II – Investigação	- 171 -
Anexos da PARTE II – Investigação	- 175 -
Anexo 1 – Modelos de pedido de autorização de filmagem das aulas ao Encarregado de Educação e à Direção Pedagógica.....	- 177 -
Anexo 2 – As grelhas e os quadros de observação das aulas observadas	- 179 -
Anexo 3 – Classificação dos objetivos realizados com elementos de improvisação.....	- 180 -
Anexo 4 – Entrevista	- 183 -

Anexo 5 – Os modelos da lista, das grelhas e do quadro utilizados nas observações de aulas.....	- 198 -
Anexo 6 – Repertório estudado nas aulas da aluna observada	- 213 -
Anexo 7 – Certificados de participação ao workshop, à <i>masterclass</i> e à ação de formação.....	- 217 -
Anexos da PARTE I – Prática pedagógica.....	Entregues em CD

Índice das tabelas, dos quadros, das figuras e das listas

Índice dos exemplos

Exemplo 1 – Dance de Florian Lambert.....	- 29 -
Exemplo 2 – Os cinco primeiros estudos para a mão direita de Giuliani (Tennant, 2010, p. 82).....	- 53 -
Exemplo 3 – Três grupos de fórmulas para a mão esquerda (Cardoso, 1983, pp. 54-55).....	- 55 -

Índice das figuras

Figura 1 – Pulsar as cordas com os dedos em forma de gancho (Sor, 1830, fig. 17).....	- 31 -
Figura 2 – Pulsar as cordas com os dedos mais direitos (Sor, 1830, fig. 18)	- 31 -

Índice dos gráficos

Gráfico 1 – A aula observada nº 1	- 131 -
Gráfico 2 – A aula observada nº 2	- 132 -
Gráfico 3 – A aula observada nº 3	- 134 -
Gráfico 4 – A aula observada nº 4	- 136 -
Gráfico 5 – A aula observada nº 5	- 138 -
Gráfico 6 – A aula observada nº 6	- 140 -
Gráfico 7 – Compreensão global das indicações e facilidade em realizá-las.....	- 144 -
Gráfico 8 – Frequências globais de feedbacks positivos, negativos e totais da aluna por objetivo	- 145 -
Gráfico 9 – Frequências globais de feedbacks positivos, negativos, construtivos e totais da professora por objetivo	- 146 -
Gráfico 10 – Os itens onde a aluna mostrou um melhor desempenho	- 148 -
Gráfico 11 – Os níveis de facilidade e de gosto da aluna em tocar nos diferentes contextos de improvisação experimentados nas aulas.....	- 151 -
Gráfico 12 – Facilidade e gosto da aluna em realizar alguns dos elementos de improvisação propostos	- 152 -
Gráfico 13 – A avaliação quantitativa da aluna da prática de improvisação experimentada: a sua utilidade, a sua facilidade e o seu agrado.....	- 153 -
Gráfico 14 – A vontade da aluna para improvisar, no futuro, em diversas situações possíveis.....	- 156 -

Índice da lista

Lista 1 - Quadros e figuras integrados nas fichas de observação de aulas.....	- 18 -
---	--------

Índice das tabelas

Tabela 1 – Disciplinas com regime de autonomia pedagógica.....	- 6 -
Tabela 2 - Repartição dos trabalhadores do Conservatório de Música de Sintra	- 6 -
Tabela 3 - Repartição dos alunos do Conservatório de Música de Sintra por curso de ensino.....	- 7 -
Tabela 4 – Repartição dos alunos por professor de guitarra clássica do Conservatório de Música de Sintra	- 8 -
Tabela 5 – Repartição dos alunos nas classes de conjunto do Conservatório de Música de Sintra	- 8 -

Índice dos quadros

Quadro 1 - Combinações básicas de dedos para a mão direita	- 20 -
Quadro 2 – Combinações básicas de dedos para a mão esquerda	- 21 -
Quadro 3 – Exercícios básicos de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos	- 23 -
Quadro 4- Exercícios intermédios de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos	- 24 -
Quadro 5 – Os elementos de improvisação coincidindo com os níveis gerais de desempenho mais altos.....	- 126 -
Quadro 6 – Os elementos de improvisação coincidindo com os níveis gerais de desempenho mais baixos	- 128 -
Quadro 7 – Alguns comentários da aluna sobre a utilidade, a facilidade e o agrado experienciados na prática de improvisação realizada.....	- 154 -
Quadro 8 – A opinião da aluna sobre os aspetos positivos e negativos da improvisação no seu caso e de forma geral	- 155 -
Quadro 9 - Conclusão geral sobre a experiência realizada	- 157 -
Quadro 10 – Calendário das aulas observadas e da entrevista da aluna	- 160 -

Agradecimentos

À minha família pelo seu apoio incondicional, em especial ao Nuno, à Alice e aos meus pais,

Aos meus amigos pelo seu incentivo e pela sua ajuda na revisão de algumas partes do trabalho, sobretudo à Gisela Henriques e à Sandra Mota pela sua disposição e paciência,

Aos meus professores, em particular ao Professor orientador Mestre António Jorge Gonçalves e ao Professor coorientador Mestre João Pedro Duarte pela sua simpatia, disponibilidade e contribuição,

Ao Conservatório de Música de Sintra que me permitiu realizar o estágio e pelo apoio dado,

Aos alunos que aceitaram participarem da experiência e aos pais que autorizaram a sua filmagem nas aulas.

Resumo I

A primeira parte do relatório de estágio apresenta diversos aspetos, uns gerais e outros mais específicos, das práticas educativas desenvolvidas no contexto da minha atividade de professora de guitarra clássica no Conservatório de Música de Sintra (CMS) ao longo do ano letivo 2015-2016.

Algumas aulas dadas em cada período letivo a três alunos de idades e de níveis diferentes foram observadas em conjunto com o professor orientador. Neste contexto realizei umas fichas de observação de aulas que apresentam os comentários do professor orientador e diversos quadros, entre os quais alguns exercícios técnicos básicos específicos para ambas as mãos e para a prática da velocidade.

Analisei as práticas pedagógicas desenvolvidas através de diversas observações e de reflexões ligadas a questões específicas à aprendizagem de cada aluno observado ou dos alunos em geral. Consequentemente elaborei estratégias que ajudassem a potenciar a aprendizagem dos alunos. A análise das práticas educativas desenvolvidas baseou-se no estudo das fichas de observação de aulas e dos planos de preparação de aulas, e em observações pessoais. O estudo de uma experiência específica de composição efetuada por um dos alunos observados ao longo do 2º período permitiu complementar a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas.

A análise das aulas levou a uma reflexão abrangente sobre a minha atividade docente exercida ao longo do ano letivo de 2015-2016.

Abstract I

The first part of the internship report introduces several topics - some general and other more specific - of the educational practices developed in the context of my activity as a

classical guitar teacher at the Conservatório de Música de Sintra (CMS) throughout the academic year of 2015-2016.

In each school term, some of the classes (taught to three students of different ages and levels) were observed together with the teacher advisor. In this context, I prepared some class observation worksheets that show the teacher advisor's comments and several charts, including some with basic technical exercises specific to both hands and the practice of speed.

I analyzed the pedagogical practices developed through several observations and reflections related to specific questions concerning the learning capability of each student observed or the students in general. Therefore, I developed strategies that would help the students' aptitude to learn. The analysis of the educational practices developed was based on the study of the observation worksheets of classes, of class preparation plans and on personal observations. The study of a specific experience of composition carried out by one of the students observed throughout the second term allowed to go further into the analysis of the pedagogical practices developed.

The analysis of the classes led to a comprehensive reflection of my teaching activity during the academic year 2015-2016.

Resumo II

A segunda parte do relatório de estágio corresponde a uma pesquisa realizada no CMS durante o segundo período do ano letivo de 2015-2016. Procurei investigar a influência de elementos de improvisação introduzidos nas aulas de guitarra clássica dadas a uma aluna de 3º grau do Curso Básico. Esses elementos de improvisação basearam-se em diversos aspetos das peças estudadas, tais como as digitações, a condução de duas vozes ou a realização de acordes originais. Em muitas ocasiões, a aluna tocava a partitura acompanhada por um acompanhamento improvisado da professora.

De modo geral, tocar em conjunto com a professora teve um impacto positivo sobre a qualidade de desempenho da aluna. Tocando em contextos mais criativos, a aluna exteriorizou mais reações e a professora ficou um pouco mais retraída. A aluna mostrou mais alegria em enfrentar os novos desafios propostos. E, apesar do seu receio em improvisar, acreditou que os exercícios realizados com elementos de improvisação a ajudaram a aprender melhor o repertório estudado.

Elaborei uma codificação específica das formas de tocar utilizadas nas aulas para agilizar a recolha e a análise de dados.

Palavras-chave: Improvisação – Motivação – Criatividade – Aprendizagem da guitarra clássica

Abstract II

The second part of the internship report corresponds to a research conducted at CMS during the second term of the 2015-2016 school year. I tried to investigate the influence of elements of improvisation introduced in classes of classic guitar given to a student of the third degree. These elements of improvisation were based on several aspects of the

pieces studied, such as guitar fingerings, the leading of two melodic voices or the performance of original chords. On several occasions, the student played the score together with the teacher who improvised along the way.

In general, playing together with the teacher had a positive impact on the quality of the student's performance. When playing in more creative contexts, the student was more expressive and the teacher became a little more withdrawn. The student showed more joy in facing the new challenges proposed. And, in spite of her fear of improvisation, she believed that the exercises performed, with elements of improvisation, helped her to learn the repertoire studied a lot better.

I developed a specific code concerning the forms of playing used in class so that I could expedite the gathering and analysis of data/information.

Keywords: *Improvisation – Motivation – Creativity – Classical guitar teaching learning*

Notas prévias ao relatório de estágio

Assumo as traduções realizadas ao longo do presente trabalho.

Apliquei o novo acordo ortográfico da língua portuguesa às citações e às traduções.

Procurei utilizar o “eu” para me identificar ao longo do trabalho. No entanto, em certos casos referi-me a mim própria na terceira pessoa do singular, i.e. “a professora”, com o intuito de proporcionar um maior distanciamento e uma maior objetividade nas observações realizadas.

Relativamente à parte instrumental, a mão direita foi referida como sendo a mão que dedilha as cordas e a mão esquerda como sendo a mão que pisa as cordas ao longo do braço da guitarra.

Lista de termos, abreviaturas, números e símbolos

- α : Anelar da mão direita
- Al: Aluna
- A.O.: Aula observada
- **ARP**: Arpejo – como elemento de improvisação da aluna
- C/-Impro: Com improvisação
- CANT: Canto
- CMS: Conservatório de Música de Sintra
- **DIGIT M.D.**: Improvisação a realizar pela aluna com base numa digitação da mão direita
- **DIGIT M.E.**: Improvisação a realizar pela aluna com base numa digitação da mão esquerda
- **DINÂM**: Dinâmicas – como elemento de improvisação da aluna
- Ent.: Entrevista
- Ex: Exemplo
- HARM: Caráter harmónico da forma de tocar
- Impro: Improvisação da professora
- i : Indicador da mão direita
- m : médio da mão direita
- MEL: caráter melódico da forma de tocar
- NGD: Nível geral de desempenho
- Obj.: Objetivo de aula
- p : Polegar da mão direita
- Partit: Partitura
- PERCU: Percussão
- Pr: professora
- Predef: Parte executada predefinida
- PULS: pulsação
- **RITM**: Ritmo, como elemento de improvisação realizado pela aluna
- S/-Impro: Sem improvisação

- 1 : Dedo indicador da mão esquerda
- 2 : Dedo médio da mão esquerda
- 3 : Dedo anelar da mão esquerda
- 4 : Dedo mindinho da mão esquerda
- / : Na monografia, a barra transversal (ex.: “combinações/ fórmulas para a mão esquerda”) foi utilizada para indicar equivalências de sentidos – e não oposições – de modo a proporcionar ao leitor um entendimento mais acertado dos conceitos mencionados
- + : Separa formas de tocar realizadas simultaneamente por uma mesma pessoa
- ⊕ : Separa as formas de tocar que a aluna e a professora realizam em conjunto
- ⊞ : introduz uma forma de tocar que a professora realiza isoladamente da aluna
- , [vírgula] : na codificação da forma de tocar de uma mesma pessoa, a vírgula assinala a ocorrência de uma nova forma de tocar
- X : Nos quadros de observação colocados em anexo, a cruz assinala a validade do critério referido
- --- : Nos quadros de observação colocados em anexo os tracejados assinalam a ausência do critério referido

PARTE I – Prática pedagógica

1. Introdução

O estágio realizou-se no ano letivo de 2015-2016 no Conservatório de Música de Sintra, adiante designado por CMS. No dia 7 de setembro, decorreu a primeira reunião geral dos professores e a 21 de setembro, a Semana Aberta Piriris deu início às atividades letivas. A 2 de julho lecionei a última aula do estágio.

Ao longo do ano, observei o contexto letivo de três alunos de níveis diferentes. Em conjunto com o professor orientador, foram observadas quatro aulas da Ana/ iniciação IV, três aulas do Diogo/ 2º grau e três aulas da Rita/ 6º grau. Para cada aluno realizei um plano anual de aulas e com vista à preparação semanal efetuei planos de aulas: trinta e três no caso da aluna de iniciação, trinta e dois no caso do aluno do curso básico e trinta e seis para a aluna de curso secundário.

O nome dos alunos foi alterado de modo a garantir o seu anonimato. A filmagem das aulas foi autorizada pelos encarregados de educação através de um pedido específico por escrito, o qual tinha sido anteriormente aprovado pela Direção Pedagógica.

Esta primeira parte do trabalho irá permitir descrever o contexto letivo experimentado, analisar a metodologia docente e desenvolver uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

2. Caracterização da escola

O CMS é uma associação sem fins lucrativos e de utilidade pública. Tal como está descrito no seu *site*, é uma escola de ensino especializado da música cuja missão é “promover o ensino da música com o objetivo de formar futuros profissionais e proporcionar a todos uma formação e vivência musical plena que contribua para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal” (Conservatório de Música de Sintra, s.d. a). Na verdade, nesta instituição, o trabalho é realizado com o objetivo de fomentar “a criação de novas gerações de intérpretes e criadores, a renovação e a formação de públicos” (Conservatório de Música de Sintra, s.d. a).

Fundada em 1974, no Museu Leal da Câmara, a Associação Musical de Rio de Mouro é orientada para fins culturais e educacionais, em especial, o ensino de música e dança. Em 1979 recebe a designação de Centro Cultural de Rio de Mouro, funcionando a partir dessa altura em instalações cedidas pela Junta de Freguesia de Rio de Mouro. A Escola de Música Leal da Câmara é criada em 1975. Os seus cursos de música são reconhecidos em 1982 pelo Ministério da Educação através do Alvará nº 2331 de 23.03.1982 MEU-DGEPC, após concessão de autorização definitiva de outubro de 1981. Para o ensino da dança clássica é criada a Academia de Dança Leal da Câmara. Em 2007 a associação passou a chamar-se Conservatório de Música de Sintra – Associação de Música e Dança. Desde o dia 2 de setembro de 2008, o CMS funciona em regime de autonomia pedagógica (Despacho n.º 18/SERE/87, de 9 de dezembro), concedida por despacho do Sr. Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. No início do ano letivo de 2018-2019, o CMS mudou-se para novas instalações em Vale Mourão, Rio-de-Mouro.

Disciplinas com regime de autonomia pedagógica	
Cursos	Disciplinas com regime de autonomia pedagógica
Básico	Flauta transversal, clarinete, saxofone, oboé, flauta de bisel, trompete, trombone, tuba, piano, guitarra clássica, violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo, percussão, trompa, fagote, bateria.
Secundário	Flauta de bisel, flauta transversal, violino, piano, trompete, clarinete, saxofone, oboé, percussão, canto, guitarra clássica, tuba, formação musical.

Tabela 1 – Disciplinas com regime de autonomia pedagógica¹

O CMS tem o apoio financeiro do Ministério da Educação e da Ciência através da celebração do contrato de patrocínio.

No ano letivo de 2015-2016, o CMS conta com 52 trabalhadores, cada um com a sua função específica:

Repartição dos trabalhadores do CMS	
Trabalhadores	Número de trabalhadores
Secretárias	3
Auxiliares	3
Direção Pedagógica	1
Coordenadores	6
Professores	37
Direção Executiva e Comunicação	2

Tabela 2 - Repartição dos trabalhadores do Conservatório de Música de Sintra²

¹ Dados cedidos pelo CMS.

² Dados cedidos pelo CMS.

Os 375 alunos do CMS frequentam um de quatro cursos:

Repartição dos alunos do CMS por curso de ensino		
Cursos	Número total de alunos	Número de alunos de guitarra clássica
Iniciação	74	14
Básico	222	41
Secundário	34	2
Livre	45	0

Tabela 3 - Repartição dos alunos do Conservatório de Música de Sintra por curso de ensino³

Os 57 alunos da classe de guitarra clássica distribuem-se pelos cinco professores da especialidade:

³ Dados cedidos pelo CMS.

Repartição dos alunos por professor de guitarra clássica do CMS	
Professores	Número de alunos
Márcio Gonçalves	4
Miguel Almeida	10
Nuno Cintrão	3
Nuno Vasconcelos	11
Régine Campagnac	29

Tabela 4 – Repartição dos alunos por professor de guitarra clássica do Conservatório de Música de Sintra⁴

Três formações permitiram a diversos alunos praticarem em conjunto:

Repartição dos alunos nas classes de conjunto do CMS	
Classes de conjunto	Número de alunos de guitarra clássica participantes
Orquestra de guitarras do CMS	21
Quarteto de guitarras do CMS	4
Ensemble Jazz (total de 16 alunos)	1

Tabela 5 – Repartição dos alunos nas classes de conjunto do Conservatório de Música de Sintra⁵

⁴ Dados cedidos pelo CMS.

⁵ Dados cedidos pelo CMS.

3. Caracterização dos alunos

Por forma a preservar o anonimato dos alunos, os nomes escolhidos são fictícios.

3.1. A aluna de iniciação IV

No início do ano letivo, a Ana tinha 9 anos. É uma menina bem-humorada e bem-disposta, no entanto, bastante introvertida, que se revela aplicada nas tarefas realizadas em aula.

3.1.1. Contexto familiar

A Ana é filha única. O pai reside, na maior parte do tempo, em Inglaterra por motivos profissionais. Apesar da situação de afastamento geográfico do pai ser, por certo, emocionalmente difícil de gerir na sua idade, a Ana parece, no entanto, bastante alegre e serena de um modo geral, mesmo quando se refere ao pai, muito provavelmente graças à segurança que o seu envolvimento familiar lhe transmite. A mãe, enfermeira, é uma pessoa calma e simpática. Apesar dos horários de trabalho serem, por vezes, tardios e implicarem que a Ana fique semana sim semana não em casa dos avós após a escola, a mãe apoia muito a filha, assistindo sempre que possível às audições, partilhando espontaneamente comigo, no final de algumas aulas, observações sobre o tempo de estudo realizado pela Ana em casa, e trocando as suas impressões sobre o estado motivacional da sua filha.

3.1.2. Contexto escolar

A Ana encontra-se em iniciação IV e no 4º ano na Escola Básica Fernando Formigal de Morais em Varge Mondar no concelho de Sintra. Iniciou a aprendizagem de guitarra clássica no ano letivo anterior acompanhada pelo professor Miguel Almeida. No início

do ano letivo 2015-2016, surgiram questões de horários que a levaram a mudar de professor. No CMS, as aulas de instrumento do curso de iniciação – curso que corresponde aos quatro anos do 1º ciclo de ensino básico – são partilhadas com um outro aluno e têm uma duração de 45 minutos. No caso da Ana, a aula é partilhada com um rapaz de idade idêntica, do mesmo ano de escolaridade e de iniciação, que começou o estudo da guitarra no ano anterior e que apresenta uma personalidade bastante contrastante por ser muito mais extrovertido e evidenciar um caráter competitivo. Além das aulas de instrumento, a Ana frequenta também as disciplinas de Iniciação Musical e de Coro, com o horário letivo de duas aulas semanais de 45 minutos cada.

3.2. O aluno de 2º grau

O Diogo começou o ano letivo com 11 anos. De temperamento sociável, atento e perspicaz, ele conversa com facilidade. Apesar da sua atitude geral desenvolta, é perfeccionista nas atividades que empreende.

3.2.1. Contexto familiar

O Diogo tem um irmão de 9 anos. Os pais são pessoas simpáticas e cooperantes, e incentivam a autonomia do filho. O pai trabalha num banco e a mãe é enfermeira. Na primeira metade do ano, a mãe teve problemas sérios de saúde que implicaram alterações significativas na organização familiar, obrigando o aluno a ser mais responsável e a assumir um maior número de tarefas em casa. Com o passar do tempo, o Diogo evidenciou mais cansaço e mais fragilidade emocional, especialmente quando se aproximavam as audições. Notei que o estudo na aula lhe permitia abstrair-se dos problemas e procurei proporcionar-lhe também um apoio amigável na medida do possível, mostrando disponibilidade para o ouvir e oferecendo-lhe uma perspetiva positiva que o pudesse animar, nomeadamente através da partilha de experiências. Na segunda metade do ano o estado da mãe melhorou e o contexto familiar do aluno foi muito mais positivo.

3.2.2. Contexto escolar

O Diogo encontra-se no 2º grau. As suas aulas têm uma duração de 45 minutos semanais. Iniciou a guitarra em iniciação III comigo e em cada um dos dois anos de iniciação (III e IV) partilhou a aula com um aluno diferente. Em ambos os anos, o Diogo e o colega que com ele frequentava a mesma aula tinham níveis semelhantes, eram ambos motivados e entendiam-se bem. No último ano de iniciação, formou um duo com esse colega, o qual chegou a ser incluído numa formação maior que contava com os membros da família mais próxima e que envolveu guitarras, vozes e percussões. O Diogo integrou o 1º grau em regime articulado na Escola Básica 2-3 Dom Carlos I, em Sintra, com uma boa preparação e determinado a prosseguir com bons resultados. Participou durante dois anos na Orquestra de guitarras do CMS da qual teve que prescindir este ano devido a questões de incompatibilidade de horários, uma vez que iniciou a prática de trampolim, tendo já participado em vários campeonatos. Apesar de esta última atividade requerer três treinos semanais de duas horas, o aluno conseguiu organizar-se para encontrar o tempo de estudar o instrumento.

Uma descrição mais detalhada do carácter do Diogo e da sua atitude nas aulas encontra-se na *Ficha de observação nº 4 – Ana/ iniciação IV* (p. 1) (v. *Anexos*).

3.3. A aluna de 6º grau

A Rita tinha 15 anos quando iniciou o 6º grau. É muito responsável, discreta e sociável, dando-se bem com todos os seus colegas.

3.3.1. Contexto familiar

A Rita é filha única. Parte da sua família é originária de Angola. O pai trabalha lá como chefe de segurança de uma loja. Ele voltou a Portugal para passar as festas de final do ano com a Rita e a mãe e, quando regressou a Angola, no início de janeiro, a mãe da Rita acompanhou-o e ficou lá durante dois meses para visitar alguns familiares. Durante esse período, a Rita ficou na companhia dos avós. No ano anterior, a mãe tinha realizado uma viagem semelhante com o intuito de procurar um emprego e de averiguar as condições de vida para uma eventual mudança da família toda para lá. Contudo, os pais optaram por manter a organização familiar inalterada de forma a garantir melhor a continuação dos estudos da Rita, que teriam sido financeiramente e em termos práticos menos acessíveis em Angola.

Os familiares da Rita que residem em Rio de Mouro assistiram, sempre que possível, às audições de guitarra em que ela participou assim como à sua prova/ recital. A mãe, a avó e a tia-avó – que foi uma aluna minha de curso livre há uns anos atrás – mostraram-se sempre bem-dispostas, reforçando positivamente o desempenho da Rita através de comentários valorativos das suas qualidades musicais.

3.3.2. Contexto escolar

A Rita encontra-se no 6º grau. No regime supletivo, com financiamento desde este ano, tem 45 minutos de aulas semanais. Começou a guitarra no 1º grau aos 10 anos. Em cada grau teve um professor diferente e desde o 4º grau estuda comigo. Frequenta o 9º ano no curso de Ciências na Escola Leal da Câmara, em Rio de Mouro. Excelente aluna tanto no conservatório como na escola, a Rita não decidiu ainda qual será a sua futura profissão. No conservatório, além das aulas de instrumento de 45 minutos, participa no Quarteto de guitarras do CMS e na Orquestra de guitarras do CMS, dirigidos pelos professores Nuno Cintrão e Márcio Gonçalves. Assiste ainda às aulas de Coro, de Formação Musical e de Notação Musical e “Midi”. Dos três alunos observados, é a única a tocar utilizando a técnica das unhas na mão direita.

4. Práticas pedagógicas desenvolvidas

Nesta parte irei, em primeiro lugar, contextualizar o ambiente onde desenvolvi a minha atividade docente. Em seguida, indicarei os princípios didáticos gerais adotados, após o que apresentarei as aulas visualizadas juntamente com o professor orientador, expondo os elementos principais que me ajudaram a delinear a minha atividade docente. Posteriormente, passarei a descrever, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas lecionadas aos três alunos observados. Por último, focar-me-ei brevemente sobre o material didático utilizado.

4.1. Contextualização geral

O estágio realizou-se no ano letivo de 2015-2016 no CMS, onde sou professora desde setembro 2004, data que marcou o meu primeiro aniversário de residência em Portugal.

As aulas de instrumento têm uma duração de 45 minutos e, como referido anteriormente, no curso de iniciação são partilhadas por dois alunos.

As salas onde decorreram as aulas foram as mesmas de uma semana para a outra, embora pudessem ter variado num ou noutro dia por razões logísticas, especialmente em fases de audições e de provas. Certas alterações do mapa de salas que surgiram nestas alturas originaram um atraso do início das aulas e, conseqüentemente, uma complexificação da gestão do tempo de aula. A mudança de sala requereu a adaptação, por vezes especialmente rápida, a novas condições, tais como a dimensão da sala, a organização do seu espaço e o barulho vindo das salas vizinhas. Estas adaptações representaram um desafio e algum *stress* suplementares na orientação das aulas.

Para cada aluno observado elaborei uma planificação anual das aulas e planos semanais das mesmas. Na sua maioria, as aulas tiveram que ser adaptadas a diversos fatores do momento, tais como novas dificuldades técnicas que os alunos manifestaram na altura. Nestes casos, o conteúdo dos planos de aula foi adaptado, por vezes, por completo.

Apesar destas alterações, os planos de aulas permitiram expor as orientações didáticas gerais idealizadas para cada aluno. Em certos casos, permitiram também organizar um leque de estratégias de entre as quais iriam ser escolhidas as estratégias mais adequadas ao momento. Por outro lado, a elaboração dos planos semanais necessitou integrar as adaptações efetuadas nas aulas anteriores, levando deste modo estes planos a refletirem elementos do desenvolvimento das aulas.

Relativamente aos momentos de *performance* em palco foram organizados, ao longo do ano, audições de final de período, audições e recitais de preparação para as provas, e o IV Encontro de guitarras de Sintra.

Procurei incentivar a participação dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos, comunicando com eles pessoalmente, através de recados escritos, de *e-mail* e por telefone.

4.2. Os princípios didáticos gerais adotados

Nas aulas procurei fomentar um ambiente favorável ao respeito, à boa educação e ao estudo, promovendo a boa-disposição e momentos de conversa, nomeadamente ao mostrar disponibilidade para ouvir os alunos e para partilhar com eles experiências e conselhos.

Assim, procurei estruturar os tempos letivos através da seguinte sequência: iniciar a aula por uma breve conversa informal de modo a perceber o estado do aluno e averiguar se tinha estudado durante a semana; cuidar das unhas dos alunos que as utilizavam, para incentivar este hábito na preparação do tocar; observar o desempenho do aluno ao longo do tempo em que tocava. De seguida, fazer breves comentários e pedir ao aluno para tocar outra vez de forma a favorecer a prática instrumental. Depois de cerca de 20 minutos de aula realizar um estudo mais aprofundado para o qual o aluno estava física e mentalmente preparado e, finalmente, enunciar claramente os TPC para melhor garantir a exatidão e a eficiência do trabalho que o aluno iria realizar até à aula seguinte.

Por ser professora, considero-me como um exemplo para os alunos. Por esta razão, optei por mostrar uma atitude descontraída, mas rigorosa, na minha prática letiva. Relativamente à parte instrumental, exemplifiquei trechos musicais, pretendendo, desta forma, criar implicitamente referências de sonoridade e de gestos físicos e musicais.

Além disso, procurei observar os pontos positivos e as dificuldades dos alunos com o objetivo de adotar estratégias de superação mais eficazes e mais adequadas aos seus gostos e às suas capacidades.

Utilizei um *feedback* rápido, breve, construtivo e honesto com o propósito de suscitar a atenção dos alunos, o seu envolvimento no estudo e de desenvolver os seus sentimentos de autoeficácia e de confiança.

Diligenciei no sentido de adaptar o método de estudo ao estilo de aprendizagem dos alunos de forma a potenciar as suas capacidades. Em muitas ocasiões, utilizei canetas de cor nos apontamentos com o propósito de clarificar a identificação dos elementos estudados e estruturais das peças. Nas aulas, empenhei-me em fomentar a criatividade e o jogo de modo a estimular o prazer de tocar e a motivação dos alunos.

Na orientação do estudo, implementei o uso do metrónomo e recorri à linguagem corporal para incentivar a expressividade e o trabalho de interpretação de forma menos verbal e mais espontânea. Realizei, ainda, acompanhamentos escritos ou improvisados com o intuito de facilitar e guiar o envolvimento expressivo dos alunos.

Por vezes, separei o estudo de certos elementos, como de certas posições na mão esquerda, de arpejos na mão direita ou de vozes de um mesmo trecho musical. Desta forma, a aprendizagem focalizava-se sobre estes elementos, permitindo que os alunos os tocassem mais rapidamente, com maior precisão e velocidade.

Incentivei a memorização que iria facilitar a visualização das mãos e a concentração na interpretação musical.

Distribui com antecedência os trabalhos para as férias de forma a proporcionar aos alunos uma aula que lhes permitisse, antes das interrupções letivas, esclarecer as suas dúvidas.

Produzi diversos materiais didáticos com o intuito de propor atividades especialmente adequadas às circunstâncias de aula e às capacidades dos alunos, à dinamização da sua aprendizagem e à diversificação dos meus recursos. Procurei alargar a prática instrumental dos alunos ao acompanhamento de canções conhecidas e à interação com os familiares e amigos, distribuindo – em versões que editei, arranjei ou ilustrei – letras, acordes e tablaturas de canções de Natal e de uma canção *pop*.

No início do ano letivo, cada aluno recebeu o *Folheto de apresentação do ano letivo das aulas de guitarra*. Assim, foi aceder aos contactos dos encarregados de educação, comunicar a lista dos materiais didáticos a adquirir, informar do meio de comunicação utilizado para avisar das datas de audições, testes e provas, e notificar da obrigatoriedade da participação dos alunos nas audições.

Esperando estimular o trabalho e a evolução dos alunos, propus, ao longo do ano, compensações de aulas a quem faltasse com justificação. Paralelamente, dei algumas aulas de apoio no âmbito de preparação da prova ou de realização de um concurso de admissão ao curso superior.

4.3. As aulas visualizadas

A visualização em vídeo, juntamente com o professor orientador, de algumas das aulas de cada um dos três alunos observados ajudou-me, através dos seus comentários, a refletir sobre alguns dos preceitos essenciais da pedagogia e da prática instrumental. Tais princípios pedagógicos, por ele veiculados são resultado da sua experiência e do

contacto com guitarristas e pedagogos de referência no universo da guitarra clássica tais como David Russell, Odair Assad, Alberto Ponce ou Manuel Barrueco. Por outro lado, visualizar as aulas ajudou-me a definir novas estratégias didáticas e a reajustar as que já tinham sido utilizadas, beneficiando desta forma de novas perspetivas.

4.3.1. As fichas de observações das aulas visualizadas: descrição e utilidade

Para cada uma das aulas visualizadas, transcrevi os comentários do professor orientador numa ficha de observação. No final de cada ficha encontram-se algumas reflexões pessoais sobre certos aspetos comentados.

As fichas de observação de aulas permitem visualizar claramente as questões comentadas sobre os aspetos pedagógicos e de prática instrumental. No início de cada ficha é apresentada uma lista dos temas gerais abordados durante cada observação de aula assim que uma eventual listagem de quadros e de figuras que descrevem ou ilustram preceitos comunicados pelo professor orientador.

4.3.2. Quadros e figuras inseridos nas fichas de observação de aulas

A *Lista 1* apresenta o conjunto dos quadros e figuras integrados nas fichas de observação de aulas⁶:

⁶ N.B.: os quadros e figuras são enumerados por ordem alfabética nas fichas de observação de aula e por números na monografia.

Lista dos quadros e figuras integrados às fichas de observação de aulas	
Fichas de observações de aula (F.O.A.)	Quadros e figuras integrados nas fichas de observação de aula
F.O.A.1 — Ana/ iniciação IV	Quadro a – Combinações básicas de dedos para a mão direita Quadro b – Combinações básicas de dedos para a mão esquerda
F.O.A.2 — Ana/ iniciação IV	Figura a – Pulsar as cordas com os dedos mais direitos (Sor, 1830, fig. 18) Figura b – Pulsar as cordas com os dedos em forma de ganchos (Sor, 1830, fig. 17)
F.O.A.3 — Ana/ iniciação IV	Figura c – Uma posição da guitarra sugerida por Sor (1830, fig. 6): a guitarra encostada à uma mesa Figura d – Uma posição da guitarra sugerida por Sor (1830, fig. 6): a guitarra colocada na perna direita Figura e – Os inconvenientes da posição convencional da guitarra, mencionados por Sor (1830, fig. 8) Figura f – O <i>tripodison</i> de Aguado (Miteran, 1997, p. 144)
F.O.A.2 — Diogo/ 2º grau	Quadro c – A postura geral do professor Quadro d – As três formas principais de pulsar as cordas Quadro e – Comparação dos métodos de preparação dos dedos da mão direita de António Jorge Gonçalves e Tennant (2010, p. 80)
F.O.A.4 — Diogo/ 2º grau	Quadro f – Exercícios básicos de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos
F.O.A.3 — Rita/ 6º grau	Quadro g – Exercícios intermédios de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos

Lista 1 - Quadros e figuras integrados nas fichas de observação de aulas

O *Quadro 1 – Combinações básicas de dedos para a mão direita*⁷, baseado nos preceitos elementares de Gonçalves, Giuliani (1812; Tennant, 2010, pp. 81-91), Tárrega (Tennant, 2010, pp. 40-41) e Cardoso (1983, pp. 74-91) e o *Quadro 2 – Combinações básicas de*

⁷ O *Quadro 1* da monografia corresponde ao *Quadro a, Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Ana/ iniciação IV*, p. 4.

*dedos para a mão esquerda*⁸, fundado nos conceitos de Gonçalves, Cardoso (1983, pp.54-55), Glise (1997, p. 72) e Tennant (2010, p. 24), apresentam um conjunto de exercícios básicos dirigidos especificamente para cada uma das mãos (v. também *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Ana/ iniciação IV*, p. 6). Por permitirem desenvolver progressivamente as bases técnicas essenciais da Guitarra Clássica, estes exercícios podem ser utilizados no caso de alunos que se encontram numa fase inicial do estudo. Por conterem muito do essencial da técnica guitarrística, são igualmente muito úteis em qualquer fase mais avançada do intérprete. Por esta razão, estão presentes na base dos exercícios diários de muitos instrumentistas consagrados.

⁸ O *Quadro 2* da monografia corresponde ao *Quadro b, Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Ana/ iniciação IV*, p. 6.

Combinações básicas de dedos para a mão direita							
Dois dedos alternados							
① <i>i m i m</i>	① <i>m i m i</i>	① <i>i m i</i>	① <i>m i m</i>	② <i>i m i m</i>	② <i>m i m i</i>	② <i>i m i</i>	② <i>m i m</i>
③ <i>i m i m</i>	③ <i>m i m i</i>	③ <i>i m i</i>	③ <i>m i m</i>	④ <i>i m i m</i>	④ <i>m i m i</i>	④ <i>i m i</i>	④ <i>m i m</i>
⑤ <i>i m i m</i>	⑤ <i>m i m i</i>	⑤ <i>i m i</i>	⑤ <i>m i m</i>	⑥ <i>i m i m</i>	⑥ <i>m i m i</i>	⑥ <i>i m i</i>	⑥ <i>m i m</i>
⑥ <i>i m i m</i>	⑥ <i>m i m i</i>	⑥ <i>i m i</i>	⑥ <i>m i m</i>				
NOTAS: - Praticar com e sem apoio - Identificar a tendência do aluno em começar pelo dedo indicador ou médio como forma de estar consciente dela para melhor encontrar digitações adequadas.							
Arpejos							
<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m m</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>
<i>i</i>	<i>i</i>	<i>i i</i>	<i>i</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m m</i>	<i>m m</i>
<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Notas simultâneas							
<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m m</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>
<i>i</i>	<i>i</i>	<i>i i</i>	<i>i</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m m</i>	<i>m m</i>
<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Acordes							
		<i>m</i>			<i>a</i>		
		<i>i</i>			<i>m</i>		
		<i>p</i>			<i>i</i>		
					<i>p</i>		

Quadro 1 - Combinações básicas de dedos para a mão direita⁹

⁹ Quadro elaborado pela professora com base nos preceitos de Gonçalves, Giuliani (1812; Tennant, 2010, pp. 81-91), Tárrega (Tennant, 2010, pp. 40-41) e Cardoso (1983, pp. 74-91).

Combinções básicas de dedos para a mão esquerda	
As combinações possíveis entre dois dedos – Sobre uma corda	
1 2	2 1
1 3	3 1
1 4	4 1
2 4	4 2
3 4	4 3
2 3	3 2
Algumas combinações possíveis de quatro dedos – Sobre uma corda	
1 2 3 4	4 3 2 1
1 2 4 3	3 4 2 1
1 3 2 4	4 2 3 1
Algumas combinações possíveis para a prática da ‘aranha’ – Sobre duas cordas	
<p>NOTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Começar em cordas imediatas (ex.: ② e ③) e ir aumentando. O interesse do exercício não é trabalhar a maior abertura, que pode magoar a mão, mas a abertura mínima que é muitas vezes utilizada no repertório (ex.: nos acordes, nas posições de mão esquerda). - Esses exercícios podem ser trabalhados com tremolo. 	

Quadro 2 – Combinções básicas de dedos para a mão esquerda¹⁰

¹⁰ Quadro elaborado pela professora com base nos preceitos de Gonçalves, Cardoso (1983, pp.54-55), Glise (1997, p. 72) e Tennant (2010, p. 24).

O Quadro 3 – Exercícios básicos de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos¹¹ e o Quadro 4 – Exercícios intermédios de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos¹² representam uma continuação dos exercícios propostos anteriormente e pretendem desenvolver a partir de combinações de dois dedos da mão esquerda um controlo motor progressivamente mais fino e exigente.

¹¹ Correspondente ao Quadro f, Anexos, Ficha de observação de aula nº 4 – Diogo/ 2º grau, p. 3.

¹² Correspondente ao Quadro g, Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Rita/ 6º grau, p. 3.

<p align="center">Prática da velocidade com combinações de dois dedos para a mão esquerda – Nível básico –</p>		
Combinações/ fórmulas para a mão esquerda	<p>1 2</p> <p>2 3</p> <p>3 4</p> <p>1 4</p> <p>1 3</p> <p>2 4</p>	<p>2 1</p> <p>3 2</p> <p>4 3</p> <p>4 1</p> <p>3 1</p> <p>4 2</p>
Método	<p>- <u>Mão esquerda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar cada combinação em cada posição: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Uma vez por posição/</u> horizontalmente ao longo do braço (ex.: tocar 1 2 na Iª posição, 1 2 na IIª posição, etc.) ○ <u>Em todas as cordas seguintes/</u> verticalmente ao longo do braço (ex.: tocar 1 2 na corda ①, 1 2 na corda ②, etc.) • Podem ser incluídos <u>ligados</u> na realização das fórmulas pela mão esquerda <p>- <u>Mão direita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tocar em <u>pulsação simples</u> • Alternar <u>i m</u> • Em caso de realização de ligados na mão esquerda, cada dedo da mão direita toca uma corda específica, do modo indicado: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1ª corda: <i>a</i> ○ 2ª corda: <i>m</i> ○ 3ª corda: <i>i</i> ○ 4ª, 5ª e 6ª cordas: <i>p</i> 	
<p>NOTA: dedicar uma aula ao exercício de uma das fórmulas 1 3 ou 1 4, numa posição confortável, pode ajudar substancialmente o desenvolvimento da técnica da mão esquerda do aluno</p>		

Quadro 3 – Exercícios básicos de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois¹³ dedos

¹³ Quadro elaborado pela professora com base nos preceitos de António Jorge Gonçalves.

Prática da velocidade com combinações de dois dedos para a mão esquerda – Nível intermédio –	
As combinações menos cómodas para a mão esquerda	3 4 2 3 2 4
Método	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Minimizar o peso da mão esquerda</u> - <u>Levantar os dedos</u> (o mínimo possível) em vez de os deixar fixos - <u>Manter a ponta dos dedos</u>: <ul style="list-style-type: none"> • Junto aos trastes que lhes correspondem, em função do quádruplo da posição em que a mão se encontra • O mais perto possível das cordas - Pensar na velocidade por <u>pequenos grupos de notas</u> - Tocar com <u>acentuações</u> - Realizar as fórmulas: <ul style="list-style-type: none"> • Numa <u>única corda</u>, percorrendo o braço horizontalmente ou • <u>Corda a corda</u>, percorrendo o braço verticalmente - Procurar <u>desenvolver a coordenação dos dedos</u>, trabalhando individualmente ambas as mãos como forma prévia de promover uma melhor coordenação quando da junção de ambas as mãos.
<p>NOTA: os dois primeiros elementos do método proposto constituem uma boa preparação para as mudanças de cordas com velocidade</p>	

Quadro 4- Exercícios intermédios de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos¹⁴

¹⁴ Quadro elaborado pela professora com base nos preceitos de António Jorge Gonçalves.

Os quatro quadros de exercícios técnicos acima apresentados podem ser trabalhados separadamente ou misturar elementos de quadros diferentes. A combinação de elementos dos diversos exercícios permite variar mais e aprofundar o estudo técnico, flexibilizar a parte mental e a motricidade das mãos bem como estimular o desenvolvimento de novas competências. Esta mesma prática pode ainda permitir rever de um modo mais criativo certos aspectos técnicos que precisam de ser consolidados.

Integrar elementos rítmicos, de articulação, de dinâmicas, etc. na realização destes exercícios ajuda a desenvolver elementos de expressividade musical no ato de tocar.

4.4. As aulas dadas aos alunos observados: algumas questões e reflexões

Para cada aluno observado destaquei três temas que me pareciam relevantes por incrementarem bastante a eficácia da aprendizagem de cada um. As questões observadas necessitaram do desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas e mais eficazes, permitindo-me refletir sobre a minha forma de docência.

4.4.1. As aulas dadas à Ana/ iniciação IV: a gestão da aula partilhada com outro aluno

A gestão da aula partilhada da Ana com um outro aluno revelou ser um desafio para mim. Embora seja frequente dois alunos de iniciação partilharem a mesma aula, estas não costumam ser compostas pelos mesmos alunos de um ano para o outro. Por este motivo, a dinâmica das aulas deve ser renovada todos os anos. Para manter uma dinâmica de aula adequada aos alunos, é preciso observar e intervir, ao longo do ano, sobre diversos parâmetros, tais como a qualidade da interação entre os próprios alunos e entre eles e o professor, os níveis técnicos dos alunos, os seus ritmos e os seus estilos de aprendizagem, assim como a sua evolução geral.

Como referido anteriormente, as personalidades da Ana e do aluno com o qual partilhou a aula são bastante diferentes, sendo ela mais reservada e cautelosa, e ele mais extrovertido e competitivo. Procurando beneficiar a motivação e a aprendizagem de ambos, reajuste o meu método de ensino à medida que fui aprofundando o seu conhecimento, observando a evolução da sua interação nas aulas e do resultado individual do seu estudo semanal em casa.

Como os alunos se encontravam no mesmo ano de iniciação, optei em primeiro lugar por distribuir peças idênticas. Deste modo, poderiam beneficiar das minhas orientações durante a totalidade das aulas e, por outro lado, o estudo em conjunto poderia ser motivante. No entanto, algumas diferenças entre ambos sobressaíram num curto espaço de tempo, nomeadamente a sua velocidade de aprendizagem e o seu nível de motivação que, no caso da Ana, estava mais baixo. A Ana não evoluía tanto como o seu colega de uma aula para outra pelo facto de estudar menos em casa e, por este motivo, apesar de ser aplicada nas aulas, mostrava, contudo, pouca confiança na sua forma de tocar, acompanhando com dificuldade a evolução de aprendizagem mais dinâmica do colega. A partir da sétima aula (v. *Anexos, Plano de aula nº 7 – Ana/ iniciação IV*), optei por proporcionar uma aprendizagem mais individual e adequada ao ritmo de cada aluno. Para o fazer, dividi o tempo de aula em duas partes equitativas em cada uma das quais acompanhei individualmente o estudo de um dos alunos. Durante este tempo, propus ao aluno ‘à espera’ atividades que pudessem ser realizadas autonomamente, que beneficiassem a sua aprendizagem e que não interferissem a nível sonoro com o decurso da aula. Estas consistiram em fichas de jogos didáticos (v. *Anexos, Jogos didáticos*) (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 7 – Ana/ iniciação IV*), realizáveis por escrito e por mim elaboradas, e em exercícios de leitura de notas (Dandelot, 1928) mas utilizados como exercícios de escrita de nomes de notas de modo a familiarizar os alunos com a localização destas notas na pauta (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 9 – Ana/ iniciação IV*). Também disponibilizei aos alunos um pano que, colocado ao nível do cavalete e por baixo das cordas da guitarra, servia de surdina, permitindo-lhes praticarem de forma quase silenciosa alguns exercícios técnicos (v. *Quadro 1 – Combinações básicas para a mão direita, arpejos e notas simultâneas; Quadro 2 –*

Combinações básicas para a mão esquerda, combinações de dois e quatro dedos) ou o repertório estudado (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 13 – Ana/ iniciação IV*).

Para além de ter privilegiado um acompanhamento individual do estudo optei por, em certas aulas (v. *Anexos, Planos de aula nº 15-18, 24-25 – Ana/ iniciação IV*), incentivar atividades de conjunto que levassem os alunos a divertirem-se mais ao tocar. Estas atividades consistiram essencialmente em exercícios técnicos elementares (v. *Quadro 1 – Combinações básicas para a mão direita*, arpejos e notas simultâneas; *Quadro 2 – Combinações básicas para a mão esquerda*, combinações de dois e quatro dedos) aos quais foram rapidamente adicionados alguns ‘ingredientes’ tais como: criar dinâmicas contrastantes que permitiram explorar as possibilidades de amplitude sonora do instrumento; tocar num andamento progressivamente mais rápido com figuras rítmicas cada vez mais curtas de modo a ativar a velocidade, ou criar jogos de imitação que estimularam a espontaneidade na prática instrumental. Em certas alturas, enquanto tocávamos os exercícios em conjunto, propus que direccionássemos uma determinada parte do corpo (ex.: inclinar a cabeça, esticar uma perna, os pés ou a mão não utilizada numa dada direção), incentivando desta forma a coordenação motora e a concentração de uma maneira inesperada e divertida. À medida que os exercícios foram sendo realizados, procurei adaptar algumas metas (ex.: atingir uma determinada velocidade de andamento, executar certos valores rítmicos) às capacidades de realização dos alunos.

As atividades de conjunto consistiram também na preparação das peças destinadas à grande orquestra de guitarras, que iria ser formada pelos alunos do CMS no IV Encontro de guitarras de Sintra (v. *Anexos, Plano de aula 33 – Ana/ iniciação IV*). Na aula, durante a prática das peças, fui tocando e cantando as partes não realizadas pelos alunos, com o propósito de que estes reagissem intuitivamente aos contrastes de dinâmicas e aos gestos musicais sugeridos. Os alunos mostraram um envolvimento expressivo maior do que era costume, parecendo ter mais prazer em tocar. Interagiram rapidamente com as indicações dadas auditivamente e reproduziram facilmente e com bastante naturalidade o sentido musical sugerido.

4.4.2. As aulas dadas à Ana/ iniciação IV: a motivação da aluna

Tal como indicado na reflexão final da *Ficha de observação de aula nº 4 – Ana/ iniciação IV* (v. *Anexos*), a grande timidez da Ana não deve ser confundida com falta de motivação. De facto, a vontade da aluna em estudar não se evidenciava nem através do seu comportamento nem através da sua evolução dentro da aula. No entanto, manifestou-se no momento em que mostrou ter estudado de forma bastante satisfatória entre duas aulas.

Procurei aumentar o estímulo da prática instrumental, do som e da expressividade – com o intuito de promover o prazer de tocar (v. *Anexos, Ficha de observação nº 1 – Ana/ iniciação IV*, p. 1) –, embora fosse para mim um pouco complicado gerir eficazmente o tempo da aula por esta ser partilhada com outro aluno, como referido anteriormente. Introduzi o estudo de *Dance* de Florian Lambert (The Royal Conservatory of Music, 2004a, p. 7) (v. *Exemplo 1 – Dance de Florian Lambert*) como se fosse uma canção (v. *Anexos, Plano de aula 18 – Ana/ iniciação IV*). A peça é uma pequena valsa, cuja melodia é tocada nas notas naturais agudas da 1ª posição nas três primeiras cordas. Algumas breves respostas de notas graves repetidas são executadas pelo polegar nas notas graves das últimas cordas soltas. Quando a peça é realizada num andamento moderado, a regularidade rítmica da alternância de ambas as vozes cria uma agradável sensação de tranquilidade.

Dance

Florian Lambert
(1942 -)

♩ = 138 - 152

7 *Fine*

13

19 *D.C. al Fine*

Exemplo 1 – *Dance* de Florian Lambert¹⁵

A Ana iniciou o estudo de *Dance* pelo canto da melodia, juntamente com o acompanhamento que realizei num ritmo ternário. Nas aulas seguintes, a peça foi cantada, por vezes a duas vozes e de modo alternado entre mim e a aluna, antes de ser tocada. A rápida evolução da Ana apontou para um claro aumento motivacional em comparação com a altura em que as peças não eram cantadas. Associei a maior motivação da aluna a um maior gosto musical proporcionado pelo canto e, por outro lado, à maior facilidade técnica da realização de *Dance* relativamente à de *Ritournelle* (nº 59, Tisserand, 2004a, p. 44), peça anteriormente estudada na qual a Ana tinha que tocar notas simultâneas.

Na última aula observada (v. *Anexos, Ficha de observação nº 4 – Ana/ iniciação IV* (pp. 2-3), pedi à Ana para realizar uma determinada expressão musical que requeria competências técnicas que ela ainda não podia alcançar. Esta meta demasiado alta desmotivou a aluna. Procurar atingir um objetivo inalcançável num determinado

¹⁵ Fonte: The Royal Conservatory of Music, 2004a, p. 7.

momento pode provocar um sentimento de frustração e de falta de autoestima. Assim, julgo que o professor deverá saber fixar objetivos intermédios, realizáveis de imediato ou a curto prazo, e que sejam um passo importante no sentido de alcançar a tal meta de momento 'inalcançável'. Perante situações deste tipo, o professor orientador lembrou que os objetivos devem ser determinados de modo a desenvolver gradual e eficazmente os novos elementos de aprendizagem necessários à realização técnica e expressiva da peça estudada (v. *Anexos, Ficha de observação nº 4 – Ana/ iniciação IV*, p. 2). Neste sentido, o primeiro patamar a atingir deve ser o domínio técnico essencial para a execução da peça. A partir do momento em que a técnica permite realizar facilmente as ideias musicais, ambos os domínios técnicos e expressivos podem ser estimulados (v. *Anexos, Ficha de observação nº 4 – Ana/ iniciação IV*, p. 3) porque estes conseguem então desenvolver-se em simultâneo e desencadear o aprimoramento um do outro.

4.4.3. As aulas dadas à Ana/ iniciação: a posição da mão direita

A Ana costuma tocar com os dedos da mão direita demasiado arredondados (v. *Figura 1 – Pulsar as cordas com os dedos em forma de gancho (Sor, 1830, fig. 17)*¹⁶). No contacto inicial com a corda, a aluna coloca a ponta dos dedos por baixo das cordas, i.e., entre estas e o tampo harmónico, que é a parte frontal do corpo da guitarra. Quando os dedos libertam as cordas, estes seguem uma trajetória perpendicular ao plano das cordas, provocando através deste movimento o saltitar da mão. A vibração das cordas segue o eixo impulsionado pela trajetória dos dedos e percute a escala da guitarra, provocando então um ruído chamado 'trastejar'.

¹⁶ A *Figura 1* da monografia correspondente à *Figura b, Anexos, Ficha de observação de aula nº 2 – Ana/ iniciação*, p. 3.

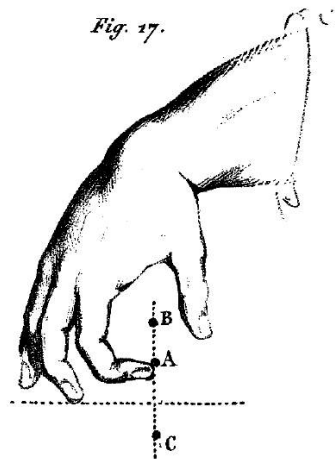


Figura 1 – Pulsar as cordas com os dedos em forma de gancho (Sor, 1830, fig. 17)

Perante esta observação procurei levar a Ana a rever a posição da mão. Para este efeito, a aluna devia colocar os dedos mais direitos nas cordas (v. *Figura 2 – Pulsar as cordas com os dedos mais direitos (Sor, 1830, fig. 18)*¹⁷) de maneira a que estas sejam libertadas num movimento paralelo ao tampo harmónico e vibrem na mesma trajetória, sem trastejar. O movimento dos dedos assim realizado iria permitir que a mão ficasse estável.

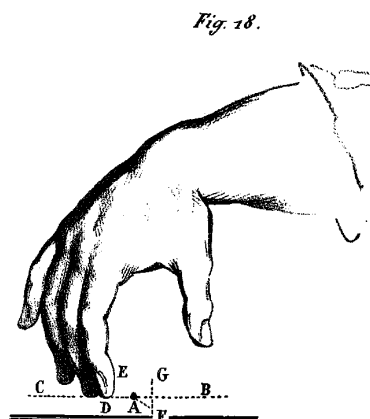


Figura 2 – Pulsar as cordas com os dedos mais direitos (Sor, 1830, fig. 18)

¹⁷ A *Figura 2* da monografia corresponde à *Figura a*, *Anexos, Ficha de observação de aula nº 2 – Ana/ iniciação IV*, p. 2.

Uma vez que a aluna passe a dominar a estabilidade da mão direita, ela poderá ser levada a explorar as diversas sonoridades da guitarra através da mobilidade da mão nas cordas. A procura de diversidade tímbrica na pulsação da mão direita, através da experimentação de diversos ângulos e zonas da corda capazes de produzir cores e tensões diferenciadas (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Ana/ iniciação IV*, p. 6), potencia a criatividade.

Para melhorar a posição da mão direita, juntar os dedos, por exemplo, durante a execução de um arpejo, favorece o controlo da pulsação e a estabilidade da mão. Tocar num andamento mais rápido pode obrigar a ajustar espontaneamente a posição da mão às necessidades da música e de uma prática instrumental mais veloz. Isolar a prática da mão direita permite atingir mais velocidade de forma mais imediata e, por outro lado, observar melhor o desempenho da mão.

4.4.4. As aulas dadas ao Diogo/ 2º grau: a motivação do aluno

De forma geral, as explicações verbais extensas podem interferir negativamente com a motivação do aluno porque interrompem o estímulo musical e a dinâmica da aula. Por esta razão, preocupei-me em reduzir a quantidade de explicações verbais, privilegiando as indicações breves e de exemplos instrumentais que interrompessem o menos possível o tocar do aluno. Esta medida tornou a aula mais dinâmica e permitiu passar mais tempo em contacto com o instrumento e com a música.

Desta forma, procurei estimular o dramatismo na interpretação através de uma história e de uma linguagem gestual associadas ao sentido musical das peças estudadas (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 27, 32 – Diogo/ 2º grau*), como sugerido na *Ficha de observação nº 3 – Diogo/ 2º grau* (pp. 2-3; v. *Anexos*). Reparei então, fora das aulas visualizadas, que, quando o Diogo abordava o trabalho expressivo, denotava um maior envolvimento com a interpretação musical e, contudo, mais falhas técnicas. Consequentemente, chamei a atenção do aluno para as questões técnicas que iam surgindo. Por exemplo, observámos que a falta de precisão dos dedos da mão esquerda

provocava a falta de precisão do som produzido. O aluno mostrou ser capaz de distinguir e de reproduzir diversas sonoridades. No entanto, manifestou igualmente uma certa impaciência quando lhe pedi para se concentrar nos aspetos sonoros de modo a produzir sonoridades limpas de ruídos. Portanto, o que mais parecia estimular o Diogo relativamente à expressividade musical era a parte motora, o sentido táctil e o gesto musical, e não a análise do processo de produção sonora e a procura da precisão sonora tal como haviam sido sugeridas nas aulas.

Na segunda aula observada, apesar de ter sido proposto um trabalho sobre a mão esquerda, o Diogo preocupou-se mais com as dificuldades de dedilhação encontradas na mão direita (v. *Anexos, Ficha de observação nº 2 – Diogo/ 2º grau*, p. 3). A estratégia de trabalho foi, conseqüentemente, reajustada para a mão direita. Conseguindo então desenvolver um melhor domínio da dedilhação desta mão, o aluno pôde, de seguida, concentrar-se mais sobre o trabalho da mão esquerda, com sucesso. O caso observado mostra que, se os objetivos forem definidos de modo a atingir metas gradualmente mais difíceis, as capacidades dos alunos evoluem progressivamente, sem gastos de energia improdutivos nem demasiada frustração, favorecendo, desta forma, uma aprendizagem mais eficaz e mais motivadora. Incentivar uma evolução progressiva do aluno permite-lhe dominar mais rapidamente os elementos básicos da prática instrumental, objetivo prioritário do estudo para a realização de qualquer peça ou exercício, assim como para o trabalho de interpretação.

4.4.5. As aulas dadas ao Diogo/ 2º grau: as questões técnicas encontradas

Nas aulas visualizadas, o Diogo mostrou muita facilidade de execução (ex.: v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Diogo/ 2º grau*, p. 1), nomeadamente ao adaptar espontaneamente uma postura dinâmica em harmonia com a sua prática instrumental, reequilibrando constantemente a sua posição geral e o conjunto braço-mão esquerda para tocar de forma mais cómoda (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Diogo/ 2º grau*, p. 3). Apesar das qualidades motoras do aluno, este revelou também falhas técnicas em ambas as mãos (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Diogo/ 2º*

grau, p. 3). A pulsação da mão direita, que realizava um acorde, era pouco controlada. A mão saltitava, devido sobretudo à instabilidade provocada pelo afastamento dos dedos durante o tocar (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 4 – Diogo/ 2º grau*, pp. 1-2). Conclui-se, então, que a estabilidade da mão direita, sendo um elemento essencial no controlo e na precisão dos dedos – e, por conseguinte, no domínio da sonoridade e da velocidade – deveria ter sido mais aprofundada durante as aulas.

A guitarra do aluno, demasiado grande para o seu tamanho, prejudicava a sua mobilidade. Este facto evidenciou-se claramente quando, para conseguir realizar posições de dedos na 1ª posição, o Diogo desalinhou a mão do antebraço e dobrou excessivamente o pulso (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Diogo/ 2º grau*, p. 1). Embora este reajuste físico tivesse demonstrado as capacidades de adaptação motora do Diogo, utilizar um instrumento de tamanho adequado iria permitir-lhe desenvolver uma prática instrumental mais eficaz por possibilitar um posicionamento mais natural da mão esquerda, obter resultados mais rápidos e permitir mais possibilidades técnico-musicais na sua forma de tocar.

4.4.6. As aulas dadas ao Diogo/ 2º grau: duas experiências de improvisação melódica simples desenvolvidas no 3º período

No 3º período letivo, propus alguma prática de improvisação ao Diogo com o intuito de o levar a explorar as possibilidades da guitarra, de experimentar novas sensações e de alargar as suas perspetivas instrumentais e musicais de forma lúdica, criativa e motivadora. Além disso, praticar a improvisação com base em elementos de um texto musical preexistente podia ajudar o aluno a melhor compreender a escrita musical. Por ter manifestado desde sempre curiosidade pela improvisação, o Diogo iria muito provavelmente entusiasmar-se com a experiência.

Na verdade, o Diogo praticou uma improvisação melódica com base na alternância de dois acordes (lá menor e mi maior) que mudavam no início de cada compasso. Inicialmente, o aluno experimentou improvisar notas de forma livre, i.e., sem regras

predefinidas, enquanto eu realizava a harmonia no acompanhamento. Depois, escreveu uma melodia composta por uma nota por acorde com base na harmonia sugerida. Finalmente, improvisou ornamentações – i.e., mudanças e adições de notas que embelezam, variam ou ampliam uma melodia preexistente – simples com base na melodia composta, sempre com acompanhamento. Para o aluno desenvolver a prática e o conhecimento de alguns padrões básicos de ornamentação, disponibilizei-lhe um documento (v. *Anexos, Combinações de notas na guitarra – Notas naturais nas cordas agudas a realizar na primeira posição*) que, embora tivesse sido elaborado num contexto educativo diferente, expunha padrões de notas sucessivas aplicáveis a uma improvisação melódica. O aluno gravou a sucessão dos acordes do acompanhamento em casa e, com o suporte criado, praticou a improvisação.

No âmbito do concerto do IV Encontro de guitarras de Sintra, o Diogo preparou um duo comigo (*Summer rain*, Searle, 1992) no qual ele realizava a parte melódica. Em secções predefinidas, ele improvisava ornamentações sobre a melodia. No momento da atuação, o contacto com o público pareceu estimular positivamente o seu improviso que se tornou bastante expressivo e orgânico.

4.4.7. As aulas dadas à Rita/ 6º grau: o estímulo musical nas aulas

A Rita reagiu bem às exigências de ordem expressiva/ musical que procurei incentivar na sua forma de tocar (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 2 – Rita/ 6º grau*, p. 1). No entanto, o tempo dedicado à prática instrumental durante a terceira aula observada foi insuficiente para obter resultados satisfatórios (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Rita/ 6º grau*, p.2). Relativamente ao estímulo expressivo/ musical, o professor orientador sugeriu introduzir elementos interpretativos – tais como o *legato*, outras articulações, jogos tímbricos, tempos variados para a mesma peça ou secção da obra – sempre que possível e desde a fase inicial do estudo das peças (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Rita/ 6º grau*, p.2).

No contexto de ensino a um aluno do curso secundário, do qual se espera um aprofundamento do trabalho interpretativo, o professor precisa efetivamente de estimular a parte interpretativa ao longo da aula. No entanto, para a simples execução das peças e requerendo o seu estudo prático já bastante tempo, os 45 minutos de aula semanal podem parecer insuficientes para o fazer. De forma geral, o estudo das peças necessita muito tempo para aprofundar a prática instrumental, a qual se desenvolve observando, experimentando, escolhendo e consolidando diversas opções técnico-expressivas. Estas opções devem ser realizadas, entre outras, relativamente à lógica que conferem ao discurso musical e em função das aptidões do aluno, ambos inferidos no momento da aula. O tempo que sobra para os comentários do professor é conseqüentemente muito reduzido. No caso da Rita, perante a complexidade do repertório estudado e a necessidade de melhor rentabilizar o tempo de aula, a minha tendência costumava ser a de fornecer uma grande quantidade de informações verbais. Numa aula (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Rita/ 6º grau*, p. 2), foi observado que o tempo tinha acabado por ser maioritariamente dedicado às minhas explicações verbais e muito pouco à prática instrumental da aluna. Curiosamente, neste caso, constatei este facto somente na altura da visualização da gravação da aula. Como as dificuldades de gestão de tempo de aula podem levar o professor a experimentar sentimentos de ansiedade, de incapacidade e de frustração, este pode recorrer, confundido pela sua aflição, a estratégias desadequadas como, por exemplo, dar demasiadas indicações verbais ou alongar o tempo de aula, utilizando o início da aula seguinte. Portanto, para melhorar as capacidades interpretativas do aluno durante a aula, o professor precisa de estratégias que lhes permitam, ao mesmo tempo, transmitir as indicações importantes, idealmente de forma concisa, e promover a prática instrumental.

4.4.8. As aulas dadas à Rita/ 6º grau: o domínio técnico

Para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades e a progredir como intérprete, o professor deve ficar atento ao seu desempenho técnico, podendo então propor

exercícios técnicos específicos que permitam melhorar determinados aspetos da prática instrumental.

Ao visualizar a aula observada nº 1 (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Rita/ 6º grau*, p. 2) foram evidenciadas, na prática instrumental da aluna, questões técnicas que me passaram despercebidas na altura da filmagem: alguma falta de precisão na pulsação da mão direita e uma dificuldade no controlo da mão esquerda ao realizar um *legato* com a mudança rápida de posição no meio da fórmula elementar “1 2 3”.

Procurando aproveitar da melhor forma possível o tempo de aula semanal, em certas aulas, dei prioridade ao estudo do repertório e às dificuldades técnicas nele encontradas. Certas dificuldades serviram de base à criação de alguns exercícios técnicos (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 6, 9 – Rita/ 6º grau*, p.1). Os exercícios técnicos específicos (estudos para a mão direita nº 1-17, 87-88, Giuliani, 1812; Tennant, 2010, pp. 82-83; fórmulas para a mão esquerda, Cardoso, 1983, pp. 54-55) foram experimentados com ênfase na mão direita e revistos somente em algumas aulas (v. *Anexos, Planos de aula nº 11, 13, 15-17, 25 – Rita/ 6º grau*) pois considerei que a aluna devia ter autonomia na sua realização.

4.4.9. As aulas dadas à Rita/ 6º grau: a segurança da aluna em situação de audição

Embora a Rita adotasse posições de mão e de corpo muito equilibradas enquanto tocava e estivesse muito aplicada no estudo, tocando com muito bons níveis de precisão, de rigor e de musicalidade nas aulas, (v.: *Anexos, Fichas de observação de aula nº 2*, p. 3) em situação de prova, mostrou, contudo, bastante dificuldade em gerir os momentos em que se apresentou em público. Nestas alturas, na sequência de algumas falhas técnicas ou de memória, aconteceu à Rita parar durante alguns segundos antes de voltar a tocar. Fora estes percalços, o seu desempenho manteve-se bastante positivo. Depois de ter feito com a aluna o balanço das audições (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 20, 23 – Rita/ 6º grau*) no sentido de perceber e prevenir estas incidências, nomeadamente valorizando os aspetos positivos da sua experiência, o problema manteve-se,

registando-se somente algumas pequenas melhorias. Continuei a observar as reações da Rita, procurando estratégias que lhe permitissem potencializar a sua execução das peças e gerir mais eficazmente os seus momentos de *performance*.

4.5. Breve apresentação do material didático utilizado

4.5.1. O material didático utilizado no contexto letivo da Ana/ iniciação IV

No estudo de peças do método de Tisserand (2004a, pp. 40, 42-44, 47), a Ana abordou as técnicas de arpejos simples de três dedos (nº 50 e 54), de melodia tocada com pulsação apoiada nos agudos e acompanhada em alternância pelo polegar com pulsação sem apoio (nº 51), de notas tocadas simultaneamente entre o polegar e o indicador ou o médio (nº 56-59) e do polegar com pulsação apoiada na prática de algumas notas graves da Iª posição (nº 66). A técnica de arpejo foi desenvolvida ainda através do estudo do *Prelude nº 9* de Shearer (The Royal Conservatory of Music, 2004a, p. 26) e da *Lição nº 46* de Sagreras (1983, p. 11). A prática de *Dance* de Lambert (The Royal Conservatory of Music, 2004a, p. 7) permitiu à aluna consolidar o hábito de alternar trechos melódicos agudos e respostas nas cordas graves.

Foi também dirigido um trabalho específico para cada mão de forma a melhorar mais rapidamente o seu desempenho. Neste sentido, foram praticadas combinações básicas de dedos para a mão direita baseadas em Gonçalves, Giuliani (1812; Tennant, 2010, pp.81-91), Tárrega (Tennant, 2010, pp.40-41) e Cardoso (1983, pp. 74-91) e combinações básicas de dedos para a mão esquerda inspiradas em Gonçalves, Cardoso (1983, pp.54-55), Glise (1997, p. 72) e Tennant (2010, p.24).

Nas vezes em que privilegiei o acompanhamento individual de ambos os alunos na aula, repartindo-a em dois tempos iguais, a Ana chegou a realizar, durante o seu tempo de espera, exercícios escritos de identificação de notas baseados no Dandelot (1928, pp. 5-6) e fichas de *Jogos didáticos*, elaboradas por mim. O objetivo destas fichas é levar os alunos a consolidarem o seu conhecimento de elementos básicos de dinâmicas, de

valores rítmicos, de acidentes e a familiarizarem-se com o reconhecimento de notas através da sua ordenação e da sua localização na pauta.

O suporte mp3 do método de Tisserand (2004a) deu à aluna a possibilidade de tocar em casa algumas peças estudadas com acompanhamento.

Na Semana aberta *Piriris*, a Ana participou num *ensemble* de guitarras juntamente com o qual realizou a leitura, o estudo e a prática da peça simples de conjunto *Stutton Stomp* (Forrest, 2009).

4.5.2. O material didático utilizado no contexto letivo do Diogo/ 2º grau

Na *Lição nº 74* de Sagreras (1983, pp. 22-23), o aluno praticou arpejos e acordes a partir de posições fixas básicas da mão esquerda. Trabalhar os *Estudos nº 21* e *nº 36* de Aguado (1965, pp. 16 e 25, R. Chiesa, Rev.) permitiu-lhe aprofundar a técnica de arpejos e a velocidade. Na *Lição nº 86* de Sagreras (1983, p. 28), igualmente escrita em arpejos, o Diogo utilizou a meia-barra até a VIIª posição, praticando desta forma notas mais agudas na primeira corda. Com o *Adagio* de Mertz (The Royal Conservatory of Music, 2004b, p. 22), o aluno realizou um desenvolvimento melódico agudo suportado por acordes graves, simples e regulares. Graças ao lirismo da peça, foi possível dramatizar mais a interpretação. O *Estudo 31 nº 2* de Sor (1966, p. 13, R. Chiesa, Rev.), que apresenta uma maior interação entre as vozes e uma maior variedade rítmica, proporcionou um trabalho contrapontístico mais desafiante.

Os seis primeiros estudos para a mão direita de Giuliani (Tennant, 2010, p. 82) permitiram-lhe desenvolver o trabalho de preparação dos dedos nas cordas, especialmente útil na aquisição da velocidade. As fórmulas de dedos da mão esquerda de Cardoso (1983, pp. 54-55) ajudaram o aluno a desenvolver a independência dos dedos e a analisar o movimento do conjunto mão-pulso-braço esquerdo na realização de quádruplo da mão esquerda em várias posições.

Além disso, o aluno participou no *workshop* de guitarras “Tocar nas férias” onde algumas peças básicas de Mel Bay (1992, pp. 7-10) serviram de exercícios de leitura em diversas posições, o que o ajudou a conhecer melhor o braço da guitarra.

4.5.3. O material didático utilizado no contexto letivo da Rita/ 6º grau

Recuerdos de la Alhambra de Tárrega (s.d., pp. 1-4) possibilitou aprofundar o estudo do *tremolo* e desenvolver a resistência física necessária para o realizar ao longo da peça. Tocar o *Prélude da Suite Antiga* de Santórsola (1959, pp. 1-6) envolveu a realização de arpejos em posições variadas, de escalas e de uma passagem em acordes/estilo coral. Estudar a *Barcarolle* de Pujol (1962, pp. 2-3) contribuiu para conjugar as pulsações com e sem apoio, cuidar mais do equilíbrio sonoro e praticar escalas arpejadas com mudanças de posições na mão esquerda e com digitações mais complexas na mão direita. No *Prélude e Rêverie* de Hétu (1987, pp. 5, 11), a linguagem atonal realiza-se com gestos musicais bastante orgânicos. No *Fandanguillo* de Turina (1926, pp. 3-6), a sucessão de ambientes musicais contrastantes e relativamente curtos levou a aluna a executar uma sucessão de técnicas variadas e a adaptar o timbre produzido ao sentido musical. A peça familiarizou a aluna com a técnica de acordes tocados em *pizzicato*. Ao interpretar em duo com um colega as três primeiras *Valses poeticos* de Granados (1989, Horreaux & Trehard, Arr., pp. 4-9), a Rita desenvolveu ainda ferramentas de estudo e de trabalho expressivo num contexto de música de câmara.

O trabalho específico de cada mão baseou-se em alguns estudos para a mão direita de Giuliani (Tennant, 2010, pp. 82-83, estudos nº 1-17, 87-88), em exercícios de desenvolvimento do *tremolo* de Tennant (2010, pp. 58-62) e em fórmulas para a mão esquerda de Cardoso (1983, pp. 54-55).

4.5.4. Outros materiais didáticos utilizados: os alunos observados e o conjunto de todos os alunos

No IV Encontro de guitarra do CMS todos os alunos da classe foram convidados a participar numa grande orquestra, tocando uma das vozes de *Sweet beat* e de *Sun times* de Searle (1992, pp. 26-27, 28-29). Estas peças, originalmente escritas para trio, foram arranjadas para quarteto pelos professores da classe de modo a facilitar ainda mais a sua execução. No mesmo evento, o Diogo/ 2º grau tocou também em duo comigo *Summer rain* de Searle (1992, pp. 8-9), realizando nomeadamente uma improvisação melódica. Para a sua preparação disponibilizei duas gravações elaboradas por mim, uma do duo e outra da parte do acompanhamento, assim como as *Combinações de notas na guitarra – Notas naturais nas cordas agudas a realizar na primeira posição* que, embora tivessem sido elaboradas por mim num âmbito diferente, podiam ajudar o aluno a desenvolver a prática e o conhecimento de alguns padrões básicos de ornamentação no contexto de improvisação melódica.

Por outro lado, no quadro das aulas dadas aos restantes alunos distribuí outros materiais por mim produzidos, tais como: *Dinâmicas*, peça muito simples que permite estudar as dinâmicas essenciais, composta no âmbito de uma formação sobre a dislexia; fichas de *Jogos didáticos sobre os valores rítmicos* cujo objetivo é rever a teoria dos valores rítmicos básicos; fichas de *Jogos de cores*, para praticar as cordas soltas, as notas agudas naturais pisadas na 1ª posição e os valores rítmicos básicos e *Blues*, que introduz a prática de improvisação melódica. Distribuí ainda canções de Natal e uma canção *pop* com o intuito de estimular de uma forma divertida a prática instrumental dos alunos durante as férias, familiarizando-os com o acompanhamento em acordes, a cifra e a tablatura.

5. Análise crítica das práticas educativas desenvolvidas

O curso de mestrado proporcionou-me o estudo de múltiplos elementos didáticos gerais e de princípios essenciais à aprendizagem e à prática da guitarra clássica. Revelou ser particularmente útil para a minha formação docente na componente de ensino especializado da guitarra clássica. Ao longo do estágio, aplicar diversos destes elementos e princípios deu-me a oportunidade de realizar experiências que pareceram favorecer o decorrer das aulas e a aprendizagem dos alunos. Outras vezes, surgiram algumas dificuldades.

Nesta parte, proponho realizar uma análise crítica do conjunto das práticas pedagógicas abordadas na parte anterior.

5.1. Análise crítica dos princípios didáticos gerais adotados

A atitude geral positiva e construtiva com a qual procurei dirigir as aulas ajudou-me a desenvolver mais paciência, maior compreensão e a incrementar a curiosidade na observação dos alunos.

Também a estrutura das aulas, anteriormente relatada, beneficiou a minha capacidade de observação e de intervenção porque me proporcionou mais tempo de análise e de reflexão. Desta forma, consegui adaptar melhor as atividades à evolução físico-motora dos alunos ao longo da aula. Por outro lado, habituar os alunos a uma sequência específica dos elementos de aula familiarizou-os com o decorrer da mesma, favorecendo automaticamente o foco da sua concentração no estudo.

Durante as aulas, experimentei alguma dificuldade em incluir elementos de criatividade e de ludismo devido à minha preocupação em analisar as capacidades dos alunos e em refletir sobre as estratégias a adotar. Incentivar mais alguns elementos criativos e lúdicos, por exemplo, através de momentos de improvisação, deveria familiarizar-me mais com estes aspetos agradáveis e estimulantes.

Isolar certos elementos de estudo, tais como um arpejo na mão direita, parece ter permitido aos alunos concentrarem-se mais na sua aprendizagem e aprofundarem o seu domínio interpretativo mais rápida e eficazmente.

Noutro âmbito, a comunicação ativa que mantive com os pais revelou-se duplamente útil. Por um lado, permitiu-lhes envolverem-se positivamente no acompanhamento dos seus educandos. Por outro lado, ajudou-me a perceber melhor o estado de motivação dos alunos.

Comunicar com os meus colegas de outras disciplinas deu-nos a possibilidade de coordenarmos o acompanhamento pedagógico dos nossos alunos comuns. As reuniões dos professores do grupo disciplinar contribuíram para a partilha de perspetivas e de sugestões que proporcionaram condições para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, para a criação de atividades variadas para os alunos da classe.

As aulas de compensação e de apoio parecem ter favorecido o empenho dos alunos.

5.2. Observar as aulas como meio de formação docente

Observar algumas aulas que lecionei juntamente com o professor orientador estimulou a minha observação do processo letivo e a minha capacidade de experimentação no contexto docente, levando-me a tomar consciência da necessidade de reajustar algumas das minhas atitudes. Algumas situações ter-me-ão 'escapado' na altura das filmagens, tais como certas dificuldades dos alunos, a duração excessiva do meu tempo de intervenção oral ou a questão da disposição da estante. A identificação destas lacunas conduziu ao desenvolvimento de estratégias mais adequadas à gestão das aulas e às características dos alunos que estão relacionadas com a sua aprendizagem e a sua personalidade. Portanto, observar as aulas implicou melhorar a minha análise das mesmas e escolher estratégias mais adaptadas a cada situação.

5.3. Análise crítica das aulas dadas aos alunos observados

Com base nos temas abordados anteriormente no contexto letivo de cada aluno observado, irei apresentar algumas estratégias implementadas durante o estágio e alguns resultados obtidos. Enuncio igualmente algumas sugestões no sentido de melhorar, no futuro, certos pormenores analisados. Finalmente, observar uma experiência de composição realizada pelo Diogo/ 2º grau proporcionará uma análise mais abrangente das aulas.

5.3.1. Análise crítica das aulas dadas à Ana/ iniciação IV: a gestão da aula partilhada com outro aluno

As atividades de grupo deram-me a possibilidade de acompanhar ambos os alunos da aula partilhada durante mais tempo do que quando os acompanhava individualmente em cada metade da aula. As atividades de conjunto, i.e., a realização de exercícios técnicos de forma mais informal e descontraída e o facto de tocarmos em trio, tornaram as aulas mais divertidas e pareceram estimular o tocar mais do que habitualmente acontecia. A acessibilidade técnica das práticas instrumentais desenvolvidas em grupo favoreceu uma maior interação entre os alunos. Consequentemente, o trabalho da expressividade tornou-se mais natural e mais agradável. Como os exercícios técnicos propostos foram adaptados às capacidades dos alunos, ajudaram provavelmente a sua motivação. De facto, como afirma Csikszentmihalyi (1997, p. 47; 2004, p. 84), uma tarefa gera motivação quando os desafios por ela levantados são adequados às capacidades de quem os realiza.

Adaptar as metas de estudo às capacidades dos alunos e realizar esporadicamente atividades em conjunto teve o efeito de atenuar diferenças entre ritmos de aprendizagem. Apesar de a aula ser partilhada, o ambiente criado foi assim menos propício às comparações entre os desempenhos dos alunos. Como esse processo

comparativo pode ser muito desmotivante para alguns alunos, o ambiente assim criado favoreceu a sua autoconfiança e a sua autoestima.

As observações indicam que, quando os alunos apresentam características motoras bastante semelhantes, atividades de grupo realizadas de forma esporádica, lúdica, desafiadora e adaptadas às capacidades de cada um podem ser bastante motivadoras. Desta forma, estas práticas podem auxiliar o trabalho de elementos técnicos essenciais, tais como a precisão, a agilidade, a velocidade, a economia de movimento e a pressão mínima dos dedos no tocar, estimuladas nos exercícios de combinações de dedos (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Ana/ iniciação IV*, p. 3). Podem também ajudar no estudo de certos elementos encontrados no repertório estudado, tais como determinadas digitações, dinâmicas ou articulações.

Variar mais os temas e o modelo das atividades escritas, semelhantes às que foram propostas quando a Ana ou o outro aluno esperavam a sua vez de tocar, iria levar os alunos a envolverem-se mais e a serem mais criativos na sua realização. Incentivar mais a interação entre os alunos apelaria mais à sua curiosidade, entusiasmo e diversão. Por exemplo, um dos alunos poderia escrever uma pequena composição com base em alguns elementos técnico-musicais encontrados numa peça estudada, tais como umas notas, umas figuras rítmicas e umas articulações. A seguir, o outro aluno poderia tocar a composição do colega. Este exercício permitiria também familiarizar os alunos com a escrita, a utilidade e a prática dos elementos utilizados na composição.

5.3.2. Análise crítica das aulas dadas à Ana/ iniciação IV: a motivação da aluna

No estudo de *Dance*, incluir a prática do canto pareceu concorrer para que a Ana ganhasse entusiasmo em tocar porque, na altura, a aluna mostrou um maior empenho nas aulas e um estudo de casa mais sólido. Cantar permitiu igualmente à aluna familiarizar-se com a melodia da peça. Por estas razões, este tipo de abordagem poderia ser proposto mais frequentemente. A aluna aprendeu facilmente os acordes básicos da harmonia da peça, realizados na 1ª posição e incluindo cordas soltas – lá menor, mi maior

e ré menor (v. *Anexos, Planos de aula nº 21-22 – Ana/ iniciação IV*). No entanto, apesar da simplicidade dos acordes, a Ana desmotivou-se rapidamente quando foi preciso encadeá-los e, aumentando a sua dificuldade, tocá-los num andamento regular. A aluna teria ficado mais animada se tocasse acordes ainda mais simplificados que usassem, por exemplo, um número de cordas reduzido, tais como os acordes que Michelson (1991, pp. 66-67) propõe realizar nas três primeiras cordas.

De maneira a fomentar um trabalho mais progressivo e conseqüentemente mais motivador, eu deveria ter avaliado com mais rigor as capacidades técnicas da aluna, observando-as melhor. Desta forma, os objetivos definidos seriam mais adequados às capacidades da Ana e iriam levá-la a aprofundar gradualmente e de forma cada vez mais controlada os elementos técnicos essenciais à realização do repertório estudado, tal como o posicionamento correto da mão direita que, ao favorecer a estabilidade dos dedos, proporciona mais velocidade e mais precisão no tocar e uma sonoridade mais equilibrada.

5.3.3. Análise crítica das aulas dadas à Ana/ iniciação IV: a posição da mão direita

Para ajudar a aluna a melhorar o posicionamento da mão direita, o professor orientador sugeriu analisar e exemplificar o movimento dos dedos e a posição da mão durante o tocar (v. *Ficha de observação de aula nº 2 – Ana/ iniciação IV*, pp. 1-2). A aluna poderia ter consolidado o correto posicionamento da mão se o tivesse estudado mais frequentemente e se o tivesse aplicado com mais atenção durante a prática do repertório e de alguns dos exercícios técnicos elementares do *Quadro 1 – Combinações básicas para a mão direita* (v. *Ficha de observação de aula nº 4 – Ana/ iniciação IV*, p. 2).

De forma a estimular o gosto da Ana em estudar o posicionamento da mão direita, o professor orientador sugeriu incentivar a criatividade e o jogo. Para o fazer, a aluna poderia experimentar variações rítmicas ou diversas acentuações, juntamente com um acompanhamento improvisado ou através de jogos de imitação. No caso dos alunos mais jovens, estes poderiam representar uma história inventada ou algumas

personagens características através de um posicionamento específico da mão e de uma movimentação dos dedos que lembrassem a postura ou o andar das personagens criadas. Além da vertente lúdica destas experimentações, estas iriam suscitar na aluna uma maior consciencialização do posicionamento e do movimento da mão direita, facilitando, conseqüentemente, o seu controlo.

5.3.4. Análise crítica das aulas dadas ao Diogo/ 2º grau: a motivação do aluno

Quando lhe foi pedido que representasse/ contasse uma história através da música, o Diogo conseguiu mais facilmente dramatizar a interpretação da peça tocada. No entanto, o som produzido ficou menos definido devido à súbita falta de precisão das mãos e à falta de concentração do aluno sobre o aspeto sonoro. Dar mais importância à sonoridade – utilizando um *feedback* mais rápido, mais forte e mais sugestivo – ligando-a ao estudo mais aprofundado dos elementos técnicos essenciais deveria levar o aluno a consciencializar e a melhor controlar a definição do som produzido. Utilizar metáforas adaptadas aos gostos e às características do aluno poderia ajudá-lo a pressentir e perceber melhor o sentido musical associado aos elementos sonoros do tocar, tais como a definição do som, a sua textura e a sua ‘cor’/ timbre e igualmente a interessar-se mais por estes mesmos elementos. Explorações sonoras criativas poderiam também incentivar o gosto e a concentração do aluno relativamente às questões de sonoridade. O aluno poderia personificar, através de timbres variados – por exemplo tocando com e sem ruídos – e de dinâmicas contrastantes, diversas figuras de uma história ‘contada’ ao longo de uma peça ou de uma improvisação. No trabalho do som, envolver mais intensamente a parte motora, identificada como bastante motivadora para o Diogo, deveria estimular mais a atenção e o gosto do aluno pelos aspetos sonoros. A parte motora poderia ser incentivada ao experimentar tocar de forma acentuadamente contrastante alguns elementos sonoros, tais como timbres, dinâmicas ou articulações. As observações seriam então mais perceptíveis, mais diretas e provavelmente mais satisfatórias e divertidas, deixando um maior impacto na memória do aluno.

Tendo em conta que o estímulo físico-motor e o envolvimento na parte interpretativa revelam ser motivadores para o Diogo, incentivar simultaneamente ambos estes aspetos poderia dar-lhe mais vontade de desenvolver as suas capacidades expressivas e, automaticamente, de aprofundar mais o domínio dos elementos técnicos essenciais (v. *Anexos, Ficha de observação nº 3 – Diogo/ 2º grau*, p. 3). Quando valorizar mais o domínio técnico, o aluno poderá abordar os *Exercícios básicos de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos* (v. *Quadro 3*; v. também *Anexos, Ficha de observação de aula nº 4 – Diogo/ 2º grau*, p. 3) que irão permitir-lhe ganhar agilidade, leveza e precisão na mão esquerda (v. *Anexos, Ficha de observação nº 4 – Diogo/ 2º grau*, p. 2).

Na aula observada nº 2, o estudo inicialmente proposto da mão esquerda teve que ser reajustado porque o aluno se mostrou mais preocupado em realizar a digitação da mão direita. Uma vez estudada a mão direita, concentrou-se melhor no estudo da outra mão. Para maior assertividade na definição dos objetivos, eu deveria, inicialmente, ter observado melhor o desempenho do aluno, deixando-o tocar mais tempo. Esta medida deverá permitir-me no futuro, tal como referido anteriormente no caso da Ana/ iniciação IV, avaliar melhor as capacidades que os alunos têm e as que precisam de desenvolver e, conseqüentemente, estabelecer uma sequência mais adequada dos elementos técnicos a estudar. Uma aprendizagem mais progressiva pode tornar-se mais produtiva e mais motivadora para os alunos, porque estes sentem rápida e claramente os resultados positivos dos seus esforços. Por outro lado, mais tempo de prática instrumental permite que os alunos realizem mais experiências durante o tocar e que tenham um maior espaço para expressar a sua criatividade, promovendo, desta forma, a sua autodescoberta de novas possibilidades no tocar e na interpretação.

De modo a deixar o Diogo tocar mais tempo, procurei reduzir as minhas intervenções verbais. No entanto, senti alguma dificuldade em fazê-lo devido à loquacidade do aluno, ao seu à-vontade em falar (v. *Anexos, Ficha de observação nº 4 – Ana/ iniciação IV*, p. 1) e à minha tendência em utilizar a palavra para orientar o estudo e comunicar ideias musicais. Por estas razões, tive de controlar conscientemente a extensão e a frequência das minhas intervenções orais. Utilizar o canto, linguagem gestual das mãos e

exemplificações instrumentais permitiu-me direcionar a aula de forma mais intuitiva, podendo fazê-lo sem interromper o aluno enquanto ele estava a tocar (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 27-29 – Diogo/ 2º grau*). Quando reduzi as minhas orientações verbais em benefício da prática instrumental do Diogo, este concentrou-se quase exclusivamente no tocar. Portanto, dar instruções não-verbais parece ter ajudado o aluno a focalizar-se mais no trabalho.

Ao mesmo tempo, enfatizar mais a prática instrumental teve como consequência a diminuição natural do tempo de diálogo. A dificuldade que eu tinha em controlar a duração destas conversas provinha da minha preocupação em não refrear a curiosidade do aluno, que colocava frequentemente questões pertinentes, e em ajudá-lo a desenvolver a sua compreensão do tocar. Quando gastávamos muito tempo em comentários ou quando, procurando privilegiar a prática instrumental, eu dava respostas breves ao aluno, acabava por duvidar bastante da eficiência das minhas orientações e experimentava sentimentos de falta de controlo e de ansiedade ligados à minha gestão da aula. Iniciar a aula incentivando o tocar permitiu-me evitar este dilema porque influenciava mais positivamente do que o habitual o empenho instrumental e a evolução do aluno. Para manter um espaço de reflexão nas aulas e continuar a encorajar a curiosidade do Diogo, este poderia expor as suas questões em momentos informais de conversa, por exemplo nos últimos minutos da aula. Como o aluno já teria tocado quando colocava as suas perguntas, eu sentir-me-ia mais serena para lhe responder. A minha tranquilidade iria favorecer o ambiente de aula, mais descontraído, e a qualidade do diálogo estabelecido. Este estado mais positivo ajudaria a minha receptividade e a abertura do meu ponto de vista, permitindo-me dar respostas provavelmente mais adequadas e mais pertinentes. Por outro lado, o estudo realizado no restante e na maioria do tempo de aula concentrar-se-ia mais sobre a prática instrumental, cujo domínio poderia, então, ser mais aprofundado.

Acresce que a prática instrumental realizada no início da aula proporcionou igualmente um momento de aquecimento, tal como tinha sido sugerido pelo professor orientador (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Diogo*).

5.3.5. Análise crítica das aulas dadas ao Diogo/ 2º grau: as questões técnicas encontradas

O aluno poderia atender melhor às questões técnicas se observasse mais as partes físico-motoras envolvidas no tocar, tais como os dedos, as mãos ou os pulsos. Desta forma, encontraria mais rápida e conscientemente soluções técnicas. Com este intuito, a estante foi colocada à esquerda do aluno (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Diogo/ 2º grau*, p. 2). Os nossos lugares e a posição das nossas cadeiras, estando condicionados à pequena dimensão da sala e à localização dos móveis fixos e da porta, constituíram um obstáculo à organização espacial: o espaço entre o aluno e eu ficou muito reduzido e a sua guitarra, voltada para a parede, projetou o som naquela direção. Para mim, tornou-se igualmente mais difícil fazer apontamentos na partitura porque a estante em cima da qual esta estava colocada tinha uma inclinação menos acessível para a minha mão direita. Mais tarde, graças a uma mudança para uma sala maior, a estante pôde novamente ser colocada à esquerda do aluno sem os inconvenientes de organização espacial acima referidos. O Diogo revelou então um melhor desempenho, envolvendo-se mais na interpretação do repertório estudado.

Tocar de memória poderia também ajudar o aluno a observar as partes físico-motoras envolvidas no tocar (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Diogo/ 2º grau*, p. 2). Desta forma, ele poderia igualmente concentrar-se melhor nas partes auditiva e tátil do seu desempenho. Quando o aluno toca de cor, convém incentivar a exatidão de reprodução do texto musical, por exemplo, ao fazer a revisão do texto através de uma leitura isolada de certas passagens estudadas. Neste contexto, quando a peça é memorizada, a estante poderia ser colocada à esquerda do aluno e a partitura orientada em direção ao professor que teria a possibilidade, por momentos, de a direcionar para o aluno, por exemplo, para lembrar algumas indicações ou assinalar algum aspeto digno de destaque. A seguir, a partitura estaria novamente escondida do aluno, virada para o professor. Portanto, orientar a partitura de modo a favorecer a observação da prática instrumental e a limitar a leitura ao essencial poderia habituar o aluno a concentrar-se mais nos aspetos físico-motores, auditivos e táteis do seu desempenho e a tocar mais

de memória. Por outro lado, focalizar a atenção do aluno, através da leitura, na precisão de alguns elementos do texto pode estimular a sua atenção e o seu rigor nos processos de leitura e de memorização.

No caso dos alunos principiantes, o professor orientador sugeriu uma abordagem instrumental, sobretudo técnica, de modo a desenvolver os elementos fundamentais para uma prática instrumental eficiente (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Diogo/ 2º grau*, p. 3). Para o estudo técnico da mão direita, o Diogo trabalhou os primeiros cinco dos *120 estudos para a mão direita* de Giuliani (1812; Tennant, 2010, p.82). Cada estudo apresenta para a mão direita uma fórmula distinta de arpejo básico. O estudo inicial, que se toca em acordes simples na mão direita, familiariza o aluno com o encadeamento de duas posições de acordes básicos na mão esquerda (dó maior e sol maior) realizados na 1ª posição (v. *Exemplo 2 – Os cinco primeiros estudos para a mão direita de Giuliani (Tennant, 2010, p. 82)*), comuns ao conjunto dos estudos da obra e, por vezes, com variações mínimas.

The image displays five musical exercises for guitar, numbered 1 through 5. Each exercise is written on a single staff in treble clef with a common time signature (C).
 Exercise 1: Features a sequence of chords starting with a first finger (i) on the first string, followed by a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 0), and then a series of chords with fingerings 2, 0, 0, 3. A dynamic marking of *p* is present.
 Exercise 2: Features a sequence of chords starting with a first finger (i) on the first string, followed by a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 0), and then a series of chords with fingerings 2, 0, 0, 3. A dynamic marking of *p* is present.
 Exercise 3: Features a sequence of chords starting with a first finger (i) on the first string, followed by a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 0), and then a series of chords with fingerings 2, 0, 0, 3. A dynamic marking of *p* is present.
 Exercise 4: Features a sequence of chords starting with a first finger (i) on the first string, followed by a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 0), and then a series of chords with fingerings 2, 0, 0, 3. A dynamic marking of *p* is present.
 Exercise 5: Features a sequence of chords starting with a first finger (i) on the first string, followed by a triplet of eighth notes (fingerings 3, 2, 0), and then a series of chords with fingerings 2, 0, 0, 3. A dynamic marking of *p* is present.

Exemplo 2 – Os cinco primeiros estudos para a mão direita de Giuliani (Tennant, 2010, p. 82)

Os estudos trabalhados foram utilizados para abordar a técnica de preparação dos dedos nas cordas (v. *Anexos, Plano de aulas nº 13 – Diogo/ 2º grau*) que desenvolve o controlo, a fluência e a velocidade no pulsar dos dedos da mão direita. A descrição desta técnica foi inserida na *Ficha de observação de aula nº 2 – Diogo/ 2º grau* (pp. 4-7; v. *Anexos*):

[A prática da preparação do dedo na corda] consiste em, depois de pulsar a corda, colocar cada dedo em cima da corda que irá tocar a seguir com uma maior precisão de forma a facilitar o controlo, a fluência e a velocidade da realização do pulsar das cordas. É possível realizar essa técnica [...] ao utilizar o tempo até ao próximo ataque (ex.: durante um arpejo) [ou] ao colocar o dedo diretamente para a corda que irá tocar a seguir. O aspeto fundamental comum a ambos os modos de preparação de dedo é que o dedo deve ser colocado no sítio adequado no momento em que é preciso tocar.

Sendo uma técnica nova para o aluno, foi preciso tempo para criar automatismos satisfatórios de preparação de dedos nas cordas. No 3º período, esta técnica foi sugerida na realização dos arpejos do *Estudo 36* de Aguado (1965, p. 25, R. Chiesa, Rev.) (v. *Anexos, Planos de aulas nº 20, 25-27 – Diogo/ 2º grau*).

Como a prioridade tinha sido dada ao desenvolvimento técnico da mão direita, o estudo técnico da mão esquerda foi menos aprofundado. No entanto, o aluno praticou algumas fórmulas para a mão esquerda que ele escolheu dentro de cada um dos grupos propostos por Cardoso (1983, pp. 54-55) (v. *Exemplo 3 – Três grupos de fórmulas para a mão esquerda (Cardoso, 1983, pp. 54-55)*):

<u>Premier Groupe :</u>	<u>1234</u> - 2341 - 3412 - 4123
	<u>1243</u> - 2431 - 4312 - 3124
	<u>1324</u> - 3241 - 2413 - 4132
	<u>1342</u> - 3421 - 4213 - 2134
	<u>1423</u> - 4231 - 2314 - 3142
	<u>1432</u> - 4321 - 3214 - 2143
<u>Deuxième Groupe :</u>	121 3 121 4 232 1 232 4
	212 3 212 4 323 1 323 4
	131 2 131 4 242 1 242 3
	313 2 313 4 424 1 424 3
	141 2 141 3 343 1 343 2
	414 2 414 3 434 1 434 2
<u>Troisième Groupe :</u>	121 343 131 242 141 232
	121 434 131 424 141 323
	212 343 313 242 414 232
	212 434 313 424 414 323

Exemplo 3 – Três grupos de fórmulas para a mão esquerda (Cardoso, 1983, pp. 54-55)

Durante a execução destas fórmulas, o Diogo procurou equilibrar o conjunto ombro-cotovelo-braço-pulso-mão esquerda, reajustando o cotovelo de modo a favorecer o alinhamento da mão com o antebraço, a mobilidade dos dedos e o posicionamento dos mesmos (ex.: v. *Anexos, Planos de aulas nº24-28 – Diogo/ 2º grau*).

O Quadro 3 – *Exercícios básicos de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos*, referido anteriormente (v. também: *Anexos, Ficha de observação de aula nº 4 – Diogo/ 2º grau*, p. 3), permitiu organizar elementos fundamentais de estudo para desenvolver a velocidade da mão esquerda. Uma vez que estes exercícios foram abordados no 3º período, somente alguns dos elementos metódicos sugeridos no quadro foram experimentados, tais como as realizações horizontal (i.e., ao longo do braço da guitarra) e vertical (i.e., em todas as cordas seguintes) das combinações (v. *Anexos, Planos de aula nº 25-26 – Diogo/ 2º grau*). Mesmo não tendo desenvolvido muito a prática das fórmulas mencionadas, o aluno familiarizou-se com esta e pôde aprofundá-la ao seu ritmo, dentro e fora da aula.

Para não acumular demasiadas dificuldades e não tornar os exercícios contraproducentes e desmotivadores, foi introduzido o estudo com metrónomo uma vez que os objetivos essenciais de cada exercício – tais como o automatismo da mão esquerda ou a preparação da pulsação dos dedos na mão direita – foram suficientemente dominados (ex.: v. *Anexos, Plano de aulas nº 15 – Diogo/ 2º grau*). Deste modo, o aluno praticou com mais segurança e mais eficácia as variações de ritmos, de articulações, de dinâmicas e de velocidade sugeridas nas aulas.

Com o objetivo de facilitar o desempenho da mão esquerda dificultado pela dimensão excessiva da guitarra e do braço da mesma, mencionado na *Ficha de observação de aula nº 3 – Diogo/ 2º grau* (p. 1; v. *Anexos*), o aluno utilizou um capotraste no IIº traste (ex.: v. *Anexos, Planos de aulas nº 10-11 – Diogo/ 2º grau*). A mãe do aluno encorajou-o nesta prática ao dizer que gostava da nova sonoridade da peça.

Este pequeno aparelho coloca-se transversalmente ao braço da guitarra no espaço situado entre dois trastes, chamado ‘case’, pisando as cordas à maneira de uma barra. A afinação do conjunto das cordas encontra-se transposta para um registo mais agudo, enquanto os intervalos entre as cordas se mantêm. O capotraste marca o início de uma nova escala do braço da guitarra. Para tocar a peça original no novo registo, basta realizar as digitações originais da peça numa posição mais avançada. Este avanço equivale ao avanço do capotraste relativamente ao início do braço da guitarra.

Com o uso do capotraste, a mão esquerda ficou mais próxima do aluno. Para aproximar a mão esquerda, foi também sugerido tocar com a guitarra em cima da perna direita (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Diogo/ 2º grau*, p. 1), pois esta posição iria centrar o XIIº traste, situado no meio da corda, com o busto do aluno, proporcionando um maior equilíbrio corporal na prática instrumental. Por outro lado, com a utilização desta ferramenta, o espaçamento entre os trastes, que decresce gradualmente a partir do início do braço até à boca da guitarra, ficou reduzido, minimizando, desta forma, o espaço entre as notas pisadas e, conseqüentemente, as extensões dos dedos. Portanto, com o uso do capotraste, o desempenho da mão esquerda tornou-se de forma geral

mais confortável. A transposição efetuada permitiu igualmente experimentar novas sonoridades na peça e no instrumento. Para além das vantagens enunciadas, acresce que o aluno mostrou gostar bastante da experiência realizada.

5.3.6. Análise crítica das aulas dadas ao Diogo/ 2º grau: duas experiências de improvisação melódica simples desenvolvidas no 3º período

O Diogo mostrou muito entusiasmo na prática das improvisações propostas, comentando numa aula que improvisar era “viciante” para ele. O primeiro trabalho de improvisação foi apresentado na prova global com muito bom aproveitamento.

O momento de atuação do nosso duo pareceu estimular positivamente o aluno que desenvolveu então um discurso musical bastante expressivo e orgânico.

Tendo em conta o gosto do Diogo em improvisar, basear ferramentas de estudo em elementos de improvisação poderia ser estimulante para ele. Por exemplo, poderia ser praticada uma improvisação em duo com base numa peça estudada, apresentando uma harmonia simples e acordes fáceis de realizar na mão esquerda (ex.: *Españoleta* de Gaspar Sanz, *The Royal Conservatory of Music*, 2004c, p. 10). Poderiam ser realizadas variações rítmicas no acompanhamento, ao tocar os acordes *rasgueados* ou arpejados, enquanto a improvisação melódica seria desenvolvida com base na harmonia.

5.3.7. Análise crítica das aulas dadas à Rita/ 6º grau: o estímulo musical nas aulas

O gesto musical/ expressivo pode ser estimulado através da sua analogia com a mensagem trazida pelo sentido musical da peça estudada (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Rita/ 6º grau*, p. 2) ou ainda fazendo a aproximação das características da peça estudada com as características de outras artes que pertencem à mesma corrente artística (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 18 – Rita/ 6º grau*, p. 1).

Neste contexto, o professor orientador sugeriu várias estratégias gerais para estimular a música na aula (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 2 – Rita/ 6º grau*, p. 2). A primeira estratégia sugerida consiste em incentivar a prática instrumental. Para o fazer é preciso tocar constantemente durante a aula. Neste caso, devem tocar tanto o aluno, que pode ser levado a praticar por frases inteiras e não por fragmentos (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 20 – Rita/ 6º grau*, p. 1), como o professor (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 21 – Rita/ 6º grau*, p. 1), que pode tocar em simultâneo com o aluno com o intuito de criar uma interação espontânea e lúdica e estimular diversos elementos essenciais do tocar como dinâmicas, volumes sonoros, articulações, acentuações ou tempos. Para tocar mais é necessário reduzir o tempo de fala, podendo esta ser substituída por formas mais criativas e ativas de comunicar e de dinamizar a aula, por exemplo, através de jogos de imitação (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 13 – Rita/ 6º grau*, p. 1). O professor pode também recorrer mais às exemplificações (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Rita/ 6º grau*, p. 2) (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 16 – Rita/ 6º grau*, p. 2) ou abreviar os seus comentários (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 2 – Rita/ 6º grau*, p. 2) (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 22-29 – Rita/ 6º grau*). Por exemplo, quando o aluno acaba de tocar uma peça pela primeira vez, o professor faz um breve comentário e pede-lhe para tocar novamente a peça (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 20 – Rita/ 6º grau*, pp. 1-2). Para estimular mais o tocar, o professor pode também não ser crítico durante os primeiros 15 minutos de aula (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 21 – Rita/ 6º grau*, p. 1) ou dar as indicações verbais enquanto o aluno está a tocar (ex.: v. *Anexos, Plano de aula nº 13 – Rita/ 6º grau*, p. 1).

Estimular a expressividade da Rita através do canto e dos gestos das mãos/ mímica (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 16, 18, 20-22 – Rita/ 6º grau*) permitiu à aluna experimentar intuitivamente o sentido expressivo e levou-a a empenhar-se muito mais na sua realização. Para além disso, analisar alguns elementos estruturais e musicais das peças estudadas e procurar sonoridades associadas ao sentido musical ajudou a aluna a compreender melhor o sentido expressivo e a forma de o transmitir (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 16, 27 – Rita/ 6º grau*).

A Rita costuma mostrar-se muito receptiva aos meus comentários e às minhas sugestões verbais, entende-os rapidamente e procura aplicar conscienciosamente as minhas indicações. Perante tal confiança e cooperação, e porque procuro ajudar a aluna no seu estudo, entusiasmo-me facilmente em falar sobre diversos aspetos das peças estudadas. No entanto, com o intuito de estimular mais a prática instrumental da Rita, senti a necessidade de reduzir a intervenção oral. Consegui fazê-lo, mas com alguma dificuldade. Por outro lado, experimentar novas estratégias de intervenção que estimulassem mais o desempenho e a expressividade da aluna levou-me a dinamizar a aula mais eficazmente e percebi, com alguma satisfação, que era possível ultrapassar positivamente a minha tendência em dar explicações verbais.

Portanto, o conjunto das estratégias experimentadas, baseadas nas sugestões do professor orientador, permitiu estimular mais a música ao longo da aula e potencializar mais eficientemente as capacidades expressivas da aluna. Reduzir a verbalização e utilizar modos de intervenção mais criativos e que estimulassem mais a música ajudou a aula a tornar-se mais dinâmica e produtiva.

5.3.8. Análise crítica das aulas dadas à Rita/ 6º grau: o domínio técnico

Percebi que deveria, de forma geral, prestar mais atenção aos aspetos técnicos da prática instrumental da aluna por ter reparado em duas das suas dificuldades técnicas somente na altura da observação da aula (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 1 – Rita/ 6º grau*, p. 2), que decorreu posteriormente à aula dada em que a aluna apresentou essas dificuldades.

Para a aluna melhorar a precisão da pulsação da mão direita, o professor orientador sugeriu que ela desenvolvesse a antecipação da pulsação da mão direita nas cordas, anteriormente referida no caso do Diogo/ 2º grau. Esta técnica permite obter uma destreza e um controlo muito seguros do pulsar dos dedos.

Com a intenção de melhorar o controlo do *legato*, i.e., quando as notas são ligadas entre si numa pequena frase melódica tocada num andamento rápido e na qual a fluência da mão esquerda era dificultada por uma mudança de posição súbita, o professor orientador sugeriu trabalhar a digitação, juntamente com o deslize da mão, com acentuações pares e ímpares.

Alguns exercícios técnicos que elaborei com base nas sugestões do professor orientador (v. *Quadro 4 – Exercícios intermédios de prática da velocidade para a mão esquerda com combinações de dois dedos*) e que incentivam a prática da velocidade, a qual desenvolve a agilidade e a facilidade em tocar, poderiam complementar o trabalho de outros exercícios técnicos. Aprofundar o domínio da velocidade iria levar a aluna a aperfeiçoar o domínio geral da sua prática instrumental porque, como afirma o professor orientador (v. *Anexos, Ficha de observação de aula nº 3 – Rita/ 6º grau, p. 2*), “a correção é sempre amiga da velocidade”, i.e., tocar rápido e bem requer correção na forma de tocar. De maneira a aumentar a velocidade convém, entre outros parâmetros, procurar desenvolver a coordenação dos dedos e minimizar o peso da mão esquerda. O professor deve identificar os motivos que levam o aluno a tocar de uma determinada maneira, de forma a poder intervir conscientemente sobre estes mesmos motivos, potenciando então a eficácia das suas intervenções sobre o desempenho do aluno. Para o fazer, o professor deve observar a lógica físico-motora, ou outra, própria do aluno, subjacente à sua forma de tocar. Por outro lado, a dimensão musical dos exercícios técnicos pode ser estimulada pela inclusão de elementos musicais na sua realização, por exemplo, através da experimentação de dinâmicas, de timbres e de contrastes tímbricos, de articulações acentuadamente contrastantes ou da audição das ressonâncias das notas quando é praticada uma fórmula por quádruplo em cordas diferentes. O rigor e a correção devem ser procurados na realização do conjunto dos elementos técnico-musicais tais como a digitação, a qualidade tímbrica, a projeção sonora e as articulações.

Apesar de os exercícios técnicos específicos não terem sido explorados frequentemente nas aulas (v. *Anexos, Planos de aula nº 11, 13, 15-17, 25 – Rita/ 6º grau*), a sua abordagem permitiu à Rita saber como realizá-los corretamente. Deste modo, teve a

oportunidade de os estudar convenientemente fora da aula e ao seu próprio ritmo e, por outro lado, teve a possibilidade de gerir autonomamente algum trabalho técnico.

Como os exercícios técnicos específicos propostos se focaram essencialmente no desempenho da mão direita, convém que, futuramente, se incentive mais o trabalho da outra mão. Deste modo, a aluna irá beneficiar de mais ferramentas de estudo e desenvolverá competências físico-motoras mais abrangentes na realização deste tipo de exercícios e, de forma geral, na prática instrumental.

5.3.9. Análise crítica das aulas dadas à Rita/ 6º grau: a segurança da aluna em situação de audição

Para ajudar a aluna a tocar de cor de forma mais segura em audição, decidimos em conjunto que ela podia deixar a partitura na estante, o que lhe possibilitava a leitura em caso de falha de memória. No entanto, apesar desta estratégia, a aluna continuou a ter dificuldade em retomar o rumo da peça quando se enganava, mesmo podendo aceder à observação da partitura. Ela 'ensaiou' então a estratégia proposta numa aula do 3º período, onde devia tocar a peça estudada a partir de determinados sítios, de dificuldades variáveis, que eu ia apontando na partitura. Para minha grande surpresa, mesmo lendo a partitura, a aluna mostrou muitas dificuldades em realizar o exercício sugerido. Com o propósito de melhorar o seu conhecimento da pauta sugeri à aluna que estudasse de forma mais pormenorizada e lesse as passagens estudadas. Não foi possível avaliar a eficácia desta estratégia pois foi sugerida de forma tardia no ano letivo. No entanto, ter um conhecimento sólido da partitura das peças tocadas em audição deveria, em caso de engano, ajudar a aluna a prosseguir conscientemente a execução destas peças.

Ao observar a experiência acima referida e tendo em conta o muito bom desempenho que a Rita costuma mostrar nas aulas e nas provas, suponho que a sua prática instrumental seja bastante intuitiva e que, conseqüentemente, a aluna possa ter menos controlo e segurança num contexto de atuação mais difícil de gerir ao nível emocional,

por exemplo, à frente de um público. Para ganhar segurança nos momentos de *performance*, a Rita deveria ter mais experiências positivas de atuação em palco e não valorizar os erros ocorridos. Para o fazer, pode ser pertinente que toque mais vezes em público, que experimente diversas estratégias inspiradas nos possíveis elementos de motivação (ex.: ser avaliada) e que possam ser estimulados e desenvolvidos nas aulas (ex.: a expressividade). Também o trabalho de improvisação nas aulas lhe daria maior liberdade na prática instrumental e permitiria que se habituasse a aceitar as ocorrências que surgem inesperadamente durante o tocar. Os chamados ‘erros’, tendo desta forma muito menos importância, deixariam de inspirar medo à aluna que iria então libertar-se mais no tocar, potencializando muito mais eficazmente as suas capacidades.

Com o objetivo de reforçar a autoconfiança da Rita nas suas capacidades e no seu desempenho, procurei, ao longo do ano, dar-lhe um *feedback* construtivo, honesto e positivo, especialmente em fase de audição, de teste ou de prova (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 7, 14, 16, 18-19, 21-22 – Rita/ 6º grau*). Orientei-a igualmente para a observação dos pontos positivos e negativos ocorridos nos momentos de *performance* e para a procura de estratégias que lhe permitissem ultrapassar os aspetos identificados como negativos (ex.: v. *Anexos, Planos de aula nº 20, 31 – Rita/ 6º grau*). Desta forma, a aluna pôde desenvolver algumas ferramentas – tais como avaliar mais objetivamente o seu próprio desempenho ou saber identificar fatores que possam influenciar as suas capacidades do momento, os quais poderão ajudá-la a gerir mais autonomamente os momentos de *performance* e a ganhar, nessas ocasiões, um maior sentimento de autoeficácia.

Estudar mais a parte técnico-expressiva da prática instrumental, por exemplo, através do estímulo musical na realização dos exercícios técnicos específicos, conduzirá a aluna ao desenvolvimento de mais ferramentas técnico-musicais e cognitivas e, dessa forma, a uma maior segurança em tocar e em entregar-se à expressividade durante os momentos de *performance*.

5.4. A composição do aluno de 2º grau: descrição da versão manuscrita, o trabalho de edição, comparação entre as versões manuscrita e editada da peça, conclusões

Ao longo do 2º período, o Diogo realizou uma composição que iria apresentar na prova global (v. *Anexos, Planos de aula nº 14-18 – Diogo/ 2º grau*). Como algumas questões que surgiram no final do trabalho teriam necessitado bastante mais tempo de aula sem tocar, optei por, no 3º período, levar o aluno a variar as suas experiências musicais através da preparação do outro item de criatividade, que constava na matriz da prova: uma improvisação. Passo a relatar o trabalho de composição, articulado em duas fases.

Numa primeira fase, o aluno elaborou um rascunho manuscrito (versão 1/ manuscrita). Ao longo deste processo inicial, ajudei-o a transcrever as suas intenções musicais na partitura, por exemplo, transcrever o compasso, alguns ritmos ou definir a harmonia mais adequada de certos acordes do acompanhamento. Mostrei-lhe igualmente como posicionar o título, o nome do compositor e a data de realização da composição.

Numa segunda fase, o aluno fez um trabalho de edição da peça em partitura (versão 2/ editada) através do programa MuseScore 2 (2016), de livre acesso *online*.

5.4.1. Descrição da versão 1/ manuscrita da composição do aluno

A composição do aluno é uma peça curta escrita para duo de guitarras. As ideias musicais, que foram inicialmente transcritas em casa através da experimentação instrumental e reajustadas nas aulas, são bastante bem conseguidas na versão 1/ manuscrita e conseguem encadear-se de forma equilibrada e fluente ao longo das três partes da peça.

Na introdução (compassos 1-2), a segunda guitarra aborda diversos elementos que são transversais ao resto da peça. Nessa altura, a tonalidade é anunciada através de acordes de lá menor e a métrica de 6/8 aparece na articulação de três colcheias por tempo, com

a primeira tocada num registo grave e as duas seguintes sob forma de acordes num registo mais agudo. Na primeira guitarra, breves intervenções de um conjunto de duas notas repetidas (mi) preveem um desenvolvimento melódico que decorre na parte seguinte.

Na parte central (compassos 4-8), a melodia do tema apresenta um conjunto de caracteres que lembram, ao mesmo tempo, alguns traços da própria personalidade do aluno e o famoso tema do filme *Pirata das Caraíbas*. O primeiro carácter desenvolvido e um pouco impaciente transparece através de oscilações rápidas e improváveis do sentido melódico e da justaposição de valores curtos e longos que alteram sucessiva e bruscamente a velocidade do ritmo da melodia. O segundo carácter, contrastante pela sua firmeza, manifesta-se através do alongamento do início da maioria dos motivos rítmicos, que transmite uma sensação assertiva e decidida.

Na última parte, a primeira guitarra acaba o desenvolvimento melódico ao reencontrar a ideia inicial da repetição do mi agudo, desta vez através de uma improvisação a realizar sobre essa mesma nota (compassos 9-12). A parte é repetida “*ad libitum*”, i.e., o número de vezes é escolhido pelos intérpretes na altura de tocar, em função do desenvolvimento do discurso musical da primeira guitarra. A peça termina em decrescendo contínuo até ao fim e com a indicação “perdendo-se” que transmitem a sensação de um afastamento progressivo e longínquo.

5.4.2. O trabalho de edição

A versão 1/ manuscrita serviu de base para um trabalho de edição de partitura.

Os princípios básicos do programa MuseScore2 (2016) foram mostrados e experimentados no meu computador durante parte de duas aulas (v. *Anexos, Planos de aula nº 19-20 – Diogo/ 2º grau*).

Em seguida, o aluno realizou em casa o trabalho de edição (versão 2/ editada) e apresentou-o posteriormente, impresso, com alterações de relevo em comparação com o texto da versão 1/ manuscrita. Porque a continuação da atividade iria necessitar de um tempo extenso de aula de que o aluno precisava para aprofundar o estudo do repertório, optei por não dar continuação ao trabalho de edição de partitura da sua composição.

5.4.3. Comparação entre as versões 1/ manuscrita e 2/ editada da composição do aluno

De forma geral, as alterações efetuadas na versão 2/ editada tornam o sentido musical mais confuso. Concretamente, o aluno faz um desfasamento rítmico das duas notas da anacruse do tema (guitarra 1, compasso 3), antecipando a sua entrada e separando-as sem razão aparente do resto do tema por uma pausa. Também os motivos rítmicos do acompanhamento variam ao longo da peça, deixando uma impressão de inconsistência métrica, ao contrário da versão 1/ manuscrita onde a utilização transversal do motivo rítmico ternário, descrito anteriormente, ligava as diversas partes da peça.

É possível que o Diogo tenha optado por implementar uma maior variedade rítmica na segunda guitarra no sentido de acrescentar movimento e interesse à sua composição. Estas alterações podem também indicar que o aluno quis transcrever alguma nova intenção musical, atitude positiva no contexto composicional, que talvez pretendesse reforçar o sentido musical da versão 1/ manuscrita.

Na parte central (compassos 4-8), as alterações rítmicas da segunda guitarra transmitem um ambiente mais dramático/ teatral do que na versão 1/ manuscrita. No compasso 4, a repetição de dois acordes sobre a parte inicial dos tempos salienta ainda mais o carácter decidido/ firme do tema da primeira guitarra. No compasso 5, o atraso dos acordes das duas colcheias finais gera uma sensação de alternância súbita para um compasso ternário de 3/4, impulsionando com energia, a partir do compasso seguinte, a segunda metade do tema, mais estática. Ao longo do tema, o carácter do desenvolvimento da

segunda guitarra condiz com o da melodia da primeira guitarra, idêntica nessa parte à da versão 1/ manuscrita. A agitação dos primeiros compassos (compassos 4-5) contrasta com a estabilidade dos compassos seguintes (compassos 6-8) onde a segunda guitarra evolui de forma mais estática. A sensação de estabilização do tema, traduzida na primeira guitarra pela repetição do motivo melódico, é enfatizada na segunda guitarra através da repetição de acordes. Estes acordes, realizados no início de cada tempo, utilizam cinco ou seis cordas do instrumento, dando a sensação de maior amplitude e de maior estabilidade da pulsação rítmica.

Na parte final (compassos 9-12), a primeira guitarra da versão 2/ editada deixa de ter a indicação de improvisação na partitura. Ambas as guitarras repetem os seus próprios motivos em homorritmia, i.e., com o mesmo ritmo embora com notas diferentes. A dinâmica geral escolhida, *crescendo*, é contrária à da versão 1/ manuscrita. O conjunto destes elementos proporciona um efeito nítido de insistência e de aumento gradual de tensão, apontando por uma provável vontade do aluno em criar um clímax musical no final da peça.

Apesar de ter reconhecido durante uma breve conversa que as alterações efetuadas entre ambas as versões tinham sido uma opção pessoal, e como estas mudanças podem efetivamente ter sido intencionais, o facto de o aluno não ter realizado a atividade proposta de transcrever a versão 1/ manuscrita, supostamente definitiva, para a versão 2/ editada indica que pode ter encontrado alguma dificuldade na utilização do programa de edição. Através destas observações e das possíveis dificuldades que eventualmente possa ter encontrado, pressuponho que, a fim de concretizar a atividade proposta, o aluno pode ter procurado adaptar o texto original em função do seu conhecimento do programa de edição, ainda pouco experimentado na altura, alterando desta forma elementos à versão inicial da sua composição.

5.4.4. Conclusões sobre a experiência de composição

Embora a utilização do programa de edição (MuseScore 2, 2016) seja facilitada graças a uma apresentação clara dos diversos elementos de escrita e à sua tradução em português, o trabalho de edição pode revelar-se complexo para alguém que não esteja familiarizado com o seu uso. De facto, apesar de o Diogo ter mostrado na aula uma compreensão rápida dos elementos de utilização básicos do programa, suponho que, se tivesse havido mais tempo para aprofundar o conhecimento da aplicação, as alterações da versão 1/ manuscrita poderiam ter sido mais atenuadas ou, mesmo, abolidas na versão 2/ editada.

Por outro lado, parece-me que o sentido musical da primeira versão mais bem conseguido por ter envolvido mais a parte instrumental e intuitiva do aluno, nomeadamente porque este beneficiou das minhas orientações para transcrever as suas ideias musicais no papel. Na segunda versão da composição, o trabalho de edição tendo sido mais racional, pode ter interferido com a intuição musical do aluno. Além disso, utilizar o programa de edição pode ter suscitado a sua curiosidade em explorar as possibilidades da aplicação, levando-o, deste modo, a alterar certos elementos da sua composição talvez mais por desejo de experimentação informática do que de sensações musicais e instrumentais.

Numa futura experiência do género, procederei a uma reformulação metodológica. É inequívoca a necessidade de organizar diferentemente o tempo da atividade, atribuindo-lhe um maior número de sessões de estudo, preferencialmente de curta duração, a realizar em aulas distintas ao longo do ano letivo, facilitando deste modo a flexibilização e o aumento do tempo dedicado ao exercício de composição e de edição. Desta forma, seria possível acompanhar o trabalho de modo mais adequado às necessidades do aluno, realizá-lo com mais rigor e mais aprofundadamente, tornando assim a experiência mais eficaz para a aprendizagem.

6. Conclusão

Os diversos fundamentos didáticos que foram abordados no curso de mestrado, alguns dos quais procurei aplicar nas aulas, proporcionaram-me novas experiências e alargaram-me horizontes mais positivos e motivadores sobre a forma de orientar a aprendizagem dos alunos. O estágio aqui relatado suscitou em mim uma reflexão profunda sobre a componente didática da minha atividade docente, especificamente graças às observações de aulas realizadas em conjunto com o professor orientador.

No plano metodológico, o estágio realizado levou-me a preparar as aulas semanais e anuais de forma bastante estruturada e minuciosa, facto que requereu a elaboração de múltiplas estratégias em correlação com os objetivos a atingir e a evolução dos alunos. Deste modo, esta preparação fez-me entender mais profundamente o mecanismo das aulas, suscitando uma maior consciencialização da minha responsabilidade no sucesso da aprendizagem. Idealizar e programar estratégias variadas requereu igualmente criatividade da minha parte na procura de meios e soluções para levar os alunos a atingirem os objetivos pretendidos. Posso então dizer que a preparação das aulas me ajudou a adequar melhor os conteúdos às capacidades e às características dos alunos, criando provavelmente, deste modo, um maior impacto sobre o desenvolvimento das suas capacidades técnico-expressivas e da sua motivação com vista ao aperfeiçoamento das suas competências.

Por inerência, a diversidade das estratégias implementadas e a vertente empírica que delas adveio contribuíram para a valorização de elementos que me pareceram suscetíveis de potencializar a aprendizagem e o prazer de tocar. Focalizar mais atentamente as estratégias a aplicar relativizou a importância dos objetivos, que foram naturalmente flexibilizados em benefício da resolução das questões que foram surgindo. Estes fatores favoreceram a minha tranquilidade e a minha capacidade de observação dos alunos. Por estas razões, a minha condução das aulas foi, de modo geral, aperfeiçoada e criou um ambiente mais agradável para todos.

Embora tivessem sido observados resultados positivos nas aulas e eu tivesse procurado aplicar, com gosto e boa vontade, os conhecimentos que me foram transmitidos durante o curso de mestrado, a gestão das aulas revelou-se uma tarefa especialmente complexa devido à constante evolução das características dos alunos e das suas capacidades, e devido também à imprevisibilidade das circunstâncias de cada momento. Ao observar a variabilidade destes fatores, deduzi que o sucesso da aprendizagem depende essencialmente da capacidade que o professor tenha de observar e de se adaptar ao conjunto destas variáveis e, conseqüentemente, da sua habilidade em reajustar ou redefinir, muitas vezes em tempo real, as estratégias utilizadas. Para o fazer, ele precisa de dominar a prática da sua atividade docente e, obviamente, da arte que leciona, baseando-se em conhecimentos didáticos e instrumentais adquiridos junto a guitarristas e pedagogos de referência, através de autores especializados e da sua própria experiência. Para encarar os múltiplos e constantes desafios ligados à tarefa de orientar a aprendizagem, o professor precisa de ter um nível de motivação bastante alto e estável. A sua motivação pode ser incrementada conjuntamente com a sua consciência de autoeficácia, nomeadamente quando observa resultados positivos no desempenho dos alunos, tais como a integração de novos conhecimentos, uma maior autonomia de estudo ou uma maior alegria em tocar. A motivação do professor pode também aumentar à medida que vai ganhando experiência, acumulando estratégias de lecionação e desenvolvendo mecanismos para renovar a sua própria atividade, como acontece quando alimenta a curiosidade em conhecer e em experimentar novos métodos didáticos ou novas técnicas instrumentais.

Finalmente, elaborar, experimentar e observar diversas estratégias didáticas durante o estágio, e ter acesso a múltiplos conhecimentos que auxiliaram e que podem auxiliar a minha orientação permitiu-me dinamizar as aulas de forma mais informada, estar mais alerta e segura, e ser provavelmente mais eficaz. A observação conjunta com o professor orientador de algumas das aulas que dei incentivou o meu interesse e a minha confiança em fomentar experiências didáticas e em analisar as reações subseqüentes dos alunos bem como a minha atitude docente. Ao mesmo tempo, uma melhor compreensão dos mecanismos de aprendizagem deu-me acesso a uma visão mais clara e mais tolerante do desempenho dos alunos e do meu próprio desempenho como professora. A minha

postura, globalmente mais positiva e mais esclarecida, concorreu para incrementar a minha curiosidade e disponibilidade em aula e, conseqüentemente, incentivou a criatividade, a motivação e, portanto, a minha perseverança em promover a aprendizagem. Este aumento motivacional e a aquisição de múltiplas ferramentas didáticas dinamizaram positivamente os meus recursos pedagógicos, possibilitaram a minha renovação como professora e guitarrista, e levaram-me a desenvolver estratégias e competências mais esclarecidas e mais eficazes para a docência da guitarra clássica.

PARTE II – Investigação

1. Descrição do projeto de investigação

O presente estudo centra-se na observação de seis aulas semanais de cerca de 45 minutos dadas a uma aluna de 3º grau do curso básico durante o segundo período do ano letivo de 2015-2016, e da sua entrevista final – realizada posteriormente às aulas. Foram introduzidos elementos de improvisação no trabalho, no entanto em minoria comparativamente com o estudo realizado de forma mais ‘tradicional’.

Os elementos usados para improvisar foram extraídos das peças estudadas. Serviram de base a exercícios desenvolvidos com o intuito de a aluna tomar consciência da sua realização dentro da obra original e desenvolver ou aperfeiçoar o seu domínio técnico-musical. As experiências de improvisação consistiram em exercícios de exploração da escala da guitarra, de modo mais livre ou predefinido, com o foco sobre determinadas digitações da mão direita ou da mão esquerda. Num dos objetivos de estudo a aluna explorou variações de dinâmicas. Durante as aulas tocou a solo ou juntamente com um acompanhamento improvisado pela professora que criava um ambiente de improvisação totalmente novo para a aluna no início da experiência.

A partir do ano letivo 2014-2015 foi integrada uma componente de improvisação nas provas globais de 2º e 5º graus de guitarra clássica no CMS, a realizar segundo o critério do professor. Essa novidade levou-me a implementar nas aulas diversas formas de práticas de improvisação. Inicialmente, como tinha pouca experiência nesse domínio, receei não conseguir orientar corretamente a atividade e desmotivar os alunos. Esse medo prendia-se também com as dificuldades que senti quando eu era aluna, durante as minhas primeiras experiências de improvisação. Enquanto o estudo do repertório, em grande parte repetitivo, acabava sempre por familiarizar o meu ouvido a qualquer peça estudada, independentemente da sua linguagem, qualquer sonoridade imprevista desestabilizava o meu conforto auditivo e a minha segurança ao tocar. Julgava os meus reflexos especialmente pouco adaptados. O medo de errar impedia que me entregasse à parte expressiva, que desde sempre gostei de desenvolver, e fazia sentir-me frustrada. Mas, como professora e juntamente com os alunos, explorar o lado criativo através de exercícios de improvisação pareceu ser globalmente bastante positivo, nomeadamente

através de momentos de aula aparentemente mais relaxados e divertidos mas também através de momentos suspensos em que quem tocava estava profundamente envolvido na música criada. Ao mesmo tempo os novos desafios estimularam alguma competitividade positiva entre os alunos. Concentravam-se mais ao tocar, preocupavam-se com as regras predefinidas – de ornamentações melódicas ou ao seguir uma grelha harmónica – e, na improvisação livre [de regras], podiam soltar a sua expressividade mais do que o habitual, orientando o seu discurso através das suas próprias sensações. Houve, no entanto, um caso, único, de uma aluna de 2º grau que se recusava a improvisar, que apontava para dificuldades semelhantes às que eu vivi com a mesma idade.

Por outro lado, o entusiasmo dos músicos de *jazz* ao tocar sempre transpareceu nos concertos aos quais tive a oportunidade de assistir – como foi exemplo disso o concerto *A evolução da forma* do Decateto do Hot Clube de Portugal (Cascais, 2013). Num cenário estilístico diferente e em contexto de aula, notei um gosto semelhante pela improvisação nos ensinamentos e forma de tocar da professora e cravista Joana Bagulho na disciplina de introdução à ornamentação renascentista e barroca. Em ambos os casos, os músicos orientavam claramente o seu discurso musical através de conhecimentos adquiridos, mas também utilizavam o seu lado intuitivo, mais imprevisível.

Estes factos inspiraram as perguntas que orientaram a minha investigação: seria possível a improvisação motivar a aluna observada para tocar? Como é que ela iria reagir tocando num contexto de improvisação? Esse contexto poderia ajudá-la a aprender as peças do repertório?

Csikszentmihalyi (1997, pp. 47-50) afirma que uma experiência que combina níveis altos de desafios e de capacidades é motivadora. Portanto, criar essas condições nos exercícios de improvisação deveria favorecer a motivação da aluna.

No entanto, o medo de errar sendo referido como um obstáculo à improvisação por Christopher Azzara, Brendan Hemsworth e Nuno Guedes Campos nos seus *workshops*,

a aluna iria possivelmente sentir alguma resistência em improvisar caso tivesse esse medo ou se se achasse pouco capaz de improvisar. De facto, Cardoso (2007)¹⁸ afirma que a sensação de autoeficácia é necessária à motivação.

Os exercícios de improvisação deveriam ajudar a aluna a aprender melhor as peças estudadas caso abordassem padrões musicais que lhe ajudassem a perceber a sintaxe musical (Azzara, 2008, p. 213).

A utilização da improvisação nas aulas deveria ajudar a aluna a empenhar-se mais no estudo somente se os desafios forem adequados às suas capacidades. Ao mesmo tempo, seria necessário observar as suas reações para avaliar a eficácia motivacional da improvisação. Finalmente, a improvisação como elemento de exploração e de aprendizagem da guitarra clássica deveria participar no desenvolvimento do conhecimento de aspetos específicos da prática do instrumento, tais como a compreensão das digitações, e influenciar a qualidade geral de desempenho da aluna.

¹⁸ N.B.: O artigo de Cardoso (2007) tendo sido consultado num documento acedido *online* fora da revista da A.P.E.M. onde foi originalmente publicado, optei por não referenciar a paginação das referências feitas.

2. Objetivos

A presente investigação propõe:

- 1) Observar a influência do uso de elementos de improvisação na aprendizagem da guitarra clássica de uma aluna de 3º grau
- 2) Verificar o impacto motivacional da aluna observada ao utilizar elementos de improvisação
- 3) Reparar nos efeitos da nova abordagem didática sobre a dinâmica das aulas.

3. Revisão de literatura

3.1. A improvisação

A respeito da improvisação, Siron (1997, p. 17) afirma que *“on ne peut vraiment jouer que ce que l'on entend dans son imagination¹⁹”*. Referindo igualmente a capacidade de ouvir internamente a música durante o ato de improvisar, Gordon (2000, p. 478) define a improvisação como a *“audição espontânea e uso de padrões tonais, rítmicos e harmônicos, com algumas restrições”*.

Para diversos autores a improvisação é uma composição realizada no momento da sua execução. Deste modo, Viret (1996, p. 485) indica que *“le propre de l'improvisation est d'englober en un acte unique et spontané création et exécution²⁰”*. Green (Gallwey & Green, 1987, p. 227) afirma que *“improvising is a kind of instantaneous composition²¹”*, explicando que *“the essence of the improvisation is to play a spontaneous composition of one's own that “fit” the underline form²² [independentemente do estilo clássico ou jazz]”* (Gallwey & Green, 1987, p. 227).

Com o intuito de traduzir a alegria trazida pelo ato de improvisar, Green (Gallwey & Green, 1987, p. 227) cita William Blake: *“Improvisation is a form of «kissing the Joy at it flies»²³”*. Andrew York (2010, p. 185) explica ainda que: *“There is nothing like the feeling of playing music spontaneously and expressing yourself in the moment²⁴”*.

Green (Gallwey & Green, 1987, p. 228) assinala ainda que desenvolver as habilidades de improvisação permite-lhe conectar-se com a sua própria musicalidade e tocar a música escrita com maior espontaneidade e frescura.

¹⁹ Trad.: “Só conseguimos tocar o que ouvimos na nossa própria imaginação.

²⁰ Trad.: “A característica da improvisação é englobar num ato único e espontâneo a criação e a execução”.

²¹ Trad.: “Improvisar é uma espécie de composição instantânea”.

²² Trad.: “A essência da improvisação é tocar a sua própria composição que se ajuste à forma subentendida”.

²³ Trad.: “Improvisar é uma forma de «beijar a Alegria enquanto voa»”.

²⁴ Trad.: “Não há nada como a sensação de tocar música espontaneamente e expressar-se no momento”.

3.1.1. Contextualização histórica da improvisação

Viret (1996, p. 486) assinala que o termo de ‘improvisação’ é muito abrangente. De facto, pode ser considerada improvisação desde uma criação espontânea (ex.: o CD *No Project: Vol. II* de Esteves da Silva, Cascais & Lencastre, 2014) à uma ornamentação de um texto escrito. A interpretação musical constitui também, de uma certa maneira, uma forma de improvisação. Na música erudita ocidental, a improvisação teve um lugar privilegiado desde a Idade Média até ao século XVIII.

Na Idade Média (Viret, 1996, pp. 486-487) a improvisação era utilizada nos cantos polifónicos. O contraponto improvisado autorizava então uma liberdade não permitida pelas regras do contraponto escrito, tais como os paralelismos das vozes ou as dissonâncias.

No século XVI (Viret, 1996, pp. 487-488) o contraponto improvisado conheceu uma fama sem precedente com o *cantus firmus* já implementado anteriormente nas práticas musicais, mas também os cânones, as imitações, as fantasias ou o acréscimo de uma voz a um duo escrito. A improvisação participou então no desenvolvimento da música instrumental através de transcrições, danças ou formas autónomas. A improvisação instrumental consistia inicialmente na imitação das peças vocais com a adjunção de ornamentações. As ornamentações, escritas ou improvisadas, eram utilizadas para prolongar o som curto de uma nota, embelezar a música escrita ou valorizar a agilidade do instrumentista. Na música de dança a improvisação gerou o baixo *ostinato* que permitiu a eclosão de muitas formas tais como o *passamezzo antico* e *moderno*, a *romanesca*, a *folia*, a *ciaccona* ou a *passacaglia*. Certas formas instrumentais nasceram também da improvisação, como o *ricercare*, a *toccata* ou a *fantasia* – o andamento livre dessas formas confirmando a sua natureza improvisada. O *ricercare* e a *toccata* serviam de introdução a uma peça escrita. Devido ao seu carácter imitativo, o *ricercare* tornou-se uma forma escrita mais rigorosa, enquanto a *toccata* manteve sempre um carácter mais livre. A forma de variação provem igualmente da improvisação, através da ornamentação e do baixo *ostinato*.

No período barroco (Viret, 1996, p. 488), a monodia²⁵ acompanhada pelo baixo cifrado era realizada com ornamentações. Além do músico barroco improvisar para restituir as ornamentações ausentes da partitura, fazia-o também para realizar o baixo contínuo (Beltrando-Patier, 1998, p. 565). Bach era famoso por criar fugas ao tocar a partir de temas predefinidos (Gallwey & Green, 1987, p. 227). As cadências eram improvisadas (Viret, 1996, p. 488) e, a partir de 1750, o concerto comportava uma cadencia improvisada para o instrumento solista. No entanto certos compositores escreveram cadências que os intérpretes podiam optar por tocar (ex.: Mozart e Beethoven).

O século XIX (Viret, 1996, pp. 488-489) presenciou o quase desaparecimento da improvisação na música erudita, exceto na prática do órgão. As partituras do período romântico abundavam em indicações e não deixavam espaço para a improvisação. Certos instrumentistas mantiveram algum hábito de improvisação (ex.: Chopin, Litz) mas de modo geral a improvisação servia mais de divertimento virtuosístico para os finais de recital.

Na música erudita do período moderno (Viret, 1996, p. 489), o órgão é o único instrumento a manter uma forte componente de improvisação. No *jazz* a improvisação encontra-se nas formações de conjunto ou de solista. Este estilo retoma os princípios do baixo *ostinato*, da ornamentação melódica a partir de um tema dado, do contraponto nos *ensembles* e das cadências de instrumentos solistas. Certos pedagogos de educação musical (ex.: É. Jacques-Delcroze, M. Martenot) encontram na improvisação uma ferramenta para coordenar as diversas faculdades relativas às partes sensorial e emocional das crianças durante a prática musical. A improvisação é um complemento do ensino que tem a particularidade de reunir as disciplinas instrumentais e teóricas. Por outro lado, é uma prática imprescindível da interpretação da música antiga.

3.1.2. Métodos de improvisação para guitarristas de estilo clássico e outros

²⁵ A monodia consiste numa sucessão de sons isolados organizados de forma a criar uma música de caráter linear e melódico, em oposição à polifonia.

A guitarrista Valérie Duchâteau (1997, p. 3) refere que: “Autrefois, être musicien c’était créer, improviser, interpréter, avant même de donner à la musique une forme écrite et noble. [...] Le guitariste classique semble avoir perdu l’art d’être en musique et de s’amuser avec la musique²⁶”. Por outro lado, York (2010, p. 5) afirma que: “There is a desire among many classical guitarists to learn how to play some jazz on the classical guitar²⁷”. Vários métodos de improvisação foram elaborados de modo a responder a essa necessidade de criação dos guitarristas clássicos. O conjunto desses métodos familiarizam os leitores com o sistema de notação utilizado no *jazz* e nas músicas *pop*: as tablaturas e os diagramas de acordes. Para estudar a improvisação, os guitarristas clássicos dispõem igualmente de métodos de improvisação para guitarristas no geral ou para outros instrumentistas.

Duchâteau (1997) orienta o seu método de improvisação para guitarristas clássicos e amadores através de seis peças do repertório que necessitam de alguns anos de experiência – a obra mais fácil (*Prélude en Ré mineur [BWV 999]* de J.S. Bach) podendo ser tocado por um aluno de 4º grau e a mais difícil (*Variations sur le thème du Carnaval de Venise* de F. Tárrega) por um aluno de curso superior. A variedade técnica e estilística do repertório, as explicações e os exercícios sugeridos proporcionam um estudo técnico-musical abrangente. A análise harmónica das peças e os exercícios propostos são especialmente úteis para desenvolver uma execução intelectualmente mais esclarecida e também mais criativa das peças. A autora aborda entre outros a improvisação (ex.: Duchâteau, 1997, pp. 57-59, com base em *Sons de carrilhões* de J. Pernambuco) e a realização de uma segunda guitarra a partir da harmonia de uma peça (ex.: Duchâteau, 1997, pp. 62 e 69, com base na *Valse nº 2* de A. Lauro e em *La foule* de Dizéo e Cabral).

Garrido e Molina (2004; 2013) elaboraram um método progressivo em dois volumes que pretende desenvolver a capacidade criativa dos estudantes de música e o seu controlo

²⁶ Trad.: “Antigamente, ser músico era criar, improvisar, interpretar, antes mesmo de dar à música uma forma escrita e nobre. [...] O guitarrista clássico parece ter perdido a arte de estar na música e de brincar com a música”

²⁷ Trad.: “Há um desejo entre muitos guitarristas clássicos de aprender como tocar *jazz* na guitarra clássica”.

da linguagem musical para que esta seja utilizada livremente. O trabalho proposto é particularmente indicado para a aprendizagem da improvisação e do acompanhamento na guitarra. A abordagem especialmente prática permite unir as partes técnica e criativa. Como a improvisação contemplada pelo método é tonal, os autores basearam o método sobre acordes utilizados em estruturas harmónicas que correspondem a formulações de sintaxe musical. O nível requerido para a prática dos dois volumes do método de Garrido e Molina (2004; 2013) varia desde o final do curso básico até ao final do curso secundário. Através da leitura e dos exercícios, os alunos familiarizam-se entre outros com a análise harmónica, rítmica e melódica, e com os rudimentos de composição e de técnicas instrumentais. Como metodologia, Garrido e Molina (2004; 2013) sugerem memorizar a estrutura através do seu entendimento, realizar os aspetos elementares respeitando a condução das vozes, repetir uma mesma estrutura através de diferentes padrões rítmicos e improvisar variando os compassos e as tonalidades.

O guitarrista e compositor Andrew York (2010) propõe um método que ensine os fundamentos do estilo *jazz* aos guitarristas clássicos. Cada uma das secções propostas aborda um aspeto essencial da prática jazzística: a harmonia, os acordes/ a melodia, e a improvisação. O método dirige-se a guitarristas que adquiriram no mínimo um nível intermédio de leitura, de conhecimentos teóricos e de prática instrumental, correspondendo no caso dos alunos aos dois últimos anos do curso básico – i.e. 4º e 5º graus. York (2010) aborda três peças do repertório clássico para as quais exemplifica uma extensão da harmonia: *Greensleeves*, *Lágrima [de nuevo]* e *Romanza* (York, 2010, pp. 84-87, 118-121, 126-127).

O guitarrista e professor Paul Costello (2012) aborda no seu método vários aspetos da improvisação tais como o desenvolvimento rítmico ou a improvisação sobre motivos (Costello, 2012, pp. 21-23, 75-88).

O método de improvisação de Vincent Bredice (1993), dirigido a todos os guitarristas em geral, aborda a harmonia através de exercícios práticos exaustivos que propõem estudar desde elementos mais básicos a elementos bastante complexos.

Consequentemente ao seu caráter especialmente abrangente, esse método pode ser utilizado ao longo do percurso de qualquer aluno, independentemente do seu nível.

Como pedagogo e improvisador, Christopher D. Azzara escreveu diversos métodos tais como os três volumes de *Developing musicianship through improvisation: C instruments (Treble clef)* (Azzara & Grunow, 2006; Azzara & Grunow, 2010a; Azzara & Grunow, 2010b). Os seus métodos foram sempre concebidos em colaboração com Richard F. Grunow e com o pedagogo especialmente conceituado Edwin E. Gordon autor da *Teoria da aprendizagem musical* – da qual Azzara se inspirou. Tal como a serie *Jump right in: The instrumental series* (ex.: Azzara, Grunow & Gordon, 1998), nenhum desses métodos está especificamente direcionada para a guitarra. No entanto, alguns exemplares são dedicados a instrumentos que partilham o mesmo tipo de afinação (em dó) e a mesma característica de leitura de partitura (em clave de sol). Deste modo, esses exemplares podem ser adaptados à prática guitarrística.

Em *Improvisation and choral musicianship* (Azzara, 2008), Azzara orienta a iniciação à aprendizagem da improvisação no caso das aulas de coro. Os preceitos e os exercícios propostos são aplicáveis às aulas de guitarra, à exceção dos exercícios dirigidos a conjuntos de quatro partes. Tendo em conta que as aulas de instrumento são compostas por dois ou três participantes (professor-aluno-aluno para os níveis de iniciação ou professor-aluno para os níveis mais avançados), o professor pode realizar simultaneamente várias vozes através do canto e/ ou do instrumento, mas os exercícios podem também ser efetuados com vozes a menos. Devido à necessidade de aprofundar certos aspetos técnico-musicais do repertório estudado nas aulas dentro de prazos definidos – as datas de audições ou de provas –, a montagem e a maturação interpretativa atempada do programa dependem da gestão do tempo partilhado entre o trabalho da improvisação e o trabalho técnico-musical. No entanto, integrar o método de Azzara (2008) ao estudo das peças deveria potenciar a compreensão do texto e, consequentemente, ajudar na aprendizagem das peças e na parte expressiva dos alunos.

Os métodos acima mencionados representam ferramentas complementares umas das outras no caso da aprendizagem da improvisação.

3.1.3. A improvisação nas aprendizagens musical e instrumental

Afirmando que “a segmentação do conhecimento é um fenómeno relativamente recente e nas artes não faz nem nunca fez sentido concebermos a música desligada do resto do mundo”, Brendan Hemsworth (2014) recomenda um ensino vocacional mais baseado no ouvido e na improvisação de modo a que os alunos desenvolvam competências musicais de estilos variados. Para Azzara a improvisação é também demasiado ausente das salas de aula (Azzara, 2008, pp. 201, 238). Para este mesmo autor a leitura e a escrita da música são feitas muitas vezes sem audição, compreensão nem improvisação (Azzara, 2008, p. 227). Afirmando que “*we are all born improvisers*²⁸” (Azzara, 2008, p. 201) e que “*as adults, we tend to forget what we knew in early childhood and become fearful of creativity and improvisation*²⁹” (Azzara, 2008, p. 201), Azzara aconselha deixar os nossos possíveis preconceitos em não conseguirmos improvisar. Incentiva o professor a ensinar a ferramenta pedagógica muito valiosa que é a improvisação: “*With careful planning and preparation, you can introduce your students to the irreplaceable benefits of improvisation, a misunderstood but vital aspect of music education*³⁰” (Azzara, 2008, p. 201).

Azzara (2008) partilha os preceitos da *Teoria da aprendizagem* de Gordon (2000), nomeadamente através de alguns dos princípios que apresenta no contexto de aprendizagem da improvisação (Azzara, 2008, p. 202): cantar e mover (cf. Gordon, 2000, pp. 388-389, 391), aprender a sonoridade antes de ler e experimentar antes de aprender a teoria (cf. Gordon, 2000, p. 181), ouvir e interagir (cf. Gordon, 2000, pp. 178-179; estímulo-resposta p. 390; escutar e reproduzir p. 391) e variar os elementos musicais ao

²⁸ Trad.: “Nascemos todos improvisadores”.

²⁹ Trad.: “Como adultos, temos a tendência em esquecer o que sabíamos na nossa tenra infância e tornamo-nos receosos da criatividade e da improvisação”.

³⁰ Trad.: “Com um planeamento e uma preparação cuidadosos, pode iniciar os seus alunos aos insubstituíveis benefícios da improvisação, um aspeto incompreendido mas vital da educação musical”.

privilegiar a variedade musical (cf. Gordon, 2000, p. 177; na improvisação p. 387; na escuta musical p. 388) e ao realizar variações (cf. Gordon, 2000, pp. 374, 386).

Para Azzara (2008) e Gordon (2000) a música é comparável a uma linguagem verbal. Azzara (2008, p. 203) assinala que no estado primordial da aprendizagem de uma língua, as crianças aprendem os fonemas, i.e. os sons irredutíveis que formam as palavras, dentro de um determinado contexto sonoro que permite que esses mesmos sons ganhem sentido. O mesmo processo acontece com as notas musicais e através dos padrões harmónicos e rítmicos que conferem à música uma sintaxe e um sentido próprio (Azzara, 2008, p. 2013; Gordon 2000, p. 19). À semelhança da música, mas também da criatividade e da improvisação, Azzara (2008, p. 227) afirma que para discursar e ter novas ideias numa determinada língua é necessário compreender e saber ler esta língua. É indispensável perceber a sintaxe musical, sobretudo os padrões harmónicos, quando queremos compreender a condução das vozes e improvisar (Azzara, 2008, p. 213). Como no caso de uma língua, certas frases e sintaxes ocorrem tão frequentemente na música que se tornam habituais ao ouvido (Azzara, 2008, pp. 213-214). O autor aconselha então aos alunos familiarizarem-se com os padrões harmónicos mais comuns *“to the point that they become second nature”³¹*. Azzara, citado por Moreira e Carvalho (2010, p. 249), afirma que a improvisação ocorre quando o vocabulário musical está interiorizado e compreendido ao ponto de poder integrar um discurso expressivo musical espontâneo criado no momento. Portanto, para Azzara, desenvolver bases consistentes de conhecimento musical permite aos alunos improvisarem de forma mais coerente e segura. Ainda referido por Moreira e Carvalho (2010, p. 249), Azzara indica que o improvisador se expressa musical e individualmente, desenvolve capacidades de pensamento avançadas e entende melhor a música com a qual cria uma maior intimidade.

Para Azzara (2008, p. 238) a improvisação é essencial à expressividade musical porque leva o músico a familiarizar-se mais intimamente com a música através de uma espécie de interação musical. Essa interação musical é comparável à interação observada entre

³¹ Trad.: “Até que se tornem a sua segunda natureza”.

as crianças e os adultos, quando os primeiros perguntam aos segundos o sentido do que ouvem e que todos em conjunto realizam um discurso semelhante à improvisação na música (Azzara, 2008, p. 203). A interação musical entre as partes pode ocorrer entre vários instrumentistas ou entre várias vozes tocadas por uma mesma pessoa.

Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, p. 249) afirma ainda que todos os alunos são potenciais improvisadores e que improvisar pode ter efeitos nas suas outras competências musicais. Riveire (Moreira & Carvalho, 2010, p. 250) refere que muitos pedagogos consideram que manipular os conceitos ou as competências enriquece a aprendizagem. O autor indica que variar as abordagens sonoras musicais através da improvisação envolve o aluno mental e fisicamente, promovendo uma maior capacidade de aprendizagem. Sempre segundo Riveire (Moreira & Carvalho, 2010, p. 250), improvisar envolve processos cognitivos avançados de atenção, de análise e de síntese que podem requerer algum esforço, mas que acabam por ser recompensadores. Scott, citada por Moreira e Carvalho (2010, p. 249), realça os benefícios das atividades criativas afirmando que estas melhoram as competências técnicas, aurais (i.e. auditivas) e de leitura. Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, p. 249) observa que improvisar envolve diferentes fatores tais como a expressão de pensamentos musicais e de emoções, a criação musical com base em estruturas conhecidas e a realização de um discurso musical. E, para desenvolver as capacidades de improvisação, Azzara (2008, pp. 204, 205, 214, 220, 237) refere, tal como Gordon (2000, p. 389), o aspeto fundamental de variar as músicas aprendidas, assinalando nomeadamente a necessidade de ir alternando as tonalidades, as métricas e os estilos praticados.

A aprendizagem de ouvido tem um lugar especialmente importante na formação do improvisador. Azzara (2008, p. 204) recomenda utilizar o sentido auditivo para assimilar elementos úteis à improvisação tais como aprender as músicas, a harmonia, o ritmo e o vocabulário musical. Esses aspetos são também mencionados nas seis atividades que Azzara (2008, p. 237) sugere para ensinar a improvisar. Quatro dessas atividades levam os alunos a desenvolver o seu conhecimento através do sentido auditivo: aprender as peças e as improvisações, a harmonia, o vocabulário harmónico, rítmico e expressivo e escutar as improvisações de outros músicos com um ouvido de improvisador.

Repare-se ainda em Azzara (2008) e Gordon (2000) a importância de dispensar uma aprendizagem progressiva e adequada ao nível de cada aluno (Gordon, 2000, p. 180). De facto, as “*Seven skills*”³² de Azzara (2008, pp. 217-220, 223-226) proporcionam um desenvolvimento gradualmente mais abrangente das capacidades para improvisar: a partir de uma mesma peça musical, as *skills* praticadas tornam-se cada vez mais complexas e são necessárias à aprendizagem das *skills* seguintes. A *skill 1* corresponde à improvisação de ritmos nas notas da linha do baixo (notas fundamentais dos acordes). A *skill 2* consiste em aprender a condução das vozes de ouvido. A prática da *skill 3* é de aprender o ritmo harmónico, i.e. a progressão dos acordes. Com a *skill 4*, os alunos repartidos em conjunto de quatro vozes improvisam, cada um, padrões rítmicos sobre a progressão harmónica vista no treino da *skill 2*, interagem ritmicamente entre as partes, criam um espaço musical e desenvolvem os motivos. A *skill 5* equivale a improvisar padrões tonais com base em cada nota longa da progressão harmónica da peça. A *skill 6* é uma improvisação de padrões rítmicos e tonais. Finalmente, com a *skill 7* os alunos decoram a melodia da *skill 6* e ornamentam-na. Por outro lado, para avaliar as capacidades de improvisação dos alunos, Azzara (2008, pp. 229-231) propõe uma grelha que, além de constituir uma espécie de matriz que mostra os aspetos essenciais a desenvolver, parece seguir uma evolução natural dos alunos de um nível mais básico a um nível mais avançado nos conteúdos rítmicos e harmónicos. A avaliação ajuda então a situar as capacidades dos alunos e, conseqüentemente, a escolher as atividades adequadas para melhorar as suas habilidades para improvisar.

No seu artigo *Exploration and Improvisation: The use of Creative strategies in instrumental teaching*³³, Moreira e Carvalho (2010) observam o impacto da exploração musical e da improvisação nas aulas de dois alunos de 10 e 14 anos de 1º grau que iniciaram a aprendizagem do violoncelo. Repararam que, com a experiência realizada, ambos os alunos conseguiram melhorar de forma mais significativa o relaxamento e a postura e, conseqüentemente, a qualidade do som produzido (Moreira & Carvalho, 2010, p. 252). As autoras indicam que a exploração musical e de improvisação

³² Trad.: “Sete habilidades”.

³³ Trad.: “A utilização de estratégias criativas no ensino instrumental”.

influenciaram positivamente e de forma progressiva o desenvolvimento técnico e musical dos alunos, e que estas atividades permitiram também complementar a sua aprendizagem (Moreira & Carvalho, 2010, p. 254). Observaram também que com a experiência realizada, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar novos contextos de aprendizagem e de estar envolvidos mais ativamente nas aulas (Moreira & Carvalho, 2010, p. 254).

3.2. A motivação

Christopher D. Azzara, Brendan Hemsworth e Nuno Guedes Campos afirmam nos seus *workshops* que o medo do erro constitui um obstáculo importante ao ato de improvisar. Este aspeto revela a importância de uma disposição psicológica e emocional positiva num processo de improvisação bem-sucedido. Para Bradshaw, citado por Moreira e Carvalho (2010, p. 249), o principal obstáculo para improvisar em grupo é o medo do ridículo, que é bastante frequente. O professor pode ajudar a ultrapassar este receio mantendo um ambiente de aula aberto e juntando-se às atividades (Moreira & Carvalho, 2010, p. 249). Para otimizar a disposição psicológica do aluno perante o medo do erro, Azzara (2008, pp. 202, 204) aconselha arriscar porque, tal como quando as crianças se magoam nos joelhos ao brincarem, é natural o erro surgir quando aprendemos a improvisar. “*Let go of fear*³⁴” é também um dos princípios de aprendizagem da improvisação do autor (Azzara, 2008, p. 202), assim como uma das habilidades que aconselha para improvisar (Azzara, 2008, p. 228). Azzara sugere ao professor dar um *feedback* que reforce a autoconfiança dos alunos: “*Encourage the students to trust themselves*³⁵” (Azzara, 2008, p. 216).

No seu artigo *O papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*, Cardoso (2007)³⁶ assinala que a aprendizagem se torna especialmente eficiente com níveis

³⁴ Trad.: “Solte o medo”.

³⁵ Trad.: “Encoraje os seus alunos a confiar neles próprios”.

³⁶ N.B.: O artigo de Cardoso (2007) tendo sido consultado num documento acedido *online* fora da revista da A.P.E.M. onde foi originalmente publicado, optei por não referenciar a paginação das referências feitas.

elevados de motivação. O autor assinala o caráter fulcral da motivação dos alunos na aprendizagem de um instrumento musical num contexto de ensino especializado porque trata-se de um sistema de ensino bastante exigente que requer o desenvolvimento de muitas competências. O artigo de Cardoso (2007) proporciona explicações suscetíveis de ajudar o professor na sua tarefa de manter níveis elevados de entusiasmo nos alunos. Para manter os alunos motivados, é preciso promover o esforço, encarar o erro de forma construtiva, e incentivar o uso e a integração de mecanismos motivacionais. Transpondo esta eficácia de processo de aprendizagem a outros contextos escolares, as crianças podem ganhar mais confiança no seu próprio desempenho e, conseqüentemente, melhorar a sua autoestima e o seu sentimento de autoeficácia.

Cardoso (2007) indica que nos alunos mais jovens em idade de frequentar o curso de iniciação, a motivação costuma depender de fatores externos que, por exemplo, podem ser querer agradar aos pais ou ao professor. A partir da adolescência, quando os alunos se encontram no ciclo básico, os fatores motivacionais transformam-se em fatores internos, incidindo sobre e a natureza da sua motivação que passa a ser intrínseca. Por exemplo, os alunos podem desejar tornar-se músico de orquestra, tocar peças mais desafiadoras ou desenvolver alguma relação de proximidade com o instrumento. A motivação intrínseca ajuda-os a aprender mais depressa.

Através da apresentação de duas teorias de autoconceito de inteligência, Cardoso (2007) mostra que a qualidade do desempenho dos alunos pode ser influenciada pela visão que os alunos têm de si próprio. Quem adota a teoria Incremental acredita que tem a capacidade de desenvolver as suas competências através do esforço, do trabalho e da adaptação de estratégias eficazes e, conseqüentemente, mostra um maior entusiasmo no estudo. Quem se identifica com a teoria da Entidade pensa que não tem hipótese de melhorar porque julga as suas dificuldades inalteráveis. Neste caso, os alunos desmotivam-se facilmente.

Segundo Cardoso (2007), os pais, familiares e professores podem comunicar aos alunos uma determinada imagem de si próprios. Através da interação, essas figuras influentes

transmitem às crianças a teoria de autoconceito de inteligência que adotaram para elas próprias. Contudo, graças à sua influência, os professores podem modificar as convicções que os alunos têm relativamente às suas competências, àquilo que serão capazes de fazer no futuro ou às razões das suas dificuldades. Se essas alterações forem consistentes, elas irão permitir aumentar a velocidade e a qualidade das aprendizagens.

Cardoso (2007) afirma que os professores podem estimular a aprendizagem dos alunos através de quatro mecanismos de regulação motivacional. O primeiro desses mecanismos consiste em fixar metas com expectativas elevadas, mas atingíveis – caso contrário o aluno experimenta ansiedade, emoções negativas e baixa autoestima. A adequação do grau de dificuldade da tarefa às habilidades da pessoa/ do aluno é igualmente recomendada por Csikszentmihalyi (1997, p. 37) e Gordon (2000, pp. 179-180), referidos adiante. As metas precisam de ser apresentadas clara e inequivocamente, bem definidas, e os professores devem também dispensar orientações práticas para ajudar a alcançá-las. No segundo mecanismo de regulação motivacional o professor leva o aluno a experimentar níveis elevados de eficácia na aprendizagem. Para o fazer concentra a atenção sobre o processo de realização das tarefas e dá um *feedback* apropriado – i.e. construtivo em caso de erro ou, em caso de sucesso, que reforce positivamente o esforço, as estratégias utilizadas e a maneira como essas estratégias funcionam. Cardoso (2007) assinala ainda que “ao ajudarem os alunos a entender que as falhas e os erros fazem parte do processo de aprendizagem os professores ajudá-los-ão a perder o receio de falhar.” Por outro lado, ao repetir as experiências positivas que são favoráveis ao sentimento de autoeficácia dos alunos, os níveis de eficácia mantêm-se elevados. Incrementar a motivação intrínseca dos alunos constitui o terceiro mecanismo de regulação motivacional descrito por Cardoso (2007). Para favorecer a motivação intrínseca, as tarefas devem ser alcançáveis e as medidas apropriadas. Os desafios de dificuldade média proporcionam tarefas agradáveis e, por isso, são suscetíveis de estimular a motivação intrínseca. Envolver todos os recursos cognitivos e equilibrar as capacidades que os alunos pensam ter com o nível de dificuldade de uma tarefa proporciona o estado de fluxo – o qual consiste numa vivência que proporciona uma satisfação profundamente intensa, também chamada de

“experiência ótima” por Csikszentmihalyi (2004). Esse estado de fluxo³⁷ cria um forte impacto emocional que incentiva o desenvolvimento da motivação intrínseca. Efetivamente, o indivíduo dedica muita energia para voltar a reviver a sensação intensa proporcionada pelo estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2004, p. 80; pp. 107-108). O quarto e último mecanismo de regulação motivacional descrito por Cardoso (2007) consiste em levar o aluno a integrar os mecanismos de regulação motivacional ao ponto de estes mecanismos serem manipulados autonomamente e transferidos para outros domínios de aprendizagem. Para conseguir este objetivo, os professores levam os alunos a decidir por si as estratégias a adotar, perguntam-lhes com regularidade o que fazer e como resolver as questões que surgem, e justificam as apreciações atribuídas ao seu desempenho.

Csikszentmihalyi (1997; 2004) apresenta dois conceitos intimamente ligados à motivação. O primeiro desses conceitos é a “experiência ótima” ou “estado de fluxo”, termos anteriormente descritos. O segundo conceito ligado à motivação apresentado por Csikszentmihalyi (1997; 2004) são as atividades autotélicas – ou intrínsecas. “Autotélico” provem do Grego *auto*, “si próprio”, e *telos*, o “objetivo” ou o “fim”. A particularidade de uma atividade autotélica é de ser gratificante por ela própria (Csikszentmihalyi, 2004, p. 107) e de ser feita com a única finalidade de ser feita (Csikszentmihalyi, 1997, p. 149). Quem a realiza focaliza-se na ação e não nas consequências dessa ação (Csikszentmihalyi, 2004, p. 108).

Movida pelo sentimento de forte encanto que proporciona, a experiência ótima é autotélica (Csikszentmihalyi, 2004, p. 107). A experiência ótima e as atividades autotélicas têm em comum efeitos significativos sobre o indivíduo que são: um sentimento de descoberta, a impressão de estar numa realidade diferente, um alto nível de atuação, uns estados de consciência inesperados, e o desenvolvimento e o crescimento pessoais (Csikszentmihalyi 2004, p. 119).

³⁷ O termo de “fluxo” é utilizado para designar a experiência ótima porque corresponde a um estado em que tudo parece fluir de forma agradável e sem esforço (Csikszentmihalyi, 2004, p. 85).

Csikszentmihalyi (2004, pp. 78-106; 2006, pp. 111-112) apresenta as características da experiência ótima e, de forma resumida, expõe as circunstâncias que favoráveis à sua ocorrência: a tarefa a executar é realizável, desafiadora e requer habilidades específicas, a pessoa concentra-se na tarefa, o objetivo fixado é claro, a atividade proporciona um *feedback* imediato (por exemplo o músico toca e sabe se a nota está certa), a pessoa envolve-se profundamente na atividade sem se prender a qualquer distração, tem controlo sobre as suas ações, a preocupação consigo próprio desaparece mas o sentimento de identidade é reforçado após a experiência e, finalmente, a percepção do tempo altera-se.

O estado de fluxo acontece normalmente se a tarefa inclui umas regras e um objetivo definidos, e que o grau de dificuldade requerido suscita um investimento psíquico e habilidades específicas (Csikszentmihalyi, 2004, p. 80). Para que a experiência ótima ocorra, o nível de dificuldade deve coincidir com as habilidades da pessoa (2004, p. 84). Gordon (2000, pp. 179-180) sugere igualmente que durante a fase de aprendizagem musical as atividades sejam adaptadas às capacidades do aluno. Por outro lado, Csikszentmihalyi (1997, p. 47) refere que ambas essas variáveis – a dificuldade e as habilidades – devem encontrar-se no seu nível máximo. Este equilíbrio proveitoso transparece na afirmação do psicólogo e filósofo William James (Csikszentmihalyi, 1997, p. 37): “*L’estime de soi dépend du rapport entre ambition et réussite*”³⁸. Desta forma, além da autoconfiança, o sentimento vivido durante a experiência ótima situa-se entre o tédio e a ansiedade (Csikszentmihalyi, 2004, p. 84). Efetivamente, quem não tem as habilidades necessárias à execução de uma tarefa fica sem vontade de realizá-la porque, assim, a tarefa não é desafiadora nem interessante para a pessoa e não lhe faz sentido (Csikszentmihalyi, 2004, p. 81). Por outro lado, um objetivo demasiado elevado diminui a autoestima da pessoa, criando um sentimento de ansiedade (Csikszentmihalyi, 1997, p. 37). Para melhorar as suas habilidades, a pessoa pode envolver-se numa competição. A competição torna-se fonte de grande prazer somente se o objetivo consistir no aperfeiçoamento pessoal. O prazer não é tão grande quando o único objetivo é ganhar (Csikszentmihalyi, 2004, p. 82). Os desafios provocam também um encantamento

³⁸ Trad.: “A autoestima depende da relação entre ambição e sucesso”.

(Csikszentmihalyi, 2004, p. 82). As atividades que provocam o estado de fluxo diferem das tarefas habituais favorecendo a concentração com objetivos claros e conciliáveis (Csikszentmihalyi, 1997, p. 45). No entanto é curioso reparar que na sociedade ocidental, mesmo as tarefas rotineiras e o trabalho de produtividade podem suscitar a experiência ótima quando são encarados de forma lúdica (Csikszentmihalyi, 2004, p. 82).

A concentração é um elemento fundamental para atingir o estado de fluxo. Para Csikszentmihalyi (1997, p. 42) aprender a concentrar-se permite desenvolver o controle da energia psíquica, elemento essencial para qualquer operação mental. Quando a tarefa é realizada com gosto e motivação, a concentração não necessita de nenhum esforço independentemente das dificuldades (Csikszentmihalyi, 1997, p. 41). Csikszentmihalyi (1997, p. 53) assinala quanto mais uma tarefa requer atenção e concentração, mais é vivida de forma positiva e aproxima a pessoa do estado de fluxo. O autor (Csikszentmihalyi, 1997, p. 56) refere ainda que as atividades de lazer ativas incentivam o nível máximo de concentração quando estimulam mais esforço mental ou que envolvem as relações sociais – as quais costumam ser vividas muito positivamente (Csikszentmihalyi, 1997, p. 55). Essas atividades são mais propícias à experiência ótima. O fluxo acontece quando a consciência trabalha sem interrupção e quando a ação a acompanha. “*Dans l’expérience optimale [...] l’action nous emporte comme par magie*³⁹” (Csikszentmihalyi, 2004, p. 86).

Para se envolver completamente na experiência ótima é preciso que seja definido um objetivo claro e que aconteça um *feedback* instantâneo da ação (Csikszentmihalyi, 2004, pp. 86-87). Na ausência de um objetivo nítido fixado com antecedência, é necessário desenvolver uma motivação pessoal profunda (motivação intrínseca) para a atividade de modo a viver a experiência ótima (Csikszentmihalyi, 2004, p. 88). Os critérios de qualidade nos quais a pessoa acredita para a atividade realizada são importantes para que se desenvolva o estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2004, p. 88). A qualidade do *feedback* da atividade e a conseqüente motivação inspirada por ela variam em função das crenças dos indivíduos. Por exemplo, uma pessoa que valoriza uma atividade sente

³⁹ Trad.: “Na experiência ótima [...] a ação nos leva como por magia”.

satisfação e motivação em executá-la, ao passo que outra pessoa que não acredita no valor dessa mesma atividade não quer investir energia na sua realização (Csikszentmihalyi, 2004, pp. 89-90). Por outro lado, o que importa na experiência ótima não é tanto o conteúdo do *feedback* da atividade, mas a sua mensagem simbólica de ser bem-sucedido naquilo que foi psicologicamente investido (Csikszentmihalyi, 2004, p. 90).

O estado de total concentração característico da experiência ótima impede haver espaço para a distração (Csikszentmihalyi, 2004, p. 91). Nesse caso, a concentração estando dirigida para o momento presente ou para um momento muito próximo, a atenção focaliza-se sobre um espaço de tempo reduzido – em comparação com o espaço de tempo maior que se costuma focalizar nas ações do dia-a-dia (Csikszentmihalyi, 2004, p. 92). Durante a experiência ótima, a consciência centra-se igualmente sobre uma quantidade reduzida de elementos, os quais correspondem aos pormenores mais importantes da ação realizada (Csikszentmihalyi, 2004, p. 92). A concentração, o objetivo claro e o *feedback* imediato da atividade proporcionam uma ordem na consciência que favorece essa mesma consciência (Csikszentmihalyi, 2004, p. 94).

O estado de fluxo acontece quando o resultado da atividade realizada não é demasiado importante. Desta maneira, apesar da sensação de controlo caracterizar a experiência ótima, o indivíduo fica despreocupado relativamente à sua eventual perda de controlo. Ao deixar as suas preocupações negativas, a pessoa coloca-se num estado profundamente relaxado e sereno que lhe permite focalizar-se sobre a perfeição a atingir (Csikszentmihalyi, 2004, p. 94). É interessante reparar que o controlo da ação se efetue em atividades agradáveis que são mais arriscadas do que as tarefas quotidianas (Csikszentmihalyi, 2004, p. 95). No caso dos especialistas do risco – tais como os alpinistas –, o prazer e a motivação não provêm do perigo em si, como se costuma achar, mas da habilidade da pessoa em minimizar esse perigo (Csikszentmihalyi, 2004, p. 95). Relativamente às atividades do quotidiano, afastar-se das ações predefinidas do dia-a-dia proporciona novas possibilidades que, por sua vez, estimulam o exercício de algum controlo (Csikszentmihalyi, 2004, p. 96).

Um alpinista falando da experiência ótima refere a perda de consciência de identidade própria: *“L’intense sentiment se produit quand les choses deviennent automatiques, comme si la bonne chose se faisait toute seule, sans que tu aies besoin d’y penser, sans l’intervention de l’ego... Et tu deviens encore plus concentré”*⁴⁰ (Csikszentmihalyi, 2004, p. 98), assim como um famoso navegador solitário: *“la perte du sens d’un soi distinct du monde s’accompagne parfois du sens de l’union avec l’environnement ou les autres”*⁴¹ (Csikszentmihalyi, 2004, p. 99). O sentimento de união que emerge do estado de fluxo é provavelmente comparável ao sentimento dos alunos durante um trabalho de conjunto quando Gordon (2000) afirma que o trabalho de conjunto é benéfico – mesmo entre alunos de níveis diferentes – realçando que “os resultados mais proveitosos [se verificam] quando os alunos são ensinados em grupo” (Gordon, 2000, p. 387) e que “os alunos aprendem melhor com outros alunos mais avançados sem qualquer sacrifício destes” (Gordon, 2000, p. 392). Para Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, p. 249), o contexto adequado para a prática da improvisação consiste em tocar em comunidade, promover a espontaneidade e a interação, e encarar a improvisação também como uma maneira de apreender a vida. Pela seu lado, Moreira e Carvalho (2010, p. 254) assinalam que no seu estudo, quando a aula de dois alunos de 1º grau de 10 e 14 anos incluiu elementos criativos e de improvisação, o ambiente ficou mais relaxado e provavelmente mais motivador.

É curioso reparar que, como assinalado por Csikszentmihalyi (2004, p. 99), quando um indivíduo está no estado de fluxo, a intensidade da experiência é tão forte que lhe faz esquecer a fome ou a dor. Numa outra ocasião, o mesmo autor (Csikszentmihalyi, 1997, p. 65) indica que a concentração focalizada característica do estado de fluxo distrai por completo dos pequenos males e as dores mais leves. Talvez tal facto seja possível porque durante a experiência ótima, como referido por Csikszentmihalyi (2004, p. 100), o objetivo é definido, as regras são claras e o nível de dificuldade adequa-se bem às capacidades do indivíduo, deixando livre o ego de qualquer perigo. Consequentemente

⁴⁰ Trad.: “A sensação intensa ocorre quando as coisas se tornam automáticas, como se a coisa boa fosse feita sozinha, sem você ter que pensar nisso, sem a intervenção do ego... E você se torna ainda mais focado”.

⁴¹ Trad.: “A perda do sentimento de identidade distinto do mundo é às vezes acompanhada por um sentimento de união com o ambiente ou com os outros”.

a essa ausência de ameaça para o ego, a autoanálise do indivíduo desaparece (2004, p. 100), reaparecendo a seguir a experiência ótima para proporcionar a observação do que aconteceu e da evolução das habilidades (Csikszentmihalyi, 2004, p. 103).

Como referido anteriormente, a preocupação do indivíduo relativamente à sua identidade não consta na experiência ótima. Mas o ser, na verdade, encontra-se especialmente envolvido na análise pormenorizada das variantes da atividade realizada – tal como no exemplo do Csikszentmihalyi (2004, pp. 100-101) em que o violonista, num momento performativo, observa detalhadamente os movimentos dos seus dedos e os elementos musicais no seu conjunto, o fraseado e a qualidade do som produzidos. Essa ausência de preocupação da pessoa consigo própria permite transcender o conceito habitual que a pessoa tem do seu próprio ser. E, quando o indivíduo ultrapassa esse conceito, deixando para trás as suas limitações, ele experimenta um sentimento muito especial de ligação íntima a um ser diferente e exterior a ele – tal como num outro exemplo de Csikszentmihalyi (2004, p. 101) onde o violonista pode sentir-se envolvido na música celestial durante a sua atuação. Esse sentimento provém do facto de a pessoa investir toda a sua energia psíquica numa interação – que pode consistir na execução de uma peça musical –, num sistema de ação fora dos seus limites habituais. Por outro lado, o ser só se pode estender com um sistema de interação que inspira alegria, que é adequado, que proporciona possibilidades de ação e que necessita melhorar sempre as habilidades (Csikszentmihalyi, 2004, p. 102).

Durante o estado de fluxo, a atividade dá ritmo à passagem do tempo, as medições habituais de duração encontram-se alteradas. O tempo costuma passar mais depressa, mas também, por vezes, mais devagar. A percepção do tempo é também um elemento de prazer característico do estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2004, p. 104).

O autor resume desta maneira as especificidades do estado de fluxo:

L'engagement dans une tâche précise (un défi) qui fournit une rétroaction immédiate, qui exige des aptitudes appropriées, un contrôle sur ses actions et une concentration intense ne laissant aucune place aux distractions ni aux préoccupations à propos de soi et qui s'accompagne (généralement) d'une

*perception altérée du temps constitue une expérience optimale (expérience flot). Cette dernière entraîne des conséquences très importantes: meilleure performance, créativité, développement des capacités, estime de soi et réduction du stress. Bref, elle contribue à la croissance personnelle, apporte un grand enchantement et améliore la qualité de vie*⁴² (Csikszentmihalyi, 2004, p. 105).

As experiências autotélicas provocam sensações de compromisso, de encanto e de controlo muito mais satisfatórias do que no caso de atividades realizadas de um modo mais passivo. As atividades que levam ao estado de fluxo são motivadas não pelas recompensas, mas pela possibilidade de favorecer o crescimento pessoal (Csikszentmihalyi, 2004, p. 110). As condições para a experiência de fluxo – objetivos precisos, *feedback* claro, desafios adequados –, que costumam ser reunidas nas atividades artísticas ou desportivas, podem ocorrer nas atividades profissionais aparentemente mais entediadas e proporcionar sensações de grande satisfação (Csikszentmihalyi, 2004, p. 112). É também possível atingir a experiência ótima se a tarefa efetuada for encarada de forma lúdica (Csikszentmihalyi, 2004, pp. 116-119). O antropólogo Roger Caillois dividiu em quatro categorias o domínio dos jogos. A última categoria, *mimique*⁴³, corresponde às atividades artísticas de modo geral, as que incluem a componente de fantasia e nas quais é criada uma outra realidade. A fantasia e a própria mímica incentivam o indivíduo a ultrapassar o conceito que tem habitualmente da sua própria identidade (Csikszentmihalyi, 2004, pp. 116-117). De modo geral, para desenvolver a sua capacidade em experimentar atividades autotélicas, Csikszentmihalyi (1997, pp. 160-161) recomenda envolver-se nas atividades quotidianas através de uma atenção concentrada e utilizar algum tempo habitualmente consagrado a atividades mais desagradáveis, em novas atividades ou em atividades que sempre desejamos realizar sem nunca o fazer.

⁴² Trad.: “O compromisso com uma tarefa específica (um desafio) que fornece um feedback imediato, requer habilidades apropriadas, controlo sobre as ações e intensa concentração, não deixando espaço para distrações ou preocupações sobre si mesmo e que é acompanhado por (geralmente) uma percepção alterada do tempo é uma experiência ótima (experiência fluxo [ou estado de fluxo]). Esta [experiência] tem consequências muito importantes: melhor desempenho, criatividade, desenvolvimento de capacidades, autoestima e redução do *stress*. Em suma, contribui para o crescimento pessoal, traz um grande encanto e melhora a qualidade de vida.”

⁴³ Trad.: “Mímica”.

Concentrar-se propositadamente numa tarefa nutre o interesse que se sente por essa tarefa. Desta maneira, a relação do indivíduo com uma atividade autotélica é caracterizada por um efeito retroativo (Csikszentmihalyi, 1997, pp. 161-162). No contexto do ensino especializado é especialmente interessante reparar na intervenção do autor (Csikszentmihalyi, 2004, p. 109) que afirma que a prática de um instrumento musical pode tornar-se uma atividade autotélica, mesmo quando não o é inicialmente. Csikszentmihalyi (2004, p. 109) indica que, tendo em conta que aprender um instrumento é uma atividade exigente, o esforço do aluno pode ser incentivado numa primeira fase através de algumas recompensas. Numa segunda fase, o *feedback* da interação com o instrumento já corresponde às capacidades do aluno, o qual volta a sentir prazer em tocar. Neste ponto, a ação de tocar o instrumento musical já se tornou autotélica. De forma geral, mas também relativamente à prática musical, Csikszentmihalyi (1997, p. 55) assinala que o lazer ativo provoca sensações muito positivas, tal como realizar a sua atividade favorita proporciona felicidade, concentração e uma maior suscetibilidade em imergir-se no estado de fluxo a qualquer altura do dia.

Finalmente, o filósofo grego Platão recomendava que se ensinasse a música às crianças para que a harmonia e os ritmos lhes ajudassem a organizar a sua consciência (Csikszentmihalyi, 2004, pp. 173-174). De facto, a estrutura das peças musicais ajuda o ouvinte a organizar a sua própria estrutura mental. E, afastando o tédio e a ansiedade, o contacto auditivo com a estrutura musical promove em muitas ocasiões a experiência ótima (Csikszentmihalyi, 2004, p. 170).

3.3. A criatividade

Csikszentmihalyi (Moreira & Carvalho, 2010, p. 248) repara que a novidade gerida pelo ato criativo, i.e. o processo da descoberta, é uma das experiências mais gratificantes para o ser humano. Ao contrário deste contexto entusiasmante, os alunos podem ficar desmotivados com um ensino mais tradicional – menos criativo – que os confronta com as suas incapacidades e que deteriora facilmente a sua autoconfiança (DePascale citado por Moreira & Carvalho, 2010, p. 248). Moreira e Carvalho (2010, p. 248) citam Radford

que afirma existir uma dimensão emocional na aprendizagem e que esse elemento emocional condiciona o raciocínio e a aprendizagem, independentemente do tipo de conhecimento abordado. Relacionando essa parte emocional com a criatividade, Radford (Moreira & Carvalho, 2010, p. 248) declara que ter uma experiência criativa individual provoca uma sensação de desafio que consiste em querer juntar elementos não familiares com um dado sistema informativo. De um modo semelhante, Csikszentmihalyi (Moreira & Carvalho, 2010, p. 248) afirma que o processo criativo provém da vontade em resolver um determinado problema. Esse problema, segundo o autor, é gerido ou inspirado por uma situação relativa ao conhecimento de um determinado domínio.

No seu livro *La créativité: Psychologie de la découverte et de l'invention*⁴⁴, Csikszentmihalyi (2006, p. 27) fornece uma definição geral da criatividade: “*Une forme d'activité mentale qui se produit dans la tête de certaines personnes*”⁴⁵. O autor indica que uma ideia ou ação inédita só pode ser qualificada de ‘criação’ se for nova em relação a *standards* já existentes e se, por outro lado, for validada pelo contexto social. Por esta razão, “*la créativité ne naît pas d'un cerveau mais d'une interaction entre les idées et un contexte socioculturel*”⁴⁶ (Csikszentmihalyi, 2006, p. 27). Csikszentmihalyi (2006) aborda o tema da criatividade através de um prisma de descoberta/ invenção, e muitas ideias apresentadas pelo autor são aplicáveis ao domínio da improvisação musical ou ao domínio mais amplo da música.

Segundo Csikszentmihalyi (2006, p. 31), a criatividade baseia-se na inter-relação entre o domínio, o meio e a pessoa – comparáveis à música, aos professores e aos alunos. O domínio é constituído por um conjunto de regras e de procedimentos simbólicos – como no caso das matemáticas. O meio é composto por especialistas de um domínio. Estes especialistas podem integrar as invenções ao domínio ao qual estão ligados. O autor (Csikszentmihalyi, 2006, pp. 31-32). considera que a criatividade ocorre quando a

⁴⁴ Trad.: “A criatividade: Psicologia da descoberta e da invenção”.

⁴⁵ Trad.: “Uma forma de atividade mental que ocorre nas cabeças de algumas pessoas”.

⁴⁶ Trad.: “A criatividade não nasce de um cérebro, mas de uma interação entre as ideias e um contexto sociocultural”.

invenção de uma pessoa, através da manipulação dos símbolos relativos a um domínio, é aceite pelo meio desse mesmo domínio. Por esta razão, o autor propõe a definição seguinte para o que é qualificado de criativo: *“Un acte, une idée ou un produit qui modifie un domaine existant ou qui le transforme en un nouveau domaine⁴⁷”*. O autor define o indivíduo criativo como *“[la personne] dont la pensée ou les actions font évoluer un domaine ou en créent un nouveau⁴⁸”*. O autor lembra que a alteração do domínio deve ser aprovada pelo meio.

Por ser preciso desenvolver alguns conhecimentos num determinado domínio para ser criativo nesse mesmo domínio, Csikszentmihalyi (2006, p. 32) afirma que *“on ne peut pas être créatif dans un domaine qu’on ne connaît pas⁴⁹”*. Também não basta imitar para ser criativo (Csikszentmihalyi, 2006, pp. 49-51). A criatividade depende de muitos fatores relacionados com a própria pessoa e o contexto no qual ela evolui. Mas não inicia o processo criativo porque, como afirmam criadores famosos, é preciso ter sorte, encontrar-se no local e no momento propícios à criatividade. No entanto, o autor lembra que, para ser criativo, é também necessário saber aproveitar as circunstâncias envolventes.

Ser criativo implica interiorizar um sistema: *“Avant d’espérer apporter une contribution créatrice, il faut non seulement travailler dans un système mais aussi l’intérioriser mentalement. Autrement dit, il faut apprendre les règles et le contenu d’un domaine, ses critères de sélection et les préférences du milieu⁵⁰”* (Csikszentmihalyi, 2006, p. 51). Por exemplo, um artista não pode inovar sem observar vezes sem conta as obras dos seus predecessores nem saber os critérios de avaliação de outros artistas ou críticos (pp. 51-52). Esta perspetiva é de certo modo comparável à de Azzara (2008, pp. 213-214) que aconselha interiorizar padrões harmónicos para desenvolver a capacidade de improvisação.

⁴⁷ Trad.: “Um ato, uma ideia ou um produto que modifica um domínio existente ou o transforma em um novo domínio”.

⁴⁸ Trad.: “[A pessoa] cujo pensamento ou ações fazem evoluir um domínio ou criam um novo [domínio]”.

⁴⁹ Trad.: “Não podemos ser criativos num domínio que não conhecemos”.

⁵⁰ Trad.: “Antes de querer fazer uma contribuição criativa, não se deve apenas trabalhar num sistema, mas também interiorizá-lo mentalmente. Em outras palavras, é necessário aprender as regras e o conteúdo de um domínio, seus critérios de seleção e as preferências do meio”.

Por outro lado, segundo o inventor Jacob Rabinow, citado por Csikszentmihalyi (2006, p. 53), é preciso conseguir encaixar os sistemas:

Une personne créative doit avoir été bien formée. Elle doit d'abord posséder son domaine, ensuite elle s'efforce de combiner des idées, parce qu'elle aime composer de la musique ou inventer des objets. Et, à la fin, elle est capable de juger et de dire: «Ça, c'est bien. Je continue⁵¹.».

Para o inventor Jacob Rabinow (Csikszentmihalyi, 2006, pp. 53-54), a música é um dos muitos domínios nos quais pode acontecer o encaixe dos sistemas. De um modo semelhante, Gordon (2000, p. 176-177) indica que para as crianças conseguirem aprender a criar e improvisar por elas próprias, devem ser-lhes proporcionados padrões de diversas componentes da música – ou ‘sistemas’, para utilizar o conceito de Csikszentmihalyi (2006) – harmónicos, tonais e rítmicos, que serão interiorizados e reutilizados a seguir no ato criativo.

Csikszentmihalyi (2006) distingue dois tipos de pessoas criativas. O primeiro tipo corresponde a indivíduos que o autor chama de ‘pessoalmente criativas’. Tratam-se de pessoas julgadas originais pelos outros e cujas invenções não são divulgadas. Este tipo de criatividade sendo subjetiva, é difícil de observar. O segundo tipo de pessoas criativas reagrupa ‘autênticos criadores’ que contribuíram muito para a alteração da cultura – é o caso de Leonardo da Vinci ou de Albert Einstein. As suas criações são públicas e muito fáceis de observar (Csikszentmihalyi, 2006, p. 29). Um criador cuja obra influenciou a nossa cultura não é forçosamente brilhante ou pessoalmente criativo e, por outro lado, é muito pouco provável um indivíduo pessoalmente criativo acrescentar algo à nossa cultura (Csikszentmihalyi, 2006, p. 30).

⁵¹ Trad.: “Uma pessoa criativa deve ter sido bem formada. Ela deve primeiro possuir o seu domínio, então ela se esforça para combinar ideias, porque gosta de compor música ou inventar objetos. E, no final, ela é capaz de julgar e dizer: «Isso é bom. Eu continuo»”.

De um modo semelhante, Csikszentmihalyi (2006, p. 30-31) explica que a noção de 'talento', relativa, pode não corresponder ao nível de criatividade do indivíduo. Por exemplo, um músico julgado talentoso pode não ser especialmente criativo. De uma forma semelhante, um 'gênio' também não é obrigatoriamente criativo porque não é preciso ser genial para contribuir para a alteração da nossa cultura. O autor sugere como definição de 'gênio' uma pessoa que é ao mesmo tempo brilhante e criativa.

Do mesmo modo, o autor (Csikszentmihalyi, 2006, p. 149) indica que o talento das crianças não é um indicador da sua criatividade futura. Considerando que a criatividade só se desenvolve a partir de formas de fazer ou de pensar antigas, o autor acredita que, apesar de poderem demonstrar algum talento, as crianças não têm a capacidade de serem criativas – no sentido da sua criação ser integrada pelo meio. Por exemplo, Mozart começou a ser reconhecido no meio musical depois de ter feito um estudo aprofundado das regras de composição e de ter composto uma grande quantidade de obras. Por outro lado, para ser criativo não é preciso ser prodígio, no entanto requer ter uma curiosidade especialmente desenvolvida (Csikszentmihalyi, 2006, p. 150).

Csikszentmihalyi (2006, p. 153) afirma que a primeira motivação das crianças para serem criativas pode ser competir para ganhar a atenção e a admiração dos adultos. Nesse contexto, o talento não é forçosamente importante. O que conta é o nível da criança relativamente ao nível do meio onde está a competir. Transpondo esse fenómeno para as aulas de guitarra, os alunos podem querer esforçar-se para ter a atenção e a aprovação do professor.

Enquanto Csikszentmihalyi (2006) refere a noção de criatividade no domínio da descoberta/ invenção, afirmando que as crianças têm ainda uma experiência insuficiente para serem criativas, Gordon (2000) aborda a importância da criatividade – e da improvisação – para as crianças no contexto da aprendizagem musical. Gordon (2000, p. 181) afirma que a fase de aprendizagem musical na criança não necessita de compreensão teórica, mas pode incluir a prática de improvisação e de criação. Por outro lado, para Gordon (2000, pp. 175, 373), a criatividade e a improvisação são praticamente equivalentes, a primeira – a criatividade – caracterizando-se por uma originalidade

própria e a segunda – a improvisação – pela utilização de elementos predeterminados. O autor compara a composição, que segue uma “lógica interna própria”, a uma “narração original e espontânea dum história”. Do mesmo modo assimila a improvisação no estilo *jazz*, que é desenvolvida a partir de sequências de acordes *standards*, a uma “narração dum história original” que aborda forçosamente aspetos característicos predefinidos. Apesar das suas diferenças, a criatividade e a improvisação são indissociáveis porque se sucedem constantemente no processo criativo – esse processo consistindo ou não numa improvisação – (Gordon, 2000, p. 175). No entanto, como a improvisação requer mais restrições, “a criatividade [é realizada mais espontaneamente pelos alunos e] parece ser a preparação para a improvisação” (Gordon, 2000, p. 175).

Para Cropley (citado por Moreira & Carvalho, 2010, p. 249), a criatividade nasce de um conjunto de particularidades psicológicas tais como a perícia, as capacidades criativas, a motivação e a autoconfiança. Na sua perspetiva, o professor deve considerar o conjunto de informações e as diferentes formas de as processar mentalmente, mostrar criatividade em encontrar soluções, talento para avaliar as ideias, capacidade e vontade de partilhar as soluções com outras pessoas e de avaliar essas soluções. Deste modo, o professor estimula a criatividade dos alunos através de um processo didático que envolve a sua própria criatividade.

Como referido anteriormente, descobrir é uma das atividades mais gratificantes para o ser humano. Os indivíduos criativos reúnem as condições para o estado de fluxo⁵² (Csikszentmihalyi, 2006, p. 113). Como já foi antes explicado, fixar um objetivo claro é uma das condições para ter uma experiência ótima. Nas artes, o objetivo da criatividade pode ser pouco óbvio porque, para os artistas, a solução do problema criativo aparece inicialmente de forma pouco clara (Csikszentmihalyi, 2006, p. 113). Nesse caso é preciso a criatividade ser dirigida por um sistema inconsciente, tal como uma ‘voz’ ou uma ‘visão’ (Csikszentmihalyi, 2006, p. 114).

⁵² O estado de fluxo, ou experiência ótima, encontra-se descrito na parte anterior da motivação.

Para experimentar o estado de fluxo é também necessário obter o *feedback* da sua atividade. No caso dos artistas, os indivíduos interiorizaram os critérios de avaliação da sua tarefa, o que lhes permite situar a qualidade da sua ação. Para o fazer é necessário ter um conhecimento aprofundado do domínio de atuação e dos critérios do meio envolvido (Csikszentmihalyi, 2006, p. 115).

Resolver um problema criativo costuma ser difícil, mas essa dificuldade gera prazer, tornando-se um elemento essencial à experiência de fluxo (Csikszentmihalyi, 2006, p. 116). Quando a tarefa se adequa perfeitamente às capacidades de quem a realiza, inicia-se o processo criativo e apagam-se todas as distrações (Csikszentmihalyi, 2006, p. 117). Neste contexto, e juntamente com as outras circunstâncias que proporcionam a experiência ótima, o processo criativo assimila-se ao estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2006, p. 119).

4. Metodologia de investigação

4.1. O estudo de caso e a entrevista

No caso de uma investigação na área da educação, Kemp (1995) assinala que a interação-ação é o método mais proveitoso para a motivação do professor e para a eficácia dos resultados, a seguir ao estudo de caso (Kemp, 1995, p.20). O autor justifica entre outros a sua afirmação invocando que “o investigador tem aqui a possibilidade de desenvolver estratégias que resolvam os seus problemas pedagógicos”. Por implicar vários ciclos de planificação-ação-observação-reflexão (Coutinho, 2014, p. 369) (Cohen *et al.*, 2011, pp. 351-358) e necessitar conseqüentemente de um tempo maior daquele que eu dispunha para o realizar, acabei por aplicar o estudo de caso à minha pesquisa.

Apesar de querer implementar exercícios de improvisação transmitindo à aluna alguns elementos estruturantes que lhe permitissem tocar com maior segurança, iria subsistir na experimentação uma forte componente de imprevisibilidade e de espontaneidade inerente ao próprio contexto criativo – na qualidade do desempenho da aluna, no sentido do discurso musical inventado e nas reações da aluna como nas minhas. Hitchcocks e Hughes (1995 como citado em Cohen *et al.*, 2011, pp. 290-291) indicando que “a abordagem do estudo de caso é particularmente valiosa quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os eventos, i.e. os comportamentos não podem ser manipulados ou controlados”, o método escolhido parece adequado ao tema estudado. Segundo esses autores (Hitchcocks & Hughes, 1995 como citado em Cohen *et al.*, 2011, p. 291) o estudo de caso comporta aspetos essenciais tais como uma descrição rica e vivida dos acontecimentos, o relato dos eventos importantes e da sua ocorrência no tempo, procura entender as perceções dos atores sobre as circunstâncias, destaca elementos importantes para o caso e envolve o próprio investigador. Devido a esta última característica, o pesquisador arrisca-se a interpretar os resultados de forma subjetiva (Nisbet's & Watt's, 1984, como citados em Cohen *et al.*, 2011, p. 293; Tuckman, 2012, p. 675). Tal como sugerido por Tuckman (2012, p. 675) procurei favorecer a objetividade das observações através da recolha de dados quantitativos.

No quadro do estudo foi igualmente realizada uma entrevista, ferramenta designada como uma das “fontes de evidência” por Yin (2009, como citado em Cohen *et al.*, 2011, p. 299) e qualificada de especialmente útil para a recolha dos dados por Coutinho (2014, p. 141):

As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora.

Tuckman (2012, p. 690) sublinha que as respostas das pessoas envolvidas numa entrevista “vão refletir as suas perceções e interesses” e assinala também que a elaboração antecipada do guião da entrevista permite alcançar uma maior neutralidade no método e uma maior consistência dos resultados. Segundo Digneffe (Albarelo *et al.*, 2001, p. 217) a leitura do guião ajuda o entrevistador a ouvir com atenção o entrevistado sem se distrair do objeto do estudo.

Implementei, portanto, uma entrevista pós-intervenção que permitisse analisar algum impacto da experiência sobre a aluna. Uma outra entrevista pré-intervenção teria permitido contemplar esse impacto de forma longitudinal⁵³.

4.2. O método de recolha de dados

Os dados estudados foram recolhidos através de filmagens de aulas e de uma entrevista pós-intervenção, e reportados ulteriormente em grelhas, quadros e gráficos. A entrevista foi transcrita, os dados qualitativos e quantitativos obtidos transpostos em quadros e gráficos.

⁵³ A entrevista pré-intervenção foi realizada, mas ficou demasiada extensa e acabei por excluí-la da investigação.

As variáveis observadas ao longo do presente estudo foram a qualidade do desempenho instrumental da aluna, os seus *feedbacks* e os da professora assim como a motivação da aluna em tocar num contexto musical que engloba improvisação, por vezes comparativamente a uma prática instrumental isenta de improvisação.

Durante a entrevista adotei um tom informal que proporcionasse um carácter agradável à conversa. Reparou-se no discurso não verbal, tal como na postura corporal ou no tom de voz. Foram realizadas perguntas mistas. Perguntas fechadas sugeriam respostas baseadas na escala de Likert, i.e. que correspondiam a cinco níveis diferentes, respostas dicotómicas, i.e. que propunham duas alternativas fixas, ou requeriam a classificação de respostas pela aluna. As perguntas abertas permitiram recolher respostas construídas pela própria aluna.

Uma codificação específica elaborada no contexto da presente investigação possibilitou o registo nas grelhas e nos quadros de observação das diferentes práticas instrumentais implementadas.

Antes da realização do estudo aqui apresentado, expliquei qual o âmbito da investigação à aluna, ao seu encarregado de educação e à Direção Pedagógica do CMS, pedindo igualmente a essas últimas entidades a autorização para a filmagem das aulas. Ao longo do presente trabalho não menciono o nome da aluna de modo a proteger a sua identidade. Sendo a única aluna observada, optei por chamá-la “a aluna”.

As aulas observadas foram divididas em objetivos de estudo que foram realizados em função das necessidades técnico-musicais a desenvolver ou consolidar no momento.

4.3. Caracterização da aluna

A aluna que serve de amostra tem 12 anos de idade. Tem um irmão de 9 anos. Tem um carácter reservado, bem-disposto e fica sempre atenta às aulas. Inicialmente, queria aprender piano, mas acabou por estudar a guitarra clássica porque já tinha uma em

casa. Fora da escola e dos estudos musicais dedica-se ao atletismo e ao escutismo, tendo consequentemente pouca disponibilidade para outras atividades.

O seu encarregado de educação é a mãe, professora de matemática do ensino regular. O pai é assistente social. A mãe mostra-se especialmente cooperativa no processo educativo dos filhos, preocupando-se em comunicar comigo sempre que necessário e coordenando conscienciosamente os horários das diversas atividades dos seus educandos. O irmão estuda guitarra desde há um ano e meio e notei algum espírito de competitividade entre ele e a aluna observada. Tal como ela, por questões de horários, passou a ser meu aluno no ano letivo observado no presente estudo.

A aluna começou os seus estudos musicais no 1º grau do curso básico e encontra-se atualmente no 3º grau. No primeiro período obteve nível 4 em guitarra clássica e nível 3 a formação musical, coro e orquestra de guitarras. Nos ensaios da orquestra já realizou algumas improvisações simples sobre notas propostas pelo professor.

4.4. Observação do desempenho da aluna e dos *feedbacks* da aluna e da professora

Os objetivos de estudo foram definidos consoante as necessidades da aluna surgidas ao longo das aulas. Delimitaram os momentos de avaliação da qualidade do desempenho instrumental da aluna, do seu envolvimento intelectual e emocional, visíveis através das suas atitudes, e da minha própria postura na dinamização do estudo.

Traduzi o desempenho da aluna através do nível geral de desempenho (NGD), avaliado em cada objetivo das seis aulas observadas. O NGD equivale à média, arredondada para a primeira casa decimal, dos níveis de qualidade sonora e de expressividade observados através da avaliação por níveis (de 1 a 5) de seis itens específicos. Escolhi estes itens por serem comuns aos guitarristas conceituados tais como Andrés Segovia, Alberto Ponce ou Roland Dyens.

A apreciação da qualidade sonora é feita através da “limpeza [sonora]”, a qual equivale, em função da precisão das mãos durante o tocar, à ausência de ruídos no som produzido. O segundo critério observado para a qualidade sonora é a “projeção [sonora]” que consiste na capacidade em tornar perceptível o som e as suas possíveis variações de dinâmicas. O terceiro critério avaliado para a qualidade sonora é o “timbre”, que representa a capacidade da aluna em criar um equilíbrio tímbrico entre as notas, independentemente do critério estético do trecho realizado – a menos que o estudo esteja direcionado para uma qualidade tímbrica específica.

A observação da expressividade da aluna abrange três critérios. O primeiro, o “sentido melódico/ articulação”, corresponde à coerência e ao equilíbrio das partes melódicas e rítmicas, à fluência da execução instrumental, à dramatização das linhas melódicas (por exemplo através da adoção de dinâmicas e/ ou fraseados que enfatizam um determinado caráter ou, num contexto misturando elementos de improvisação, através das escolhas rítmica, melódica e de articulação que tornam o discurso musical orgânico). O segundo critério de avaliação da expressividade é o “andamento” realizado relativamente ao andamento idealizado. O terceiro critério em que a expressividade é avaliada consiste no grau de “conhecimento” da aluna relativamente ao que está a tocar, independentemente do recurso à partitura, e que lhe permite acertar nos elementos estudados tais como o texto escrito ou as digitações – apesar das eventuais dificuldades técnicas. No caso de o estudo incluir elementos de improvisação, o conhecimento equivale à agilidade da aluna em construir um discurso musical criativo e coerente.

Observei o envolvimento da aluna perante as indicações da professora através do seu nível de “compreensão” das orientações recebidas, perceptível na sua maneira de tocar e depois de tirar juntamente com a professora algumas eventuais dúvidas, e do seu nível de “facilidade” em aplicar estas orientações.

Analisei a quantidade de *feedbacks* da aluna, i.e. das suas reações, visíveis através das alterações, mesmo pequenas, da sua linguagem corporal e verbal, do seu tom de voz e da sua velocidade de reação. Dois tipos de *feedbacks* foram tidos em conta na aluna

para o presente estudo. Os primeiros são os *feedbacks* positivos que traduzem um sentimento ou uma atitude positiva tal como a cooperação (por exemplo quando a aluna abana a cabeça em sinal de aprovação), o agrado (por exemplo ao sorrir ou a rir) ou o entusiasmo (por exemplo ao bater a pulsação com a cabeça). Os segundos *feedbacks* observados são os *feedbacks* negativos que expressam a dúvida (por exemplo quando a aluna pede esclarecimentos), um sentimento ou uma atitude negativa tal como alguma insegurança (por exemplo através da diminuição do volume do tom de voz ou quando a aluna toca uma ou várias vezes a bochecha, a orelha ou o cabelo sem que pareça ser uma necessidade física mas mais uma reação à uma determinada situação), alguma impaciência (por exemplo ao mexer repetitivamente a perna) ou algum cansaço ou tristeza (por exemplo através de uma expressão facial ou ao manter apoiado o queixo em cima da guitarra).

A atitude da professora é observada através da quantidade de *feedbacks* dados à aluna durante o estudo de cada objetivo. Tal como referido no caso da aluna, os *feedbacks* podem ser verbais, expressar-se através da linguagem corporal ou do tom de voz utilizado. Observei nas minhas atitudes três tipos de *feedbacks*: os *feedbacks* positivos que indicam à aluna que está a fazer bem, os *feedbacks* negativos que assinalam à aluna que a sua forma de fazer está errada ou que traduzem alguma irritação, e os *feedbacks* construtivos que mostram à aluna como progredir na sua forma de tocar e que podem complementar um *feedback* negativo.

4.5. Indicações sobre os instrumentos de análise de dados

4.5.1. Quadros de observação das formas de tocar com elementos de improvisação nos níveis gerais de desempenho mais altos e mais baixos da aluna

Para cada aula observada, considere os objetivos nos quais a aluna teve os três melhores NGD e os dois NGD mais baixos. Deste modo, destacam-se as formas de tocar com elementos de improvisação que pareceram ajudar ou dificultar a realização dos

objetivos. São igualmente referidas, em cada objetivo, as formas de tocar praticadas e os resultados em níveis, de 1 a 5, dos critérios melhor conseguidos.

4.5.2. Gráficos dos *feedbacks* da aluna e da professora e dos níveis gerais de desempenho da aluna observados em cada aula

Para cada aula observada e por cada objetivo de estudo instrumental (Obj.) transcrevi as reações da aluna e da professora num gráfico combinado de barras e de linhas. As linhas representam os *feedbacks* positivos e negativos da aluna e os *feedbacks* positivos, negativos e construtivos da professora. As barras indicam os níveis gerais de desempenho (NGD) da aluna.

Os objetivos são apresentados através da sua ordem cronológica nas aulas, não sendo referida o seu tempo de duração.

Na interpretação de cada gráfico analisei principalmente os objetivos que incluíam elementos de improvisação. Por esta razão, e com a preocupação de clarificar a leitura do presente trabalho, optei nesta parte em não mencionar que os objetivos compreendiam ou não elementos de improvisação, exceto quando o contexto o necessitava.

Para cada aula, baseei a interpretação dos gráficos sobre a análise das linhas e barras apresentadas. Complementei por vezes essa interpretação mencionando certos aspetos das aulas recolhidos em anexo.

4.5.3. Gráficos dos níveis globais de compreensão e de facilidade da aluna e dos *feedbacks* da aluna e da professora

Três gráficos de barras resumem os níveis gerais de compreensão das indicações e de facilidade da aluna em aplicá-las, os *feedbacks* positivos e negativos da aluna e os

feedbacks positivos, negativos e construtivos da professora. Os dados são repartidos em duas variáveis independentes – quando os objetivos de estudo instrumental envolveram elementos de improvisação (C/-Impro) e quando não os envolveram (S/-Impro) –, cada uma destas sendo apresentada comparativamente à outra através da utilização de barras agrupadas.

4.5.4. Gráfico dos itens onde a aluna mostrou um melhor desempenho

Dos critérios de avaliação que serviram para calcular os NGD da aluna, considerei os que tiveram o melhor resultado em cada objetivo. Destacando num gráfico de barras agrupadas as proporções desses critérios dentro do conjunto das aulas, observa-se algumas variações globais da qualidade de desempenho da aluna nos contextos de estudo com e sem elementos de improvisação.

4.5.5. Gráficos e quadros da entrevista

Dois gráficos de barras horizontais agrupadas apresentam os dados quantitativos dos níveis de facilidade e de gosto da aluna. Essas variáveis foram expostas num primeiro caso em diferentes situações de prática de improvisação experimentados nas aulas e, num segundo caso, no contexto de experimentação de alguns elementos de improvisação.

Em dois gráficos de barras horizontais únicas encontram-se outros dados quantitativos recolhidos na entrevista: os níveis de utilidade, de facilidade e de agrado que a aluna associou à prática de improvisação nas aulas e, por outro lado, a sua vontade em improvisar no futuro em diversas situações que se lhe pudessem deparar no seu dia-a-dia.

Em dois outros quadros foram também colocados alguns comentários que a aluna formulou em resposta a perguntas abertas e fechadas. No primeiro quadro, as

observações fornecem indicações complementares sobre o agrado, a facilidade e a utilidade associados à experiência de improvisação realizada nas aulas. O segundo quadro assinala os aspetos positivos e negativos que a aluna atribuiu no seu próprio caso e às pessoas de forma geral à improvisação.

Finalmente, um terceiro quadro refere as respostas que serviram de breve conclusão geral à entrevista.

5. A codificação das formas de tocar

A codificação elaborada no contexto do presente estudo apresenta de maneira concisa quem – da aluna ou da professora – está associado à forma de tocar, quais são as formas gerais de tocar usadas e se envolvem ou não elementos de improvisação, mostra os elementos utilizados na realização dos objetivos (ex.: tocar a partitura, cantar) e a formação adotada (a solo ou em duo).

5.1. A pessoa associada à forma de tocar

Os prefixos “Al-” e “Pr-” introduzem respectivamente as partes da aluna e da professora.

5.2. As formas gerais de tocar usadas e se envolvem ou não elementos de improvisação

De modo geral, assinalei “C/-Impro” (“Com improvisação”) os objetivos nos quais as formas de tocar incluíam algum elemento de improvisação. Indiquei “S/-Impro” (“Sem improvisação”) os objetivos ausentes de improvisação.

A aluna e a professora podem tocar a partitura (Partit), reproduzindo então as notas e os ritmos originais. Esta forma de tocar exclui qualquer improvisação, à exceção das vezes em que a aluna improvisa dinâmicas (“Al-Partit DINÂM”; v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 1, Objetivos 1, 9*).

A parte executada pode igualmente basear-se em elementos predefinidos (Predef) inspirados na peça eventualmente utilizados para improvisar. Quando predefinida, a

parte realizada consiste em variar algum elemento encontrado na partitura ou nas digitações lembrando, portanto, o aspeto original da peça. Tal acontece, por exemplo, quando é tocada uma mesma digitação da mão esquerda em várias zonas do braço da guitarra (ex.: “Al-Predef DIGIT M.E.”; v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 3, Objetivos 5*), transpondo uma melodia original para registos diferentes – i.e para notas mais graves ou mais agudas.

A professora pode realizar uma improvisação mais livre (Impro) afastando ainda mais a sua maneira de tocar do aspeto sonoro original da peça estudada. Por exemplo, quando improvisa um acompanhamento, cria uma segunda parte que difere muito da parte escrita para guitarra a solo. No entanto, em todos os casos, essa improvisação é inspirada na peça trabalhada. Por exemplo, os acompanhamentos arpejados ou em acordes (“Pr-Impro.HARM”; ex.: v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 5, Objetivos 12*) são sistematicamente inventados com base na harmonia da peça.

A professora pode também exemplificar (Ex) a parte da aluna.

A forma de tocar “Compo” assinala quando a aluna apresenta a sua composição (v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 5, Objetivo 1*), elaborada em casa com base em exercícios de improvisação feitos em aula.

5.3. Os elementos desenvolvidos nas formas gerais de tocar

Os elementos que são desenvolvidos no estudo aparecem ligados por um ponto à codificação da forma de tocar correspondente. O seu nome é abreviado e escrito em letras maiúsculas. Por exemplo, o sufixo “.MEL” na forma de tocar “Pr-Impro.MEL” (ex.:

v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 2, Objetivo 18*) indica que a professora realiza uma improvisação melódica.

Os elementos de estudo que a aluna utiliza na sua improvisação aparecem enquadrados na codificação. Podem ser dinâmicas (**DINÂM**), ritmos (**RITM**) ou fórmulas de arpejo (**ARP**) baseadas nos acordes escritos da peça. A aluna pode igualmente improvisar integrando uma digitação específica da mão esquerda (**DIGIT M.E.**) (ex.: quando experimenta a nova digitação de uma escala com ligado em diferentes zonas do braço da guitarra, no objetivo 3 da aula observada nº 1) ou da mão direita (**DIGIT M.D.**) (ex.: quando inventa uma melodia a partir de uma digitação estudada na mão direita no objetivo 2 da aula observada nº 5).

A ausência de elementos de improvisação na codificação da parte da aluna significa que a aluna não improvisa. No caso da professora, como referido anteriormente, a improvisação é assinalada por “Pr-Impro”. No entanto, a sua improvisação não é mencionada quando exemplifica um exercício com elementos de improvisação porque, ao exemplificar (“Pr-Ex”), a professora reproduz a mesma ação do que a aluna.

Nas *Grelhas de observação geral* de aulas (v. *Anexos*), nas *Grelhas de classificação de sucesso por objetivo e forma de tocar* (v. *Anexos, Grelhas de síntese de aulas*) e no *Quadro – Classificação dos objetivos realizados com elementos de improvisação* (v. *Anexos*), o preenchimento cinzento escuro dos campos das formas de tocar indica os objetivos onde a aluna improvisa, sendo então igualmente possível a professora improvisar. O cinzento claro mostra os objetivos onde a improvisação é exclusiva da professora.

Nos duos, cada parte pode ser especificamente melódica (MEL) ou harmónica (HARM), i.e. com acordes arpejados, de notas simultâneas ou *rasgueados* (i.e. quando o pulsar de cada dedo apanha rapidamente várias cordas, conferindo um ritmo incisivo aos

acordes). Estes caracteres – melódico e harmónico – não são mencionados quando ambos estão presentes no estudo.

Para acompanhar a aluna ou dar-lhe exemplificações, a professora pode igualmente utilizar o canto (CANT), marcar a pulsação (PULS), realizar uma percussão (PERCU) sobre a guitarra ou fazer gestos de mãos ou de cabeça (GEST) que salientem o movimento melódico da parte da aluna.

Como explicado anteriormente, a exemplificação reproduz a forma de tocar da aluna e, conseqüentemente, os elementos utilizados pela aluna não são repetidos na codificação da parte da professora (ex.: “Al-Predef.HARM □ Pr-Ex”; v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 6, Objetivo 26*). No entanto, quando a exemplificação acrescenta outros elementos específicos à forma de tocar da professora, estes encontram-se mencionados (ex.: “Al-Partit + Pr-Ex.CANT”; v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 6, Objetivo 12*).

5.4. A formação instrumental adotada

A codificação que não comporta a parte da professora indica que a aluna toca a solo sem nenhuma intervenção exterior.

O símbolo “+” liga ambas as partes da aluna e da professora quando tocam em conjunto, (ex.: “Al-Partit + Pr-Impro.MEL”; v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 6, Objetivo 21*).

O símbolo “□” introduz as formas de tocar desenvolvidas isoladamente pela professora (ex.: “Al-Partit □ Pr-Ex”; v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 2, Objetivo 4*).

O símbolo “+” [não enquadrado] assinala as ações simultâneas de uma mesma pessoa dentro de um mesmo objetivo (ex.: “Pr-Ex.CANT + PULS”; v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 1, Objetivo 14*). A aluna executou ações simultâneas unicamente no objetivo 7 da aula observada nº 7 (“Al-Predef + Predef.CANT”). O símbolo “+” foi também utilizado quando, no objetivo 13 da aula observada nº 4, a aluna juntou na sua improvisação uma digitação da mão direita e um elemento de digitação da mão esquerda (“Al-Predef. DIGIT M.D. + M.E.”).

Num contexto idêntico – a parte da mesma pessoa dentro de um mesmo objetivo –, a vírgula mostra que as formas de tocar são realizadas separadamente. Por exemplo, “Al-Predef.MEL + Pr-Impro.HARM, Ex.CANT” (v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 1, Objetivo 5*) significa que, no objetivo referido, a aluna é inicialmente acompanhada por uma improvisação de caráter harmónico e, a seguir, pela exemplificação cantada da professora. A aluna nunca realizou ações separadas durante um mesmo objetivo e, por esta razão, as vírgulas não constam na sua codificação.

A presença de ambos os símbolos – “+” [não enquadrado] e vírgula – indica quais as ações simultâneas da professora dentro da sequência das suas diferentes formas de tocar (ex.: “Pr-Impro.HARM + Ex.CANT, Ex”; v. *Anexos, Grelha de observação geral de aula – Aula observada nº 2, Objetivo 19*).

Os parênteses indicam formas de tocar muito brevemente abordadas e possivelmente com impacto mínimo ou quase nulo sobre as variáveis observadas ao longo do presente estudo (as reações da aluna e da professora e o desempenho da aluna).

6. Resultados, análise e reflexão

No total das aulas foram observados 122 objetivos. Desses objetivos, 29 comportaram elementos de improvisação e 93 foram realizados sem improvisação.

6.1. As formas de tocar com elementos de improvisação nos níveis gerais de desempenho mais altos e mais baixos da aluna

6.1.1. As formas de tocar com elementos de improvisação nos objetivos com NGD mais altos

Como mostrado no quadro 5, a aluna atingiu sistematicamente em cada aula um dos seus melhores NGD quando o estudo comportou elementos de improvisação. Essas maneiras de tocar mais bem-sucedidas aconteceram bastante regularmente ao longo das aulas num total de 11 vezes em 10 objetivos diferentes e através de 7 formas distintas de tocar.

<p style="text-align: center;">As formas de tocar com elementos de improvisação que coincidiram com os NGD mais altos da aluna</p>			
<p style="text-align: center;">Alturas (aulas observadas e objetivos)</p>		<p style="text-align: center;">Ocorrências</p>	<p style="text-align: center;">As principais formas de tocar</p>
A.O. 1 A.O. 2 A.O. 6	Obj. 12 Obj. 18 Obj. 21	3	Al-Partit ☒ Pr-Impro.MEL
A.O. 2 A.O. 5	Obj. 19 Obj. 6	2	Al-Partit ☒ Pr-Impro.HARM
A.O. 5 A.O. 5	Obj. 3 Obj. 2	2	Al-Predef DIGIT M.D.
A.O. 3	Obj. 6	1	Al-Predef ☒ Pr-Impro.MEL
A.O. 3	Obj. 13	1	Al-Predef ☒ Pr-Impro.HARM
A.O. 4	Obj. 13	1	Al-Predef DIGIT M.D + M.E. ☒ Pr-Impro.MEL
A.O. 2	Obj. 19	1	Al-Partit ☒ Pr-Impro.HARM + Ex.CANT

Quadro 5 – Os elementos de improvisação coincidindo com os níveis gerais de desempenho mais altos

De forma geral, repara-se nos objetivos observados que:

- Na maioria desses momentos, a aluna e a professora tocavam juntas (8 vezes)
- Sempre que acompanhava, a professora improvisava – mais frequentemente uma parte de carácter melódico (5 vezes) do que de carácter harmónico (3 vezes)
- A aluna improvisava pouco (3 vezes). Tocou a partitura original em grande parte das ocasiões (6 vezes) e, menos frequentemente (2 vezes), uma parte predefinida sem elemento de improvisação
- Sempre que a aluna improvisava fazia-o a partir de uma digitação da mão direita. Essa forma de tocar aparece em 2 objetivos realizados de seguida, a solo, e, numa aula diferente, simultaneamente com a improvisação sobre digitações da mão esquerda – naquele momento em duo com a professora
- Numa das alturas em que a aluna tocava a partitura original, a professora tinha anteriormente exemplificado a passagem estudada cantando e acompanhando-se com a guitarra, improvisando no momento variações na parte instrumental.

6.1.2. As formas de tocar com elementos de improvisação nos objetivos com níveis gerais de desempenho mais baixos

Num contexto de estudo com elemento de improvisação, a aluna atingiu os seus piores NGD em 5 momentos, ocorridos em 4 aulas.

<p style="text-align: center;">As formas de tocar com elementos de improvisação que coincidiram com os NGD mais baixos da aluna</p>			
Alturas		Ocorrências	As principais formas de tocar
A.O. 2 A.O. 3	Obj. 10 Obj. 5	2	Al-Predef DIGIT M.E. Pr-Ex
A.O. 6	Obj. 25	1	AL-Predef.HARM RITM Pr-Ex
A.O. 5	Obj. 7	1	Al-Partit + Pr-Impro.HARM
A.O. 5	Obj. 5	1	Al-Predef + Pr-Ex Pr-Impro

Quadro 6 – Os elementos de improvisação coincidindo com os níveis gerais de desempenho mais baixos

Nos objetivos em que as formas de tocar com elementos de improvisação corresponderam aos NGD mais baixos da aluna, observa-se que:

- Na maior parte das vezes (4), a professora não acompanhava a aluna, dando exemplificações ou improvisando ‘respostas’ com o instrumento. O único acompanhamento realizado foi de caráter harmónico e improvisado

- Em cerca da metade das formas de tocar, a aluna improvisava (2 vezes a partir de uma digitação da mão esquerda e 1 vez criando um ritmo harmónico – as notas da harmonia sendo então naturalmente produzidas pelos desenhos da mão esquerda estudados na peça)

6.1.3. Análise e reflexão sobre as formas de tocar dos objetivos com NGD mais altos e mais baixos

De forma geral, a qualidade do desempenho da aluna variou bastante ao longo do estudo que envolveu elementos de improvisação: em cada uma das aulas foram observados um a três dos NGD mais altos e, na maior parte das aulas, de um a dois NGD mais baixos.

Como assinalado por Gordon (2000, p. 387) e Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, pp. 249, 254), os momentos de prática em conjunto pareceram motivar a aluna que tocou melhor com acompanhamento. O impacto muito positivo do acompanhamento improvisado da professora parece transparecer através das suas numerosas ocorrências nas formas de tocar associadas a NGD mais altos, ocorridos sobretudo quando a aluna não improvisava. Os acompanhamentos melódicos levaram mais vezes a aluna a atingir NGD altos do que os acompanhamentos harmónicos, embora esses tivessem sido realizados mais frequentemente ao longo das aulas. No objetivo 19 da aula observada nº 2 onde a aluna tocou a partitura com um dos melhores NGD, combinar um acompanhamento harmónico improvisado com exemplificações e o canto parece ter transmitido uma energia bastante construtiva à aluna – provavelmente por estimular a sincronização entre ambas as partes da aluna e da professora. A aluna chegou então a alcançar muito bons níveis de projeção sonora e de qualidade tímbrica.

Os únicos casos em que a aluna atingiu NGD altos ao improvisar coincidiram com algumas vezes em que improvisou com base em padrões de digitações da mão direita, mas igualmente com base em digitações da mão esquerda. Esses elementos de improvisação parecem, portanto, ter sido os mais empolgantes para ela. Como a aluna pratica atletismo, pode ter-se sentido mais à-vontade com uma aproximação físico-motora do instrumento.

Cardoso (2007) aconselha fixar metas atingíveis para que os alunos experimentem níveis elevados de eficácia. No entanto certos desafios fixados pareceram demasiado difíceis para a aluna, provocando conseqüentemente alguma possível desmotivação. As exemplificações da professora foram muito mais presentes nos objetivos com NGD mais baixos devido à necessidade de estimular mais a aluna quando esta tinha mais dificuldade em tocar. Tendo em conta os baixos níveis de NGD então observados, este incentivo não foi suficientemente eficaz. Para que o estudo se torne mais gratificante e mais agradável para a aluna, seria desejável definir objetivos mais acessíveis.

A observação dos NGD mais baixos permitiu confirmar que a aluna tinha bastantes dificuldades em criar um ritmo a partir da harmonia da peça – i.e. com base nas posições fixas da mão esquerda encontradas na peça. Como o exercício foi abordado somente na última aula e que revelou ser difícil, a aluna não teve a oportunidade de desenvolver o sentimento de autoeficácia que iria potenciar a sua motivação no exercício (Cardoso, 2007).

6.2. Os gráficos gerais das aulas: os *feedbacks* da aluna e da professora e os níveis gerais de desempenho da aluna

6.2.1. As aulas

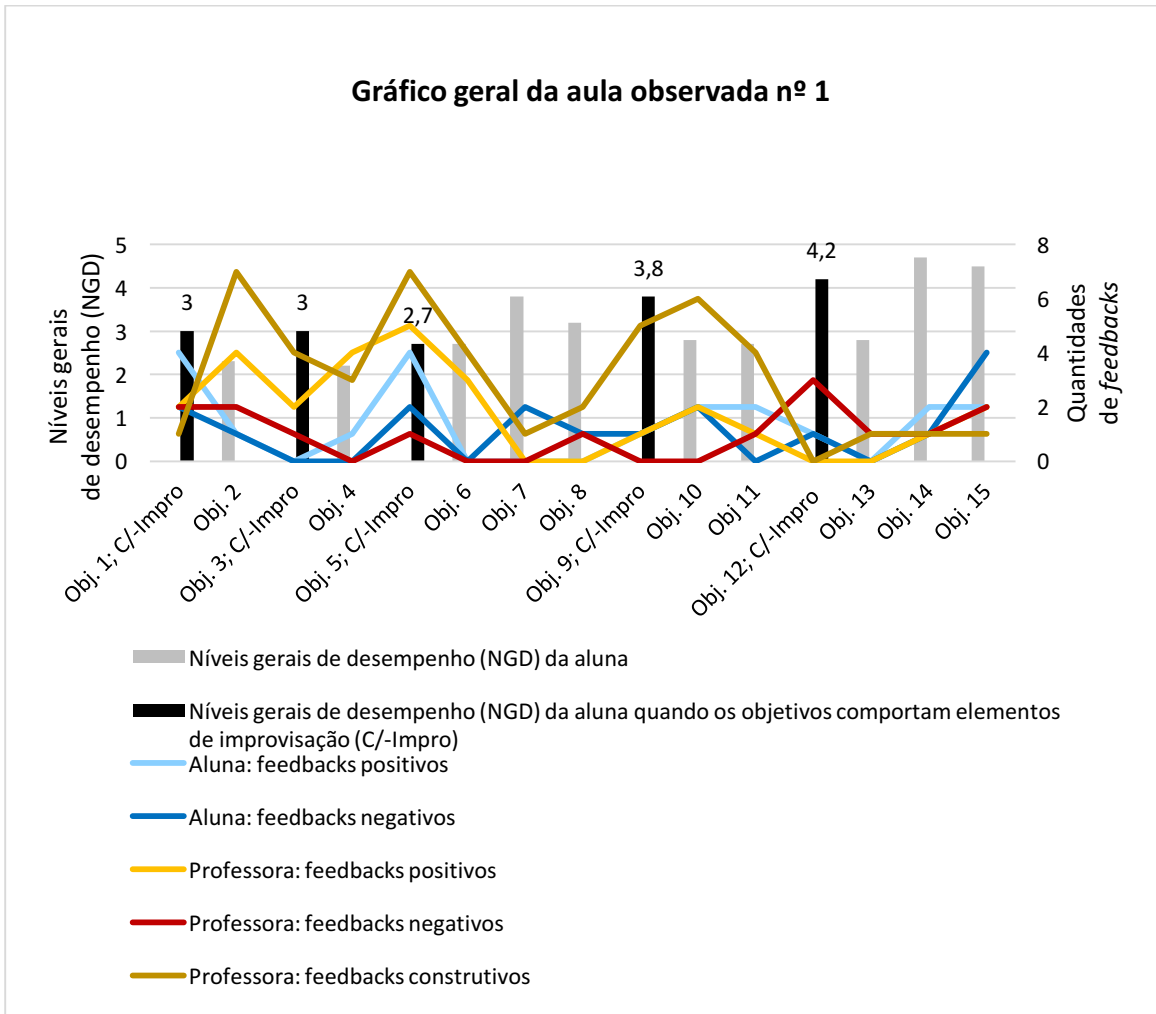


Gráfico 1 – A aula observada nº 1

Observe-se através do gráfico 1 que ao introduzir elementos de improvisação ocorreram um aumento geral de *feedbacks* (Obj. 5), o pico mais alto de *feedbacks* positivos da aluna (Obj. 1 e 5), e fortes aumentos de *feedbacks* construtivos da professora (Obj. 5 e 9), mostrando que o estudo proposto dinamizou o envolvimento da aluna e da professora.

No objetivo 9, o aumento de *feedbacks* construtivos da professora pareceu ajudar a aluna que teve nessa altura um NGD bastante bom. A aluna teve um dos melhores NGD

da aula no objetivo 12 onde tocou conforme à partitura. Nessa altura o seu desempenho pode ter sido positivamente estimulado pelo acompanhamento da professora – que improvisou uma melodia, cantou e bateu a pulsação – e, também, pelos seus *feedbacks* negativos cuja linha atingiu o seu ápice. Nesses dois objetivos 9 e 12, a aluna expressou poucos *feedbacks*, provavelmente por estar bastante concentrada na sua forma de tocar.

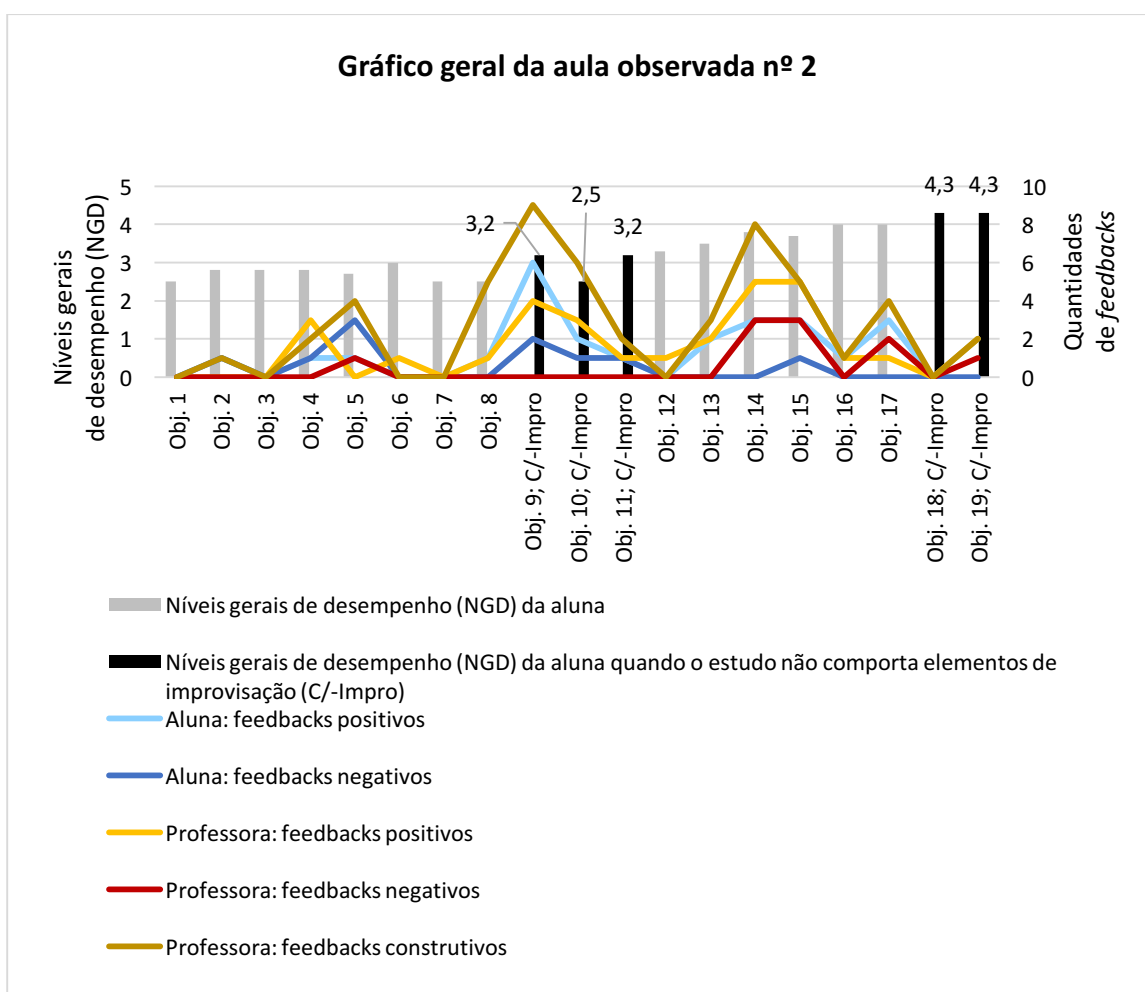


Gráfico 2 – A aula observada nº 2

Na segunda aula observada foi iniciado o estudo de uma partitura que a aluna já tinha levado em casa para ler. No gráfico 2, correspondente a essa aula, destacam-se dois

picos mais altos de *feedbacks* (Obj. 9 e 14). No primeiro desses picos (Obj. 9) ocorreram as maiores quantidades de *feedbacks* positivos da aluna – que por exemplo, sorriu quando foi convidada a “inventar uma música” – e de *feedbacks* construtivos da professora, refletindo dessa forma o entusiasmo da aluna e a preocupação da professora em levá-la a compreender o exercício proposto.

Nesta aula, dos cinco objetivos efetuados com elementos de improvisação (Obj. 9-11, 18 e 19), a aluna atingiu por duas vezes o seu melhor NGD nos objetivos 18 e 19 onde tocou a partitura juntamente com um acompanhamento improvisado da professora – melódico e, a seguir, harmónico. Nesses objetivos, os *feedbacks* gerais foram pouco numerosos ou ausentes, provavelmente porque, nessa altura, a aluna e a professora estavam mais focalizadas sobre a prática instrumental.

No objetivo 10, a aluna teve o seu pior NGD quando procurou realizar uma digitação da mão esquerda com uns movimentos polifónicos – i.e. de várias vozes –, os quais eram encontrados na versão original da peça estudada. O exercício revelou ser difícil para a aluna que tocou com pouca projeção sonora e um timbre descuidado. Quando passou para o objetivo 11, a aluna melhorou o seu NGD porque estava mais habituada à digitação, mas também porque pude escolher a altura em que iria mudar uma das vozes, o que simplificou um pouco o exercício. Essa evolução do NGD (Obj.10-11) foi acompanhada por uma diminuição dos *feedbacks* construtivos e positivos da professora e dos *feedbacks* positivos da aluna, provavelmente porque ambas – a aluna e a professora – estavam concentradas sobre o melhoramento da forma de tocar da aluna. O aumento de nível de concentração e de envolvimento aproximaram um pouco a aluna do estado de fluxo descrito por Csikszentmihalyi (2004, pp. 79-80; 2006, pp. 111-112).

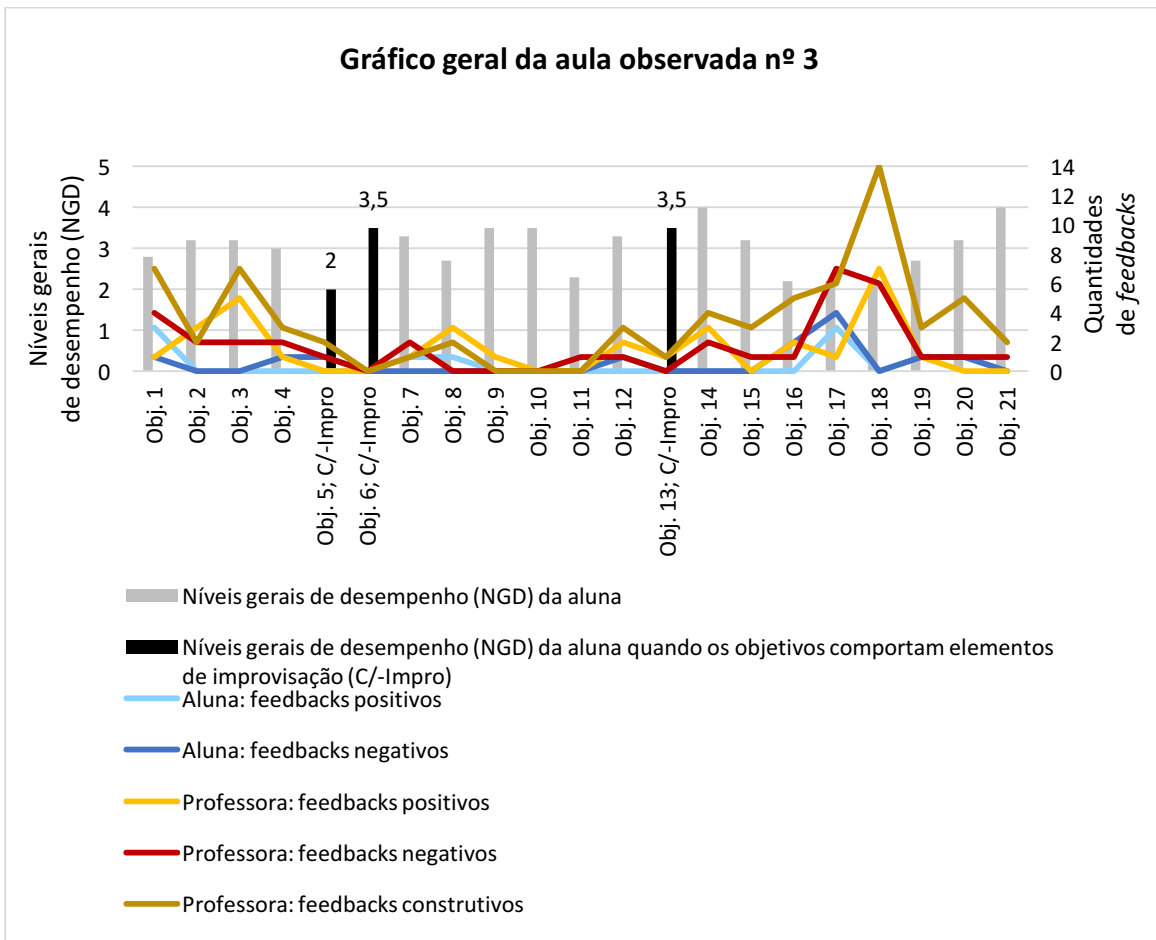


Gráfico 3 – A aula observada nº 3

Na aula representada pelo gráfico 3, a aluna vinha menos preparada: não tinha estudado durante a semana e tinha deixado crescer as unhas que produziam ruídos quando tocava. Ao longo da aula a professora intensificou o estudo através de um acompanhamento instrumental e vocal mais presente, expressando conseqüentemente menos *feedbacks* verbais e corporais do que de costume.

A diminuição de *feedbacks* nos objetivos 5, 6 e 13 realizados com elementos de improvisação denota um aumento de concentração sobre a tarefa. Nos dois últimos casos aproximou mais a aluna do estado de fluxo porque a meta estava mais adequada às suas capacidades, levando-a a atingir uns dos melhores NGD da aula. No primeiro desses objetivos (Obj. 5) a aluna teve o seu pior NDG da aula porque dominava pouco a

digitação da mão esquerda utilizada – extraída da partitura original –, o que dificultou a realização do exercício. No objetivo seguinte (Obj. 6) o exercício foi simplificado e a aluna, ouvindo inicialmente a professora tocar juntamente com ela uma das partes que estava a executar, ganhou confiança, conseguindo obter um dos melhores NGD da aula. Teve igualmente um dos seus melhores NGD no objetivo 13. Nessa altura realizou a parte melódica da peça num andamento confortável juntamente com um acompanhamento harmónico improvisado pela professora. Como afirmado por Gordon (2000, p. 387) e Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, pp. 249, 254) tocar em conjunto pareceu ajudá-la no seu desempenho, conferindo-lhe bastante concentração e segurança.

Entre os objetivos 17 e 19, fase da aula em que os elementos de improvisação estiveram ausentes, situa-se o ápice das linhas de *feedbacks* construtivos e positivos da professora. Observam-se no período referido movimentos contrários entre as curvas destes *feedbacks* e as curvas dos *feedbacks* da aluna. Essa oposição, igualmente visível – embora menos – entre os objetivos 2 e 4 onde ninguém improvisa, parece mostrar que a diminuição das reações da professora poderá ter aberto espaço para a aluna se expressar mais livremente.

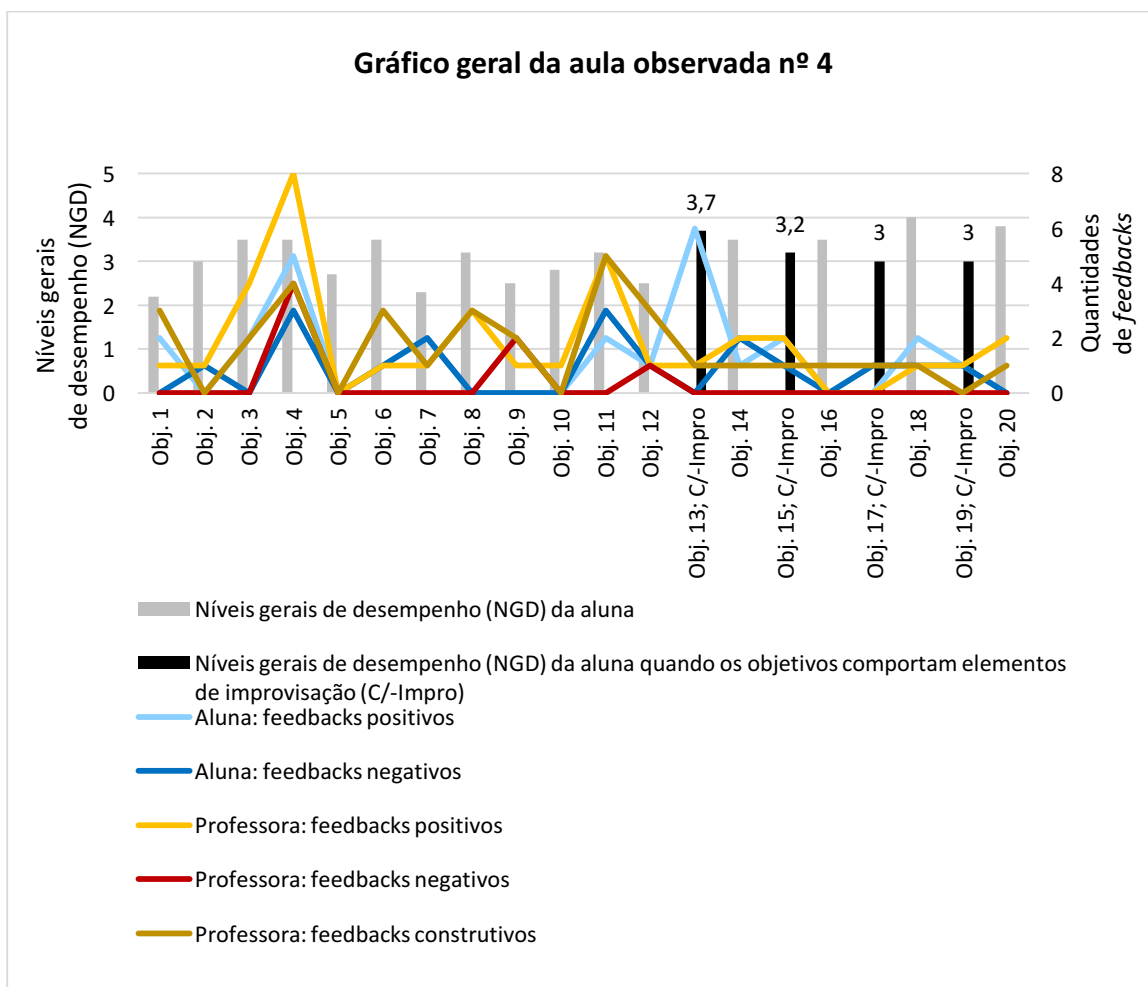


Gráfico 4 – A aula observada nº 4

O gráfico 4 revela, no objetivo 13, um pico muito alto de *feedbacks* positivos da aluna que coincide com um dos seus melhores NGD da aula. A aluna conseguiu esse resultado improvisando uma melodia com base numa digitação da mão direita e num elemento de digitação da mão esquerda – um ligado –, ambos extraídos de uma passagem da peça estudada. A professora improvisou na altura uma melodia em duo com a aluna, que parece ter ajudado no seu desempenho. O trabalho da digitação da mão esquerda tinha sido iniciado com mais dinamismo no objetivo 11, realizado sem elementos de improvisação, tal como revelado pelo segundo maior pico geral de *feedbacks*.

No objetivo 13, como referido anteriormente, a aluna manifestou a maior quantidade de *feedbacks* positivos e teve um dos seus melhores NGD talvez porque, do objetivo 11 para o objetivo 13, a professora diminuiu os seus *feedbacks* e porque, no objetivo 13, ninguém expressou nenhum *feedback* negativo. Nesse momento, a aluna sorriu mais do que de costume e mostrou um maior envolvimento ao marcar o tempo com a cabeça. A exemplificação da professora, que procurou transmitir o gesto musical com mais vigor e velocidade, parece ter ajudado no empenho da aluna. Por outro lado, o envolvimento da aluna, perceptível através dos seus *feedbacks* positivos e do seu movimento de cabeça é uma das características do estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2004, pp. 79-80; Csikszentmihalyi, 2006, pp. 111-112) e mostra que a aluna gostou do exercício.

O aumento significativo dos NGD entre os objetivos 11 e 14, que delineiam uma fase da aula dirigida para o estudo de uma mesma passagem musical, parece indicar que a única improvisação, realizada no objetivo 13, ajudou a aluna a tocar melhor. Embora somente nesse caso a aluna tivesse exercitado as digitações de cada mão antes de improvisar, as improvisações realizadas nos objetivos 15, 17 e 19 parecem igualmente ter beneficiado a sua forma de tocar. De facto, praticou de seguida as passagens relacionadas na sua forma original com um bom NGD (Obj. 16) e com os seus dois melhores NGD da aula (Obj. 18 onde realizou somente a digitação da mão direita nas cordas soltas, e Obj. 20). Essa melhoria graças à improvisação pode ter melhorado o sentimento de autoeficácia da aluna em improvisar e assinalado por Cardoso (2007) como um fator motivacional.

O aumento global de NGD da aluna visível a partir do objetivo 13 corresponde, no seu conjunto, à uma diminuição geral de *feedbacks*. Essa observação sugere que a diminuição de reações gerais conferiu mais espaço à prática instrumental e à concentração da aluna sobre o seu desempenho.

O maior pico geral de *feedbacks* observado no objetivo 4, efetuado sem elemento de improvisação, aconteceu quando a aluna foi incentivada a executar corretamente uma pausa musical. A grande quantidade de reações observada nessa altura reflete o esforço geral que foi necessário despender para que o objetivo seja atingido.

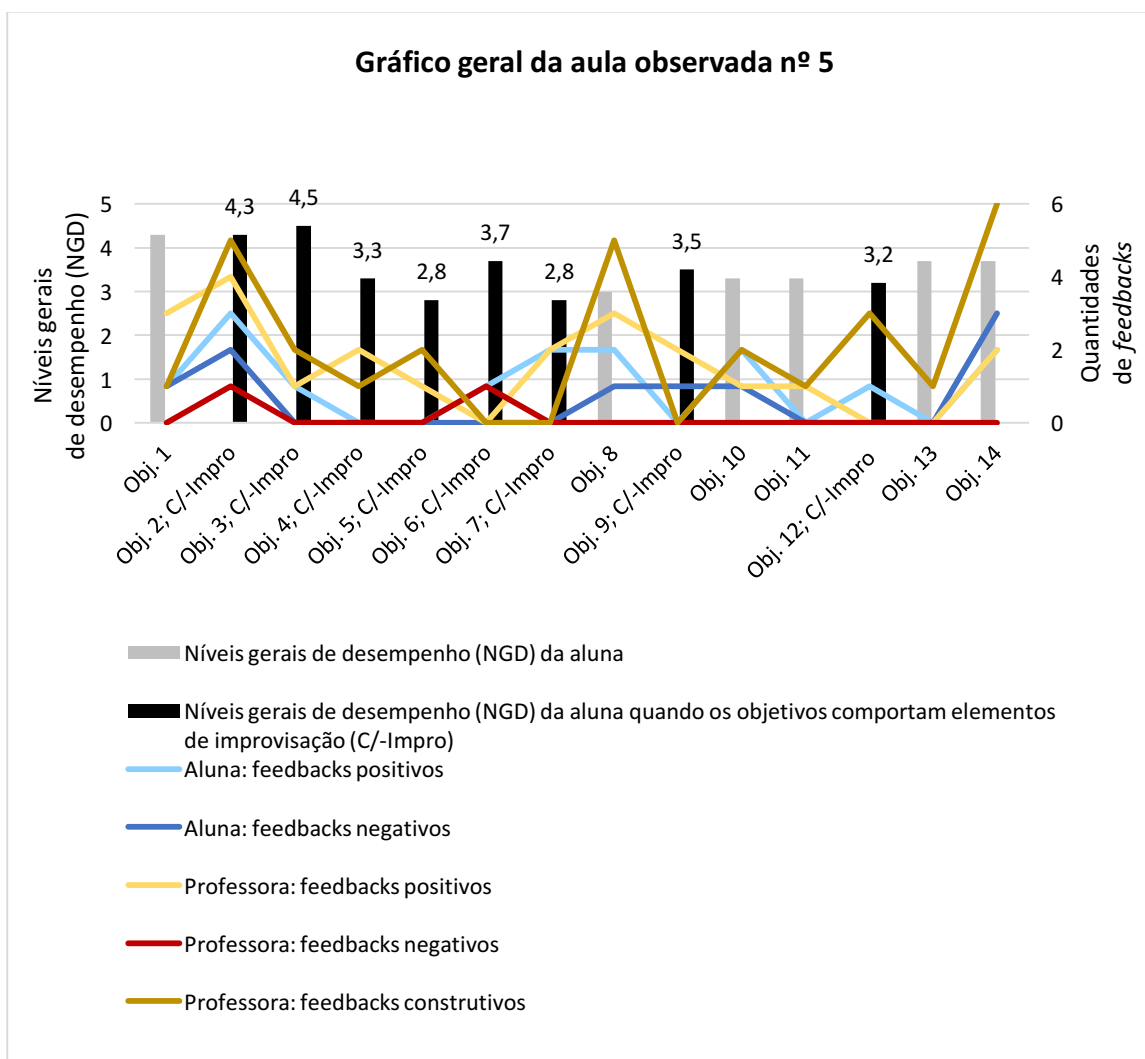


Gráfico 5 – A aula observada nº 5

Ao observar o gráfico 5, repara-se no objetivo 2 o único pico geral de *feedbacks*, bastante pronunciado. Esse culminar de reações no início da aula (Obj. 1-3) parece refletir algum entusiasmo geral suscitado pela forma de tocar especialmente adequada da aluna. De facto, os três primeiros objetivos correspondem excepcionalmente aos dois melhores NGD da aula – dois dos quais sendo iguais. A aluna atingiu esses muito bons resultados porque a improvisação proposta – com base numa digitação da mão direita da peça – já tinha sido experimentada na aula anterior (cf. A.O. 4, Obj. 13). Por outro lado, a composição que apresentou no objetivo 1 tinha sido essencialmente elaborada

a partir de uma digitação da mão direita também praticada sob forma de improvisações na aula anterior (cf. A.O. 4, Obj. 17 e 19). Dos objetivos 2 a 4 manteve bons níveis de qualidade sonora apesar do aumento de dificuldade. A aluna costumando reagir de forma contrária, ao ter uma resposta mais positiva do que o habitual, mostrou uma maior confiança em tocar. A adequação do objetivo às capacidades da aluna observável através da qualidade do desempenho da aluna, o envolvimento da aluna na tarefa e o seu prazer em tocar mostram que ela ficou bastante próxima do estado de fluxo descrito do Csikszentmihalyi (2004, pp. 79-80; 2006, pp. 111-112).

Mais uma vez a prática de conjunto – assinalado por Gordon (2000, p. 387) e Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, pp. 249, 254) como sendo um contexto muito positivos para improvisar – parece ter favorecido o desempenho da aluna. O terceiro melhor NGD, observado no objetivo 4, coincide com a prática de uma passagem bem-sabida pela aluna onde a professora improvisou um acompanhamento baseado na harmonia da peça. Tendo em conta o NGD referido, esse acompanhamento parece ter-se incluído natural e positivamente no estudo. O mesmo acontece nos objetivos 9 e 12 onde o acompanhamento harmónico improvisado pode ter participado eficazmente no estudo de uma mesma passagem mais difícil entre os objetivos 7 e 13. Nesse estudo, a eficácia transparece através da melhoria do NGD observada entre o primeiro objetivo (Obj. 7), onde a aluna teve um NGD negativo, e o último objetivo (Obj. 13), realizado sem elementos de improvisação, onde a aluna conseguiu um NGD mais alto. Deste modo a aluna experimentou um sentimento de autoeficácia, referenciado por Cardoso (2007), que favoreceu provavelmente a sua motivação em improvisar.

Observa-se um NGD negativo no objetivo 5, o qual corresponde a um exercício que se revelou bastante complexo para a aluna.

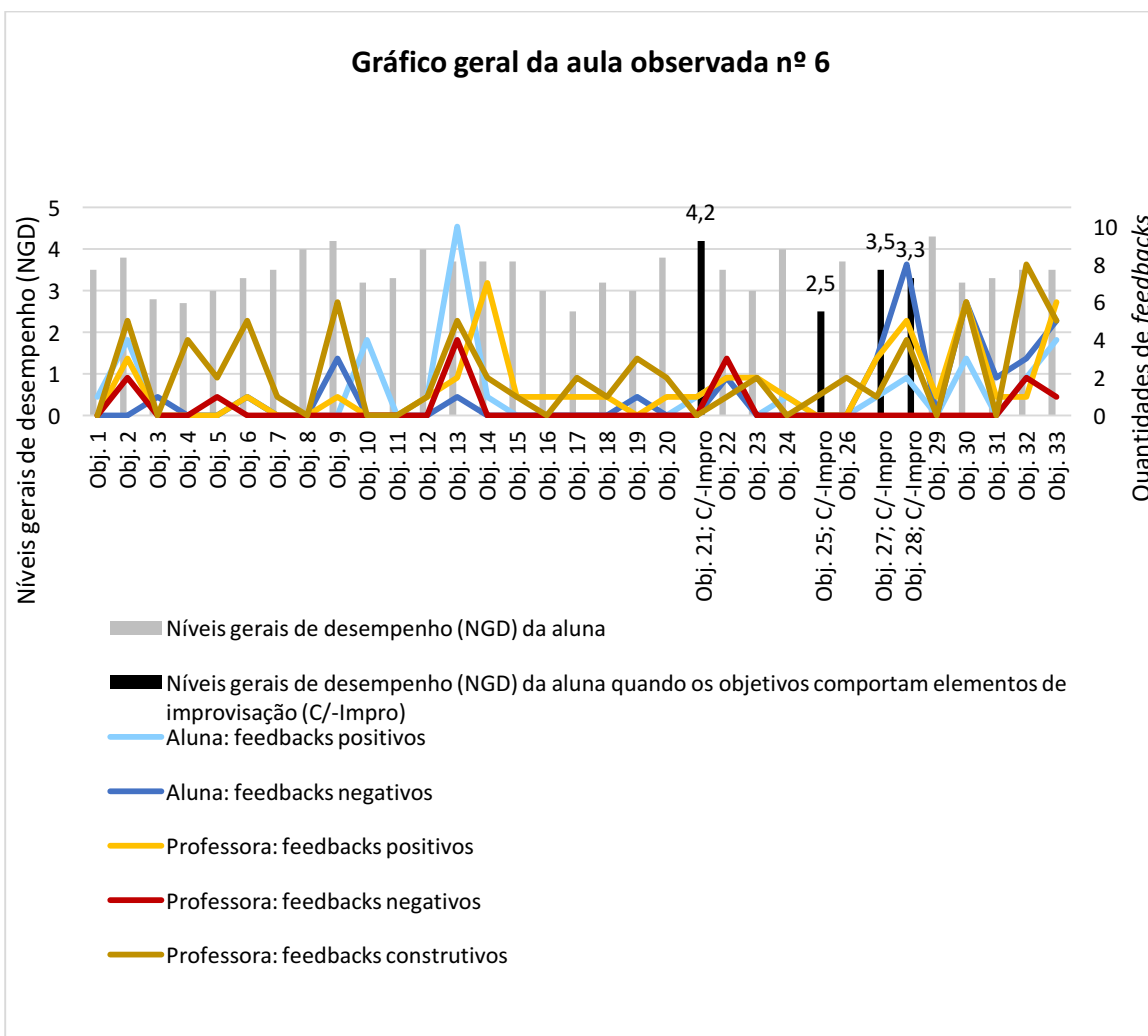


Gráfico 6 – A aula observada nº 6

A aula representada no gráfico 6 serviu de preparação para a audição. Como a professora procurou que o estudo abrangesse a integralidade da peça, os objetivos foram mais numerosos e conseqüentemente mais curtos do que de costume. A professora incentivou também mais a velocidade, o que dificultou a realização das passagens menos seguras.

No objetivo 28 da aula observada nº 6 sobressai um pico geral de *feedbacks*. Nessa altura a aluna mostrou mais *feedbacks* negativos, tais como sinais de dúvidas ou de irritação, porque sentiu mais dificuldades em improvisar numa linguagem harmónica

onde, pela primeira vez, tinha de inventar fórmulas de arpejos com base em desenhos da mão esquerda provenientes de uma passagem da peça estudada. No entanto, nesse mesmo objetivo (Obj. 28), apesar das suas dificuldades provavelmente ligadas ao carácter inédito do exercício, a aluna conseguiu um bom NGD graças ao trabalho realizado anteriormente (Obj. 24-27, os Obj. 25 e 27 tendo sido realizados com elemento de improvisação) sobre a mesma passagem e que a tinha familiarizado com a digitação da mão esquerda.

Durante o estudo referido que serviu de preparação ao objetivo 28, a aluna foi duas vezes convidada a improvisar (Obj. 25 e 27) um ritmo tocando os arpejos da peça em forma de acordes – i.e. executando simultaneamente as notas resultando de cada desenho da mão esquerda. No objetivo 25, a aluna teve uma queda do NGD por ter que se adaptar ao carácter harmónico da improvisação, inédito para ela, mas também por ter optado por um ritmo que aumentava a velocidade de mudanças de posições da mão esquerda e que acrescentava, conseqüentemente, dificuldade à sua execução. No objetivo 27, a aluna conseguiu melhorar o seu NGD, adequando melhor o ritmo escolhido e o andamento às suas capacidades, provavelmente por ter revisto a digitação da mão esquerda no objetivo anterior (Obj. 26, realizado sem elementos de improvisação) e por sentir-se já um pouco familiarizada com o exercício pedido.

A observação do melhor NGD da aula no objetivo 29 – o qual foi realizado sem elementos de improvisação durante uma fase de estudo (Obj. 24-29) onde a aluna efetuou as suas primeiras improvisações de carácter harmónico (Obj. 25, 27 e 28) como anteriormente referido –, parece comprovar a eficácia do estudo efetuado. De facto, no objetivo 29 a aluna tocou a passagem original da peça mostrando um conhecimento mais seguro e uma melhor fluência de execução do que no objetivo 24.

O pico mais alto de *feedbacks* positivos da aluna, no objetivo 13 realizado sem elementos de improvisação, ocorreu durante um jogo bastante divertido de velocidade de preparação dos dedos da mão esquerda. A abordagem lúdica da tarefa pode ter

favorecido o gosto em aprender da aluna e a sua motivação porque o jogo pode aproximar do estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2004, pp. 116-117, a respeito de Caillois).

6.2.2. Análise e reflexão sobre os gráficos gerais das aulas

Como sugerido por Gordon (2000, p. 387) e Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, pp. 249, 254), tocar em conjunto pareceu ajudar nitidamente a aluna a tocar melhor.

Em alguns casos reparou-se que a utilização de exercícios com elementos de improvisação ajudou eficazmente o desempenho da aluna.

Os NGD da aluna e as quantidades de *feedbacks* gerais – da aluna e da professora – foram variados, à exceção da aula observada nº 3 para a qual a aluna não tinha estudado e onde os dados observados ficaram mais constantes.

Os *feedbacks* da aluna apareceram, em média, frequentes e equilibrados, refletindo um provável equilíbrio geral entre as suas capacidades e a dificuldade experimentada na realização dos exercícios. A aluna expressou felicidade em receber certos desafios de improvisação. Alguns momentos com elementos de improvisação com melhores NGD coincidiram com uma forte diminuição ou ausência de *feedbacks* da aluna, o que sugere que a aluna estava muito concentrada e envolvida na tarefa. Esses elementos – a concentração e a adequação das metas às capacidades – são características do estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2004, p. 105) e, mesmo que a aluna não tivesse atingido o estado de experiência ótima, denotaram a probabilidade de ela ter tido uma experiência bastante positiva.

Por outro lado, os *feedbacks* positivos da aluna foram mais frequentes e maiores nos objetivos realizados com elemento de improvisação. Tal como sugerido por Moreira e

Carvalho (2010, p. 254), o estudo com elementos de improvisação parece, portanto, ter proporcionado um ambiente mais descontraído e mais motivador.

A aluna exteriorizou de repente mais as suas dificuldades quando improvisou no objetivo 28 da aula observada nº 6. Apesar de o exercício parecer difícil, ela tocou de forma bastante satisfatória. O nível de desafio alto tendo sido adequado às capacidades da aluna, algumas condições para o estado de fluxo estavam reunidas (Cardoso, 2007).

A professora manifestou bastantes *feedbacks* construtivos, menos *feedbacks* positivos e poucos negativos. Os seus numerosos *feedbacks* construtivos devem ter ajudado a aluna a perceber como melhorar o seu desempenho e a desenvolver o seu sentimento de autoeficácia, no entanto uma maior quantidade de *feedbacks* positivos tê-la-ia ajudado a ganhar mais confiança na sua própria forma de tocar.

De forma geral, as reações da aluna e da professora apareceram interligadas através da flutuação semelhante ou contrária das suas representações em linhas. As reações da aluna e da professora e a qualidade do desempenho da aluna pareceram também interligadas, independentemente de o estudo comportar elementos de improvisação. Através dessa ligação, a qualidade do *feedback* da professora deveria idealmente ter-se adequado mais à qualidade do desempenho da aluna de modo a estimular o seu sentimento de autoeficácia, como sugerido por Cardoso (2007).

Em várias ocasiões, com e sem improvisação, a aluna conseguiu tocar melhor na ausência ou na quase ausência de *feedbacks* gerais. Esta diminuição de reações parece corresponder a um aumento de concentração, uma das características necessárias à experiência ótima (Csikszentmihalyi, 1997; Csikszentmihalyi 2004).

Os NGD da aluna mais baixos das aulas sucederam em ambos os tipos de estudo – com e sem elementos de improvisação. A aluna manteve um desempenho positivo em quase todos os momentos de estudo menos bem-sucedidos realizados com elementos de improvisação. Apesar de tudo, os objetivos com NGD mais baixos constituíram metas

menos acessíveis para as capacidades da aluna e conseqüentemente foram suscetíveis de reforçar o seu medo de errar (Cardoso, 2007).

6.3. Avaliações gerais da compreensão e da facilidade da aluna e dos *feedbacks* da aluna e da professora

6.3.1. A compreensão e a facilidade da aluna em realizar as indicações

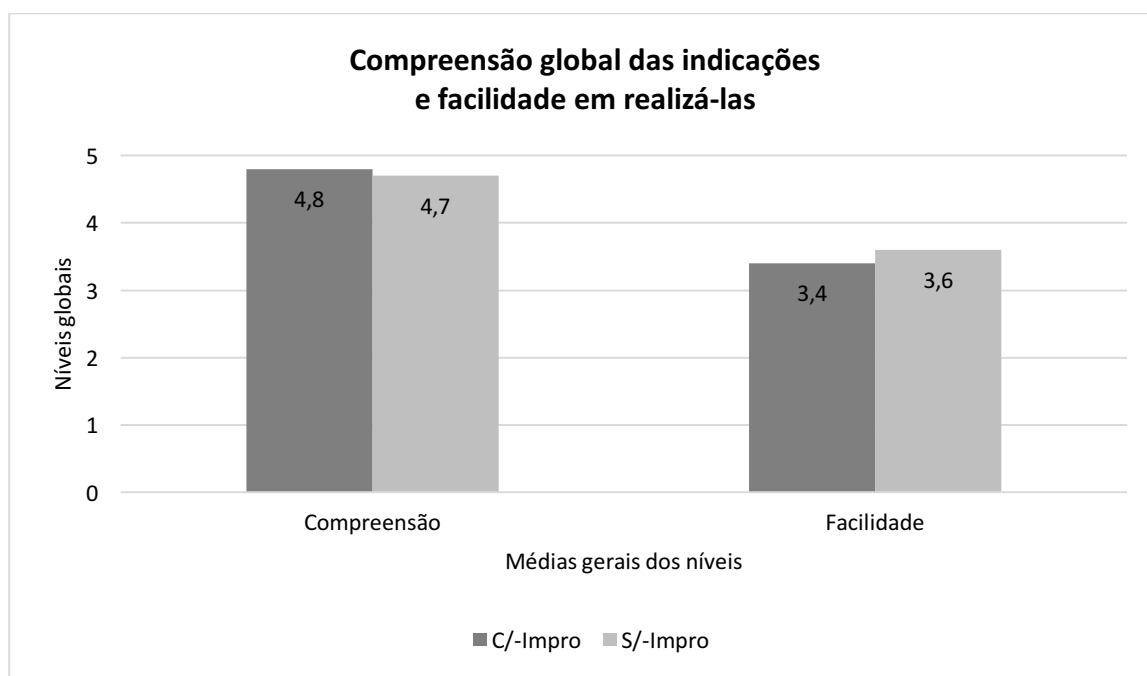


Gráfico 7 – Compreensão global das indicações e facilidade em realizá-las

Ao longo das aulas a aluna mostrou uma excelente compreensão das metas fixadas e bastante facilidade na realização dos exercícios. Manteve níveis muito semelhantes entre os objetivos trabalhados com e sem improvisação. Para a aluna, os exercícios com elementos de improvisação pareceram mais simples de perceber do que os outros, no entanto ela teve um pouco mais de dificuldade em realizá-los. Uma maior diferença

entre os níveis de compreensão e de facilidade sobressaiu no estudo com elementos de improvisação, podendo ter levado a aluna a sentir-se menos capaz de tocar num contexto que envolvia improvisação.

6.3.2. Os feedbacks da aluna

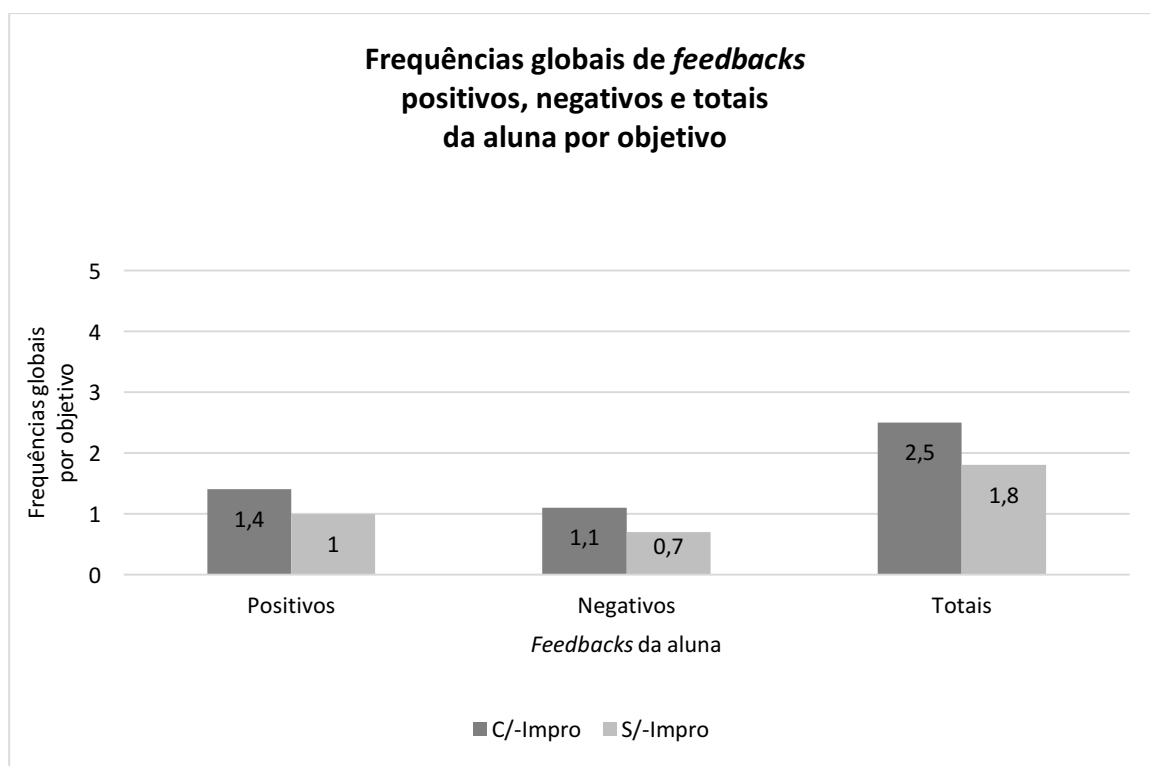


Gráfico 8 – Frequências globais de feedbacks positivos, negativos e totais da aluna por objetivo

A aluna não mostrou muitos *feedbacks* nas aulas, mas manifestou uma maior expressividade nos objetivos realizados com elementos de improvisação. Manteve entre os dois contextos de estudo quantidades maiores de *feedbacks* positivos (tais como sorrisos, acenos de cabeça ou balançar o corpo ao ritmo da pulsação) do que de *feedbacks* negativos (mostrando por exemplo alguma agitação ou irritação). Estes dados parecem mostrar um maior grau de envolvimento no esforço assim como uma maior

felicidade em realizar os objetivos. O envolvimento caracteriza um dos elementos propícios ao estado de fluxo descrito por Csikszentmihalyi (2004, pp. 79-80; 2006, pp. 111-112).

6.3.3. Os feedbacks da professora

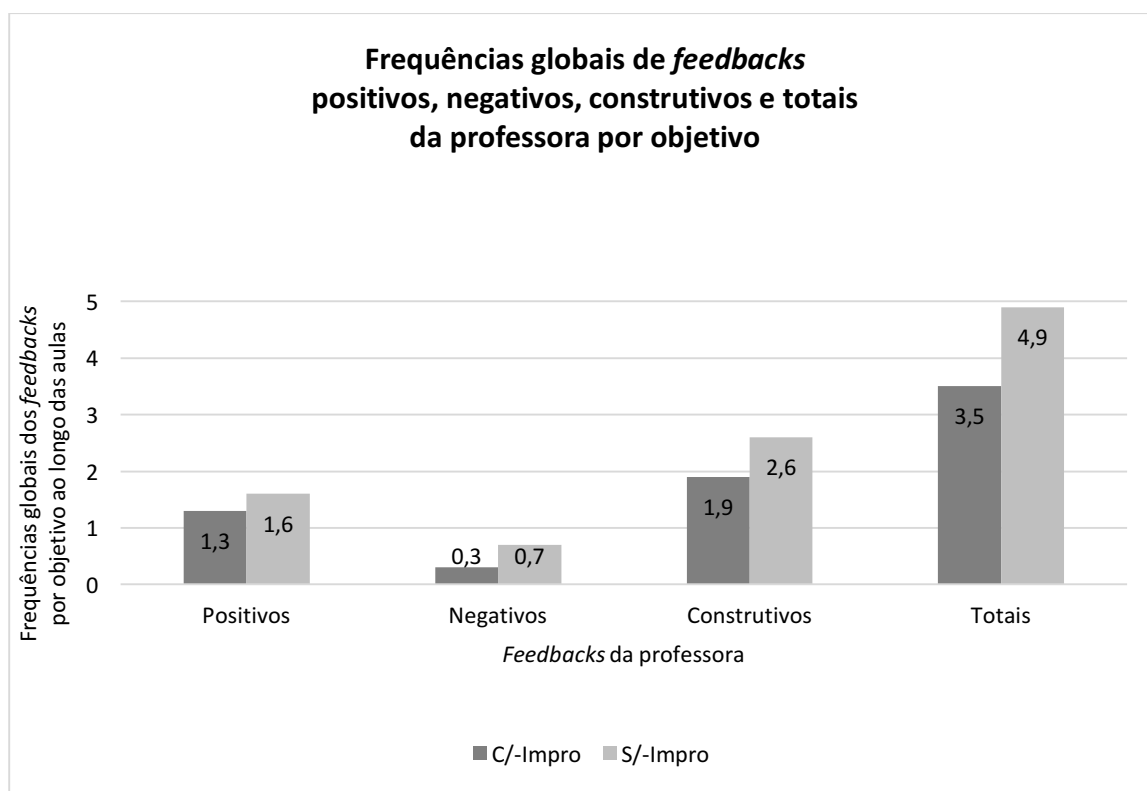


Gráfico 9 – Frequências globais de feedbacks positivos, negativos, construtivos e totais da professora por objetivo

De modo geral foi comunicado à aluna uma quantidade menos importante de *feedbacks* durante o estudo com elementos de improvisação. Entre ambos os contextos observados – com e sem improvisação –, a professora mostrou as suas diferentes atitudes em proporções semelhantes: adotou uma postura bastante construtiva, deu

alguns sinais positivos à aluna e transmitiu uma quantidade mínima de *feedbacks* negativos.

6.3.4. Análise e reflexão sobre a compreensão e a facilidade da aluna em realizar as indicações e os *feedbacks* da aluna e da professora

Os exercícios com elementos de improvisação parecem ter sido propostos adequadamente às capacidades cognitivas e técnicas da aluna, uma vez que foram realizados com níveis muito semelhantes de compreensão e de dificuldade aos dos outros exercícios. Deste modo promoveu-se o primeiro mecanismo de regulação motivacional descrito por Cardoso (2007).

A professora dispensou muitos conselhos práticos de modo a orientar eficazmente o estudo da aluna. Preocupando-se em manter os seus níveis de motivação elevados, evitou na maioria do tempo transmitir sinais negativos ou de desaprovação. Essa opção talvez tenha sido de facto mais proveitosa porque a aluna não estava habituada a integrar elementos de improvisação ao estudo e sentia-se naturalmente menos à vontade e pouco confiante em fazê-lo. Por esta razão, convinha incentivar a sua autoestima, evitando uma aproximação demasiada focalizada em *feedbacks* negativos e que pudesse ferir a sua autoestima, diminuir o seu gosto em tocar ou comprometer a sua cooperação nas aulas.

Apesar de a aluna ter sido globalmente pouco expansiva nas aulas – possivelmente devido à concentração ou por estar intimidada pela gravação da aula –, as suas reações foram mais frequentes durante os objetivos que continham elementos de improvisação. Assim, esses momentos parecem ter suscitado nela emoções mais vivas. Mesmo que os objetivos propostos tivessem de facto sido adaptados à aluna, como referido anteriormente, o aumento dos seus *feedbacks* negativos observado nos objetivos com improvisação revela que esses foram mais difíceis de realizar para ela. Ao sair da zona

de conforto de um trabalho mais rotineiro, a aluna teve que adaptar-se ao novo contexto técnico-musical. Essa nova abordagem implicava encontrar rapidamente soluções e criar novos automatismos e a aluna, preocupando-se com a qualidade do seu trabalho, experimentou provavelmente alguma pressão psicológica para manter o bom nível de desempenho ao qual estava acostumada. Apesar desse aspeto, os seus *feedbacks* positivos tendo sido os que aumentaram mais, pressupõe-se que a experiência foi bastante positiva para a aluna e que a utilização proposta dos elementos improvisação foi benéfica para a sua motivação.

6.4. Os itens mais bem-sucedidos pela aluna

6.4.1. Os itens mais bem-sucedidos

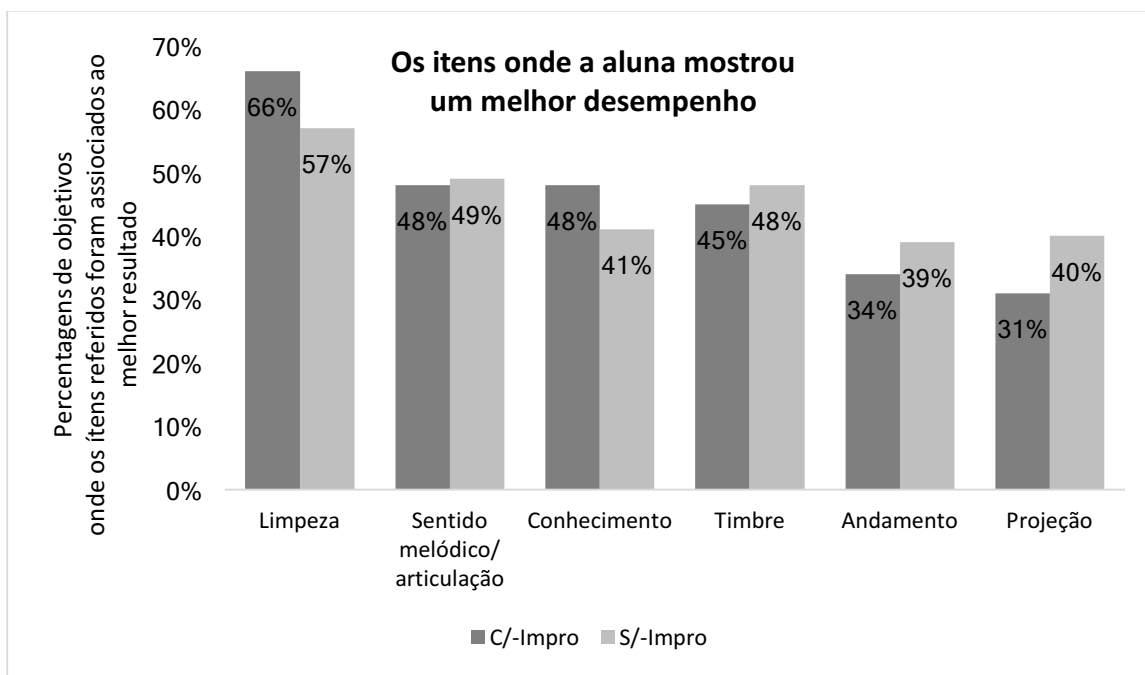


Gráfico 10 – Os itens onde a aluna mostrou um melhor desempenho

Em proporções variadas, a aluna conseguiu tocar melhor todos os itens avaliados no quadro do seu desempenho instrumental nas aulas. No gráfico 10 os critérios com melhores resultados aparecem, de forma geral, com proporções bastante semelhantes entre os objetivos observados com ou sem elementos de improvisação.

As alturas em que o trabalho incluiu elementos de improvisação foram sobretudo mais propícias à ausência de ruídos. Em contrapartida a aluna não exibiu tanta agilidade em apanhar melhor o andamento requerido, em projetar o som e em tocar timbres adequados, mas demonstrou proporcionalmente melhores níveis no conhecimento da parte tocada.

Entre os objetivos com e sem improvisação a aluna manteve uma taxa de sucesso muito parecida na realização do sentido melódico/ articulação (segundo critério mais bem conseguido).

6.4.2. Análise e reflexão sobre os itens mais bem-sucedidos

Tocar com elementos de improvisação não afetou especialmente a aluna na qualidade do seu desempenho que manteve globalmente a mesma tendência em conseguir tocar melhor certos aspectos do que outros. Deste modo, as proporções dos itens melhor avaliados parecem refletir um certo perfil de desempenho instrumental geral da aluna, cujas características mais relevantes são: apresentar uma maior facilidade em produzir sons limpos de ruídos e uma maior dificuldade em realizar o andamento desejado e em projetar o som. Desvendada a razão dessas questões, comuns a ambos os contextos de estudo com e sem improvisação, permitiria orientar melhor o estudo dos itens proporcionalmente menos bem-sucedidos. Como pessoa exigente, a aluna pode instintivamente não focar tanto no andamento idealizado por procurar gerir quantidade de outras componentes do estudo. E talvez, para melhor controlar a sua maneira de tocar, tenha dado mais ênfase à nitidez sonora por ser um indicador simples e eficaz da

qualidade de realização da parte técnica, e evitado inconscientemente focar em outros aspetos musicais menos dominados e possivelmente perturbadores – tal como variar os timbres, alterar digitações das partes já automatizadas ou aumentar a velocidade de andamento. Curiosamente, o conhecimento foi proporcionalmente o melhor critério avaliado nos objetivos que incluíram elementos de improvisação. Esse resultado à primeira vez contraditório poderia ser explicado pelo facto de que os elementos de improvisação da aluna eram maioritariamente restritos e simples de perceber, e também porque, em muitas das formas de tocar com elemento de improvisação, quem improvisava era professora que acompanhava a aluna na execução da partitura ou de um exercício predefinido.

6.5. A entrevista

6.5.1. Facilidade e gosto da aluna em tocar nos diversos contextos de improvisação experimentados nas aulas

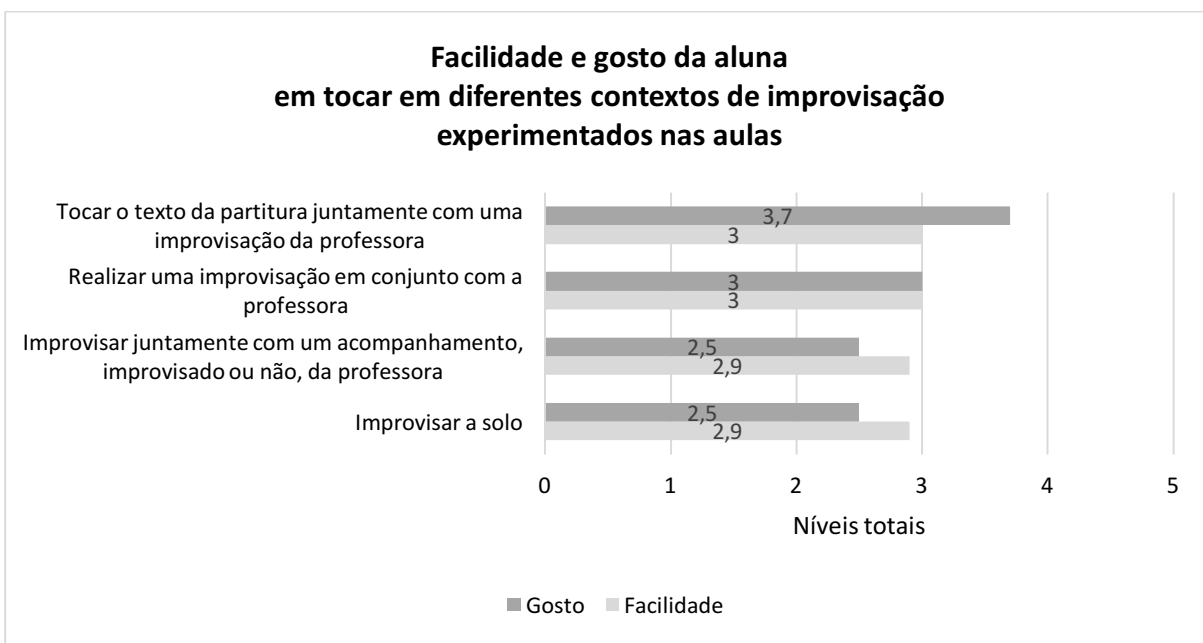


Gráfico 11 – Os níveis de facilidade e de gosto da aluna em tocar nos diferentes contextos de improvisação experimentados nas aulas⁵⁴

Os exercícios com elementos de improvisação foram moderadamente fáceis para a aluna, parecendo-lhe levemente mais difíceis quando improvisava a parte mais destacada. Aliás, não gostou muito de o fazer nem acompanhada nem a solo, preferindo nitidamente deixar o papel criativo principal à professora. Essa preferência da aluna sobressai através da inversão dos níveis de facilidade e de gosto nos dois últimos grupos de barras do gráfico 11.

6.5.2. Facilidade e gosto da aluna em realizar alguns dos elementos de improvisação propostos

⁵⁴ N.B. do *Gráfico 11*: na realidade a aluna nunca chegou a improvisar juntamente com um acompanhamento que não fosse improvisado.

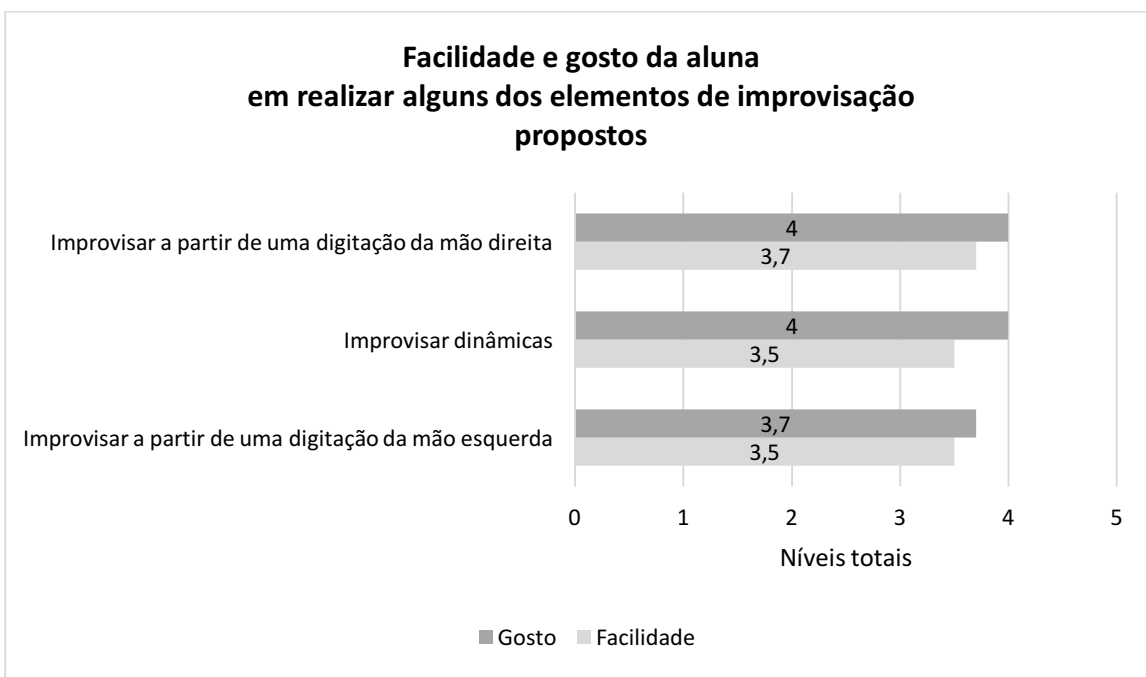


Gráfico 12 – Facilidade e gosto da aluna em realizar alguns dos elementos de improvisação propostos⁵⁵

A aluna gostou bastante de improvisar a partir de digitações, sobretudo quando envolviam padrões de digitação na mão direita. Expressou também para essas mesmas digitações um maior sentimento de autoeficácia. Apreciou criar dinâmicas, embora esse exercício tivesse sido feito somente na primeira aula.

6.5.3. A avaliação quantitativa e alguns comentários da aluna sobre a prática de improvisação realizada: a sua utilidade, a sua facilidade e o seu agrado

⁵⁵ N.B. do *Gráfico 12*: na entrevista, como outros elementos de improvisação, a aluna só se lembrou de ter experimentado tocar imaginando estar na praia. Esse exercício tendo sido realizado fora das aulas observadas, os níveis de gosto e de facilidade atribuídos pela aluna não foram tidos em conta no presente estudo.

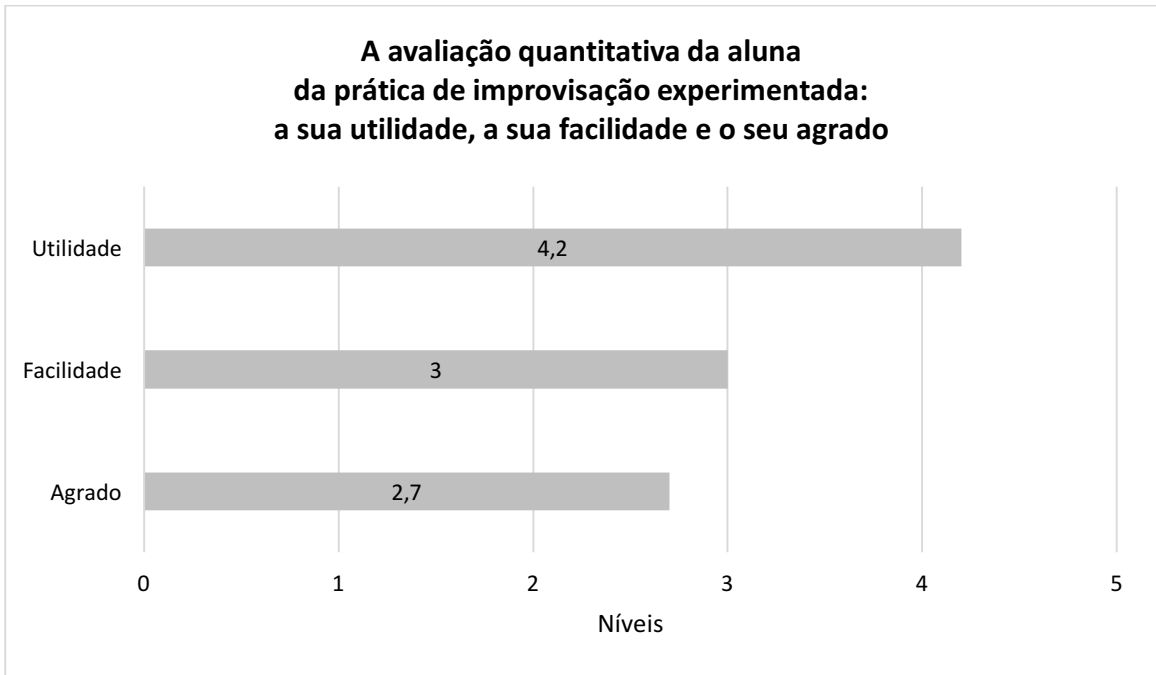


Gráfico 13 – A avaliação quantitativa da aluna da prática de improvisação experimentada: a sua utilidade, a sua facilidade e o seu agrado

De modo geral, a aluna achou muito útil a prática de improvisação efetuada nas aulas, sentiu-se suficientemente capaz de a realizar, mas teve um prazer médio em fazê-lo.

Comentários da aluna sobre a prática de improvisação realizada	
A utilidade	<p>Achou que a prática de improvisação realizada a tinha ajudado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o controlo das digitações em ambas as mãos - Facilitar a aprendizagem das peças - Compreender e tocar melhor as peças
A facilidade	<p>“Não sou boa a improvisar, não sei improvisar bem” “Não consigo improvisar logo na hora” “Não sei o que vai soar” Achou mais fácil improvisar a partir de digitações predefinidas na mão direita</p>
O agrado	<p>“Foi agradável [...] foi normal, mas só que um bocado para o desagradável” “Não gosto de improvisar” “Agora até gosto de improvisar” Gostou de improvisar com base em digitações predefinidas na mão direita</p>

Quadro 7 – Alguns comentários da aluna sobre a utilidade, a facilidade e o agrado experienciados na prática de improvisação realizada

A aluna achou proveitosa a experiência realizada porque lhe permitiu melhorar o entendimento das peças e a realização técnica das digitações.

Julgou ser pouco ágil em criar música no momento, considerando-se, mais uma vez (cf. *Gráfico 12 — Facilidade e gosto da aluna em realizar alguns dos elementos de improvisação propostos*), mais competente em improvisar a partir de digitações predefinidas na mão direita.

6.5.4. A opinião da aluna sobre os aspetos positivos e negativos da improvisação no seu próprio caso e de forma geral

<p align="center">Comentários da aluna sobre a prática de improvisação no seu próprio caso e em geral</p>		
<p align="center">Casos</p>	<p align="center">Aspetos positivos da improvisação, segundo a aluna</p> <p align="center">☺</p>	<p align="center">Aspetos negativos da improvisação, segundo a aluna</p> <p align="center">☹</p>
<p align="center">No seu próprio caso</p>	<p>Estimula a imaginação: “a imaginação vai mais além”</p> <p>Ajuda-a a habituar-se a uma digitação e a tocar melhor a peça</p>	<p>Não tem aspeto negativo porque “com a improvisação, aprendemos”</p> <p>Medo de enganar-se na orquestra</p>
<p align="center">De forma geral</p>	<p>Ajuda a “tocar uma peça [...] com os dedos corretos”</p>	<p>Medo de enganar-se</p>

Quadro 8 – A opinião da aluna sobre os aspetos positivos e negativos da improvisação no seu caso e de forma geral

A aluna atribuiu aos outros os mesmos benefícios técnicos e a mesma desvantagem psicológica do medo do erro que associava a sua própria abordagem da improvisação. Referiu que improvisar estimulava a imaginação. Mais uma vez, afirmou que a sua prática podia ajudá-la a realizar melhor as digitações.

6.5.5. A vontade da aluna para improvisar, no futuro, em diversas situações possíveis



Gráfico 14 – A vontade da aluna para improvisar, no futuro, em diversas situações possíveis

De todos os contextos sociais do quotidiano em que poderia futuramente improvisar, a aluna preferiu de longe imaginar-se a tocar em casa. Detestou pensar que pudesse o fazer em audição ou juntamente com alunos que tocavam um outro instrumento. Realizar improvisações em aula poderia ser moderadamente agradável, tal como com outros alunos da classe de guitarra.

6.5.6. Conclusão geral da entrevista

Conclusão geral da aluna sobre a experiência realizada
Não lhe pareceu estranho improvisar Ajudou-a a tocar melhor as peças estudadas

Quadro 9 - Conclusão geral sobre a experiência realizada

A prática desenvolvida nas aulas pareceu natural à aluna, e ela achou definitivamente que a tinha ajudado a aperfeiçoar a sua forma de tocar as peças estudadas.

6.5.7. Análise e reflexão sobre os resultados da entrevista

A aluna gostou moderadamente da experiência de improvisação, no entanto reconheceu ter melhorado com ela o seu entendimento da peça e o controlo de digitações. Deste modo, as atividades propostas com elementos de improvisação geraram algum sentimento de autoeficácia que Cardoso (2007) define importante para a motivação.

A aluna ficou bastante entusiasmada em improvisar com base em digitações da mão direita, expressando maiores níveis de confiança por sentir-se possivelmente mais à vontade com uma abordagem físico-motora da prática instrumental. Ficou também mais empolgada ao tocar a partitura juntamente com a improvisação da professora provavelmente porque tocar em conjunto é o contexto ideal para a prática de improvisação (Azzara citado por Moreira & Carvalho, 2010, p. 254) e estimula os alunos (Gordon, 2000, p. 392). A aluna deve ter gostado de tocar em duo juntamente com uma parte improvisada da professora porque as consonâncias novas da segunda voz insuflavam uma nova dinâmica mais fresca e viva à passagem estudada, mas também provavelmente porque o próprio incentivo da professora, mais animada graças ao contexto mais lúdico e criativo, se tinha tornado mais dinâmico. A inversão dos níveis

de gosto e de facilidade no *Gráfico 12 – Facilidade e gosto da aluna em tocar nos diferentes contextos de improvisação experimentados nas aulas* sugere que, nos duos ou a solo, a aluna ficou menos motivada em assumir o papel principal de improvisadora, provavelmente por sentir-se mais exposta ao olhar alheio, receio assinalado por Bradshaw (Moreira & Carvalho, 2010, p. 249). Naturalmente, sentiu-se bastante capaz e agradada em experimentar novas dinâmicas tocando a peça estudada conforme a partitura.

O medo de ser julgada da aluna transpareceu na entrevista quando indicou que, no futuro, iria gostar muito mais de improvisar em casa do que em audição, enquanto nas situações mais controladas, como tocar em aula ou mesmo entre colegas guitarristas, a ideia já era mais agradável. A sua insegurança manifestou-se também quando disse que não era boa em improvisar. Essa forma de pensar mostra que a aluna adere à teoria da Entidade porque coloca a sua incapacidade de tocar bem como facto inalterável.

A aluna disse ter medo de se enganar. Tomar consciência que este aspeto pode ser melhorado e implementar formas de o fazer iria dar-lhe expectativas mais positivas sobre a atividade e incitar uma autoavaliação mais favorável das suas próprias capacidades. Improvisar em diversas aulas um mesmo exercício, por exemplo com base numa digitação extraída da peça, dedicando o tempo suficiente para a aluna sentir-se cada vez mais familiarizada com o contexto técnico-musical abordado, iria permitir-lhe desenvolver uma maior intimidade com as possibilidades sonoras proporcionadas, aprofundar certos automatismos e ganhar consequentemente uma maior segurança na experimentação de novas ideias. Realçar positivamente os aspetos bem-sucedidos que surgem no momento da improvisação, mas também quando os seus benefícios são observados durante a execução da partitura, reforçaria ainda mais a autoconfiança da aluna em improvisar e incentivaria progressivamente mais a sua motivação. Sentindo-se mais confiante e segura, talvez ficasse cada vez mais satisfeita ao improvisar e transformasse pouco a pouco esse exercício numa atividade autotélica, i.e. que vale por si mesma, e, livrando-se do medo do julgamento alheio, podendo até ficar entusiasmada e com isso introduzir algum elemento de improvisação em audição.

6.6. Calendário das aulas, da entrevista e das formas de tocar

Um calendário permite visualizar a repartição das aulas observadas e da entrevista ao longo do período letivo.

Calendário das observações			
A.O. e Ent.	Datas	As formas de tocar que incluíram elementos de improvisação	Quantidade de objetivos onde ocorreram as formas de tocar
A.O.1	13/01	Al-Partit <input type="checkbox"/> DINÂM	1
		Al-Predef.MEL <input type="checkbox"/> DIGIT M.E. <input type="checkbox"/> Pr-Impro.HARM <input type="checkbox"/> Pr-Ex + Ex.CANT)	1
		Al-Predef.MEL <input type="checkbox"/> Pr-Impro.HARM, Ex.CANT <input type="checkbox"/> Pr-Ex	1
		Al-Partit <input type="checkbox"/> DINÂM <input type="checkbox"/> Pr-Partit.CANT)	1
		Al-Partit <input type="checkbox"/> Pr-Impro.MEL, Ex.CANT + PULS	1
A.O.2	20/01	Al-Predef <input type="checkbox"/> DIGIT.M.E. <input type="checkbox"/> Pr-Ex	3
		Al-Partit <input type="checkbox"/> Pr-Impro.MEL	1
		Al-Partit <input type="checkbox"/> Pr-Impro.HARM <input type="checkbox"/> Pr-Impro.HARM + Ex.CANT, Ex <input type="checkbox"/> Pr-Ex + Ex.CANT)	1
A.O.3	27/01	Al-Predef <input type="checkbox"/> DIGIT M.E. <input type="checkbox"/> Pr-Ex	1
		Al-Predef <input type="checkbox"/> Pr-Ex, Impro.MEL <input type="checkbox"/> Pr-Ex + Impro.MEL)	1
		Al-Predef <input type="checkbox"/> Pr-Impro.HARM	1
---	03/02	REALIZAÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO (sem improvisação)	---
---	10/02	INTERRUPÇÃO LETIVA	---
A.O.4	17/02	Al-Predef <input type="checkbox"/> DIGIT M.D. + M.E. <input type="checkbox"/> Pr-Impro.MEL <input type="checkbox"/> Pr-Ex)	1
		Al-Predef <input type="checkbox"/> DIGIT M.D. <input type="checkbox"/> Pr-Ex)	2
		Al-Predef <input type="checkbox"/> DIGIT M.D.	1
A.O.5	24/02	Al-Predef <input type="checkbox"/> DIGIT M.D.	1
		Al-Predef <input type="checkbox"/> DIGIT M.D. <input type="checkbox"/> Pr-Ex + PULS)	2
		Al-Predef <input type="checkbox"/> Pr-Ex <input type="checkbox"/> Pr-Impro	1
		Al-Partit <input type="checkbox"/> Pr-Impro.HARM	3
		Al-Predef <input type="checkbox"/> Pr-Impro.HARM	1
---	02/03	FALTA JUSTIFICADA da aluna	---
A.O.6	09/03	Al-Partit <input type="checkbox"/> Pr-Impro.MEL	1
		Al-Predef.HARM <input type="checkbox"/> RIMT <input type="checkbox"/> Pr-Ex	1
		Al-Predef.HARM <input type="checkbox"/> RITM	1
		Al-Predef.HARM <input type="checkbox"/> ARP <input type="checkbox"/> Pr-Ex <input type="checkbox"/> Pr-Impro.PERCU)	1
Ent.	16/03	REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	---

Quadro 10 – Calendário das aulas observadas e da entrevista da aluna

Legendas do *Calendário das observações*:

- A.O.: aulas observadas
- Ent.: entrevista da aluna

7. Conclusões da investigação

O estudo proposto tornou o ambiente de aula mais dinâmico, levando a aluna e a professora a ter momentos de reações mais intensos, o que demonstrou o seu envolvimento. No entanto a professora mostrou globalmente menos *feedbacks* durante os objetivos realizados com elementos de improvisação, o que parece ter aberto um espaço para a exteriorização das emoções da aluna. Por outro lado, alguns exercícios com elementos de improvisação fomentaram um aumento de concentração por ambas as partes. Sendo o envolvimento e a concentração características do estado de fluxo, descrito por Csikszentmihalyi (2004, p. 105), que é um fator motivacional importante para o indivíduo, estas observações mostram que o estudo proposto com elementos de improvisação potenciou a motivação da aluna.

Os desafios dos elementos de improvisação parecem ter tornado o trabalho mais divertido para a aluna. Segundo Csikszentmihalyi (2004, p. 116), o aspeto lúdico permite transcender os limites da experiência ordinária.

Os acompanhamentos improvisados da professora – sobretudo os acompanhamentos melódicos – ajudaram nitidamente a aluna a sentir-se mais à-vontade para tocar. Portanto, como indicado por Gordon (2000, p. 387) e Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, pp. 249, 254), a prática de conjunto potenciou o desempenho da aluna. No caso da aluna, estudar padrões de digitações juntamente com elementos de improvisação beneficiou igualmente a sua forma de tocar.

De modo geral, apesar dos objetivos com elementos de improvisação parecerem mais simples de perceber para a aluna, esta teve um pouco mais de dificuldade na sua realização, o que pode ter gerado uma diminuição do seu sentimento de autoeficácia comparativamente com o estudo realizado sem elemento de improvisação. No entanto, no geral, os níveis aparentes de compreensão dos objetivos e de facilidade de realização mantiveram-se parecidos e bastante equilibrados, denotando uma adequação

razoavelmente boa das metas às capacidades da aluna, tal como aconselhado por Cardoso (2007), Csikszentmihalyi (1997, p. 37), Gordon (2000, p. 180) e Azzara (2008).

No entanto, em alguns casos, os objetivos fixados com elementos de improvisação foram demasiado elevados e suscetíveis de desmotivar a aluna (Cardoso, 2007; Csikszentmihalyi, 1997, p. 37). Como sugerido pelo bom desempenho da aluna no início da última aula observada, através da realização de um objetivo com improvisação já efetuado na aula anterior, repetir determinados exercícios de improvisação em diferentes sessões de estudo deveria facilitar o domínio desse tipo de exercícios. A repetição e a familiarização de elementos de improvisação deveriam proporcionar um maior à-vontade da aluna e estimular a sua confiança e o seu gosto em tocar num contexto de improvisação.

De forma geral, a aluna tocou nos objetivos com elementos de improvisação privilegiando a nitidez sonora em detrimento de outros aspetos tais como o andamento e a projeção sonora. No entanto tomou mais consciência do texto e das digitações do repertório que serviu de base ao estudo. Em duas ocasiões o estudo com elementos de improvisação foi visivelmente eficaz para a execução da peça estudada. Nesses casos foram realizadas variações dos exercícios de modo a adequar melhor as metas às capacidades da aluna. A variedade e a repetição parecem ter potenciado igualmente o desempenho da aluna.

Durante a entrevista pós-intervenção a aluna mostrou aderir à teoria da Entidade por afirmar que não sabia improvisar. Essa teoria, como o explica Cardoso (2007), desmotiva o aluno que acredita não ser capaz de alterar as suas capacidades e de melhorar. Por outro lado, a aluna afirmou que os exercícios com improvisação a ajudaram a aprender melhor as peças e a tocar com mais inspiração, tal como afirmado por Azzara (Moreira & Carvalho, 2010, p. 249). Deste modo, mesmo com pouca confiança em improvisar, praticar elementos de improvisação permitiu que a aluna acreditasse que improvisar tinha influenciado positivamente a sua forma de tocar a partitura, e ajudou-a, portanto, a aderir à teoria Incremental que Cardoso (2007) assinala como positiva para a

motivação dos alunos. Como o medo do engano, apontado por muitos autores como o principal obstáculo à improvisação (Christopher Azzara; Brendan Hemsworth; Nuno Guedes Campos; Bradshaw, citado por Moreira & Carvalho, 2010, p. 249) subsistiu na aluna depois da experiência, sugere-se que no futuro haja um maior *feedback* construtivo em caso de dificuldade e um maior *feedback* positivo em caso de sucesso, assim como uma prática mais regular de elementos de improvisação. Deste modo a aluna irá sentir-se mais capaz de alterar as suas capacidades e irá familiarizar-se mais com determinados tipos de exercícios de improvisação e padrões musicais – como aconselhado por Azzara (2008, pp. 213-214) – que irão por sua vez conferir-lhe maiores habilidades e mais confiança em ser musicalmente criativa.

Em termos metodológicos, a presente investigação teria beneficiado de uma entrevista pré-intervenção que, comparativamente com a entrevista pós-intervenção, teria permitido perceber melhor o impacto da experiência realizada.

Reflexão final

O estágio e a investigação realizados ajudaram-me a familiarizar-me com a observação dos alunos e de mim própria como professora. As estratégias que me foram proporcionadas e que relatei no presente trabalho constituem ferramentas pedagógicas aplicáveis em situações de aulas futuras. Por outro lado, a atitude de observação, de análise e de reflexão que me foi transmitida deverá permitir-me adaptar-me melhor a cada situação de aula e a cada aluno.

Ao longo da elaboração do presente trabalho percebi que não existiam alunos ‘bons’ ou ‘maus’, mas que o seu sucesso dependia em grande parte da capacidade do professor em conseguir estimular a sua vontade de tocar. Certos aspetos abordados me pareceram eficazes para incentivar a motivação dos alunos, tais como adequar os objetivos às capacidades dos alunos, adotar um *feedback* construtivo em caso de dificuldade ou um *feedback* positivo em caso de sucesso, ajudar a não ter medo de errar ou estimular o aspeto físico-motor da prática instrumental. Sobressaiu da investigação que tocar em conjunto, criando por exemplo uma segunda parte na guitarra, deveria igualmente estimular o gosto dos alunos em tocar, e implementar exercícios com elementos de improvisação baseados num texto estudado poderia ajudar os alunos a entenderem melhor o texto estudado. Por outro lado, abordar as aulas de forma mais lúdica, nomeadamente através de elementos criativos, deveria ajudar a transcender a experiência habitual das aulas e a levar os alunos a aproximar-se do estado de fluxo. A criatividade tem, portanto, o seu lugar na sala de aula. Identificar a teoria de autoconceito de inteligência – da Entidade ou Incremental – à qual o aluno adere permite ao professor escolher uma atitude mais acertada no sentido de estimular mais eficazmente a motivação do aluno em estudar. A influência dos pais sendo especialmente importante na ideia que os filhos têm da sua própria capacidade em aprender, é necessário o professor poder atuar sobre a opinião dos pais relativamente aos seus filhos ou sobre a forma como eles dirigem-se a eles. Desta maneira, o professor deve incentivar a comunicação com os pais de alunos e procurar a sua cooperação no processo educativo.

Através da leitura de diversos autores e de métodos, e através da observação e da reflexão sobre as suas experiências, o professor tem as chaves para ensinar. No entanto, a forma como dá as aulas determina o sucesso da sua tarefa inicial de transmitir o conhecimento. Para o conseguir ele precisa não só de ferramentas pedagógicas como de motivação. De facto, ser professor é uma profissão exigente por requer uma constante adaptação aos alunos e às suas necessidades educativas, emocionais, cognitivas e físicas do momento. Para levar a bem a sua tarefa, o professor precisa ficar atento às suas crenças sobre o seu sentimento de autoeficácia e desenvolver a sua adesão à teoria Incremental – tal como o faz com os alunos. O professor irá acreditar na sua capacidade de transmitir o seu conhecimento observando os resultados positivos trazidos pelo seu desenvolvimento ativo das ferramentas pedagógicas que estão à sua disposição. Envolvendo-se na sua atividade e experimentando as outras características do estado de fluxo, o professor poderá experimentar na sua tarefa, tornada autotélica, prazer e motivação.

Bibliografia da PARTE I – Prática pedagógica

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, D. (1965). *Studi per la chitarra: Scelta, revisione e diteggiatura di Ruggero Chiesa* (R. Chiesa, Rev.). Milano: Edizioni Suvini Zerboni.
- Andia, R. e Fayance, C. (1982). *Panorama de la guitare: 75 pièces pour débutants première et deuxième années*. Paris: Éditions Musicales Transatlantiques.
- Cardoso, J. (1983). *Science et méthode de la technique guitaristique*. Paris: Les Editions Austréales.
- Dandelot, G. (1928). *Manuel pratique: Pour l'étude des clefs de sol, fa et ut*. Paris: Éditions Max Eschig.
- Giuliani, M. (1812). *Studio per la chitarra*. Vienna: Artaria.
- Hétu, J. (1987). *Suite pour guitare, opus 41*. Saint-Nicolas (Québec): Les Éditions Doberman-Yppan.
- Granados, E. (1989). *Valses poeticos: Ou vales poétiques pour piano* (J. Horreaux & J.-M. Tréhard, Arr.). Paris: Gérard Billaudot.
- Lester, B. (1980). *Essential guitar skill: The scale*. London: G. Ricordi & Co.
- Mel Bay (1992). *Mel Bay's complete method for modern guitar*. Pacific: Mel Bay.
- Mertz, J. K. (1985). *Guitar works: Volume VI: Concert works*. Heidelberg: Chanterelle Verlag.
- Miteran, A. (1997). *Histoire de la guitare*. Bourg-la Reine: Éditions Auguste Zurfluh.
- Moreno Torroba, F. (1953). *Sonatina para guitarra*. Buenos Aires: Ricordi Americana S. A. E. C.
- Muro, J. A. (2004). *Basic guitar tutor: A progressive method for beginners*. Alemanha: Edition Chanterelle im Allegra Musikverlag.
- Pujol, E. (1954). *Escuela razonada de la guitarra: Basada en los principios de la técnica de Tárrega* (4 livros). Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Pujol, E. (1962). *Barcarolle*. Paris: Max Heschig.
- Sagreras, J. (1983). *Premières leçons de guitare*. Paris: Éditions Musicales Transatlantiques.
- Santórsola, G. (1959). *Prelúdio da Suite à antiga*. São Paulo: Ricordi.
- Searle, L. (1992). *Guitar fun: Book 2: Fifteen easy duets for guitar*. Mainz: Schott.
- Sor, F. (Ed.) (1830). *Méthode pour la guitare*. Paris: Fernando Sor.
- Sor, F. (1966). *Studi per la chitarra: Scelta e revisione di Ruggero Chiesa* (R. Chiesa, Rev.). Milano: Edizioni Suvini Zerboni.
- Tárrega, F. (s.d.). *Recuerdos de la Alhambra*. Madrid: Orfeo Tráicio.
- Tennant, S. (2010). *Pumping nylon: The classical guitarist's technique handbook: Complete edition*. Van Nuys: Nathaniel Gunod.
- The Royal Conservatory of Music (2004a). *Guitar series: Repertoire and studies/études* (3ª ed.) (Vol. 1/ Introductory). Toronto: Frederiks Harris Music.
- The Royal Conservatory of Music (2004b). *Guitar series: Repertoire and studies/études* (3ª ed.) (Vol. 3/ Grade 2). Toronto: Frederiks Harris Music.
- The Royal Conservatory of Music (2004c). *Guitar series: Repertoire and studies/études* (3ª ed.) (Vol. 4/ Grade 3). Toronto: Frederiks Harris Music.
- Tisserand, T. (2004a). *Je deviens guitariste: Méthode pour tous les débutants en*

- première année* (Vol. 1) [livro e CD]. Paris: Éditions Henry Lemoine.
- Tisserand, T. (2004b). *Je deviens guitariste: Méthode pour tous les débutants en première année* (Vol. 1): *Cahier du professeur avec tous les accompagnements*. Paris: Éditions Henry Lemoine.
- Tisserand, T. (2004c). *Je deviens guitariste: Méthode pour deuxième et troisième années* (Vol. 2). Paris: Éditions Henry Lemoine.
- Turina, J. (1926). *Fandanguillo, opus 36*. Mainz: Schott.
- Vérité, A. (2001). *Valsinhas et rumbinhos: Huit pièces pour guitare*. Paris: Éditions Henry Lemoine.

WEBGRAFIA

- Cifraclub.com.br (1996-2016). *John Legend: All of me*. Acedido a novembro 22, 2015 em:
<http://www.cifraclub.com.br/john-legend/all-of-me/>.
- Conservatório de Música de Sintra (s.d. a). *Conservatório*. Disponível em:
<http://www.conservatoriodemusicadesintra.org>.
- Conservatório de Música de Sintra (s.d. b). *Regulamento interno: Ano letivo 2015/16*. Acedido a fevereiro 19, de 2016 em:
<http://www.conservatoriodemusicadesintra.org/regulamento-interno.html>.
- Dyslexie Font. Carregamento em linha. Acedido a janeiro 3, 2015, em:
<http://www.dyslexiefont.com/en/>.
- Forrest, A. (2009). *Ainsty suite: Six original compositions for easy guitar trio*. Acedido a julho 18, 2016, em:
<http://www.forrestguitarensembles.co.uk/Assets/scores/trios/T0005Ainsty.pdf>
- MuseScore. (2016). (Versão 2.0 para Mac OS 10.7+) [programa de computador de edição de partituras]. Gent, Bélgica: Bonte, T., Froment N. & Shweert W.. Acedido a fevereiro 16, 2016, em:
<https://musescore.org/fr/2.0>.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Bredice, V. (1993). *Mel Bays's complete guitar improvisation book*. Pacific: Mel Bay publications, Inc.
- Glise, A. (1997). *Classical guitar pedagogy: A handbook for teachers*. St. Joseph: Mel Bay.
- Gallwey, W. T. & Green, B. (1987). *The inner game of music*. London: Pan Books.
- Michelson, S. (1991). *New dimensions in classical guitar for children*. Pacific: Mel Bay publications, Inc.
- Papillon, M. (2011). *La main du guitariste: Anatomie, technique et performance*. Montauban: Alexitère.
- Tubiana, R. & Amadio P. C. (Eds.) (2000). *Medical problems of the instrumentalist musician*. Broken Sound Parkway NW: CRC Press.

WEBGRAFIA COMPLEMENTAR

- Saunders, K., Ogeltorpe, S., Marshall, K., Daunt, S., Lea M., Ditchfield, D. & Bishop-Liebler P. (s. d.). Music teacher guide: Music and dyslexia. *Music teacher*. Acedido a maio 16, 2015, em:

http://steelasophical.com/wp-content/uploads/2013/10/www.rhinegold.co.uk_downloads_magazines_music_teacher_music_teacher_guide_music_and_dyslexia.pdf.

DISCOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Barrueco, M. (1991). *300 years of guitar master pieces* [3 CD]. [s.l.]: Vox.
Russell (1978). *Music for double bass and guitar* [CD]. London: LP Festival.
Russell, D. (1979). *Something unique* [CD]. [s.l.] (Canadá): Overture Records.

Bibliografia da PARTE II – Investigação

BIBLIOGRAFIA

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Santi-Georges, P. D. (2001). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. (3.ª ed.). Lisboa: Guilherme Valente.
- Azzara, C. D., Grunow, R. F. & Gordon, E. E. (1998). *Jump right in: The instrumental series: Student book one: An instrumental method designed for developing audiation skills and executive skills: Recorder: Revised edition*. G.I.A. Publications, Inc.
- Azzara, C. D. (2008). Improvisation and choral musicianship. In M. Holt & J. Jordan (Eds.), *The school choral program: Philosophy, planning, organizing, and teaching*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Azzara, C. D. & Grunow R. F. (2006). *Developping musicianship through improvisation: C instruments (Treble clef)* (Vol. 1). Chicago: G.I.A. Publications Inc.
- Azzara, C. D. & Grunow R. F. (2010a). *Developping musicianship through improvisation 2: C instruments (Treble clef)* edition. Chicago: G.I.A. Publications Inc.
- Azzara, C. D. & Grunow R. F. (2010b). *Developping musicianship through improvisation 3: C instruments (Treble clef)* edition. Chicago: G.I.A. Publications Inc.
- Beltrando-Patier, M. C. (Diretora) (1998). *Histoire de la musique*. Paris: Larousse-Bordas.
- Bredice, V. (1993). *Mel Bays's complete guitar improvisation book*. Pacific: Mel Bay publications, Inc.
- Carcassi, Matteo. (1985). Estudo op. 60 no. 7. In *Matteu Carcassi: Vinte e cinco estudos melódicos e progressivos opus 60: Revisão e digitação de Henrique Pinto* (pp. 13-14). Brasil: Ricordi Brasileira.
- Carcassi, Matteo. (2009). Minuet op. 21 no. 12. In Trinity Guildhall, *Guitar Grade three: Pieces and exercices for Trinity Guildhall examinations 2010-2015* (pp. 4-5). Londres: Trinity College London.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Bell, R., Martin S., McColloch, G. & O'Sullivan, C. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). New York: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Costello, P. (2012). *Improvisation for classical, fingerstyle and jazz guitar: Creative strategies, technique and theory*. Rothersthorpe, U.K.: Paragon Publishing.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Mieux vivre en maîtrisant votre énergie psychique*. Paris: Pocket.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre*. Paris: Pocket.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité: Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Duchâteau, V. (1997). *Méthode de guitare classique: Des techniques de base à l'harmonie et à l'improvisation*. Paris: Éditions Paul Beusher.
- Gallwey, W. T. & Green, B. (1987). *The inner game of music*. London: Pan Books.
- Garrido, A. & Molina, E. (2004). *Improvisación a la guitarra: Grado medio* (vol. 2). Madrid: Enclave creativa ediciones.
- Garrido, A. & Molina, E. (2013). *Improvisación a la guitarra: Enseñanzas profesionales* (vol. 1) (3ª ed.). Madrid: Enclave creativa ediciones.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Edições da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, B. (1993). *The inner game of music: Solo workbook for C instruments: Trebles clef, alto clef, bass clef*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Kemp, A. E. (1995). Introdução à investigação. In A. E. Kemp (Ed.). *Introdução à investigação em educação musical* (pp. 13-22). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Siron, J. (1997). *La partition intérieure: Jazz, musiques improvisées* (4ª ed.). Paris: Éditions Outre Mesure.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viret, J. (1996). Improvisation. In M. Honneger (Diretor), *Connaissances de la musique*. Paris: Bordas Éditions.
- York, A. (2010). *The classical guitarist's guide to jazz: Expand your playing with a new style*. Van Nuys: Alfred Music Publishing.

WEBGRAFIA

- Cardoso, F. (2007, junho). O papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. *Revista de Educação Musical*, 127, 11-27. Lisboa: A.P.E.M. – Associação Portuguesa de Educação Musical.
Disponível no RCIPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>
- Hemsworth, B. (2014, março). Brendan Hemsworth: Uma conversa sobre a música, o ensino da música e a carreira (XpressingMusic). *Brendan Hemsworth: Uma conversa sobre a música, o ensino da música e a carreira - XpressingMusic*. Acedido a setembro 06, 2018, em: <http://xmusic.pt/entrevista/1608-brendan-hemsworth>.
- Moreira, L. & Carvalho, S. (2010). Exploring and improvisation: The use of creative strategies in instrumental teaching. *International Journal of Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1, 248- 254. Acedido a outubro 04, 2018, em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fe75/14b7f3e167f7142efda162bc8066867a5208.pdf>.

DISCOGRAFIA

- Esteves da Silva, J.P., Cascais, N. & Lencastre, J. (2014). *No project trio: Vol. II*. [CD].

Chelmsford: F.M.R. Records.
Cascais, N. (Diretor) (2013). *A evolução da forma: Nelson Cascais Decateto*. [CD]. Lisboa: Sintoma Records.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Chediak, A. (1984). *Dicionário de acordes cifrados: Harmonia aplicada à música popular: Violão, guitarrão, piano, órgão e outros instrumentos*. (10ª ed.). Rio de Janeiro: Irmãos Vitale.
- García Ferrer, M., Espinosa Muñoz J. R. & Molina, E. (2004). *Guitarra: Grado elemental 1*. Madrid: Enclava creativa ediciones.
- Green, B. (1993). *The inner game of music: Solo workbook for C instruments: Trebles clef, alto clef, bass clef*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Harris, P. (2006). *Improve your teaching: An essential handbook for instrumental and singing teachers*. London: Faber Music.
- Harris, P. (2008). *Improve your teaching: Teaching beginners: A new approach for instrumental and singing teachers*. London: Faber Music.
- Harris, P. (2014). *Simultaneous learning: The definitive guide*. London: Faber Music.
- Pease, A. e Pease, B. (2009). *Linguagem corporal: Porque é que os homens coçam a orelha e as mulheres mexem na aliança* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Quivy, R. & Campenhoudt L. V. (2013). *Manual de Investigação em ciências sociais* (6.ª ed.). Lisboa: Guilherme Valente.
- Sloboda, J. A. (Ed.) (1988). *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Oxford University Press.

WEBGRAFIA COMPLEMENTAR

- Ferreira, I. M. P. (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. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível no RCIPL em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3895>
- Towner, R. [s. d.]. *Improvisation and performance techniques for classical and acoustic guitar*. Acedido a outubro 24, 2015, em: <http://fr.slideshare.net/edgararruda/improvisation-and-technique-for-classical-guitar>.

DISCOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Guedes Campos, N. (2013). *Clair obscur*. Lisboa: Sintoma Records.
- Guedes Campos, N. (2015). *Sensations illusions*. Lisboa: Sintoma Records.
- Guedes Campos, N. (2018). *L'octo-motive*. Lisboa: Sintoma Records.

Anexos da PARTE II – Investigação

Anexo 1 – Modelos de pedido de autorização de filmagem das aulas ao Encarregado de Educação e à Direção Pedagógica

Conservatório de Música de Sintra, 21 de outubro de 2015

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

Sou a professora de Viola Dedilhada e estou a fazer o Mestrado em Ensino da Música, na Escola Superior de Música de Lisboa. No âmbito do Relatório de Estágio, realizarei um estudo sobre algumas das minhas aulas.

O trabalho será desenvolvido ao longo do presente ano letivo, no Conservatório de Música de Sintra, tendo já sido autorizada pela respetiva Direção Pedagógica. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder a diversas gravações, em vídeo, de algumas aulas de Viola Dedilhada. Para o efeito, solicito a sua autorização para gravar em vídeo o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora, a Professora Régine Campagnac

Autorização

Eu,
Encarregado de Educação do(a)
aluno(a).....,
no nível/grau...../.....ano, autorizo que a Professora Régine Campagnac grave em vídeo o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../2015

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Paço de Arcos, 20 de outubro de 2015

Exma. Diretora Pedagógica do Conservatório de Música de Sintra

Sou licenciada em Curso de Viola Dedilhada, e estou a fazer o Mestrado em Ensino da Música, na Escola Superior de Música de Lisboa. Durante o ano letivo que agora se inicia desenvolverei um trabalho da disciplina de Didática de Ensino Especializado e de Investigação que será orientado pelo Professor António Jorge Gonçalves. Para tal, terei que proceder a várias gravações em vídeo de algumas das minhas aulas.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal compreender e melhorar a abordagem pedagógica das aulas de Viola Dedilhada. É meu propósito desenvolver este estudo no Conservatório de Música de Sintra.

Venho então, por este meio, solicitar a autorização da Direção Pedagógica para proceder à minha investigação nessa instituição.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

A Mestranda Régine Campagnac

Anexo 2 – As grelhas e os quadros de observação das aulas observadas⁵⁶

⁵⁶ O anexo *As grelhas e os quadros de observação das aulas observadas* estão disponíveis no suporte digital que acompanha o presente trabalho.

Anexo 3 – Classificação dos objetivos realizados com elementos de improvisação

Os objetivos realizados com elementos de improvisação

**classificados por aula observada
e por lugar de nível geral de desempenho**

Num quadro recapitulativo, organizei todos os objetivos que incluíram elementos de improvisação. Este quadro reagrupa os objetivos por aula observada e classifica-os por níveis gerais de desempenho (NGD) da aluna. São referidas as formas de tocar abordadas e os níveis dos critérios que tiveram o melhor resultado em cada objetivo.

Os objetivos que comportaram elementos de improvisação – classificados por aula observada (A.O.) e por lugar de nível de desempenho (NGD)										
A.O.	Lugar	NGD	Objetivos de estudo	Formas de tocar	Primeiro(s) item(ns) melhor(es) sucedido(s)					
					Limpeza	Projeção	Tímbr	Sentido melódico/ articulação	Andamento	Conhecimento
A.O.1	3º	4,2	Obj. 12	Al-Partit Pr-Impro.MEL, Ex.CANT + PULS	5	-	-	-	-	-
	4º	3,8	Obj. 9	Al-Partit DINÂM Pr-Partit.CANT)	4	4	4	4	4	-
	6º	3	Obj. 1	Al-Partit DINÂM Al-Predef.MEL DIGIT.M.E.	-	4	4	-	-	-
			Obj. 3	Pr-Impro.HARM Pr-Ex + Ex.CANT)	3	3	3	3	3	3
8º	2,7	Obj. 5	Al-Predef.MEL Pr-Impro.HARM, Ex.CANT Pr-Ex	3	-	3	3	-	3	
A.O.2	1º	4,3	Obj. 18	Al-Partit Pr-Impro.MEL	-	5	5	-	-	-
			Obj. 19	Al-Partit Pr-Impro.HARM Pr-Impro.HARM + Ex.CANT, Ex Pr-Ex + Ex.CANT)	-	5	5	-	-	-
	7º	3,2	Obj. 9	Al-Predef DIGIT M.E. Pr-Ex	-	-	-	-	-	4
			Obj. 11	Al-Predef DIGIT M.E. Pr-Ex	-	-	-	4	4	4
11º	2,5	Obj. 10	Al-Predef DIGIT M.E. Pr-Ex	-	3	-	3	3	-	
A.O.3	2º	3,5	Obj. 6	Al-Predef Pr-Ex, Impro.MEL Pr-Ex + Impro.MEL)	4	-	4	4	-	-
			Obj. 13	Al-Predef Pr-Impro.HARM	5	-	-	-	-	-
	10º	2	Obj. 5	Al-Predef DIGIT M.E. Pr-Ex	2	2	2	2	2	2

Os objetivos que comportaram elementos de improvisação – classificados por aula observada (A.O.) e por lugar de nível de desempenho (NGD)										
A.O.	Lugar	NGD	Objetivos de estudo	Formas de tocar	Primeiro(s) item(ns) melhor(es) sucedido(s)					
					Limpeza	Projeção	Timbre	Sentido melódico/ articulação	Andamento	Conhecimento
A.O.4	3º	3,7	Obj. 13	Al-Predef DIGIT M.D. + M.E. Pr-Impro.MEL Pr-Ex	4	-	4	4	4	-
	5º	3,2	Obj. 15	Al-Predef DIGIT M.D. Pr-Ex	-	-	-	-	-	4
	6º	3	Obj. 17	Al-Predef DIGIT M.D. Pr-Ex	4	-	-	-	-	-
Obj. 19			Al-Predef DIGIT M.D.	3	3	3	3	3	3	
A.O.5	1º	4,5	Obj. 3	Al-Predef DIGIT M.D. Pr-Ex + PULS)	5	-	5	-	-	5
	2º	4,3	Obj. 2	Al-Predef DIGIT M.D.	5	-	5	-	-	5
	3º	3,7	Obj. 6	Al-Partit Pr-Impro.HARM	4	-	-	4	4	4
	4º	3,5	Obj. 9	Al-Predef Pr-Impro.HARM	4	-	-	4	-	4
	5º	3,3	Obj. 4	Al-Predef DIGIT M.D. Pr-Ex + PULS)	5	-	-	-	-	-
	6º	3,2	Obj. 12	Al-Partit + Pr-Impro.HARM	-	-	-	-	-	4
	8º	2,8	Obj. 5	Al-Predef Pr-Ex Pr-Impro	4	-	-	-	-	-
Obj. 7			Al-Partit Pr-Impro.HARM	-	-	-	-	4	-	
A.O.6	2º	4,2	Obj. 21	Al-Partit Pr-Impro.MEL	5	-	-	5	-	5
	6º	3,5	Obj. 27	Al-Predef.HARM RITM	-	-	-	4	4	4
	7º	3,3	Obj. 28	Al-Predef.HARM ARP Pr-Ex Pr-Impro.PERCU)	4	-	-	4	-	-
	12º	2,5	Obj. 25	Al-Predef.HARM RITM Pr-Ex	3	3	3	-	-	-

Quadro – Classificação dos objetivos que comportaram elementos de improvisação

Anexo 4 – Entrevista

A entrevista, pós-intervenção, foi realizada juntamente com a aluna observada na aula do dia 16 de março de 2016.

1. Apresentação

- Descrição do objetivo do estudo:

A professora — *“Proponho-te que respondas, oralmente, a um questionário que será utilizado para o curso do mestrado em ensino da música que estou a realizar”.*

- Medidas de proteção do sujeito e legitimidade:

— *“Tu poderás escolher livremente as tuas respostas. Só te peço para seres o mais honesta possível, de dares as respostas que fazem mais sentido para ti.”*

- Os esclarecimentos e a cooperação necessária:

— *“Se tiveres alguma dúvida, poderás pedir-me esclarecimentos.”*

A aluna — [acena a cabeça]

— *“Tens alguma dúvida?”*

— **Não [riso, mexe no cabelo]**

— *Podemos começar? [sorriso]*

— **[Sorriso, acena a cabeça, mexe no cabelo]”**

2. Questionário/ entrevista

- 2.1. LEMBRAR RAPIDAMENTE À ALUNA OS CONTEXTOS DE IMPROVISAÇÃO EXPERIMENTADOS NAS AULAS

[00:37] — *“Nas aulas deste período, estivemos a improvisar às vezes em conjunto, outras vezes não.”*

1) [00:50] — Consegues lembrar-te se, nas aulas, já estiveste a improvisar sozinha sem eu te acompanhar?

— [Olhar perplexo]...

— [Mexo nos óculos]... Vou repetir. Consegues lembrar-te se, nas aulas, já estiveste a improvisar sozinha sem eu te acompanhar, ou seja, sem eu tocar?

— [Aproxima os dedos da boca] Mas, porque a professora pediu ou por iniciativa própria?

— Porque aconteceu. Porque eu pedi, ou...

— Por iniciativa própria não. Ah! Porque a professora pediu? [Mexe no cabelo]

— [Gestos com as mãos] Tanto faz se foi por iniciativa própria ou não. Se já aconteceu tu improvisares e eu não tocar ao mesmo tempo.

— [Dedos na boca] Sim, porque a professora pediu. [Tom de voz baixo, os dedos continuam na boca]"

2) [1:28] — “Lembras-te se alguma vez improvisaste enquanto nós estávamos a tocar em conjunto?

— [Junta as mãos em cima da guitarra]. [Ar perplexo, mais concentrado]...

— Ou seja, [gestos com as mãos] nós estávamos a tocar as duas independentemente se foi por iniciativa própria ou se foi porque eu pedi, provavelmente foi porque eu pedi mas, pode não ter sido [mexo no cabelo]... Hum... Estarmos as duas a tocar e quem improvisava eras tu.

— ... [“Não” com a cabeça]

— Não te lembras teres improvisado e ao mesmo tempo eu estar a acompanhar?

— Ah! Sim!

— Sim?

— [Aceno da cabeça]

— OK.”

3) [02:09] — “Lembras-te de eu ter improvisado enquanto tocávamos juntas?

— Sim, quando eu tocava uma música [palavra impercetível] e a professora improvisava.”

4) [02:20] — “Consegues lembrar-te se já improvisámos em conjunto, ou seja, ao mesmo tempo?”

— [“**Não**” com a cabeça]...

— Não?

— ... Ah... Calma... [Tenta lembrar-se] [“**Não**” com a cabeça]

— Não? Não te lembras, não é?

— [“**Não**” com a cabeça]

— Mas pode ter acontecido, não é?

— Hum, hum [acena a cabeça].

— Mas pronto. OK.”

5) [02:35] — “Já me ouviste improvisar enquanto tu não estavas a tocar?”

—...

— Eu estava a tocar sozinha.

— [Tenta lembrar-se, mexe no cabelo]... [“**Não**” com a cabeça].

— Para exemplificar, por exemplo.

— Ah! Para exemplificar! Sim!

— Sim?

— Sim. [Sorrisos]”

- 2.2. NÍVEIS DE GOSTO E DE FACILIDADE DA ALUNA EM TOCAR NOS DIVERSOS CONTEXTOS DE IMPROVISAÇÃO EXPERIMENTADOS NAS AULAS

[02:59] — “Das vezes em que houve improvisação nas aulas, avalia de 1 a 5 o quanto é que gostaste e se sentiste facilidade em improvisar ou tocar (o número “1” significa “muito pouco”, o “2” “pouco”, o “3” “bastante”, o “4” “muito” e o “5” “muitíssimo”).”

1) [03:22] — “Quando tu tocaste sozinha e improvisaste, avalia o teu **gosto** em improvisar, de 1 a 5.

—...

— De 1 a 5.

— 2,5 [sorriso]

— 2,5.

[03:36] — E a **facilidade** em improvisar nessa altura?

—... 2,9 [sorriso]

— 2,9? [sorriso]

— [Risos]

— Não pode ser um 3! [Risos gerais] Está bem! É positivo, mas baixo, mas mais do que “o gosto”, é? Foi mais fácil do que gostar?

— Sim.

— OK.”

2) [04:00] — “Quando nós tocámos juntas e tu improvisaste, avalia o teu **gosto** em improvisar.

—... Hum?

— Portanto, avalia de 1 a 5 o teu gosto em improvisar quando nós tocámos juntas e tu é que improvisavas.

— 2,5 [voz baixa, dedo na boca]

— Quanto?

— 2,5.

— 2,5. OK. Tudo bem.

[04:36] — E a **facilidade** com que tu improvisavas na altura?

— [Tirou o dedo da boca] 2,9.

— 2,9, portanto mantém-se. OK.”

3) [04:46] — “Quando nós tocámos em conjunto, e era eu a improvisar, quanto é que tu avalias, de 1 a 5, o teu **gosto** em tocar?

— 3,7 [sorriso].

— 3,7?

— Não? [Olhar para confirmar a validade da sua resposta]

— És muito precisa.

— [Risos]

— Pode ser, ótimo, melhor ainda. ... Sim, 3,7?

— **[Acena a cabeça]**

— OK.

[05:12] — *E nessa altura, quando estávamos a tocar em conjunto e eu é que estava a improvisar e tu estavas a tocar, qual era a tua facilidade, portanto, em quanto é que avalias a tua **facilidade**?*

— **3 ou 3,5. ... [movimentos rápidos da cabeça e do olhar]. Não, 3.**

— 3?

— **Sim.**

— OK.”

4) [05:29] — *“Quando nós improvisávamos em conjunto, consegues lembrar-te?*

— **Hum, hum [afirmação].**

— *Em quanto é que avalias o **gosto** em improvisar nessa altura?*

—... **3.**

[05:44] — *E a **facilidade** em improvisar?*

— **[Mexe no cabelo]... 3.**

— Igual?

— **Sim.**

— Está bem.”

- 2.3. NÍVEIS DE GOSTO E DE FACILIDADE DA ALUNA EM REALIZAR OS ELEMENTOS DE IMPROVISAÇÃO PROPOSTOS

[05:58] — *“Agora, avalia, de 1 a 5, o teu gosto e a tua facilidade em improvisar durante as aulas do 2º período:”*

1) [06:08] *“Quando improvisavas a partir de uma digitação da mão direita [gesto com a mão direita].*

— **[Acena a cabeça]... [sorriso]**

— *O teu **gosto**, então...*

— **4.**

— 4?

- **[Olhar afirmativo]**
- *E a facilidade?*
- **3 vírgula... [Riso]...**
- *99?* [Risos gerais]
- **3,99 vírgula 9! [Risos gerais]**
- *999, para já não há vírgula depois da vírgula, hum?* [Risos gerais]... Mas, é assim, é isso que tu querias dizer, “3,9”? Eu disse mas, se calhar, é outra coisa.
- **Sim.**
- *OK. Portanto...*
- **3,9 não! 3,7.**
- *O gosto era quanto, que já não me lembro?*
- **4.**
- *4. E isto, 3 vírgula...7?*
- **Sim [Aceno da cabeça, sorriso].**
- *3,9? OK. Um bocadinho abaixo. 3 vírgula quanto então?*
- **7 [sorriso].**
- *7? [Sorriso] OK.”*

2) [07:00] — *“Quando improvisavas, portanto, avalia de 1 a 5 a facilidade e o gosto em improvisar durante o 2º período, quando tu improvisavas a partir de uma digitação da mão esquerda [gesto com a mão esquerda]*

- **3,7.**
- *O gosto?*
- **Hum, hum [afirmação].**
- *E a facilidade?*
- **3,5.**
- *OK. Portanto, sentiste-te mais à vontade com a mão direita e gostaste mais com a mão direita.*
- **Hum, hum [afirmação].**
- *OK. ...”*

3) [07:28] — “[**Olhar da aluna para a câmara**] Depois, próxima pergunta: quando improvisaste dinâmicas,... o gosto?... Não sei se já aconteceu?”

— Sim.

— O teu gosto?...

— ... 3,9. Sim. Sim, não, trê[s]... 4!

— 4? OK. E a facilidade?

— 3,5.

— OK.”

4) [07:52] — “Quando improvisaste para transmitir um caráter, contar uma história representar uma personagem ou transmitir uma determinada sensação... Não sei se já fizemos isso?”

— Acho que sim, eu estava a imaginar que estava numa praia.

— Pois, é isso. Até te perguntei se gostavas mais de campo ou de praia [sorriso].

— Sim. [Sorriso]. Sim.

— Escolheste e tal... E então: quanto é que gostaste de improvisar nessa altura?

— Hum... [**Olha para cima, guarda a ponta do polegar, mão fechada sobre o lábio inferior**] 4 vírgula... Não, 4! [Sorriso]

— 4?

— Vírgula 2. [**Toca na orelha**]

— Vírgula 2. E achas... Portanto, quanto é que avalias a facilidade com que improvisaste?

— Bem, isso... [**Toca na cara, olha para cima, franze os olhos, toca na boca com a ponta do polegar, mão fechada**] 4... 3,9.

— 3,9. OK.”

5) [08:37] — “Lembras-te se improvisaste sobre outras ideias ou elementos?”

— [**Passa várias vezes a ponta dos dedos sobre a boca, mão fechada, mexe na bochecha, toca brevemente no cabelo, olha para baixo**] Se improvisei sobre?... Não, não. [**Passa a ponta dos dedos em cima da boca**].

— OK.”

- 2.4. A OPINIÃO DA ALUNA SOBRE A PRÁTICA DE IMPROVISAÇÃO REALIZADA: A SUA UTILIDADE, A SUA FACILIDADE E O SEU AGRADO

[08:56] — “Agora, de 1 a 5, responde quanto é que achaste **agradável** ou não a prática da improvisação (sendo 1 “desagradável” e 5 “muitíssimo agradável”).

—... **[Toca na bochecha, na boca, no cabelo]**

— *Sinceridade!* [Risos gerais]

— **[Continua a tocar na bochecha, na boca, no cabelo]** Eu... Eu não gosto muito de improvisar, portanto **[riso, sorriso prolongado]**...

— *Como é que tu te sentiste?* [Gestos com as mãos] *Sentiste-te bem, foi agradável, foi muito desagradável ou foi desagradável* [careta com a cara franzida]...? O 5 é “muito agradável”.

— **Foi...** **[Olha para cima]** Foi agradável mas pode dizer-se que foi normal **[tira os dedos da boca e junta as mãos, mexendo-as uma na outra, sorriso]**, mas só que um bocado para o desagradável.

— *É? Então quanto?*

— **2 vírgula... 5... 7!** **[Sorriso]**

— 2,7?

— **[Acena a cabeça].**

— 2,7 já é mais desagradável do que agradável? [Franzi os olhos, mexendo a mão]...

— **Não, foi agradável** **[Endireita-se, abre as mãos em cima da guitarra, olha fixamente para mim]**!

— *Sim.*

— **Só que foi agradável menos.**

— *Menos, OK... Está bem...* [Procuo a pergunta seguinte] *Eu não estava a perceber... OK.*

[10:02] — *Hum... E **porquê?*** [Sorriso]

— **Porque não gosto de improvisar** **[olhar direto, risos gerais].**

— Há muito tempo que não gostas?

— **Nunca gostei de improvisar.**

— E, este período, tiveste... Esse gosto não evoluiu?

— Evoluiu. Antes não... *[Olha para cima]* Como? Antes não gostava nada de improvisar. Agora, agora até gosto de improvisar. Às vezes mais com a mão direita para improvisar alguns exercícios, depois fico mais... quando vou tocar *[palavras impercetíveis (pronúncia fechada e tom de voz baixo)]*... *[Toca na boca]*

— Hum, hum. OK.

[10:37] — De 1 a 5, avalia a **facilidade** que sentiste em improvisar, de forma geral, sendo o 1 “muito fácil” e o 5 “muito difícil”.

— 4 *[dedos na boca]*.

— Porquê?

—... Porque não... Porque não sei... Quer dizer... Eu não sou boa a improvisar, não sei improvisar bem.

— Mas 4 já é uma boa nota, não é?

— Não! 4... 4 não é um bocado difícil?

— Ah, pois é, é verdade! *[Risos gerais]*... Eu é que estou *[careta]*... OK! É isso, tens razão... É a tua resposta... O sentido da tua resposta...

[11:25] — Mas **por que é** que não foi fácil então?

— Porque eu não sei, eu não sei improvisar, não sei improvisar bem, eu não consigo improvisar logo na hora porque eu ainda não conheço... Conheço as notas, só que eu... não... “ré”, não consigo dizer “ré” e cantar o ré. *[Gestos com as mãos]* É assim: eu estou a tocar...

— Hum, hum. *[Afirmação]*

—... e não sei o que vai soar porque estou a tocar notas à toa. Não é à toa, mas pronto! Não sei o que vai... o que vai sair disso, então... *[Esfrega a testa com a mão]*

— Mas por exemplo, com a mão direita, não é, gostaste da mão direita, achaste mais fácil *[gesto com a mão]*...

— Sim.

— Improvisar não era logo fazer uma música toda, pode ser só um trecho *[gesto com a mão]*, fazer qualquer coisa, não é? Quando tu improvisaste na... Não estou a tentar convencer-te, estou a tentar mostrar-te *[gestos com a mão]*... Se calhar estás com uma ideia assim

[gesto com a mão acima da cabeça] da improvisação e quando disseste que com a mão direita até conseguias [gesto da mão], sentias-te mais à vontade a fazer e tudo...

— Hum, hum. **[Afirmativo]**

[12:20] — Hum... Sentias tanta dificuldade? De 1 a 5 tinhas 4? Sentias 4? *[para **improvisar com a mão direita**]*

— Não. Aí sentia... **[Sorriso, olhar para cima]... 2,5.**

— Foi aqui que tu me disseste, não é?

— Sim.

— Pois, é isso.

[12:34] — Pois. Mas de forma geral, então?...

— **Vá, 3, pronto. 3. Porque com a mão direita acho que é mais fácil [palavras impercetíveis] e somado [gestos]...3!**

— OK, OK.

[12:46] — Achaste **úteis** os exercícios de improvisação que fizemos?

— **[Começa a mexer na cabeça da guitarra] Sim.**

— Porquê? E em quê medida?

— Porque me ajudou nas músicas porque eu a fazer a improvisação com **[para de mexer na cabeça da guitarra e olha para mim]**, por exemplo, os dedos que eram depois para improvisar, que eu repetia sempre com outra melodia e depois quando ia tocar a música já conseguia fazer melhor. E mesmo na mão esquerda **[toca na sua boca]**, quando eu treinava, quando fazia improvisação com aqueles dedos que era **[toca no cabelo]**, depois quando eu ia tocar a música eu acho que era mais fácil **[coloca a ponta dos dedos na boca]**.

— Hum, hum. **[Afirmativo]**.

[13:23] — De 1 a 5, quanto é que achas que os exercícios de improvisação te **ajudaram a melhorar alguma coisa na tua maneira de tocar?**

— **O 5 é?.. [Tira os dedos da boca]**

— O 5 é “muito”.

—... 4... virgula 2. 4,2 sim. [Sorriso]

— OK.

— [Começa a mexer tranquilamente na guitarra, olhando às vezes para a guitarra, às vezes para mim].

[13:47] — Se não tivesses feito nenhum exercício de improvisação, achas que:

- a) teria sido “muito mais fácil” aprender as peças.
- b) teria sido “um pouco mais fácil” aprender as peças.
- c) teria sido “a mesma coisa”.
- d) teria sido “um pouco mais difícil” aprender as peças.
- e) teria sido “muito mais difícil” aprender as peças.

— Um pouco mais difícil.

— Um pouco mais difícil.”

- o 2.5. A OPINIÃO DA ALUNA SOBRE OS ASPETOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA IMPROVISAÇÃO NO SEU PRÓPRIO CASO E EM GERAL

[14:26] — “Na tua opinião, o que é que achas que a improvisação pode **trazer de bom:**”

1) — “**para ti?**”

— **Podem trazer de bom a nossa imaginação.**

— Tens de falar mais alto [gesto de falar com a mão, risos], porque depois [gesto para a câmara, risos gerais, a aluna para de mexer na guitarra] vou estar assim: “Hum? O quê??” vou ler os lábios [gesto com as mãos]. [Risos gerais] Mas diz, diz...

— [Volta a mexer na guitarra] Podem, podem... Podem...

— Portanto, na tua opinião...

— Podem fazer com que a imaginação vá mais além e habitua... Quando nós, por exemplo, numa música não sabemos fazer bem aquela parte, se improvisamos com outras melodias, por exemplo, na mão direita e fazemos com os mesmos dedos, habituamo-nos e depois conseguimos tocar essa música.

— Hum, hum... É a tua opinião?

— Sim. [Para de mexer na guitarra, toca no cabelo, começa a roer uma unha]”

2) [15:16] — “Na tua opinião, o que é que achas que a improvisação pode **trazer de bom de uma forma geral**? Ou seja, para outras pessoas, podes achar o mesmo ou podes achar outra coisa [gestos com a mão].

— Acho que não traz assim nada de bom mas [para de roer as unhas], se é bom nós conseguimos tocar uma peça sem... com os dedos corretos e isso, acho que...

— Já é bom?

— Sim. [Volta a roer as unhas]

[15:44] — Na tua opinião, o que é que achas que a improvisação pode **trazer de mau:**”

1) — “para ti?

— [Sorriso] Pode... [Deixa de roer as unhas] Não pode trazer nada de mau assim de... mau.

— Não, mas nunca deste um 5, não é, às ‘coisas’??

— [Riso] Não, mas...

— Portanto... “Mau”, “mau” não é assim uma coisa [gestos amplos da mão, olhar para cima]... [Olho para a aluna] Os **aspectos negativos**? [Gesto da mão à frente para cima]

— Da improvisação?

— Sim.

— Hum... Acho que não tem aspetos assim negativos. Com a improvisação acho que aprendemos, aprendemos e não é uma coisa má... Acho eu.

— OK.”

2) [16:32] — “E **de uma forma geral**, na tua opinião, o que é que achas que a improvisação pode **trazer de mau**?

— [Mexe no cabelo]... Acho que...

— Nada?

— [Riso geral] Não vejo nada!... [Para de mexer no cabelo, toca na cara]

— Não há nada de negativo?

— ... Acho que não! [Riso, toca na cara]

— [Sorriso] Se tu dizes assim “não gosto de improvisar” e alguém te pede para improvisar, pode provocar-te medo, não é?

- **Ah! Sim! Isso, isso! [Sorriso]**
- *Pode trazer medo, não é? Ou... Outros sentimentos?*
- **Sim, pode trazer medo, receio de me enganar, e isso...**
- *Era mais nesse sentido, se calhar, a pergunta não estava muito clara. Ou pode ser outra coisa, pode ser, hum...*
- **Sim, mas quando uma pessoa me pede para improvisar, por exemplo na orquestra, quando toda gente olha para mim, só tenho medo de me enganar [sorriso] porque não conheço as notas e não sei como vai soar!**
- *Mas o professor costuma dizer quais são as notas, não é?... Ou não?... Ou nem por isso?*
- **Sim, às vezes diz quais são as notas, qual é a escala que podemos usar e isso...**
- *Hum, hum. [Afirmção]*
- **Mas às vezes não, [volta a mexer na guitarra] quando estamos a... Às vezes o professor faz ritmos ou uma coisa assim. No público, quando estamos em concerto, o professor também pede para fazermos uma pequena improvisação para o público e depois o professor pede a cada um dos miúdos para improvisar.**
- *E... O professor nunca diz “o erro faz parte”, e “não há erros” e... Mas não acreditas, não é? [Sorriso]*
- **[Riso, continua a mexer na guitarra]**
- *Porque já ouviste tantas vezes “não te enganes!” [gesto com a mão], “isto está errado!” [gesto com a mão], “tens de fazer assim!” [gesto com a mão, sorrisos gerais]...*
- **[Riso, continua a mexer na guitarra].**
- *Pronto, mas isso depois leva a uma discussão, uma conversa... OK. Mas tudo bem. OK.*

[18:03] — *Agora, achas que, ao longo do 2º período, os exercícios de improvisação te ajudaram a compreender e tocar melhor as peças?*

— **Sim.”**

- 2.6. A VONTADE DA ALUNA PARA IMPROVISAR, NO FUTURO, EM DIVERSAS SITUAÇÕES POSSÍVEIS

[18:18] — [A aluna para de mexer na guitarra, rói as unhas] “De 1 a 5, avalia a tua vontade em continuar a improvisar nas seguintes situações:”

1) [18:23] — “na aula? De 1 a 5 (sendo o 1 “muito pouca vontade” e o 5 “imensa vontade”).

— Hum... [Olha para cima] Eu não gosto de improvisar [riso] mas improvisar até me faz bem porque faz-me [palavra impercetível] alguma música.

— Mas o que é que te apetece então?

— [Riso]... Não sei!

— Deixa de lado a razão [gesto de afastar]. Apetece-te continuar a improvisar nas aulas, a fazer exercícios de improvisação?

— Pode ser [movimento dos ombros para cima]. 2,9 [começa a mexer à volta da boca].”

2) [18:58] — “em casa?”

— 4. [Riso, continua a mexer à volta da boca]

— 4?

— [Olhar afirmativo]”

3) [19:02] — “em audição?”

— 1,5. [Continua a mexer à volta da boca]

— 1,5. [Risos gerais]”

4) [19:09] — “em conjunto com outros alunos de guitarra? Independentemente onde for. Pode ser em aula, em casa, em audição [gestos com a mão]. Experimentar com outros alunos de guitarra.

— 2,5. [Continua a mexer à volta da boca]

— Quanto?

— 2,7.”

5) [19:22] — “e em conjunto com alunos que tocam um outro instrumento?...”

— 1,9. [Mexe à volta da boca de forma mais exagerada]

— OK.”

○ 2.7. CONCLUSÃO GERAL

[19:30] — “Depois de toda esta experiência à volta da improvisação, queres deixar alguns comentários ou ideias sobre o assunto?”

—... [Mexe na boca] Como assim?

— Podes ter alguma sugestão ou referir se há algum aspeto que queiras partilhar, que queiras destacar...

— [Para de mexer na boca] Acho que não [mexe na guitarra]

— OK...

[19:55] Achaste que foi... Hum... Que... [Piscar dos olhos]... Que foi **estranho**?

— [Ar um pouco surpreso, olhar mais atento, deixa de mexer na guitarra] Estranho?

— Improvisar?

— Estranho no sentido de?...

— Fazer exercícios de improvisação.

— Não! [Ar sério]

— Achas que foram estranhos?

— Não!... Estranhos?

— Não sei, porque não costumávamos fazer no 1º período, não é?

— Sim.

— E às tantas começámos a usar isto para estudar as peças. [gestos das mãos]

— Ah! [Olha para cima]... Um bocado, mas depois quando percebi que isso me ajudava a fazer... a... ajudar a...

— A...

— A fazer melhor a música...

— Sentiste que...

— Sim, me ajudava.

—... Resultava, não é?

— Sim.

— Está bem.

Anexo 5 – Os modelos da lista, das grelhas e do quadro utilizados nas observações de aulas

As aulas observadas foram filmadas e posteriormente visualizadas. Para cada aula, organizei a minha observação com base nos objetivos de estudo que envolveram a parte instrumental da aluna. Para o fazer, elaborei uma lista destes objetivos, reportando-os, numerados por ordem de aparição em cada aula, numa grelha de observação geral. Anotei igualmente algumas observações complementares e reflexões num quadro específico. A seguir, reorganizei os dados obtidos em três grelhas de síntese: uma primeira sobre o desempenho da aluna, uma segunda sobre o seu envolvimento e uma terceira sobre a atitude da professora.

1. O modelo da lista dos objetivos de estudo instrumental

Os objetivos de estudo instrumental determinados ao longo da aula são repertoriados numa lista específica. A denominação abreviada “Obj.”, seguida por um número, referencia cada objetivo através da sua ordem de aparição na aula.

Aula observada nº	
Data:	
Objetivos	Os objetivos de estudo instrumental da aula
Obj. 1	
Obj. 2	
[Etc.]	

Lista dos objetivos de estudo instrumental – Aula observada nº [...]

2. O modelo da grelha de observação geral de aula

Para cada um dos objetivos, a grelha de observação geral da aula expõe indicações qualitativas e quantitativas sobre a forma de tocar da aluna, sobre o seu envolvimento em realizar os exercícios propostos e sobre as minhas reações relativamente ao estudo decorrido.

Aula observada nº		Objetivos de estudo instrumental da aula					
Data:		Obj.1	Obj.2	Obj.3	Obj.4	Obj.5	Obj.6
Duração da aula: [xx:xx]							
Localização	Peça						
	Compasso(s)						
	Minutos	[xx:xx-xx:xx]	[xx:xx-xx:xx]	[xx:xx-xx:xx]	[xx:xx-xx:xx]	[xx:xx-xx:xx]	[xx:xx-xx:xx]
Formas de tocar							
Desempenho da aluna	Nível geral de desempenho (1-5)						
	Qualidade sonora	Limpeza (1-5)					
		Projeção (1-5)					
		Timbre (1-5)					
	Expressividade	Sentido melódico/articulação (1-5)					
		Andamento (1-5)					
Conhecimento (1-5)							
Envolvimento da aluna	Indicações da professora	Compreensão (1-5)					
		Facilidade (1-5)					
	Feedbacks	Positivos (nº)					
		Negativos (nº)					
Atitude da professora	Feedbacks	Positivos (nº)					
		Negativos (nº)					
		Construtivos (nº)					

Modelo – Grelha de observação geral de aula

A **grelha de observação geral de aula** é utilizada de forma repetida em função do número de objetivos de estudo instrumental observados. Esta grelha expõe:

- A **duração** da aula, somente na primeira grelha de observação, expressa em minutos e segundos (ex.: 45:12)
- Os **objetivos de estudo instrumental da aula**, i.e. os que envolveram a prática instrumental da aluna:
 - Referidos através da sua **abreviação** utilizada na lista dos objetivos de estudo da aula
 - Localizados (**localização**) através da referência:
 - Da **peça** abordada para a realização do objetivo

- Do(s) **compasso(s)** das passagens estudadas ou que servem de base ao desenvolvimento de um determinado exercício, ou à uma composição da aluna. Os outros compassos da peça iguais a estes são assinalados entre parênteses (ex.: “1-3 (=5-8)” significa que os compassos de 1 a 3 são idênticos aos compassos de 5 a 8)
 - Dos **minutos e segundos** do tempo de aula onde a abordagem dos objetivos é iniciada e concluída (ex.: 12:34-13:00). Os objetivos podem incluir umas explicações verbais, uns comentários e uns momentos de conversa. Mas, como o presente estudo pretende analisar os momentos de aula que envolvem a prática instrumental, não foram reportados os objetivos para os quais nem a aluna nem a professora tocaram (ex.: apontar as dinâmicas de uma peça, conversar, interrupção da aula por outra pessoa, enunciar os TPC)
- As **formas de tocar** realizadas no estudo:
 - Os momentos de improvisação são assinalados pelo **preenchimento do campo em cinzento escuro** quando a aluna improvisa, e em **cinzento claro** quando é somente a professora que improvisa, no acompanhamento do estudo da aluna. Quando ambos improvisam, privilegia-se a improvisação da aluna e a cor que a sinaliza
 - *V. Codificação das formas de tocar*
- O **desempenho da aluna**. O **nível geral de desempenho** da aluna em cada objetivo equivale à média, arredondada para a primeira casa decimal, dos **níveis de qualidade sonora** e de **expressividade**. A observação destes critérios gerais é constituída pela avaliação de três **itens**, por níveis (de 1 a 5):
 - A apreciação da **qualidade sonora** é feita através de:
 - A **limpeza** sonora: ausência de ruídos no som produzido, conseguida através da precisão das mãos durante o tocar
 - A **projeção** sonora: percutibilidade do som e das suas possíveis variações de dinâmicas
 - O **timbre**: equilíbrio/ coerência do(s) timbre(s) das notas tocadas entre elas, independentemente do critério estético, a menos que o estudo esteja direcionado para uma qualidade tímbrica específica
 - A avaliação da **expressividade** comporta:
 - O **sentido melódico/ articulação**: coerência e equilíbrio das partes melódica e rítmica; fluência da execução instrumental; dramatização das linhas melódicas (por exemplo através da adoção de dinâmicas e/ou fraseados que enfatizam um determinado caráter ou, num contexto misturando elementos de improvisação, através das escolhas rítmica, melódica e de articulação que tornam o discurso musical orgânico)
 - O **andamento**: velocidade em que a aluna toca, relativamente ao andamento ideal da peça
 - O **conhecimento**: exatidão com a qual a aluna reproduz os elementos de estudo tais como o texto escrito ou as digitações, com ou sem recurso à partitura. No caso de o estudo incluir elementos de improvisação, agilidade da aluna em construir o discurso musical
- O **envolvimento da aluna**, através de:

- A avaliação das suas reações relativamente às **indicações da professora**:
 - O seu nível de **compreensão** das orientações recebidas, perceptível na sua maneira de tocar, e depois de tirar juntamente com a professora algumas eventuais dúvidas
 - O seu nível de **facilidade** em aplicar os conselhos da professora
- O número (nº) dos seus **feedbacks**. Estes são observados nomeadamente através da linguagem corporal, verbal, do tom da voz e da velocidade das reações da aluna. Dois tipos de *feedbacks* da aluna são reportados na grelha:
 - Os **feedbacks positivos**: quando a aluna manifesta um sentimento ou uma atitude positiva como, por exemplo, a sua cooperação ou o seu agrado
 - Os **feedbacks negativos**: expressam a dúvida, um sentimento ou uma atitude negativa da parte da aluna tal como algum receio ou alguma impaciência
- A **atitude da professora**. Esta é observada através do número (nº) dos **feedbacks** dados à aluna durante o estudo de cada objetivo. Tal como referido no caso da aluna, os *feedbacks* podem ser verbais, expressar-se através da linguagem corporal ou do tom de voz utilizado. Três tipos de *feedbacks* da professora são observados na grelha:
 - Os **feedbacks positivos**: indicam à aluna que está a fazer bem
 - Os **feedbacks negativos**: assinalam à aluna que a sua forma de fazer está errada
 - Os **feedbacks construtivos**: mostram à aluna como progredir na sua forma de tocar

N.B.: a quantidade de grelhas utilizada em cada a observação de aula é adaptada ao número de objetivos de estudo de cada aula. Na ausência de elementos de avaliação, três hífenens (“---”) substituem a atribuição de níveis.

3. As observações complementares e breves reflexões

Um quadro específico permite registar, sob forma de breves apontamentos, umas **observações complementares** relevantes para o contexto da aula e algumas **breves reflexões** suscitadas pela observação dos dados da grelha de observação geral.

Aula observada nº
Data:
Observações complementares e breves reflexões:

Modelo – Quadro de observações complementares e breves reflexões

4. As grelhas de síntese de aula

Os dados recolhidos na grelha de observação geral de aula são organizados em três **grelhas de síntese** que apresentam resultados gerais sobre o desempenho e o envolvimento da aluna e a atitude da professora. Para a realização de certos cálculos, foram relacionados entre eles dados de grelhas diferentes. Estes dados são referidos por letras nas grelhas modelo.

4.1. Os modelos das grelhas de aproveitamento geral da aula e de classificação de sucesso por objetivo e forma de tocar

A grelha de aproveitamento geral da aula permite avaliar quantitativa e globalmente o sucesso geral do estudo efetuado na aula:

Aula observada nº Data:		Realização dos objetivos de estudo instrumental		Quantidades globais de objetivos de estudo instrumental
		C/-Impro	S/-Impro	
Quantidade de objetivos de estudo instrumental	Fixados	[a]	[b]	[c]
	Atingidos	[d]	[e]	[f]
Aproveitamento geral (razões)		C/-Impro	S/-Impro	Aproveitamento global
		[g]	[h]	[i]

Modelo – Grelha de aproveitamento geral da aula

Esta grelha apresenta quantidades e razões indicativos do aproveitamento geral da aula:

- A quantidade (totais) de objetivos de estudo instrumental fixados, i.e. definidos, e atingidos, i.e. quando o nível geral de desempenho é positivo, e se a forma de tocar para os realizar, da parte da aluna ou/ e da professora, foi feita **com ou sem elementos de improvisação (C/-Impro; S/-Impro)**

N.B.:

- A **forma de tocar** efetuada sem elementos de improvisação constitui tocar ou/ e a cantar o texto escrito da partitura (Partit), bater a pulsação ou fazer gestos das mãos (ex.: “Al-Partit”, “Al-Partit + Pr-Partit”, “Al-Partit + Pr-Partit’Cant/Mel” ou “Pr-PartitCant/Mel’Puls”).
 - Caso a aluna não receber indicações em alguns dos objetivos de estudo, a quantidade de objetivos com indicações da professora é assinalada **entre parênteses** (“([x] com indicações”) abaixo das quantidades totais de objetivos fixados [a], [b] ou [c]
- O **aproveitamento** geral da aula nos casos de o **estudo envolver ou/ e não elementos de improvisação**, através das razões entre as **quantidades de objetivos atingidos** e **quantidades de objetivos fixados**.

Mais alto for o resultado das razões, sendo 1 o seu valor máximo, melhor o aproveitamento. Estas razões, referidas por letras na grelha modelo, são arredondadas para a primeira casa decimal e traduzem-se através dos cálculos seguintes:

- [g] = [d] : [a]
 “[Aproveitamento geral da aula nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] = [Quantidade de objetivos atingidos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)]”
- [h] = [e] : [b]
 “[Aproveitamento geral da aula nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] = [Quantidade de objetivos atingidos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
- [i] = [f] : [c]
 “[Aproveitamento global da aula] = [Quantidade global de objetivos atingidos] : [Quantidade global de objetivos fixados]”

A grelha seguinte posiciona os objetivos da aula em função da qualidade do desempenho da aluna:

Aula observada nº Data:				Primeiro(s) item(ns) melhor(es) sucedido(s)					
Lugar	NGD	Objetivos de estudo	Formas de tocar	Limpeza	Projeção	Timbre	Sentido melódico/ articulação	Andamento	Conhecimento
1º		[Obj. [nº]]							
2º		[Obj. [nº]] [Obj. [nº]]							
3º		[Obj. [nº]]							
4º		[Obj. [nº]]							
[Etc.]		[Obj. [nº]]							

Modelo – Grelha de classificação de sucesso por objetivo e forma de tocar

A grelha de classificação de sucesso por objetivo e forma de tocar apresenta:

- A classificação (Lugar) dos objetivos de estudo instrumental por ordem decrescente de sucesso do desempenho geral da aluna

- O nível geral de desempenho (NGD) atribuído à aluna em cada objetivo da aula. Quando vários objetivos têm o mesmo NGD, eles ocupam o mesmo lugar na classificação, tal como o 2º lugar exemplificado no modelo acima apresentado
- A identificação por número de cada **objetivo de estudo instrumental** (“Obj.[número de aparição na aula]), igualmente utilizada na lista dos objetivos de estudo instrumental e na grelha de observação geral de aula
- A **forma de tocar** usada no estudo de cada objetivo. Tal como na grelha de observação geral de aula e tal como exemplificado nos 3º e 4º lugares no modelo acima apresentado, o **preenchimento do campo da forma de tocar em cinzento escuro** assinala a improvisação da aluna, podendo esta ser ou não realizada em conjunto com a improvisação da professora e, o **preenchimento cinzento claro** indica a improvisação exclusiva da professora no acompanhamento do estudo
- O(s) **primeiro(s) item(ns) melhor(es) sucedido(s)** sinalizados através da sua avaliação, por níveis, extraída da grelha de observação geral de aula

4.2. O modelo da grelha de síntese do envolvimento da aluna

A grelha seguinte sintetiza os dados relacionados com o envolvimento da aluna:

Aula observada nº			Realização dos objetivos de estudo instrumental		Totais globais
Data:			C/-Impro	S/-Impro	
Indicações da professora	Totais	Níveis de compreensão	[j]	[k]	[l]
		Níveis de facilidade	[m]	[n]	[o]
	Médias por objetivo	(campo vazio)	C/-Impro	S/-Impro	Médias globais por objetivo
		Níveis de compreensão	[p]	[q]	[r]
		Níveis de facilidade	[s]	[t]	[u]
Médias globais dos níveis de compreensão e de facilidade			[v]	[w]	[x] [média global geral]
Quantidades de <i>feedbacks</i>	[campo vazio]		C/-Impro	S/-Impro	Quantidades globais
	Positivos		[y]	[z]	[a1]
	Negativos		[b1]	[c1]	[d1]
Quantidades globais de <i>feedbacks</i>			[e1]	[f1]	[g1] [quantidade global geral]
Frequências de <i>feedbacks</i> por objetivo	[campo vazio]		C/-Impro	S/-Impro	Frequências globais por objetivo
	Positivos		[h1]	[i1]	[j1]
	Negativos		[k1]	[l1]	[m1]
Frequências globais de <i>feedbacks</i> por objetivo			[n1]	[o1]	[p1] [frequência global geral]

Modelo – Grelha de síntese do envolvimento da aluna

A **grelha de síntese do envolvimento da aluna** apresenta:

- Os totais, os totais globais, as médias e as médias globais, por objetivo, dos **níveis de compreensão** das indicações da professora e de **facilidade** em executá-las em que o estudo realizado **envolve ou/ e não envolve elementos de improvisação (C/-Impro e/ ou S/-Impro)**.

N.B.: as médias dos níveis de compreensão e de facilidade são calculadas com base nas **quantidades de objetivos que comportam indicações** da professora (C/-Indic).

- $[l] = [j] + [k]$

“[Total global dos níveis de compreensão das indicações] = [Total dos níveis de compreensão das indicações nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Total dos níveis de compreensão das indicações nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”

- $[o] = [m] + [n]$

“[Total global dos níveis de facilidade em aplicar as indicações] = [Total dos níveis de facilidade em aplicar as indicações nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Total dos níveis de facilidade em aplicar as indicações nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”

- [p] = [j] : [a C/-Indic]

“[Média dos níveis de compreensão das indicações nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] = [Total dos níveis de compreensão das indicações nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados que incluem indicações e em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)]”
- [q] = [k] : [b C/-Indic]

“[Média dos níveis de compreensão das indicações nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] = [Total dos níveis de compreensão das indicações nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados que incluem indicações e em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
- [r] = [l] : [c C/-Indic]

“[Média global dos níveis de compreensão das indicações] = [Total global dos níveis de compreensão das indicações] : [Quantidade global de objetivos fixados que incluem indicações]”
- [s] = [m] : [a C/-Indic]

“[Média dos níveis de facilidade em aplicar as indicações nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] = [Total dos níveis de facilidade em aplicar as indicações nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados que incluem indicações e em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)]”
- [t] = [n] : [b C/-Indic]

“[Média dos níveis de facilidade em aplicar as indicações nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] = [Total dos níveis de facilidade em aplicar as indicações nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados que incluem indicações e em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
- [u] = [o] : [c C/-Indic]

“[Média global dos níveis de facilidade em aplicar as indicações] = [Total global dos níveis de compreensão das indicações] : [Quantidade global de objetivos fixados que incluem indicações]”
- [v] = [(j) + (m)] : 2 : [a C/-Indic]

“[Média global dos níveis de compreensão das indicações e de facilidade em aplicá-las nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] = $\frac{[[\text{Total dos níveis de compreensão das indicações nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)}] + [\text{Total dos níveis de facilidade em aplicar as indicações nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)}]}{2}$: [Quantidade de objetivos fixados que incluem indicações e em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)]”

- $[w] = \frac{[[k] + [n]]}{2}$: [b C/-Indic]

“[Média global dos níveis de compreensão das indicações e de facilidade em aplicá-las nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] = $\frac{[[\text{Total dos níveis de compreensão das indicações nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)}] + [\text{Total dos níveis de facilidade em aplicar as indicações nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)}]}{2}$: [Quantidade de objetivos fixados que incluem indicações e em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”

- $[x] = \frac{[[i] + [o]]}{2}$: [c C/-Indic]

“[Média global geral dos níveis de compreensão das indicações e de facilidade em aplicá-las] = $\frac{[[\text{Total global dos níveis de compreensão das indicações} + [\text{Total global dos níveis de facilidade em aplicar as indicações}]]}{2}$: [Quantidade global de objetivos fixados que incluem indicações]”

- As quantidades e as quantidades globais de **feedbacks positivos e/ ou negativos** que a aluna comunicou durante o estudo instrumental quando este foi realizado **com e/ ou sem elementos de improvisação (C/-Impro e/ ou S/-Impro)**:

- $[a1] = [y] + [z]$

“[Quantidade global de *feedbacks* positivos] = [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”

- $[d1] = [b1] + [c1]$

“[Quantidade global de *feedbacks* negativos] = [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”

- $[e1] = [y] + [b1]$

“[Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)]”

- $[f1] = [z] + [c1]$
 “[Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)] + [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
 - $[g1] = [a1] + [d1] = [e1] + [f1]$
 “[Quantidade global geral de *feedbacks*] = [Quantidade global de *feedbacks* positivos] + [Quantidade global de *feedbacks* negativos] = [Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
- As frequências e as frequências globais dos ***feedbacks* positivos e negativos** que a aluna transmitiu por objetivo quando o estudo foi desenvolvido **com e/ ou sem elementos de improvisação**. As frequências observadas relacionam entre eles dados da grelha de síntese do envolvimento da aluna e da grelha de aproveitamento geral da aula, e são calculadas da seguinte forma:
- $[h1] = [y] : [a]$
 “[Frequência de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)]”
 - $[i1] = [z] : [b]$
 “[Frequência de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)]”
 - $[j1] = [a1] : [c]$
 “[Frequência global de *feedbacks* positivos] = [Quantidade global de *feedbacks* positivos] : [Quantidade global de objetivos fixados]”
 - $[k1] = [b1] : [a]$
 “[Frequência de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)]”
 - $[l1] = [c1] : [b]$
 “[Frequência de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] : [Quantidade de objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)]”
 - $[m1] = [d1] : [c]$

“[Frequência global de *feedbacks* negativos] = [Quantidade global de *feedbacks* negativos] : [Quantidade global de objetivos fixados]”

- [n1] = [e1] : [a]

“[Frequência global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] = [Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)]”

- [o1] = [f1] : [b]

“[Frequências global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] = [Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)]”

- [p1] = [g1] : [c]

“[Frequência global geral de *feedbacks*] = [Quantidade global geral de *feedbacks*] : [Quantidade global de objetivos fixados]”

4.3. O modelo da grelha de síntese da atitude da professora

Os dados apresentados na grelha seguinte indicam a quantidade e a qualidade dos *feedbacks* da professora nas situações em que o estudo envolve ou/ e não envolve elementos de improvisação:

Aula observada nº Data:		Realização dos objetivos de estudo instrumental		Quantidades globais de <i>feedbacks</i>
		C/-Impro	S/-Impro	
Quantidades de <i>feedbacks</i>	Positivos	[q1]	[r1]	[s1]
	Negativos	[t1]	[u1]	[v1]
	Construtivos	[w1]	[x1]	[y1]
Quantidades globais de <i>feedbacks</i>		[z1]	[a2]	[b2] [quantidade global geral]
Frequências de <i>feedbacks</i> por objetivo	[campo vazio]	C/-Impro	S/-Impro	Frequências globais
	Positivos	[c2]	[d2]	[e2]
	Negativos	[f2]	[g2]	[h2]
	Construtivos	[i2]	[j2]	[k2]
Frequências globais de <i>feedbacks</i> por objetivo		[l2]	[m2]	[n2] [frequência global geral]

Modelo – Grelha de síntese da atitude da professora

A grelha de **síntese da atitude da professora** mostra:

- As quantidades e as quantidades globais de **feedbacks positivos, negativos e/ ou construtivos** comunicados à aluna por objetivo, nos casos de o estudo **envolver ou/ e não envolver elementos de improvisação (C/-Impro e/ ou S/-Impro)**:
 - $[s1] = [q1] + [r1]$
“[Quantidade global de *feedbacks* positivos] = [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
 - $[v1] = [t1] + [u1]$
“[Quantidade global de *feedbacks* negativos] = [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
 - $[y1] = [w1] + [x1]$
“Quantidade global de *feedbacks* construtivos] = [Quantidade de *feedbacks* construtivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Quantidade de *feedbacks* construtivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
 - $[b2] = [s1] + [v1] + [y1] = [z1] + [a2]$
“[Quantidade global geral de *feedbacks*] = [Quantidade global de *feedbacks* positivos] + [Quantidade global de *feedbacks* negativos] + [Quantidade global de *feedbacks* construtivos] = [Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/-Impro)] + [Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/-Impro)]”
- Tal como na grelha de síntese do envolvimento da aluna, o cálculo das frequências de *feedbacks* por objetivo de estudo instrumental é baseado nas quantidades de feedbacks e de objetivos fixados em cada contexto observado (C/-Impro e/ ou S/- Impro)
 - $[c2] = [q1] : [a]$
“[Frequência de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)]”
 - $[d2] = [r1] : [b]$
“[Frequência de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* positivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)]”

- [e2] = [s1] : [c]
 “[Frequência global de *feedbacks* positivos] = [Quantidade global de *feedbacks* positivos] : [Quantidade global de objetivos fixados]”
- [f2] = [t1] : [a]
 “[Frequência de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)]”
- [g2] = [u1] : [b]
 “[Frequência de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* negativos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] : [Quantidade de objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)]”
- [h2] = [v1] : [c]
 “[Frequência global de *feedbacks* negativos] = [Quantidade global de *feedbacks* negativos] : [Quantidade global de objetivos fixados]”
- [i2] = [w1] : [a]
 “[Frequência de *feedbacks* construtivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* construtivos nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)]”
- [j2] = [x1] : [b]
 “[Frequência de *feedbacks* construtivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] = [Quantidade de *feedbacks* construtivos nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)]”
- [k2] = [y1] : [c]
 “[Frequência global de *feedbacks* construtivos] = [Quantidade global de *feedbacks* construtivos] : [Quantidade global de objetivos fixados]”
- [l2] = [z1] : [a]
 “[Frequência global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] = [Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo envolve elementos de improvisação (C/Impro)]”
- [m2] = [a2] : [b]
 “[Frequências global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)] = [Quantidade global de *feedbacks* nos objetivos em que o estudo não

envolve elementos de improvisação (S/Impro)] : [Quantidade de objetivos fixados em que o estudo não envolve elementos de improvisação (S/Impro)]”

- [n2] = [b2] : [c]

“[Frequência global geral de *feedbacks*] = [Quantidade global geral de *feedbacks*] : [Quantidade global de objetivos fixados]”

Anexo 6 – Repertório estudado nas aulas da aluna observada

7.

Allegro

f *p* *a* *m* *i* *p* *i* *a* *i* *p* *i* *m* *i*

3 *p* *i* *a* *i*

5 *p* *i* *m* *a* *p* *i* *a* *i* *p* *i* *m* *i*

7 *p* *i* *m* *a* *poco ritenuto* *p*

9 *p* *i* *m* *a* *p* *i* *m* *i*

11 *p* *i* *a* *i* *mf*

13 *p* *a* *m* *i*

Estudo op. 60 no. 7 de Matteo Carcassi, p. 1

15 *mf*

17 *i m i m i m i m i m*

19 *p i p m*
cresc.

21 *f*

23 *mf* *p i a i*

25 *sf*

27 *p* *poco ritenuto*

Estudo op. 60 no. 7 de Matteo Carcassi, p. 2

Anexo 7 – Certificados de participação ao workshop, à *masterclass* e à ação de formação

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Régine Campagnac

esteve presente no

Seminário “Developing Musicianship through Improvisation”

que decorreu no Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI-CESEM), na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (FCSH/NOVA), de 11 a 16 de Outubro de 2016, no âmbito da iniciativa intitulada “Seminários em Música, Comunicação e Desenvolvimento Social e Humano”, promovida pelo LAMCI-CESEM e orientada pelo Professor Christopher Azzara. Participou em 21 horas de formação.

Lisboa, 16 de Outubro de 2016

Helena Rodrigues

Helena Rodrigues

Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – NOVA
Coordenadora do LAMCI-CESEM

Christopher Azzara

Christopher Azzara

Professor na Eastman School of Music – University of Rochester
(New York, USA)

ORGANIZAÇÃO

LAMCI

LABORATÓRIO DE
MÚSICA E COMUNICAÇÃO
NA INFÂNCIA

CENTRO DE ESTUDOS DE
MÚSICA, COMUNICAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO
SOCIAL E HUMANO

CESEM

APOIO

FCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

FCT

FUNDAMENTO PARA A CRIANÇA E A TENDÊNCIA

UNIVERSITY OF
ROCHESTER

IAMEG

INSTITUTO DE AÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Masterclasse de Improvisação

Professor Nuno Guedes Campos
29, 30 e 31 de Agosto 2017 (9 horas)

Certificado de
Participação

Régine Marie-Jeanne Campagnac



Nuno Guedes Campos



cfapem centro de formação
da associação portuguesa de educação musical

CERTIFICADO

Certifica-se que **Régine Marie-Jeanne Campagnac**

concluiu com aproveitamento a Ação de Formação “**A música como espaço de criação: ideias para improvisar e compor no ensino geral e especializado**” com o Registo nº CCPFC/ACC-100498/18 na modalidade de Curso que decorreu nos dias 5 e 6 de setembro de 2018, no Conservatório de Música de Sintra, com a duração de 12 horas, tendo obtido a avaliação de **Excelente – 10 (*) valores**, a qual confere 0,5 crédito.

Formadora: **Manuela Encarnação**

Formadores convidados: **Artur Fernandes e Brendan Hemsworth**

Lisboa, 24 de setembro de 2018

A Diretora do Centro de Formação da Associação Portuguesa de Educação Musical

(Manuela Encarnação)

(*) [Escala de Avaliação Quantitativa de 0 a 10]
Entidade Formadora - Registo de Acreditação nº CCPFC/ENT-NI-0144/18

