

Relatório de Estágio

A Improvisação no Ensino de Cravo em Portugal

Maria Afonso Pinhal Bayley

Mestrado em Ensino de Música

Setembro de 2021

Orientador: Professora Joana Bagulho

Relatório de Estágio

A Improvisação no Ensino de Cravo em Portugal

Maria Afonso Pinhal Bayley

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.

Setembro de 2021

Orientador: Professora Joana Bagulho

Este Relatório de Estágio foi escrito ao abrigo do antigo acordo ortográfico.

Índice Geral

Índice de Figuras	5
Índice de Gráficos	6
Índice de Quadros	7
Lista de Termos e Abreviaturas	8
Agradecimentos	9
Resumo I (Prática Pedagógica)	10
Abstract I (Teaching)	11
Resumo II (Projecto de Investigação) / Palavras-chave	12
Abstract II (Research) / Keywords	13
Prefácio	14
PARTE I - Prática Pedagógica	15
1. Âmbito e Objectivos	16
1.1. Competências a Desenvolver	16
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	18
1.3. Análise SWOT (do Estagiário)	19
2. Caracterização da Escola	20
2.1. Historial e Contextualização	20
2.2. Enquadramento e Caracterização	21
2.3. Organização e Gestão da Escola	21

2.4. Oferta Educativa	22
2.5. Ligação à Comunidade	26
2.6. Protocolos e Parcerias	27
2.7. Ambiente Educativo	28
2.8. Resultados	28
2.9. Plano de Actividades	29
2.10. Reflexão	30
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	31
3.1. Caracterização da Classe	31
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados	31
3.2.1. Aluno de Iniciação – Aluno A	32
3.2.2. Aluno do Curso Básico – Aluno B	33
3.2.3. Aluno do Curso Secundário – Aluno C	33
3.3. Descrição das Aulas Observadas/Leccionadas	33
3.3.1. Aulas Observadas	35
3.3.2. Aulas Leccionadas	38
4. Reflexão Final / Análise Crítica da Actividade Docente	41
4.1. Nível de Consecução dos Objectivos	41
4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas	41
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	43

PARTE II - Investigação	44
1. Descrição do Projecto de Investigação	45
1.1. Motivação	45
1.2. Objectivos	49
2. Estado da Arte - Revisão da Literatura	50
2.1. A Improvisação no Ensino de Tecla em Portugal	50
2.2. Improvisação no Contexto da Pedagogia Historicamente Informada	52
2.3. Manuais Práticos	54
3. Metodologia de Investigação	55
3.1. Inquérito aos Professores	56
3.2. Recensão Crítica de Manuais	57
3.3. Elaboração de Proposta para Módulos de Improvisação	58
4. Análise e Discussão dos Resultados	58
4.1. Inquérito aos Professores	59
4.1.1. Objectivos do Inquérito	59
4.1.2. Escolas com Ensino de Cravo	60
4.1.3. Resultados do Inquérito	62
4.1.4. Conclusões	74
4.2. Recensão crítica de manuais	75
4.2.1. Janin (2014)	75
4.2.2. Erhardt (2013)	77

4.2.3. Strobbe (2014)	79
4.3. Elaboração de Proposta para Módulos de Improvisação	81
4.3.1. Motivação	81
4.3.2. Escolha do Contraponto a Duas Vozes	82
4.3.3. Elaboração dos Módulos	84
4.4. Reflexão Final	87
Conclusão	88
Bibliografia	90
ANEXO 1 – Inquérito aos Professores	96
ANEXO 2 – Módulos de Improvisação	103

Índice de Figuras

Figura 1 – excerto do módulo 1

Figura 2 – excerto do módulo 5

Figura 3 – excerto do módulo 1

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – No presente ano lectivo 2019/2020 deu aulas de cravo a alunos de que nível/níveis?

Gráfico 2 – Inclui o ensino de baixo contínuo nas aulas de cravo?

Gráfico 3 – Se sim, a partir de que nível?

Gráfico 4 – Quanto tempo dedica, em média, semanalmente?

Gráfico 5 – Os alunos frequentam uma disciplina dedicada ao Baixo Contínuo?

Gráfico 6 – Se sim, a partir de que nível?

Gráfico 7 – Qual a duração da mesma?

Gráfico 8 – Utiliza manual/manuais de baixo contínuo?

Gráfico 9 – Os alunos frequentam uma disciplina dedicada à improvisação?

Gráfico 10 – Inclui o ensino de improvisação nas aulas de cravo?

Gráfico 11 – Se sim, a partir de que nível?

Gráfico 12 – Quanto tempo dedica, em média, semanalmente?

Gráfico 13 – Utiliza manual/manuais de improvisação?

Gráfico 14 – O baixo contínuo esteve incluído na sua formação como cravista?

Gráfico 15 – A improvisação esteve incluída na sua formação como cravista?

Gráfico 16 – Quais destas competências estão incluídas no plano de estudos da disciplina de cravo?

Gráfico 17 – Que importância dá a que cada uma destas competências seja desenvolvida pelo aluno?

Índice de Quadros

Quadro 1 – Análise SWOT do mestrando

Quadro 2 – Plano de estudos do Curso de Iniciação

Quadro 3 – Plano de estudos do Curso Básico de Canto Gregoriano

Quadro 4 – Plano de estudos do Curso Básico de Música

Quadro 5 – Plano de estudos do Curso Secundário de Canto Gregoriano

Quadro 6 – Plano de estudos do Curso Secundário de Música

Quadro 7 – Número de alunos de cravo distribuídos por ano em 2019/2020

Quadro 8 – Aulas presenciais observadas/leccionadas

Quadro 9 – Escolas com ensino de cravo em Portugal

Quadro 10 – Oferta de curso de cravo em 2005, 2015 e 2019

Quadro 11 – Que importância atribui às seguintes competências?

Quadro 12 – Quão importante considera a improvisação no desenvolvimento e melhoria das seguintes competências?

Lista de Termos e Abreviaturas

CML – Câmara Municipal de Lisboa

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

IGL – Instituto Gregoriano de Lisboa

IM – Iniciação à Música

MEM – Mestrado em Ensino da Música

PC – Professor Cooperante

Agradecimentos

À minha orientadora, a professora Joana Bagulho, por todo o apoio dado para a realização deste trabalho e por ser um exemplo daquilo que deve ser um Professor: nunca dando tudo por sabido e sempre na busca de novos conhecimentos.

Ao professor cooperante Cristiano Holtz, pela partilha de saber e musicalidade tanto neste estágio como no aguçar da minha curiosidade pelo cravo há vinte anos.

Ao professor Pedro Couto Soares por me ter acolhido no departamento de música antiga desta escola e incentivado a contribuir da melhor forma possível.

Ao Isaac pelo incentivo a fazer sempre mais e melhor, pela ajuda na discussão de ideias para esta tese e pelo imbatível contributo que tem vindo a dar na reestruturação da educação musical.

Aos Topos por serem a família escolhida pela música.

Ao Alberto por franzir sempre o sobrolho e procurar uma explicação melhor.

Ao André por infinitas ideias possimpossíveis.

Ao Fred por ser o melhor co-piloto que podia desejar para o Caminho.

À mãe, ao Dirk, por nunca duvidarem.

Resumo I (Prática Pedagógica)

A primeira parte deste trabalho consiste na apresentação do Relatório de Estágio do Ensino Especializado, realizado durante o segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, com especialização em cravo.

O estágio foi completado no ano lectivo 2019/2020 no Instituto Gregoriano de Lisboa, em regime não-docente. Assisti semanalmente às aulas de três alunos de cravo de diferentes níveis (iniciação, básico e secundário), da classe do professor Cristiano Holtz.

Procedi à delineação dos objectivos a serem atingidos durante o dito estágio, bem como expectativas para o mesmo e uma detalhada auto-análise de pontos fortes e fracos como estudante e futura professora. Seguiu-se o enquadramento e caracterização da instituição, um trabalho que leva a perceber mais aprofundadamente o funcionamento e organização de uma escola do ensino artístico especializado.

Como ex-aluna tanto da instituição como do professor em particular, foi interessante observar os pontos fortes (e os menos) da atmosfera do Instituto Gregoriano, bem como das metodologias utilizadas pelo professor cooperante, sobretudo após ter tido aulas com outros docentes.

A secção final é uma reflexão sobre as aulas, tanto observadas como leccionadas, uma análise crítica levada a cabo sempre tendo em vista a melhoria pessoal e o enriquecimento do conhecimento de ferramentas pedagógicas.

Abstract I (Teaching)

The first part of the present work consists of the presentation of the Specialized Education Internship Report, carried out during the second year of the Masters in Music Education, with a specialization in harpsichord.

The internship was completed at the Gregorian Institute of Lisbon, during the school year 2019/2020, in a non-teaching regime. I attended weekly the lessons of three harpsichord students of different levels (equivalent to primary, grade and high school), all from the class of teacher Cristiano Holtz.

I proceeded to outline the objectives to be achieved during the internship, as well as the expectations regarding it and a detailed self-analysis of strengths and weaknesses as a student and future teacher. This was followed by the framing and characterization of the institution, an interesting endeavor that gave me a better understanding of the functioning and organization of a specialized artistic school.

As a former student of both the institution and the teacher in particular, it was quite enlightening to observe the strengths (and the negatives) of the Gregorian Institute's atmosphere, as well as the methodologies used by the cooperating teacher, especially after having been taught by other teachers.

The last section is a reflection on the classes, both those observed and taught, a critical analysis carried out with the goal of personal improvement and the enrichment of the knowledge of pedagogical tools.

Resumo II (Projecto de Investigação)

A presente investigação de mestrado em ensino da música foca-se na análise da utilização da improvisação no ensino do cravo em Portugal, e propõe em concreto a possibilidade de introdução da prática do contraponto improvisado a duas vozes.

Levou-se a cabo uma revisão bibliográfica dos trabalhos académicos realizados sobre a improvisação ao teclado, bem como de alguns títulos mais relevantes sobre a improvisação no âmbito da pedagogia historicamente informada. Realizou-se um levantamento de manuais de improvisação e uma recensão crítica de alguns dos mais importantes.

Foi feita uma avaliação da situação actual quanto ao uso de improvisação no ensino do cravo em Portugal, a partir de um questionário preenchido por professores do instrumento.

Foram desenvolvidos exercícios práticos apresentados sob a forma de módulos. São abstrações dos vários pontos de vista de ensino, simplificados em movimentos de vozes. A ideia geral é ordenar os movimentos de forma filogenética, isto é, evitando categorias cerradas e construindo uma árvore de ensino de fórmulas, na qual se torna evidente quais os padrões necessários para saber um próximo.

O objectivo final passa por o aluno poder aprender e interiorizar padrões de improvisação da forma mais eficaz possível, e começando com modelos simples que não tenham como requisito uma avançada proficiência ao teclado.

Palavras-chave: improvisação, teclado, cravo, contraponto, duas-vozes

Abstract II (Research)

The present master in music education research project focuses on the analysis of the use of improvisation in harpsichord teaching in Portugal, and suggests the introduction of two-voice improvised counterpoint.

A literature review on academic works on keyboard improvisation was carried out, as well as on some of the most relevant titles on improvisation within the scope of historically informed pedagogy. A survey of improvisation manuals was made, and some of the most important ones were reviewed in detail.

An assessment of the current situation regarding the use of improvisation in harpsichord teaching in Portugal was made, based on a questionnaire completed by teachers of the instrument.

Practical exercises were developed and presented in the shape of modules. They are abstractions from various teaching points of view, simplified as voice movements. The general idea is to order the movements in a phylogenetic way, that is, avoiding closed categories and building a teaching tree of formulas, in which it becomes evident which are the necessary patterns to have learned before moving on to another.

The goal is to be able to learn and internalize improvisation patterns in the most effective way possible and starting with simple models that do not require advanced keyboard proficiency.

Keywords: improvisation, keyboard, harpsichord, counterpoint, two-voice.

Prefácio

Ao longo do meu percurso profissional, tanto em Portugal como nos Países-Baixos e Suíça, onde vivi, raros foram os músicos que conheci que se dedicassem exclusivamente à performance. A profissão de músico, hoje e sempre, tem sido uma compilação de habilidades e raramente se reflecte numa carreira especializada. Deste modo, o ensino é, na maioria dos casos, uma das fatias principais tanto em termos de dedicação de tempo como de rendimentos.

No meu caso, como em muitos outros, as primeiras experiências de ensino vieram de forma não-premeditada, mas sim por necessidade. Durante a minha licenciatura em Haia, pouco se abordaram temas pedagógicos e escassos eram os professores que incentivavam os alunos a enveredar pelo ensino.

No entanto, rapidamente me apercebi que ensinar é das profissões mais nobres e com mais responsabilidade que se pode ter. Entendi também que a faceta de professor enriquece a de intérprete, porque a procura por clarificar competências e desenvolver metodologias é útil não só para o aluno mas também para a minha formação. Ensinar é levar a cabo um processo de cristalização de conhecimentos que raramente se apresenta no dia-a-dia e no estudo individual do instrumento.

A realização de um mestrado que se concentrasse no ensino era um passo claro a tomar, e disciplinas como Psicopedagogia e Psicologia do Desenvolvimento providenciaram frequentes momentos de “só sei que nada sei”, os quais, por si só, fariam este mestrado da ESML valer totalmente a pena.

Realizar o estágio no IGL foi mais uma vez uma experiência enriquecedora. Assistir a aulas de um professor de quem fui aluna oito anos - tendo a oportunidade de analisar metodologias de uma óptica completamente diferente à anteriormente vivenciada - e ter tido a oportunidade de dar aulas a esses alunos, é uma oportunidade insubstituível e cujos frutos espero que transpareçam ao longo deste trabalho. Mais ainda por tudo isto ter decorrido numa instituição que já chamei de “casa”.

Parte I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objectivos

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música (MEM) com especialização em cravo, realizado na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). O Estágio do Ensino Especializado foi realizado no 2.º ano de mestrado, correspondente ao ano lectivo 2019/2020.

A instituição onde se levou a cabo o estágio foi o Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), sendo orientado pela professora Joana Bagulho e tendo como professor cooperante (PC) o professor Cristiano Holtz, o qual lecciona a disciplina de cravo.

Requeri à ESML para realizar o estágio no IGL já que esta foi a minha escola de música dos 10 aos 17 anos e também pelo facto de ter completado todos os oito graus de cravo com o PC. Apresentaram-se assim como oportunidades únicas observar tanto a instituição como o professor de um novo prisma, ajudando-me a ser capaz de tecer comparações entre os tempos de aluno e de estagiária.

O estágio foi interrompido na sua forma presencial aquando da quarentena imposta devido à pandemia da covid-19 (19 de Março de 2020).

1.1. Competências a desenvolver

Durante os meus estudos nos Países-Baixos e Suíça, dei aulas, na maioria particulares, a cerca de vinte alunos. As aulas foram, na sua maioria e devido à maior popularidade do instrumento, de piano, e de carácter individual. Devido à escassez de escolas de ensino especializado ao nível não-superior na Holanda, a grande parte dos alunos aprende em contexto de aulas privadas ao domicílio. O regime mais frequente de aulas é o semanal, variando de duração entre 30 e 60 minutos.

Devido a este contexto, bastante diferente do português, e ao facto de, durante a licenciatura no Conservatório Real de Haia, terem sido escassas as disciplinas do ramo pedagógico, o mestrado na ESML afigurou-se como uma excelente oportunidade de

aprender competências de ensino específicas, bem como de eliminar lacunas no meu desenvolvimento como professora. As disciplinas de primeiro ano da ESML como Psicopedagogia, Unidade Curricular de Especialização e Didática da Música deram-me ferramentas novas, as quais desejava aplicar no âmbito do estágio.

Também por esta ser uma escola de ensino especializado, eram várias as diferenças: primeiro, ensinar cravo e só cravo, especificamente; em segundo lugar, ter uma correspondência média (nem sempre exacta) entre idade e nível do aluno – quando ao nível do ensino particular este é frequentemente díspar; por último, ter alunos que se encontram a seguir todo um currículo musical e assim não ter de me encarregar das partes correspondentes, por exemplo, à Formação Musical (enquanto que na experiência passada era frequente ter alunos já tecnicamente avançados mas que não sabiam ler música).

Por tudo o que referi acima, as competências desenvolvidas neste estágio centraram-se sobretudo nos seguintes tópicos:

- planeamento de aulas;
- recolha e adequação de repertório;
- adequação do ensino à personalidade do aluno;
- gestão da aula num tempo limitado;
- gestão de níveis de motivação do aluno;
- preparação do aluno para a performance;
- desenvolvimento de competências metacognitivas do aluno;
- capacidade de continuação de trabalho de um aluno vindo de outro professor (PC);

- aplicação de conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano de mestrado na ESML.

1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio

As expectativas iniciais quanto à realização deste estágio foram desde logo positivas. Em primeiro lugar, o simples facto de voltar à instituição onde comecei os meus estudos musicais foi por si só um grande factor motivacional. Em segundo, o PC, para além de ter sido meu professor de cravo durante oito anos, é também uma referência nesse instrumento a nível internacional e tem já muitos anos de experiência no ensino especializado, um facto que me deixou expectante quanto ao *feedback* a receber e com a certeza da sua utilidade no meu percurso.

Também a experiência de, pela primeira vez, vivenciar como profissional o ambiente de uma escola do ensino artístico especializado deixou-me à partida com boas expectativas. O nível de motivação dos alunos particulares tende a ser afectado pela falta de companheirismo e de terem aulas de música integradas em turmas. Basta entrar no IGL para se sentir uma atmosfera de grande cumplicidade e interesse tanto entre alunos como entre professores, ajudando o facto de uma grande parte do corpo docente ter, por sua vez, começado o respectivo percurso musical na mesma instituição.¹

A vantagem de um estágio realizado no segundo ano de mestrado é também ter a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano de mestrado na ESML, já que permite partir para a observação e leccionamento de aulas com novas competências pedagógicas, adaptadas ao ensino especializado, e ainda recentes na memória. O exercício de desenvolver planos de aula detalhados antes de leccionar cada aula pareceu-me desde o início um excelente treino para a futura vida profissional como professora.

¹ Corpo docente IGL

Talvez o que mais se afigurasse como possível desafio tenha sido o facto de ter de ensinar a meio do ano lectivo, intercalando as aulas com o PC. Esse imperativo tem dificuldades claras, nomeadamente a de deixá-lo preparado para a próxima aula com esse mesmo docente, não tendo, por outro lado, a possibilidade de delinear um ensino pensado a médio prazo como professora principal, na qual poderia adaptar o plano de aula a essa realidade.

1.3. Análise SWOT (do estagiário)

Esta análise, cuja nomenclatura vem do acrónimo inglês SWOT, é uma ferramenta de avaliação estratégica que consiste na análise de características internas – Strengths (pontos fortes) e Weaknesses (pontos fracos) – e de factores externos – Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças).

Quadro 1 – Análise SWOT do mestrando.

Características Internas	
Strengths	Weaknesses
ter sido aluna do IGL	falta de experiência a dar aulas no ensino especializado
ter estudado com o PC	ter dado muitas aulas de teclado e piano, mas poucas especificamente de cravo
ter leccionado (ainda que em contexto particular) previamente	desconhecimento do repertório específico utilizado na iniciação
diversificado percurso académico	por vezes falta de clareza nos objectivos/feedback transmitidos de forma oral
boa capacidade de organização	
capacidade de adaptação a diferentes circunstâncias	
Factores Externos	
Opportunities	Threats
aprender novas metodologias	dificuldade em gerir horários para completar o relatório de estágio durante o ano lectivo
aplicar conhecimentos adquiridos no 1º ano de mestrado	o facto de o PC ser um professor já conhecido pode trazer menos diversidade de um ponto de vista pessoal
lidar com diferentes alunos	
analisar aulas de cravo por um período de tempo continuado	
observar a organização da escola	
receber <i>feedback</i> do PC sobre as aulas leccionadas	

2. Caracterização da Escola

2.1. Historial e Contextualização

O website do IGL apresenta um resumo do historial da escola, começando pelos seus antecedentes, descrevendo o processo de transformação em escola pública e a evolução da oferta educacional²:

O Instituto Gregoriano de Lisboa teve como antecedente o Centro de Estudos Gregorianos, instituição criada em 1953 como uma estrutura de investigação do Instituto de Alta Cultura, e que se destinava a formar investigadores, cantores, organistas e chefes de coro.

O Centro foi pioneiro em Portugal na leccionação, a nível superior, de matérias como História da Música, Paleografia e Órgão. No início, o ensino era assegurado por professores oriundos do Conservatório Nacional Superior de Paris, da Universidade de Paris-Sorbonne, da Escola César Frank e do Instituto Gregoriano de Paris. Introduziu também em Portugal o Curso de Pedagogia Musical segundo o método Ward.

Em 1976 o Centro de Estudos Gregorianos foi convertido em estabelecimento de ensino público, passando a designar-se Instituto Gregoriano de Lisboa e ministrava cursos de nível geral e superior, visando a investigação e o ensino na área da sua especialidade.

Posteriormente, em 1983, com a extinção dos cursos superiores dos conservatórios, fundaram-se as Escolas Superiores de Música em Lisboa e no Porto, transformando-se então o I.G.L. numa escola vocacional de música, de ensino básico e secundário. Os seus cursos superiores transitaram para a Escola Superior de Música de Lisboa, onde se formaria um Departamento de Estudos Superiores Gregorianos. O novo plano de estudos do I.G.L. foi definido pela portaria nº725/84 (cursos de Canto Gregoriano, Piano e Órgão) e posteriormente alargado, para incluir os cursos de Cravo, Violoncelo, e Flauta de Bisel (portaria nº421/99).

No presente ano lectivo, o IGL conta também com violino e viola de arco na sua oferta educativa.

² Instituto Gregoriano de Lisboa (2014, Junho).

2.2. Enquadramento e Caracterização

Sito no n.º 258 da Av. 5 de Outubro em Lisboa, a localização central do IGL faz com que seja uma escola procurada por muitos alunos, busca essa potenciada por ser uma escola do ensino público. Devido a encontrar-se num edifício de dimensões relativamente pequenas, a escola não tem a capacidade de aceitar todos os alunos que procuram vaga, levando a cabo, para efeito de selecção, provas de aptidão.

O IGL aposta em dar ênfase às actividades performativas desde o início da formação, motivando os alunos ao longo do seu trajecto educativo e dando-lhes condições reais de exercício da profissão artística.

Há também uma política de continuidade da instituição, optando por ter docentes que, por sua vez, iniciaram os seus estudos musicais no IGL, decisão que atribui grande coerência ao projecto educativo da escola.³

A escola destaca-se também por incluir desde cedo (e de forma única no ensino não superior em Portugal) as disciplinas de Canto Gregoriano e Modalidade, proporcionando aos alunos ricas bases teórico-práticas, desde aquilo que se pode considerar o ponto de partida da história da música na sua tradição ocidental.

2.3. Organização e Gestão da Escola⁴

A organização da escola está dividida pelos seguintes órgãos de Direcção, Administração e Gestão:

- Conselho Geral – que inclui todos os representantes de professores, pessoal não docente, encarregados de educação, representantes da CML e de outras entidades;
- Direcção;
- Conselho Pedagógico – ao qual pertencem todos os coordenadores de

³ Instituto Gregoriano de Lisboa. (2019, Novembro).

⁴ Instituto Gregoriano de Lisboa. (2019, Novembro).

departamento (canto e classes de conjunto, ciências musicais, instrumentos monódicos e instrumentos de tecla) e dos vários cursos (iniciação musical, básicos de 2º ciclo, básicos de 3º ciclo e secundários);

- Conselho Administrativo;

A organização do IGL é constituída pelas seguintes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

- Directores de Turma;
- Departamento de Canto e Música de Conjunto;
- Departamento de Ciências Musicais;
- Departamento de Instrumentos Monódicos;
- Departamento de Teclas;
- Secção de Avaliação de Desempenho Docente.

Por último, o IGL tem pré-estabelecidas equipas dedicadas a várias áreas específicas:

- Comissão de Provas;
- Comissão de Testes;
- Comissão de Horários;
- Equipa de Produção Artística;
- Equipa de Auto-Avaliação;
- Responsável TIC.

2.4. Oferta Educativa⁵

O Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) oferece os seguintes cursos: Curso de Iniciação Musical (1.º ciclo do Ensino Básico), Cursos Básicos (2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico) de Canto Gregoriano e de Música e Cursos Secundários de Canto Gregoriano e de

⁵ Instituto Gregoriano de Lisboa (2018, 2019, 2020). Quadros 3-6 retirados das respectivas páginas *web*.

Música.

Os Cursos Básicos e os Secundários podem ser frequentados em Regime Articulado ou em Regime Supletivo.

- Em Regime Articulado, o aluno substitui algumas das disciplinas do curso da escola básica ou secundária que frequenta pelas disciplinas da área de música ministradas no IGL. Com este regime de frequência a carga horária total dos cursos é a mais adequada a uma boa gestão do tempo e o rendimento escolar do aluno tende a ser melhor. As avaliações das disciplinas de música são enviadas pelo IGL para a escola de ensino regular que o aluno frequenta. No caso de frequentarem a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo Eugénio dos Santos ou a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo de Telheiras, os alunos beneficiarão de horários coordenados entre essas escolas e o IGL.
- Em Regime Supletivo, o aluno frequenta todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música ministradas no IGL. A carga horária total é, portanto, bastante maior da que resulta da frequência em regime articulado.

O Curso de Iniciação à Música é frequentado do 2.º ao 4.º ano de escolaridade. O currículo do Curso de Iniciação é constituído por três tempos semanais, distribuídos pelas seguintes disciplinas:

Quadro 2 – Plano de estudos do Curso de Iniciação

CURSO DE INICIAÇÃO	tempos de 45 min.
Iniciação Musical	1
Iniciação Instrumental	1
Coro Preparatório	1
TOTAL	3

Os Cursos Básicos correspondem aos graus 1 a 5 e os alunos podem escolher entre:

- Curso Básico de Canto Gregoriano: mais vocacionado para a utilização da voz,

embora também tenha uma componente de prática instrumental;

Quadro 3 – Plano de estudos do Curso Básico de Canto Gregoriano

CURSO DE CANTO GREGORIANO 2º CICLO (graus 1 e 2 para todas as disciplinas)		tempos de 45min.
Formação Musical		2 + 1
Prática Instrumental		1
Iniciação à Prática Vocal		1
Classes de Conjunto: Coro		2
TOTAL		7

CURSO DE CANTO GREGORIANO 3º CICLO		tempos de 45min.
Formação Musical (graus 3 a 5)		2
Prática Instrumental (graus 3 a 5)		1
Prática Vocal (graus 1 a 3)		1
Classe de Conjunto: Coro (graus 3 a 5)		2
	Coro Gregoriano A (graus 1 a 3)	1
TOTAL		7

- Curso Básico de Música (variantes de Cravo, Flauta de Bisel, Piano, Órgão, Viola, Violino, Violoncelo e Contrabaixo): centrado no estudo de um instrumento;

Quadro 4 – Plano de estudos do Curso Básico de Música

CURSO BÁSICO DE MÚSICA 2º CICLO (graus 1º e 2º para todas as disciplinas)		tempos de 45min. Todos os instrumentos
Formação Musical		2 + 1
Instrumento		2
Classes de Conjunto: Coro		2
TOTAL		7

CURSO DE MÚSICA 3º CICLO		tempos de 45min.	
		Instrumentos Monódicos	Instrumentos de Tecla
Formação Musical (graus 3 a 5)		2	2
Instrumento (graus 3 a 5)		2	2
Classes de Conjunto:	Coro (graus 3 a 5)	1	2
	Orquestra ou Consort (graus 1 a 3)	2	
Oferta Complementar: Coro Gregoriano A (grau 1 a 3)			1
Oferta Complementar: Coro Gregoriano B (grau 1)		1	
TOTAL		7 (8)	7

Os Cursos Secundários correspondem aos graus 6 a 8. Os alunos podem escolher entre:

- Curso Secundário de Canto Gregoriano: vocacionado para a preparação de cantores;

Quadro 5 – Plano de estudos do Curso Secundário de Canto Gregoriano

CURSO SECUNDÁRIO DE CANTO GREGORIANO		tempos de 45min.			
		10º	11º	12º	
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3	
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2	
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3	
Técnica-Artes	Canto Gregoriano	2	2	2	
	Técnica Vocal	(1) 2	(1) 2	(1) 2	
	Disciplina de Opção c): Coro Gregoriano C (se concluiu o 5º grau de instrumento ou prática instrumental ao piano, órgão ou cravo)		1	1	
	Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla (se não concluiu o 5º grau de instrumento ou prática instrumental ao piano, órgão ou cravo)		1	1	
	Oferta Complementar: Latim	2	2		
	Oferta Complementar: Modalidade			2	
	Classe de Conjunto:	Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
		Música de Câmara	1	1	1
TOTAL		(16) 17	(17) 18	(17) 18	

- Curso Secundário de Música (variantes de Cravo, Flauta de Bísel, Piano, Órgão, Viola, Violino e Violoncelo): centrado no estudo de um instrumento.

Quadro 6 – Plano de estudos do Curso Secundário de Música

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA		tempos de 45min.		
		Instrumentos Monódicos		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Técnica Artística	Instrumento (6º, 7º e 8º graus)	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Oferta Complementar: Canto Gregoriano	2	2	2
	Disciplina de Opção: Baixo Continuo			
	Disciplina de Opção: Acompanhamento e Improvisação			
	Disciplina de Opção: Instrumento de tecla		1	1
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	1	1	1
	Música de Câmara			
	Orquestra ou Consort (4º, 5º e 6º graus)	2	2	2
TOTAL		(14) 15	(15) 16	(15) 16

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA		tempos de 45min.		
		Instrumentos de Tecla		
		10º	11º	12º
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Técnica Artística	Instrumento (6º, 7º e 8º graus)	(1) 2	(1) 2	(1) 2
	Oferta Complementar: Canto Gregoriano	2	2	2
	Disciplina de Opção: Baixo Continuo (cravo)		1	1
	Disciplina de Opção: Acompanhamento e Improvisação (piano e órgão)		1	1
	Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla			
	Classe de Conjunto: Coro (6º, 7º e 8º graus)	2	2	2
	Música de Câmara	1	1	1
	Orquestra ou Consort (4º, 5º e 6º graus)			
TOTAL		(14) 15	(15) 16	(15) 16

2.5. Ligação à Comunidade

“Uma escola virada para a comunidade”, é assim que o IGL se descreve como escola na sua página web⁶. Os esforços de ligação à comunidade são concretizados em dois campos:

- através da realização de concertos, workshops e outras actividades artísticas realizadas tanto na própria escola como em colaboração com outras entidades

⁶ Instituto Gregoriano de Lisboa (2014, Junho).

(ver “2.6. Protocolos e Parcerias”)

- tendo protocolos estabelecidos com escolas do ensino público do 1º ciclo, onde os professores do IGL se deslocam para leccionar Educação Musical, e com escolas do ensino básico e secundário, de forma a possibilitar o Ensino Articulado. Actualmente, o IGL tem parcerias com as seguintes escolas: Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, Agrupamento de Escolas de Alvalade e o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor;

2.6. Protocolos e Parcerias

O IGL estabelece frequentemente várias colaborações ao longo do ano lectivo. Segundo o Calendário de Actividades Artísticas disponibilizado no site da escola⁷, o IGL colaborou, no ano lectivo referente a este trabalho, com as seguintes entidades:

- Museu da Música
- Escola de Música do Conservatório Nacional
- Ensemble de Flautas de Loulé
- Fundação Calouste Gulbenkian
- Orquestra Sinfónica Juvenil
- Academia Musical dos Amigos das Crianças
- Escola Superior de Música de Lisboa

O IGL tem também protocolos estabelecidos com a Câmara Municipal de Lisboa (cedência de espaços da Câmara para aulas e estudo), o Museu do Oriente, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a Escola Superior de

⁷ Instituto Gregoriano de Lisboa (2019a, Outubro).

Música de Lisboa (cedência de instalações e de docentes).⁸

2.7. Ambiente Educativo

O ambiente educativo do IGL deriva, sobretudo, da primazia dada à continuidade pedagógica e à actividade performativa. O facto de muitos dos docentes (como referido no ponto 2.2.) terem sido alunos da instituição, possibilita e fomenta uma sensação de familiaridade que é visível entre professores, alunos e pessoal não-docente. Por outro lado, são muitas as experiências em palco dentro e fora da escola, sobretudo realizadas no contexto dos coros da escola. Estas fazem com que os alunos se conheçam até transversalmente em termos etários, e tenham uma relação de maior união pelas performances vivenciadas em conjunto. Estes dois factores, aliados ao facto do IGL ser uma escola de pequenas dimensões, faz com que haja uma sensação de (como diz a célebre expressão) “amor à camisola” substancialmente diferente à que experienciei em qualquer outra instituição.

2.8. Resultados

No ano lectivo de 2015/2016, o IGL foi submetido a uma Avaliação Externa, levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência.⁹ A escola obteve um “Muito Bom” em todos os três domínios classificados (“resultados”, “prestação do serviço educativo” e “liderança e gestão”).¹⁰ A secção de “resultados”, aqui descrita com maior detalhe, foi subdividida em três áreas:

- Resultados académicos – foram avaliadas as taxas de aprovação por disciplina e grau de 2011 a 2015. Demonstraram-se resultados estáveis e positivos, com

⁸ Oliveira. (2019)

⁹ Inspeção Geral da Educação e Ciência (2017)

¹⁰ “Muito Bom – A ação da escola tem produzido um impacto consistente na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.” (Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2017)

graus de sucesso próximos dos 90% (80% no instrumento secundário, 88% nas disciplinas teóricas, 88% no instrumento principal e 92% nas classes de conjunto). Os alunos participam também em bastantes eventos, obtendo frequentemente prémios e classificações de relevância. O número de desistências tem vindo a diminuir, e o número de alunos no ensino articulado a aumentar. Considerou-se que estes dados reflectem uma grande adaptação do currículo às necessidades do aluno, a uma frequente auto-avaliação por parte das estruturas de coordenação educativa e consequente redefinição de estratégias;

- Resultados sociais – os alunos participam activamente tanto em projectos como na própria construção do projecto educativo. O ambiente educativo é acolhedor, é frequente o trabalho de equipa, tanto nas horas lectivas como nos espaços comuns, e os estudantes são bem comportados. Criticou-se a ausência de uma análise sistemática do trajecto dos ex-alunos do IGL, de forma a evidenciar o impacto da escola no futuro dos seus alunos;
- Reconhecimento da comunidade – a comunidade educativa revela um elevado grau de satisfação com o IGL. Os alunos têm os professores em boa estima, e os pais atestam que os seus educandos têm gosto por frequentar a escola. Tanto os trabalhadores docentes como os não docentes se mostraram insatisfeitos com as instalações. A realização de actividades fora da escola em diversos espaços de renome promovem a divulgação da escola e a sua abertura à sociedade em geral.

2.9. Plano de Actividades

O IGL disponibiliza na sua página web dois calendários correspondentes ao ano lectivo 2019/2020: um calendário académico¹¹ e um calendário artístico.¹²

¹¹ Instituto Gregoriano de Lisboa (2019b, Outubro).

¹² Instituto Gregoriano de Lisboa (2019a, Outubro).

O calendário lectivo divide-se em três períodos:

- 1º Período: de 16 de Setembro de 2019 a 17 de Dezembro de 2019;
- 2º Período: de 6 de Janeiro de 2020 a 27 de Março de 2020;
- 3º Período: de 14 de Abril de 2020 a 4 de Junho de 2020.

No calendário de actividades encontram-se também as datas referentes a:

- interrupções das actividades lectivas;
- avaliações;
- testes de admissão;
- calendário de reuniões.

O calendário artístico detalha a calendarização, descrição, responsáveis e local de cada actividade. No mês de Outubro, aquando da publicação do mesmo, estavam previstas 49 actividades ao longo do ano lectivo, de Outubro a Julho.

2.10. Reflexão

A tarefa de analisar com detalhe o funcionamento do IGL fez com que percebesse o funcionamento de uma escola artística em geral, e que detectasse as particularidades desta. É fácil ter a percepção de que se entende como gerir uma instituição deste tipo, mas rapidamente fui surpreendida pela variedade e numerosidade de estruturas administrativas e pedagógicas (detalhadas na secção 2.3.). O ambiente de grande carinho pela escola por parte de alunos, ex-alunos, pessoal docente e pessoal não-docente reflete-se claramente na própria avaliação externa, vindo assim a confirmar de forma palpável uma sensação que tinha desde os tempos de aluna. Tudo levou a aumentar o interesse na realização de um estágio no IGL, e na oportunidade de poder

observar, agora mais ciente, todos os aspectos da escola.

3. Práticas educativas desenvolvidas / Estágio

3.1. Caracterização da classe

No ano lectivo de 2019/2020, o IGL conta com um total de 710 alunos, dos quais 22 têm como instrumento principal de cravo. Há dois docentes de cravo na instituição: a professora Maria José Barriga, com 13 alunos, e o professor Cristiano Holtz (PC), com 9 alunos. O número de alunos de cravo distribuídos por ano, em 2019/2020:

Quadro 7 – Número de alunos de cravo distribuídos por ano em 2019/2020

	Oferta de curso de cravo		
	2005	2015	2019
Academia de Amadores de Música (Lisboa)	sim	sim	sim
Academia de música de Almada	-	-	sim
Academia de Música de Lagos	-	sim	sim
Academia de Música de Santa Cecília (Lisboa)	sim	sim	sim
Academia de Música de São Pio X (Vila do Conde)	-	sim	sim
Academia de Música de Telheiras (Lisboa)	-	-	sim
Academia de Música de Viana do Castelo	sim	sim	-
Academia Musical dos Amigos das Crianças (Lisboa)	-	sim	-
Centro de Cultura Musical de Caldas da Saúde	sim	sim	-
Conservatório de Artes do Orfeão de Leiria	sim	sim	sim
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	-	sim	sim
Conservatório de Música da Metropolitana de Lisboa (Lisboa)	-	sim	sim
Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian	sim	sim	sim
Conservatório de Música de Coimbra	sim	sim	sim
Conservatório de música de Loulé	-	sim	sim
Conservatório de Música de Portimão	-	sim	sim
Conservatório de Música do Porto	sim	sim	sim
Conservatório - Escola das Artes da Madeira	-	sim	sim
Conservatório Regional de Ponta Delgada	-	sim	sim
Conservatório Regional de Vila Real	-	-	sim
Conservatório Regional do Baixo Alentejo (Beja)	sim	-	-
Escola de Música da Póvoa de Varzim	-	sim	sim
Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa)	sim	sim	sim
Escola de Música Luis António Maldonado Rodrigues (Torres Vedras)	-	-	sim
Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (Oeiras)	-	sim	sim
Instituto Gregoriano de Lisboa	sim	sim	sim
TOTAL	11	21	22

Existem dois cravos no IGL (um modelo italiano de um manual e dois registos, 2x8'; um francês de dois manuais com três registos, 2x8' e um 4'), uma espineta e um clavicórdio.

Todas as aulas observadas presencialmente decorreram na sala 32, um espaço pequeno, onde se encontrava o cravo italiano, o clavicórdio e também um piano.

Foram-me apresentados os alunos a observar e foi-lhes explicado o motivo da minha presença.

3.2. Caracterização dos alunos seleccionados

Para a realização do Estágio do Ensino Especializado, e de acordo com as directrizes do Mestrado em Ensino de Música, foram seleccionados três alunos do mesmo PC, um por ciclo de estudos (1.º ciclo – iniciação, 2.º ciclo – básico, 3.º ciclo – secundário).

3.2.1. Aluno de Iniciação – Aluno A

O Aluno A frequenta o terceiro ano de Iniciação à Música e tem 9 anos de idade. Entrou no IGL com 7, no ano lectivo 2017/2018, directamente para cravo. Tem um tempo lectivo de aulas por semana (45 minutos).

O aluno não possui cravo em casa, estudando num teclado electrónico.

Ao longo do período observado no âmbito do estágio, o aluno apresentou:

- duas peças de D. G. Türk (1750-1813);
- um minueto de J. Ph. Rameau (1683-1764);
- escalas e arpejos em várias tonalidades.

3.2.2. Aluno do Curso Básico – Aluno B

O Aluno B frequenta o quarto grau no Curso Básico supletivo e tem 12 anos de idade. Entrou no IGL com 9, no ano lectivo 2017/2018, directamente para cravo. Tem um tempo lectivo de aulas por semana (45 minutos).

O aluno não possui cravo em casa, estudando num teclado electrónico.

Ao longo do período observado no âmbito do estágio, o aluno apresentou:

- as invenções a duas-vozes n.º 2 e 5 de J. S. Bach (1685-1750);
- um *presto* de J. Kirnberger (1721-1783);
- uma *sonata* de D. Scarlatti (1685-1757);
- escalas e arpejos em várias tonalidades.

3.2.3. Aluno do Curso Secundário – Aluno C

O Aluno C frequenta o oitavo grau no Curso Secundário em regime articulado e tem 18 anos de idade. Entrou no IGL com 17, no ano lectivo 2017/2018, directamente para cravo, embora tenha estudado piano previamente. Tem dois tempos lectivos de aulas por semana (90 minutos).

O aluno não possui cravo próprio, mas foi-lhe emprestado um instrumento durante parte do ano lectivo.

O Aluno C tinha como objectivo entrar numa licenciatura em cravo no estrangeiro, meta que alcançou com sucesso.

Ao longo do período observado no âmbito do estágio, o aluno apresentou:

- *suite* francesa n.º 4 de J. S. Bach;

- uma *toccata* de G. Frescobaldi (1583-1643);
- uma *sonata* de D. Scarlatti;
- um prelúdio de F. Couperin (1668-1733):
- uma *sonatina* de C. Ph. E. Bach (1714-1788).

3.3. Descrição das aulas observadas/leccionadas

Devido ao facto de o estágio ter sido aprovado apenas a 19 de Novembro (por ter pedido transição para o 2º ano de mestrado o que apresentou os normais compassos de espera burocráticos), foi a partir dessa data que a mestranda começou a observar as aulas de estágio.

Foram observadas dez aulas presenciais dos alunos B e C e nove do aluno A (que faltou a uma das aulas previstas). Além disso, foram analisados tanto vídeos como o respectivo *feedback* do PC nas aulas dadas ao Aluno C durante a quarentena devido à covid-19, bem como um vídeo elaborado pelo PC para os alunos A e B sobre aspectos técnicos.

Foi leccionada uma aula presencial a cada aluno. O Aluno C gravou também vídeos que enviou à mestranda durante a quarentena imposta, ao qual escreveu *feedback*, e recebeu novas versões das peças comentadas.

Quadro 8 – Aulas presenciais observadas/leccionadas

Aluno	Data	Comentário
A	19-11-2019	
	02-12-2019	
	10-12-2019	
	17-12-2019	
	14-01-2020	
	21-01-2020	Aluno faltou
	28-01-2020	
	04-02-2020	
	11-02-2020	Aula leccionada
	18-02-2020	
	03-03-2020	

B	19-11-2019	
	02-12-2019	
	10-12-2019	
	17-12-2019	
	14-01-2020	
	21-01-2020	
	28-01-2020	
	04-02-2020	
	11-02-2020	Aula leccionada
	18-02-2020	
03-03-2020		
C	20-11-2019	
	03-12-2019	
	11-12-2019	
	18-12-2019	
	15-01-2020	
	22-01-2020	
	29-01-2020	
	05-02-2020	
	12-02-2020	Aula leccionada
	19-02-2020	
04-03-2020		

3.3.1. Aulas observadas

Foi uma experiência agradável e muito enriquecedora observar as aulas no âmbito deste estágio. Nas aulas, o PC fomenta um ambiente descontraído e, ainda assim, sério nas aulas, alternando momentos de performance com conhecimentos mais técnicos ou teóricos. O PC envolveu sempre a mestranda nas aulas observadas, pedindo opiniões e comentários.

A postura ao teclado era sempre a primeira preocupação do PC. Especialmente com os alunos A e B, por serem mais novos, a posição relativa dos dedos, pulsos e braços era analisada pelo professor. Para o Aluno A, incapaz de chegar com os pés ao chão quando na altura ideal para os braços, era facilitado um pequeno objecto para colocar debaixo dos pés. Os alunos B e C apresentavam, por vezes, uma postura mais rígida, situação que o PC prontamente corrigia, incitando-os a realizar movimentos de flexibilidade com os ombros e pescoço.

O PC usava também o início das aulas para questionar directamente o aluno sobre a

realização do trabalho em casa, denotando alguma frustração quando os alunos confessavam não o ter realizado ou pelo menos não na quantidade esperada.

Ao longo da aula, o PC transmitia a informação de forma a que os alunos desenvolvessem competências meta-cognitivas. Dava várias e flexíveis ferramentas para ajudar no trabalho em casa. Seguem-se exemplos:

- tocar passagens tecnicamente mais difíceis com ritmos diferentes (galope, lombarda...);
- para treinar estudar de forma relaxada, o aluno recebia a instrução de parar de cada vez que sentisse tensão;
- desenvolver a memória tocando de cor, com a recomendação de fazê-lo com a seguinte indicação: “tocando lento mas pensando rápido”.

Com o mesmo objectivo, chamava à atenção dos três alunos quanto a casos nos quais não utilizavam uma dedilhação correcta e pedia que a repensassem antes de lhes dar uma solução. No caso do Aluno C, especialmente em algumas secções tecnicamente mais exigentes, o PC perguntava por alternativas à dedilhação usada, frisando que, por vezes, poderiam ser adequadas várias soluções.

Um dos aspectos que me pareceu mais positivo foi o professor tocar bastante para os alunos, exemplificando assim, sem perder tanto tempo com explicações verbais alongadas.

O PC mostrava a experiência de ensino sobretudo através da adaptação ao aluno e às dificuldades do mesmo. Eis alguns casos:

- o Aluno A tinha dificuldades na leitura de ambas as claves (sol e fá) em simultâneo num minueto de Rameau. Para facilitar, o professor tocava uma das mãos, de forma a que o estudante se pudesse focar numa só linha;

- o Aluno B apresentava dificuldades a manter o tempo na Invenção n.º 2 de Bach. Para obrigar a uma maior estabilidade, o PC tocou a peça em simultâneo com o aluno utilizando o piano, adoptando para isso um tempo lento;
- O Aluno A tinha a mão demasiado pequena para poder tocar uma oitava, pelo que o PC teve o cuidado de adaptar esse momento da peça às capacidades físicas deste.

Eram dadas muitas referências de tratados históricos, sobretudo do séc. XVIII, como C. Ph. E. Bach (1714-1788; Bach, C., 1759) e J. Mattheson (1681-1764; Mattheson, 1739), entre outros. Contava também detalhes de cartas e literatura no barroco, de forma a contextualizar o repertório ao aluno. Por sua vez, pedia-lhes informação sobre a estrutura das peças e comparações com outras obras.

Havia uma grande preocupação com a técnica e todos os alunos (especialmente os Alunos A e B) tocavam escalas e arpejos em cada aula. Os trilos eram também tratados à parte, com todos os dedos, e do Aluno C era esperado que soubesse a nomenclatura dos mesmos segundo os tratados do barroco francês.

As aulas com o Aluno C foram particularmente interessantes. Como este já estava a aprender baixo-contínuo, eram frequentes as alusões a acordes ou pedidos de simplificação de uma peça ao seu esqueleto base através do contínuo. O Aluno C foi também mais incentivado a improvisar, especialmente numa *Tocatta* de G. Frescobaldi (1583-1643), e foram-lhe possibilitadas várias ideias para o fazer. Existiu também uma preocupação em criar experiências performativas no final de cada aula, uma vez que o aluno planeava realizar provas de acesso ao ensino superior em cravo.

Depois da quarentena imposta pela pandemia da covid-19, foi facilitada à mestrandia o acesso a gravações que o Aluno C enviou ao PC, bem como e-mails do mesmo com *feedback*. Foi curioso ver esta diferente prática, na qual o PC devia deixar comentários por escrito. Notei uma preocupação avolumada por condensar a informação, mas sem

deixar de se centrar nos vários aspectos da performance: nomeadamente nos detalhes de articulação, dedilhações, postura, sem que deixasse de contribuir com ideias para o estudo de passagens tecnicamente mais difíceis.

O PC elaborou também um completo vídeo sobre a técnica básica ao cravo, especialmente direccionada aos alunos mais novos (neste caso aos Alunos A e B, mas também ao resto dos alunos da classe). O vídeo começa com indicações sobre postura, relaxamento e *toucher*, seguido de exercícios onde aplicar os mesmos. Foi particularmente interessante observar que o PC continuava a contextualizar com citações. O PC utilizou o manual *Amsterdam Harpsichord Tutor* (Rosenhart, 1977), que todos os alunos têm em casa e de onde são retiradas muitas das peças leccionadas nos primeiros anos de aprendizagem. Foram abordadas várias peças e o PC falou sobre aspectos possivelmente problemáticos de cada uma delas, passando também exercícios para aplicar na resolução dos mesmos.

3.3.2. *Aulas leccionadas*

Foram leccionadas três aulas presenciais, uma a cada aluno.

A aula do Aluno A foi leccionada a 11 de Fevereiro. As lições assistidas anteriormente já permitiam à mestranda ter uma ideia do repertório que o aluno tinha vindo a trabalhar. A mestranda coordenou o plano de aula com o PC e foram desde logo definidos objectivos comportamentais principais: desenvolvimento de competências motoras e de competências meta-cognitivas. O Aluno A começou por tocar escalas incluídas no seu trabalho de casa, onde se abordaram questões posturais e de motricidade fina, mais exigentes devido à pequenez da mão do aluno. A mestranda procurou dar ideias para exercícios que treinassem a passagem do polegar, especialmente na mão esquerda. Seguiu-se um minueto de Rameau, peça que o aluno já tinha visto na aula anterior com o PC. Não tinha havido muita evolução de uma aula para a outra, reforçando a ideia da necessidade de desenvolvimento da meta-cognição.

Foram dadas estratégias para o trabalho em casa, como o conselho de não começar sempre a peça do início. Adoptei o método do PC de tocar uma mão em conjunto com o aluno, trocando numa segunda performance da peça. Por fim, incentivei o aluno a memorizar pequenos fragmentos, primeiro com uma só mão e depois com duas, de forma a ter o olhar menos focado na partitura, mas simultaneamente pedindo-lhe que evitasse olhar para o teclado.

Dei aula ao Aluno B também no dia 11 de Fevereiro. Foi acordado com o PC dar continuidade ao trabalho realizado na lição anterior, neste caso as invenções a duas-vozes n.º 2 e 5 de J. S. Bach. O plano de aula foi elaborado com o principal objectivo de trabalhar os problemas de instabilidade rítmica do aluno. Planeei várias estratégias, algumas delas já utilizadas pelo PC: tocar com mãos separadas, utilizar ritmos como o galope e a lombarda, tocar a pouca velocidade; adicionei também um exercício de utilização do metrónomo, que pudesse dar ao aluno uma referência também em casa, bem como uma forma de subir gradualmente a dificuldade através do aumento da velocidade. Comecei por pedir ao aluno as escalas e arpejos de dó menor e Mi-b maior (tonalidades das peças a interpretar). Não detectei um tempo instável na execução destes exercícios, pelo que suspeitei que os problemas nas peças surgissem mais por falta de competências de leitura do que motoras. Começámos pela invenção número 2, mas não deixei o aluno tocá-la até ao fim, decidindo focar-me na primeira secção em que existiam problemas. Comecei por aplicar os exercícios do metrónomo, aos quais o aluno respondeu bem apesar de olhar em demasia para a partitura. Pedi-lhe que memorizasse pequenos fragmentos tecnicamente menos intuitivos, de modo a que saíssem automáticos no contexto da performance. Acabei por só aplicar os diferentes ritmos já na invenção n.º 5, mas apenas com uma mão de cada vez, dado que o aluno ainda precisava de um maior estudo da peça. Foram várias as secções nas quais o aluno se esqueceu de um bemol da armação de clave, pelo que reforcei ao aluno a importância de continuar a tocar as escalas correspondentes.

A aula presencial do Aluno C teve lugar no dia 12 de Fevereiro. Elaborei, também em

conjunto com o PC, um plano de aula mais variado, no qual também as competências performativas fossem trabalhadas, aproveitando até o facto de ter completado a minha licenciatura na instituição onde o aluno queria realizar provas de admissão. Seleccionei a *toccata* de Frescobaldi e a *allemande* da suite francesa n.º 4 para a aula leccionada avisando-o previamente. Começámos por trabalhar a peça italiana, e apesar de ter planeado trabalhá-la na íntegra, praticamente não passámos da primeira secção de carácter mais improvisativo. Tendo em vista dotar o aluno com o maior número possível de ferramentas, explorámos diferentes ideias:

- reduzir a secção improvisativa a um baixo contínuo, e realizá-lo em várias posições;
- acrescentar variação na forma dos acordes, alternando acordes em bloco com arpejos em várias direcções;
- variar a velocidade dos ditos arpejos, de modo a criar uma linha contínua e orgânica entre as mudanças de harmonia;
- reduzir a secção a duas vozes, baixo e soprano;
- aplicar algumas glosas, sobretudo na parte de soprano.

Na *allemande* trabalharam-se sobretudo aspectos técnicos como a fluidez dos ornamentos e o uso do *over-legato*, aconselhando o aluno a experimentar cada secção com várias articulações, desde *staccato* a um *legato* exagerado. No fim da aula, partilhei um pouco da experiência de uma prova de entrada na instituição em questão e o aluno tocou na íntegra as duas obras trabalhadas durante a aula.

Quanto à interacção *online*, que ocorreu em Maio de 2020, o Aluno C enviou três vídeos à mestrandia, apresentando neles uma *toccata* de Frescobaldi (interpretada na aula presencial), um prelúdio de F. Couperin e uma *sonatina* de C. Ph. E. Bach. Observou-se uma grande melhoria de todas as obras, já preparadas para os exames de

entrada nas instituições de ensino superior a que o aluno desejava concorrer. Por não ser completamente clara devido ao ângulo do vídeo, não foram mencionados aspectos da postura corporal. Contudo, a mestranda focou-se nalguns aspectos da posição de mãos (particularmente tensa na *sonatina*), incentivando a aluna a, excepcionalmente, olhar para as mãos enquanto tocava de modo a tentar detectar momentos em que a mão se deformava por excesso de tensão. A mestranda pediu também à aluna que lhe enviasse as partituras que usava, por ter notado algumas dedilhações menos correctas. Por último, a mestranda escreveu também com alguns conselhos que ajudassem no momento da performance, como a interpretação das peças do exame numa hora semelhante ao mesmo, a importância de não parar face ao erro, entre outros. A aluna enviou novas versões dos vídeos, com as dedilhações diligentemente corrigidas e uma postura de mãos melhorada (ainda que não perfeita).

4. Reflexão final / Análise crítica da actividade docente

A meu ver, a estrutura e *timing* deste estágio afiguram-se como ideais: foi especialmente enriquecedor realizá-lo após o primeiro ano de mestrado, mas ainda tendo algum tempo para reflectir sobre o mesmo no presente trabalho e com possibilidade de fazê-lo em simultâneo com a escrita do projecto de investigação.

4.1. Nível de consecução dos objectivos:

Considero-me bastante satisfeita com o nível de consecução de objectivos atingidos.

Melhorei no planeamento de aulas, tendo sido útil a obrigatoriedade de realizar planos. Pude observar o repertório utilizado pelo PC, tirando ilações e apontamentos de recolha e adequação deste a cada aluno.

Fui capaz de, parcialmente, adaptar o ensino à personalidade dos alunos, embora um carácter mais reservado ainda seja para mim um desafio. A gestão do tempo de aula foi um dos vectores menos positivos e lamento não ter leccionado as aulas presenciais restantes devido à pandemia covid-19, até porque sinto que é algo que necessita ser

treinado em contexto real.

Creio que fui capaz de gerir os níveis de motivação do aluno, dando *feedback* frequente e entusiasta, procurando criar, a breves espaços, momentos mais relaxados. Tive sempre o cuidado de variar a actividade, especialmente com o aluno mais novo, por ter uma menor capacidade de concentração.

4.2. Facilidades/Dificuldades sentidas

Enumero, de seguida, os aspectos nos quais senti maior facilidade nas aulas leccionadas no âmbito do estágio:

- por ter sido aluna do IGL e do PC em particular, foi muito confortável a integração tanto na instituição como nas próprias aulas;
- o PC envolveu-me nas aulas, o que ajudou a que ganhasse uma certa confiança dos alunos, permitindo que as aulas leccionadas fossem mais descontraídas;
- por ter tido um percurso académico diversificado, creio que pude dar aos alunos informação contextual relevante;
- a ajuda do PC na elaboração dos planos de aula foi extremamente importante;
- apesar de os três alunos terem diferentes idades e níveis, foi-me relativamente fácil inventar ou adaptar no momento pequenos exercícios que os ajudassem;
- foi mais simples falar de questões específicas do instrumento com alunos de cravo, ao contrário da maior parte da minha experiência passada com alunos de piano ou teclado;
- ao invés da minha experiência anterior, o facto de os alunos terem aulas de formação musical à parte fez com que não fosse necessário dedicar tanto tempo à notação;

- as aulas realizadas do primeiro ano de mestrado ajudaram a que conhecesse os termos usados na psicologia da educação musical, o que contribuiu para uma maior organização mental em termos de competências que é extremamente útil até durante a própria aula.

Senti, contudo, algumas dificuldades nas aulas leccionadas:

- apesar de ter vindo a conhecer os alunos, é difícil lidar com alguns tipos de personalidade, como a do Aluno A, tímido e pouco responsivo;
- foi difícil gerir o tempo de aula e seguir à risca o plano previamente elaborado, parecendo que faltavam sempre minutos para dar a cada exercício a atenção devida;
- ter de encontrar um equilíbrio entre criar uma lição útil na sequência das várias aulas durante o ano, mas que, ainda assim, fosse uma experiência interessante e um pouco diferente por si só;
- na linha do ponto anterior, é por vezes complicado decidir como aliar o estilo de ensino do PC a uma forma de leccionar mais própria.

4.3. Formação contínua e desenvolvimento profissional

O presente estágio, na continuação de todo o mestrado, deu-me um interesse renovado pela prática do ensino da música. Tenho como objectivo futuro ampliar o meu leque de conhecimentos em estudos de Psicologia da Educação e da Aprendizagem, pois creio que podem potenciar e conferir maior eficiência ao meu ensino. Não sei ao certo quando terei a oportunidade de leccionar em contexto de aulas individuais novamente, mas admito que há uma grande vontade de que surjam ocasiões nas quais possa aplicar tudo o que foi aprendido durante este estágio. Tenho também a resolução de ver este relatório de estágio como ponto de comparação futuro e de, nos próximos anos, usá-lo de forma a poder fazer uma auto-análise da evolução das minhas capacidades como pedagoga.

Parte II – Investigação

1. Descrição do Projecto de Investigação

O presente trabalho tem como intuito perceber a prevalência da improvisação no ensino do cravo em Portugal e, através da recensão de manuais, artigos e trabalhos sobre o tema, propor módulos de introdução à improvisação elaborados do ponto de vista da pedagogia historicamente informada.

1.1. Motivação

O movimento da música antiga, frequentemente chamado *Historically Informed Performance* (performance historicamente informada) tem na sua génese, mais do que a associação a um repertório específico, uma filosofia: a necessidade de conhecimento aprofundado de contextos e práticas da música que interpretamos, como consequência de ser o músico aquele que tem o dever de mais saber e investigar na sua área, bem como de trazer ao público a melhor versão possível da música interpretada.

A música, ao contrário de outras artes – pintura, escultura, arquitectura – só existe quando é tocada. Uma partitura não se pode definir como música, mas sim tida como apontamentos do modo de ser interpretada. Isso dá- aos músicos vantagens e desvantagens: por um lado, é impossível “estragar” a música irremediavelmente - assim como um pintor de restauro poderia, por ignorância ou erro, deturpar irremediavelmente uma obra, a música tem sempre a oportunidade de voltar a ser tocada. Se o público, leigo, vai escutar um concerto, não temos nós, músicos, a obrigação de lhe dar o melhor e mais informado produto possível? De fazer o equivalente ao pintor, que estuda os traços e as tintas usadas para não estragar o restauro?

Estou longe de querer evocar uma imagem purista da interpretação da música antiga. O que entendo é que temos, como músicos, a responsabilidade de nos informarmos o mais possível sobre o maior número possível de aspectos relacionados com a música: no fundo, a nossa obrigação como especialistas.

Cedo, os pensadores do movimento da música antiga começaram a questionar-se: é suficiente a interpretação usando o fac-símile e cópias de instrumentos históricos, quando aprendemos a linguagem de um ponto de vista muito diferente? Daí que tenha surgido, no início dos anos 70, a disciplina “Historische Satzlehre” na Schola Cantorum Basiliensis em Basel (Suíça), uma especialização da teoria musical usando técnicas de composição e análise retiradas de tratados e repertório históricos, este movimento que se tem vindo a expandir ao ensino de improvisação e formação musical. É uma representação na música do “historic turn” dos anos 70, o reconhecimento nas Humanidades e Ciências Sociais da importância dos contextos e processos históricos.

Esta disciplina, bem como outras derivadas, tem sido parte do currículo da Schola desde aí, e a prática de ter um departamento de teoria de música antiga tem vindo a expandir-se, especialmente nas últimas duas décadas.

Na última década, tem havido uma crescente tentativa de aplicar estratégias da pedagogia histórica não só na teoria mas também no ensino do instrumento. Além do baixo-contínuo, já bem presente nos currículos de cravo, surgiu um grande interesse na prática do *partimento* e do contraponto como bases de uma improvisação estruturada. São muitos os artigos escritos sobre o tema - contudo, raramente o vivenciei de forma prática durante os meus estudos académicos.

A nível pessoal, também por isso encontro grande relevância na elaboração desta investigação: ao longo dos meus estudos, foram várias as ocasiões em que me deparei com colegas com elevado nível de proficiência na improvisação. E mais do que apenas lamentar não ter o mesmo *à-vontade* e competências improvisativas que apresentavam (aprendidos por motivos muito distintos, desde o acompanhamento litúrgico desde cedo a uma combinação dos estudos clássicos com o mundo do Jazz), era impressionante observar que, sem excepção, estes casos apresentavam elevados rendimentos também noutras competências: leitura *à primeira vista*, conhecimento de formas musicais, performance em público e capacidade de continuar após um erro, resolução de

baixo-contínuo, acompanhamento, entre outras.

A criação de departamentos de música antiga nos conservatórios levou a uma maior difusão dos instrumentos leccionados e interesse pelos repertórios abordados. Contudo, há uma tendência natural para tentar replicar os modelos dos departamentos clássicos das instituições, verificando-se este facto nos diversos currículos em que todos os alunos frequentam um tronco comum de disciplinas, apenas diferindo no instrumento principal. E mesmo dentro das aulas de instrumentos históricos, os planos de estudo podem ter o hábito de imitar os objectivos centrados no repertório, como é o comum noutros instrumentos. São, por isso, vários os motivos pelos quais sugiro uma maior inspiração das fontes históricas para a sala de aula de cravo, bem como para o currículo que rodeia o instrumento principal:

- enquanto os currículos modernos estão preocupados com o “saber o quê” para os vários elementos da música, através de repetição e análise, os currículos históricos estavam mais preocupados com o “saber como”. Havia uma visão da música como ofício, algo tão prático como quem produz bens físicos, que creio ser possivelmente mais benéfica que a visão Romântica do músico como génio. O movimento da pedagogia histórica pode ser uma ponte entre a teoria – *epistêmê* – e a prática – *technê* – através da adaptação de técnicas pedagógicas – *exempla* – como são os métodos referidos e propostos neste trabalho (Byros, 2018).
- uma grande parte dos tratados históricos do renascimento e barroco são, precisamente, manuais práticos, muitas vezes dirigidos a alunos auto-didactas e principiantes. Tornam-se, deste modo, escolhas de eleição para um uso tanto como fonte de inspiração para professores até como manuais utilizados directamente e sem edição pelo aluno.
- a utilização de métodos retirados de fontes históricas pode, além de dar novas

ideias para o ensino (alguns exemplos mencionados em 2.2.), possibilitar a aprendizagem simultânea de variados elementos. Uma aula sobre *partimento*¹³ pode facilmente abordar história, contexto sociológico, análise, baixo contínuo, técnica, improvisação, composição, etc.

- é importante lembrar as origens do movimento da performance histórica. Especialmente para as gerações mais novas que já o vivenciaram como dado adquirido, isso parece-me ser conseguido através de uma aprendizagem baseada nas fontes desde cedo, dentro da sala de aula e como elemento diferenciador de outros instrumentos.
- também para os alunos de outros instrumentos poderia ser útil a existência de um maior leque de disciplinas baseadas na pedagogia histórica, de forma a haver mais momentos práticos no ensino da música – até nas matérias consideradas “teóricas” – e a prova de que muito mais elementos podem ser aprendidos fazendo.

A improvisação em geral tem sido alvo de estudos sobre aprendizagem que exploram os seus benefícios, também quando aplicada desde tenra idade.

- defendendo uma aprendizagem musical processada como linguagem verbal (Gordon, 2000), o equivalente à progressão natural do discurso – ouvir, falar (imitar), ler, escrever – deveria reflectir-se na música, sendo que o passo “falar (imitar)” se traduziria na improvisação.
- na linha do ponto anterior, a improvisação possibilita o desenvolvimento de competências motoras e auditivas mesmo quando o aluno é demasiado novo/ainda não tem aulas de formação musical para ter competências de leitura trabalhadas.

¹³ Técnica de aprendizagem começada no período barroco, que consiste num esquema dado como base para a improvisação, frequentemente na forma de uma única linha de baixo cifrado.

- do ponto de vista da minha experiência pessoal de aulas particulares com crianças, os alunos com quem mais desenvolvi improvisação estudavam mais durante a semana, o que ao longo do ano se evidenciava numa maior proficiência a nível motor. Ter a improvisação como ferramenta no geral e no trabalho em casa em particular potencia o acto de “tocar um pouco”: salta-se o processo de abrir um livro e passa a ser fácil tocar algo que agrade ao aluno, levando a que desenvolva a sua técnica sem sequer se aperceber.

Quanto à improvisação histórica, elaborarei mais quanto aos possíveis benefícios e quais os motivos da escolha de módulos de contraponto na secção 3.3.

1.2. Objectivos

Os benefícios da improvisação na aprendizagem musical são amplamente aceites, mas ao iniciar este trabalho tinha dúvidas quanto à extensão da sua implementação no ensino do cravo em Portugal. Por outra parte, propus-me conhecer a bibliografia existente no âmbito do ensino da improvisação ao teclado e da pedagogia historicamente informada. E por último, construir uma proposta de um modelo de improvisação aliciante.

Deste modo, as perguntas às quais esta tese pretende responder são então as seguintes:

- *Existe uma prática de ensino de improvisação no ensino de cravo em Portugal?*
- *Existe, da parte dos professores de cravo, uma vontade e interesse de que a improvisação seja um elemento mais central no ensino?*
- *Qual e quão abundante é a literatura relevante quanto ao ensino de improvisação no cravo e práticas de pedagogia historicamente informada no geral?*
- *Que elementos seriam um bom ponto de partida no ensino da improvisação ao cravo?*

2. Estado da arte - Revisão da literatura

De forma a contextualizar este estudo levei a cabo uma revisão de literatura, identificando documentos com informação relevante à presente investigação, situando-a no contexto existente – o chamado “estado de arte” (Coutinho, 2020, p.59).

2.1. A Improvisação no ensino de tecla em Portugal

Foram consultadas as bases de dados de diversas universidades e politécnicos portugueses. Foquei-me particularmente em trabalhos realizados nos últimos dez anos, sobretudo referentes ao cravo, mas também incluindo trabalhos mais relevantes de outros instrumentos de tecla. Pesquisei pelos descritores “cravo”, “pedagogia”, “baixo contínuo”, “tecla” e “improvisação”.

A tese *A Improvisação na Génese de Forma Musicais para Instrumentos de Tecla* (Cunha, 2011) propõe uma organização historicista da relação intrínseca entre improvisação e composição, tendo como ponto de partida a escola de cravo francesa nos séculos XVII e XVIII. Ressalva improvisar como etapa inicial para compor, dando, contudo, apenas dois exemplos de modelos anteriores a 1800, o *prélude non-mesuré* e a *fantasia*.

António Paulo Oliveira (Oliveira, 2014) completou um trabalho aprofundado de investigação do tento de meio-registo, género organístico característico da Península Ibérica nos séculos XVI e XVII, com o objectivo de gerar estratégias educativas para a improvisação deste género. O autor compila e analisa diversas obras, elaborando uma proposta de manual com exercícios fundamentados em padrões tonais extraídos do repertório e modelos sequenciais, com o objectivo de possibilitar uma improvisação estilística de tentos.

O *Estudo Prévio para a Realização de um Manual de Iniciação ao Cravo* (Bagulho, 2015) é um dos mais importantes antecedentes da presente tese. Com o objectivo de perceber a pertinência da realização de um manual de cravo em português para as

iniciações, a autora levou a cabo um estudo do ensino de cravo em Portugal, incluindo um inquérito aos professores. Após essa primeira fase, efectuou uma análise de diversos manuais de cravo, uma revisão de literatura centrada no movimento da música antiga com especial foco na relevância da improvisação no ensino e, por fim, propostas de exercícios e repertório que pudessem ser usados num possível manual.

O trabalho de João Crisóstomo (Crisóstomo, 2015), apesar de destinado a pianistas, pareceu-me relevante, uma vez que se foca na improvisação como ferramenta pedagógica. O autor defende que a improvisação pode ser uma forma de estimular os alunos para uma mais fluente construção do discurso musical. Para o efeito, foi criado um “espaço de experimentação livre” onde os alunos tiveram a possibilidade de criar uma “relação mais instintiva com o instrumento”, partindo da improvisação.

Inês Machado (Machado, 2015) relacionou a improvisação ao órgão com o desenvolvimento da leitura à primeira vista. Elaborou um manual de improvisação para jovens organistas e testou o mesmo, neste caso com uma amostra de dezoito alunos. O manual contém exercícios que se apresentam em formato de jogos organizados por níveis, tendo elementos variados tanto de origem melódica como harmónica. Baseia-se no modelo de aprendizagem e improvisação desenvolvido por John Kratus (Kratus, 1995).

A tese de mestrado de Débora Valuja (Valuja, 2016) focou-se nas sonatas de Bernardo Pasquini (1637-1710) na perspectiva da didáctica da improvisação Barroca, considerando as peças (linhas de baixo cifrado) como um protótipo do que viria a ser o partimento.

Flávia Castro (Castro, 2017) privilegiou um trabalho de transcrição dos exercícios de acompanhamento de João de Sousa Carvalho (1745-1798), não só pesando a sua importância na prática pedagógica actual, como testando a sua utilidade no contexto de aulas de baixo contínuo e improvisação em alunos de órgão. Estes *partimenti* foram

seleccionados pela autora devido à sua escrita melódica rica e também por abordarem mais do que simples sucessões harmónicas.

A Improvisação como Processo Criativo – Uma Abordagem Barroca e Contemporânea. (Nesrala, 2018) oferece elementos de criação improvisatória através da investigação e identificação de características comuns e distintivas na improvisação barroca e contemporânea, traçando um panorama da improvisação dos séculos XVI a XXI. Elabora uma compilação de fontes e de tratados de diminuições, partimentos, cadências e fantasias, interessante para os menos familiares com o repertório barroco.

O trabalho de Jorge Félix, *O papel da Improvisação no Ensino de Música de Câmara Antiga e a sua Aplicação no Ensino Básico* (Félix, 2018) foca-se na utilização de modelos da música antiga nas aulas de conjunto, tomando-os como ponto de partida para a expansão dos conhecimentos e capacidades improvisativas dos alunos.

São também de referir, apesar de uma menor relação directa com a improvisação em concreto, os trabalhos de Mafalda Nejmeddine (Nejmeddine, 2005) e Mário Trilha (Trilha, 2011), essenciais para uma contextualização do repertório e tratadística do baixo contínuo portugueses no século XVIII.

2.2. Improvisação no contexto da Pedagogia Historicamente Informada

Têm sido muitos os estudos centrados no ensino histórico em geral e da improvisação em particular, bem como tentativas e propostas de aplicar estes métodos na actualidade. A título de exemplo, selecionei alguns artigos sobre vários tópicos.

Austin Gross (Gross, 2013) procura recriar os métodos utilizados por J. S. Bach e filhos (em particular C. Ph. E. Bach) para improvisar “prelúdios figurados” (“figuration preludes”). Considera que esta forma musical seria de grande importância nos primeiros passos da improvisação na época e que, por isso, está presente no manual de Bach *Clavier-Büchlein* (Bach, 1959). C. Ph. E. também refere este género, dando um plano de quatro passos para a sua execução. Gross dá sugestões de exercícios com níveis

crescentes de dificuldade, exemplos que Bach venceu nos seus documentos sobre contínuo e acompanhamento (Bach, 1994). Elabora ainda esquemas de alguns dos prelúdios e complementa com sugestões de figuras a aplicar sobre esse esqueleto harmónico.

Derek Remeš (Remeš, 2017) descreve as dúvidas levantadas por alguns autores quanto à utilidade da escrita em textura de coral nas aulas de composição. Defende que, mais do que tentar inovar ou retirar essa parte do currículo, este elemento deve ser reinventado através de modelos históricos. Para os desenvolver, baseia-se sobretudo numa fonte recentemente descoberta (Leaver, 2016), no caso um livro de J. S. Bach com 227 corais escritos em forma de baixo contínuo. Isto poderia significar que Bach começava o estudo de corais não através da análise de corais simples (como é usada hoje em dia) mas sim através da realização de corais com baixo contínuo – no qual o aluno recebe uma melodia coral, o respectivo baixo e cifras. Propõe que esta seja uma primeira fase adoptada nos dias de hoje e argumenta que com este método será possível integrar a aprendizagem de mais e variadas competências no ensino da escrita coral - incluindo aspectos frequentemente negligenciados como as cifras de baixo-contínuo.

Michael Callahan (Callahan, 2017) defende a aprendizagem de contraponto tonal ao teclado, em imitação do que eram as práticas em épocas passadas. Na sua aula de composição histórica, começou a ensinar aos alunos não só regras, mas fórmulas: fragmentos da regra da oitava, cadências, movimentos típicos do baixo. Tudo isto ao teclado, sempre incitando os alunos a transpor e combinar estes fragmentos de forma a internalizá-los, ainda antes de escreverem. Por também ensinar músicos que não são necessariamente proficientes ao teclado, Callahan desenvolveu uma série de ferramentas informáticas, de modo a que os menos avançados pudessem tocar menos vozes, por exemplo, mas ainda assim escutassem o resultado harmónico final. Ao improvisar com pequenos fragmentos, os alunos aprendem análise, pois têm de estar bem cientes de modulações, cadências e outros elementos.

Stephanie Khoury (Khoury, 2014) aborda o *partimento* como uma ferramenta de improvisação e as suas possibilidades de implementação no século XXI. Reforçando o lado prático do *partimento*, considera-o como uma ferramenta muito útil no ensino actual, em particular para complementar currículos de teoria e formação musical. É uma forma que permite o desenvolvimento de muitas competências em simultâneo, desde a proficiência no teclado ao conhecimento da linguagem musical do século XVIII.

2.3. Manuais práticos

Selecionei os seguintes itens para revisão, procurando por manuais práticos de improvisação actuais e escritos de um ponto de vista da pedagogia histórica ou, pelo menos, com elementos dessa. Três dos volumes serão agora omitidos uma vez que os analiso em melhor detalhe na secção 4.2 (Erhardt, 2013; Janin, 2014; Strobbe, 2014).

O livro *Modal Counterpoint, Renaissance Style* (contraponto modal, estilo renascentista; Schubert, 1999) centra-se no contraponto ao estilo do século XVI. Apesar do contraponto ser, há muito, uma matéria teórica presente no currículo musical, este foi um dos primeiros manuais a utilizar materiais da época escritos por tratadistas do renascimento. O autor inclui muitos exercícios e dois anexos particularmente interessantes: um sobre colocação de texto, e outro sobre contraponto improvisado.

Nos anos 90, Giorgio Pacchioni escreveu vários volumes de didáctica musical no âmbito de uma série dedicada à prática musical dos séculos XVI a XVIII segundo as fontes da época. O primeiro (Pacchioni, 1995a) aborda elementos de música mensural, incluindo tempos, solmização, consonâncias e dissonâncias, perfeições e imperfeições, entre outros; o segundo (Pacchioni, 1995b) refere em detalhe os modos; o terceiro debruça-se sobre cânones imitativos, tanto escritos como improvisados. O aspecto mais interessante destes volumes é que o autor retira a informação de tratados, incluindo muitas citações, pondo a par as opiniões de teóricos renascentistas sobre diversos temas.

50 Standards Renaissance & Baroque (Boquet & Rebours, 2006) é uma recolha de

baixos ostinatos cantados e dançados no renascimento e barroco. São em geral modelos que parecem ter sido populares na época, o que pode ser deduzido pela frequência com que aparecem em fontes e em peças escritas. São apresentados pelos autores como bases de improvisação e, por isso, dão alguns conselhos sobre como os realizar, incluindo toda uma secção mais explicativa sobre improvisação histórica.

O manual *Harmony, Counterpoint, Partimento* (IJerman, 2018) aborda a prática do *partimento*. Toma como base o contraponto, vendo intervalos harmónicos e acordes como combinações de pares de vozes. Utiliza as nomenclaturas de *schemata* (ver Gjerdingen, 2007), considerando-as padrões horizontal e verticalmente definidos. Inclui também exercícios de partimentos de alguns dos mais importantes autores do séc. XVIII como Francesco Durante (1684-1755) e Fedele Fenaroli (1730-1818). Além de todas as explicações teóricas, é incluído um livro de exercícios.

3. Metodologia de investigação

Para a realização desta investigação optei por utilizar uma metodologia de carácter misto, que inclui metodologias de cariz quantitativo e qualitativo, numa configuração tripartida:

- um inquérito aos professores de cravo do ensino básico e secundário do Ensino Artístico Especializado em Portugal, servindo como principal fonte de recolha de dados primários. Para este fim, efectuei também um inventário de escolas com ensino de cravo em Portugal no ano lectivo 2019/2020;
- a observação e recensão de manuais relevantes sobre improvisação;
- uma proposta de módulos de iniciação à improvisação, elaborados após análise das fontes primárias e secundárias consultadas, e tendo em conta a experiência própria no campo, do ponto de vista de intérprete e de professora.

3.1. Inquérito aos professores

Como ponto de partida para esta investigação, considerei fulcral ter um conhecimento detalhado do estado da nação do ensino de cravo em Portugal e, em particular, da aplicação e importância atribuída à improvisação pelos professores. A escolha deste método deve-se ao facto de os inquéritos serem o método de recolha de dados primários por excelência quando o objectivo é ter uma imagem da situação num determinado momento (Robson & McCartan, 2016, p. 246).

Para facilitar a análise de dados, bem como para incentivar uma maior resposta, optei por um inquérito estruturado. Este tipo de inquérito consiste num conjunto de perguntas concretas, pré-determinadas, e apresentadas na mesma ordem e forma a todos os inquiridos. (Kothari, 2004, p.101).

O inquérito é de auto-preenchimento, ou seja, os inquiridos completaram o documento sem qualquer intermediário (Robson & McCartan, 2016, p. 250).

A ferramenta escolhida para a elaboração do mesmo foi a *Google Forms*, gratuitamente disponível online, e esta facilitou a análise de dados através da geração automática de gráficos estatísticos. A entrega do inquérito foi feita via internet, contactando os inquiridos por correio electrónico e enviando-lhes um *link* para o documento.

As principais desvantagens da utilização de um inquérito via internet (Kothari, 2015, p. 101 e Robson & McCartan, 2016, p. 248):

- têm, normalmente, uma baixa percentagem de resposta;
- pode ser difícil detectar ambiguidades e falta de compreensão de perguntas;
- depende da boa vontade e honestidade dos inquiridos;
- é inerentemente inflexível devido ao formato fechado e ao preenchimento

impessoal.

As principais vantagens:

- é a forma mais eficiente de recolher dados sobre um grupo alargado de indivíduos;
- o custo é praticamente nulo;
- o inquirido permanece no anonimato, o que pode encorajar franqueza em perguntas mais pessoais;
- é possível fazer o inquérito chegar aos inquiridos de forma imediata e sem contacto.¹⁴

3.2. Recensão crítica de manuais

De forma a ter conhecimento de forma mais aprofundada do que está a ser feito no âmbito do ensino da improvisação, levei a cabo uma pesquisa a que se dá o nome de “investigação de secretária” (do inglês “desk-based research”). Consiste na análise e recensão de literatura (Robson & McCartan, 2016, p. 82) feitas para completar a secção de recolha de dados primários, neste caso o inquérito aos professores de cravo (ver secção 4.1) e de forma a compilar ideias para a realização da proposta de módulos de iniciação à improvisação (4.3).

Optei por uma análise narrativa/não estruturada, dado o nível de detalhe que queria apresentar nas minhas recensões, e por preferir concentrar-me num número limitado de fontes, ao contrário do que seria o caso numa revisão sistemática (Robson & McCartan, 2016, p. 83).

¹⁴ Factor particularmente relevante devido ao facto de esta secção do presente relatório de estágio ter sido elaborada durante a pandemia covid-19.

Foram três os manuais escolhidos para revisão detalhada:

- Erhardt, M. (2013). *Upon a Ground*. Magdeburg: Walhall;
- Janin, B. (2014). *Chanter sur le Livre*. Lyon: Symétrie;
- Strobbe, L. (2014). *Tonal Tools for Keyboard Players*. Antwerp: Garant.

Selecionei estas fontes pelos seguintes motivos:

- são três manuais variados, tendo em comum o foco na improvisação estruturada, mas usando diferentes tipos de improvisação como ponto de partida;
- são livros fáceis de usar tanto por um professor como por um aluno autodidacta;
- contêm exercícios simples, adequados a uma iniciação à improvisação por não exigirem competências motoras avançadas;
- foram escritos por autores de renome no que diz respeito à pedagogia historicamente informada,
- são actuais, pois todos eles foram publicados na última década.

3.3. Elaboração de proposta para módulos de improvisação

Decidi incluir na seguinte tese uma proposta de módulos de improvisação. São padrões a duas vozes baseados nas regras do contraponto renascentista. Elaborei-os utilizando recursos de tratados, da própria linguagem encontrada no repertório do século XVI (especialmente em *bicinia*, composições a duas vozes) e da prática de ensino e estudo tanto pessoal como desenvolvida durante os meus estudos anteriores. Os módulos estão apresentados no Anexo 2 e falo sobre eles em maior detalhe na secção 4.3.

4. Análise e Discussão dos Resultados

No presente capítulo serão tratados os dados recolhidos no inquérito aos professores,

alguns manuais seleccionados serão analisados com maior detalhe e explicarei a elaboração de módulos práticos de iniciação à improvisação.

4.1. Inquérito aos professores

O inquérito realizado no âmbito do presente relatório de estágio pode ser consultado na íntegra no Anexo 1. É composto por 26 perguntas. Foi enviado a 23 professores de cravo, de escolas do ensino especializado em Portugal. Responderam 19 professores, correspondendo a 82.6% dos inquéritos enviados. Esta percentagem está dentro do que é considerada uma resposta aceitável mínima de 60% (Robson & McCartan, 2016, p. 265). Foram incluídas perguntas sobre:

- o contexto do professor na escola;
- o ensino do baixo contínuo;
- o ensino da improvisação;
- o percurso académico do professor no que diz respeito ao baixo-contínuo e improvisação;
- os planos de estudo da disciplina de cravo;
- a importância atribuída pelo professor a várias competências.

Ressalvei que o baixo contínuo foi propositadamente tratado à parte neste inquérito, não querendo incluí-lo (como poderia ser uma possibilidade) na categoria de improvisação estruturada.

4.1.1. Objectivos do inquérito

Este inquérito tem como objectivo compreender a prevalência da improvisação no ensino de cravo em Portugal. Visa traçar não só um ponto da situação actual (ano lectivo 2019/2020) mas também averiguar a abertura e desejo dos professores ao ensino de

improvisação.

As perguntas feitas correspondem a várias sub-secções: contexto do professor, ensino do baixo-contínuo, ensino da improvisação e importância em geral de competências externas à performance de repertório.

4.1.2. Escolas com ensino de cravo

De forma a localizar os docentes de cravo nas escolas do ensino artístico, foi feito um levantamento das escolas com oferta de cravo no ano lectivo 2019/2020, e o número de alunos de cada instituição.

Quadro 9 – Escolas com ensino de cravo em Portugal

	Iniciação	Básico	Secundário
Academia de Amadores de Música (Lisboa)	-	-	-
Academia de Música de Almada	0	5	0
Academia de Música de Lagos	0	4	0
Academia de Música de Santa Cecília (Lisboa)	1	9	1
Academia de Música de São Pio X (Vila do Conde)	1	2	2
Academia de Música de Telheiras (Lisboa)	0	0	0
Conservatório de Artes do Orfeão de Leiria	0	8	4
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	-	-	-
Conservatório de Música da Metropolitana de Lisboa (Lisboa)	0	0	0
Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian	1	6	1
Conservatório de Música de Coimbra	0	8	1
Conservatório de música de Loulé	0	10	1
Conservatório de Música de Portimão	0	6	0
Conservatório de Música do Porto	4	10	6
Conservatório - Escola das Artes da Madeira	0	7	1
Conservatório Regional de Ponta Delgada	0	4	0
Conservatório Regional de Vila Real	1	1	0
Escola de Música da Póvoa de Varzim	4	15	6
Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa)	2	5	5
Escola de Música Luis António Maldonado Rodrigues (Torres Vedras)	2	0	0
Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (Oeiras)	4	7	3
Instituto Gregoriano de Lisboa	8	13	1

Os números não incluídos correspondem a escolas com oferta de cravo no seu currículo mas para as quais não obtive resposta dos docentes. Obtemos assim, no ano de

2019/2020, um total de 28 alunos na Iniciação, 120 no Ensino Básico e 32 no Ensino Secundário.

Quadro 10 – Oferta de curso de cravo em 2005, 2015 e 2019

Tomei a oportunidade para comparar o número de escolas com oferta de cravo com os levantamentos realizados em 2005 (Nejmeddine) e 2015 (Bagulho).

	Oferta de curso de cravo		
	2005	2015	2019
Academia de Amadores de Música (Lisboa)	sim	sim	sim
Academia de música de Almada	-	-	sim
Academia de Música de Lagos	-	sim	sim
Academia de Música de Santa Cecília (Lisboa)	sim	sim	sim
Academia de Música de São Pio X (Vila do Conde)	-	sim	sim
Academia de Música de Telheiras (Lisboa)	-	-	sim
Academia de Música de Viana do Castelo	sim	sim	-
Academia Musical dos Amigos das Crianças (Lisboa)	-	sim	-
Centro de Cultura Musical de Caldas da Saúde	sim	sim	-
Conservatório de Artes do Orfeão de Leiria	sim	sim	sim
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	-	sim	sim
Conservatório de Música da Metropolitana de Lisboa (Lisboa)	-	sim	sim
Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian	sim	sim	sim
Conservatório de Música de Coimbra	sim	sim	sim
Conservatório de música de Loulé	-	sim	sim
Conservatório de Música de Portimão	-	sim	sim
Conservatório de Música do Porto	sim	sim	sim
Conservatório - Escola das Artes da Madeira	-	sim	sim
Conservatório Regional de Ponta Delgada	-	sim	sim
Conservatório Regional de Vila Real	-	-	sim
Conservatório Regional do Baixo Alentejo (Beja)	sim	-	-
Escola de Música da Póvoa de Varzim	-	sim	sim
Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa)	sim	sim	sim
Escola de Música Luis António Maldonado Rodrigues (Torres Vedras)	-	-	sim
Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (Oeiras)	-	sim	sim
Instituto Gregoriano de Lisboa	sim	sim	sim
TOTAL	11	21	22

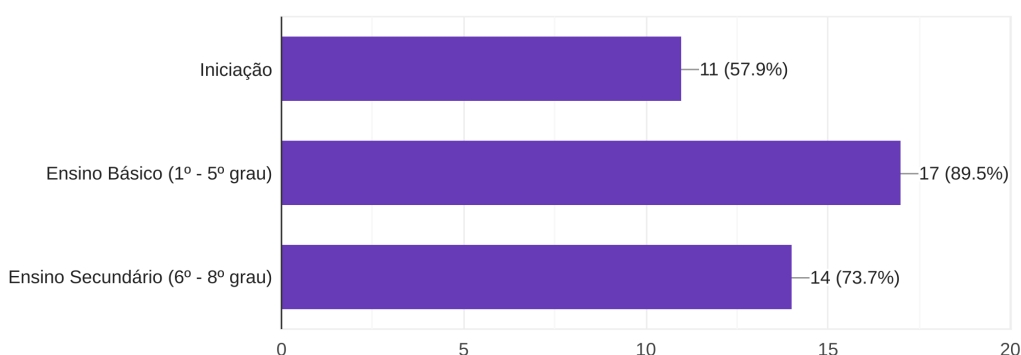
Como se pode verificar, houve um aumento não substancial do número de escolas com ensino de cravo nos últimos quatro anos.

4.1.3. Resultados do inquérito

Neste capítulo analisam-se os resultados do inquérito. Optei por apresentar gráficos para cada pergunta (exceptuando as perguntas de resposta aberta), de forma a possibilitar uma leitura mais imediata, seguida de uma análise do resultado obtido.

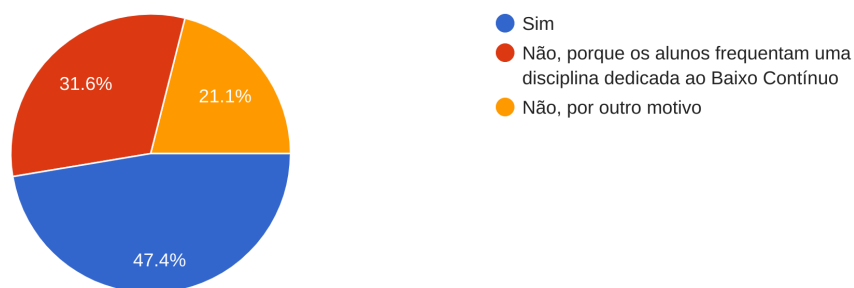
Comecei por contextualizar as classes de cravo dos professores inquiridos.

Gráfico 1 – No presente ano lectivo 2019/2020 deu aulas de cravo a alunos de que nível/níveis?



Dos dezanove docentes, a maioria lecciona alunos de ensino básico (89.5%). São mais os professores com alunos do secundário (73.7%) que com alunos de iniciação (57.9%).

Gráfico 2 – Inclui o ensino de baixo contínuo nas aulas de cravo?

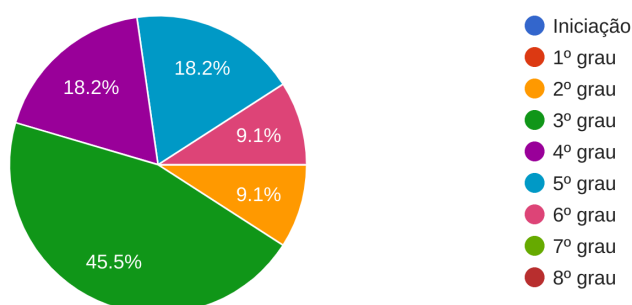


Cerca de metade dos professores (9) inclui o baixo contínuo nas aulas de cravo. Seis não o fazem, pois o currículo inclui uma disciplina de baixo contínuo. Os quatro que responderam “não, por outro motivo” deram as seguintes razões:

- a idade demasiado nova dos alunos;
- preferência por focar as aulas no repertório;

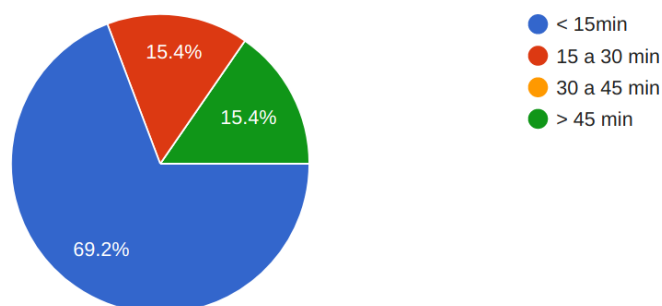
- falta de tempo de aula.

Gráfico 3 – Se sim, a partir de que nível?



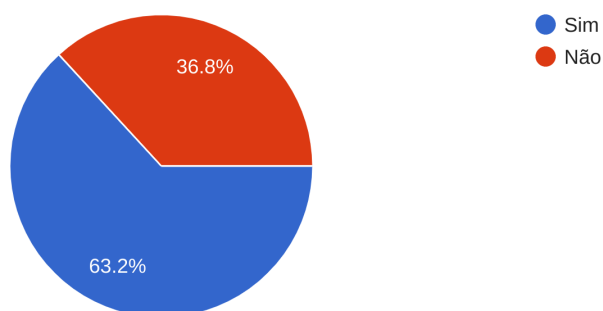
Todos os inquiridos que incluem o baixo contínuo na aula de cravo situaram a idade de início da introdução desta matéria entre o 2º e o 6º grau, com quase metade das respostas a indicarem o 3º grau como o ano preferencial.

Gráfico 4 – Quanto tempo dedica, em média, semanalmente?



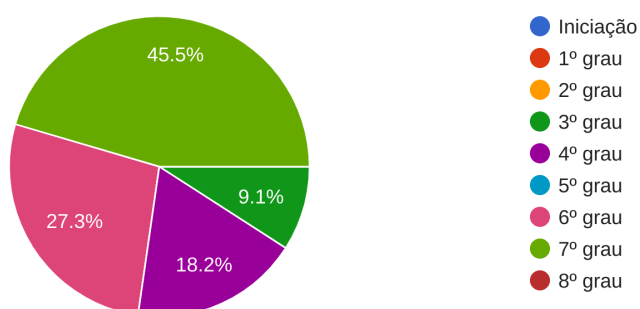
O tempo alocado ao baixo-contínuo no âmbito da aula de cravo é em geral pouco, possivelmente devido à necessidade de incluir muitos outros elementos e repertório. A maioria dos inquiridos dedica menos de 15 minutos por aula.

Gráfico 5 – Os alunos frequentam uma disciplina dedicada ao Baixo Contínuo?



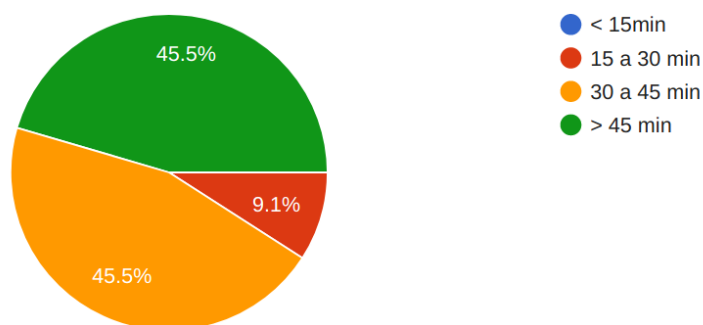
Doze dos inquiridos afirmaram que os alunos têm aulas de baixo contínuo à parte. Comparando com o gráfico 2, em que apenas seis indicavam não ensinar contínuo nas aulas de cravo pela existência de uma disciplina dedicada, podemos concluir que mesmo quando existe essa aula de baixo contínuo, os professores optam por incluir esta matéria nas aulas de instrumento.

Gráfico 6 – Se sim, a partir de que nível?



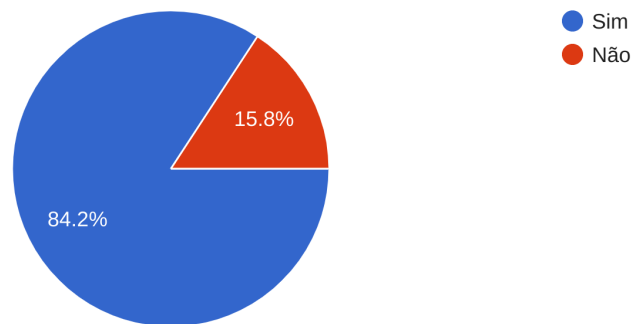
Oito dos docentes indicaram que as aulas de baixo contínuo começam quando o aluno se encontra no ensino secundário (6º e 7º graus).

Gráfico 7 – Qual a duração da mesma?



A maioria das aulas tem uma duração superior a 30 minutos (91%), 45.5% dessas com uma duração igual ou superior a 45 minutos. Apenas um dos inquiridos referiu uma aula de duração inferior a 15 minutos.

Gráfico 8 – Utiliza manual/manuais de baixo contínuo?



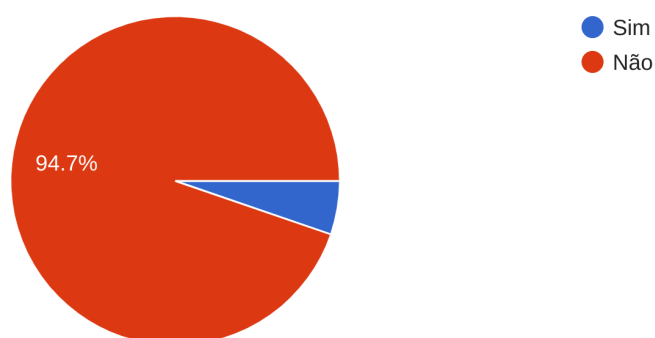
A grande maioria dos docentes (16 em 19) utiliza manuais de baixo contínuo. Na pergunta seguinte precisaram quais os manuais:

- Boquet, P. & Rebours, G. (2006). *50 Standards Renaissance & Baroque*;
- Bourmayan, L. & Frisch, J. (1996). *Méthode pour apprendre la pratique de la basse continue au clavecin: à l'usage des amateurs* (4 menções);
- Cristensen, J. B. (1992). *Die Grundlagen des Generalbassspiels im 18. Jahrhundert* (5 menções);
- Dandrieu, J. F. (1718). *Principes de l'Acompagnement du Clavecin* (4 menções);
- Heinichen, J. D. (1728). *Der General-Bass in der Composition* (2 menções);
- Keller, H. (1931). *Schule des Generalbass Spiels*;
- Laizé, M. (2001). *La Basse Continue pour petits et grands* (3 menções);
- Ledbetter, D. (1990). *Continuo Playing According to Handel: his Figured Bass Exercises* (3 menções);
- Morand, M. (2011). *Basse-chiffrée*;
- Morris, R. (1932). *Figured Harmony at the Keyboard*.

Para além destes títulos foram mencionados nomes de autores sem especificar um título:

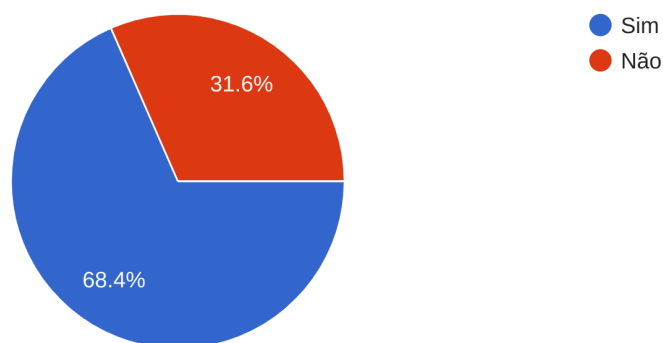
- Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788);
- Friedrich Erhard Niedt (1674-1717);
- Hermann Grabner (1886-1969);
- João de Sousa Carvalho (1745-c.1799);
- Johann Mattheson (1681-1764);
- Johann Sebastian Bach (1685-1750);
- José Joaquim dos Santos (1747-1801).

Gráfico 9 – Os alunos frequentam uma disciplina dedicada à improvisação?



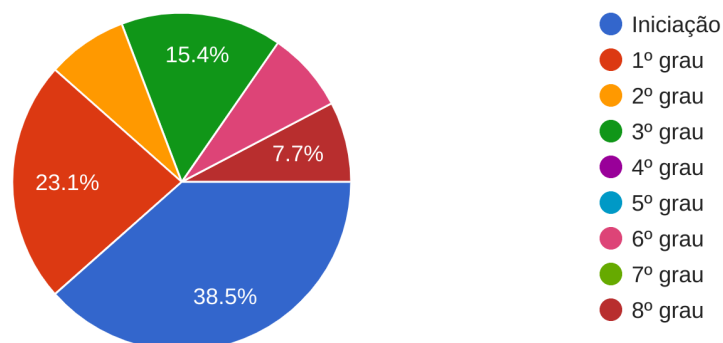
Apenas um docente respondeu afirmativamente quanto à existência de uma disciplina dedicada à improvisação. Segundo as respostas às duas questões seguintes no inquérito, inicia-se no 7º grau e tem uma duração superior a 45 minutos.

Gráfico 10 – Inclui o ensino de improvisação nas aulas de cravo?



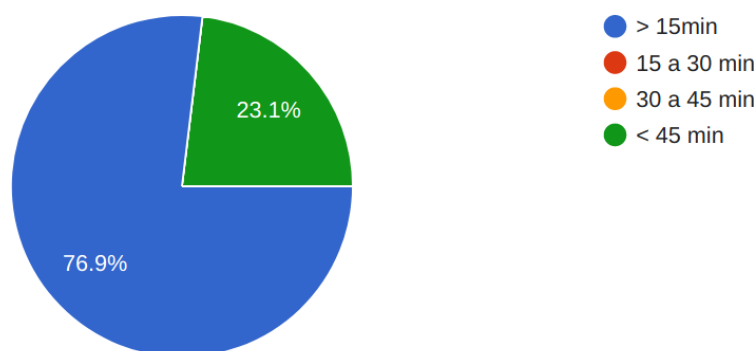
Cerca de dois terços dos docentes (13 em 19 incluem o ensino de improvisação nas aulas de cravo).

Gráfico 11 – Se sim, a partir de que nível?



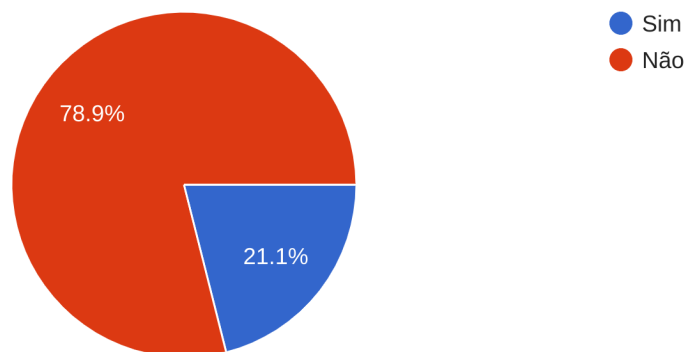
Ao contrário do ensino do baixo contínuo (gráficos 3 e 6), a improvisação é incluída desde a iniciação por mais de um terço dos inquiridos que a ensinam (38.5%). Quase metade (6 em 13) começa no ensino básico, e apenas duas respostas indicaram o nível secundário como ponto de início.

Gráfico 12 – Quanto tempo dedica, em média, semanalmente?



Contudo, não é muito o tempo disponibilizado para a improvisação durante a aula de cravo, dado que mais de dois terços dos inquiridos dedicam menos de 15 minutos semanais.

Gráfico 13 – Utiliza manual/manuais de improvisação?



A maior parte dos inquiridos utiliza manual de improvisação. Os títulos indicados:

- alguns dos manuais já mencionados para o baixo contínuo:
 - Boquet & Rebours, 2006;
 - Laizé, 2001.
- Erhardt, M. (2011). *Improvisation mit Ostinatobässen aus dem 16. Bis 18. Jahrhundert*;
- Ortiz, D. (1535). *Tratado de glosas sobre cláusulas y otros géneros de puntos en la música de violones*;
- Whitmer, C. (1941). *The Art of improvisation*.

Os estilos de improvisação leccionados por ordem de prevalência:

- 61.5% improvisação estruturada ao estilo barroco;
- 53.8% improvisação livre;
- 30.4% improvisação estruturada noutros estilos;
- 15.4% improvisação estruturada ao estilo do contraponto renascentista.

Gráfico 14 – O baixo contínuo esteve incluído na sua formação como cravista nos estudos ao nível da iniciação/básico/secundário (não incluindo ensino superior)?

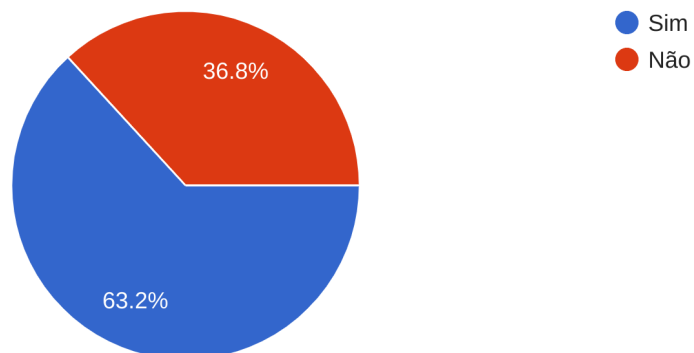
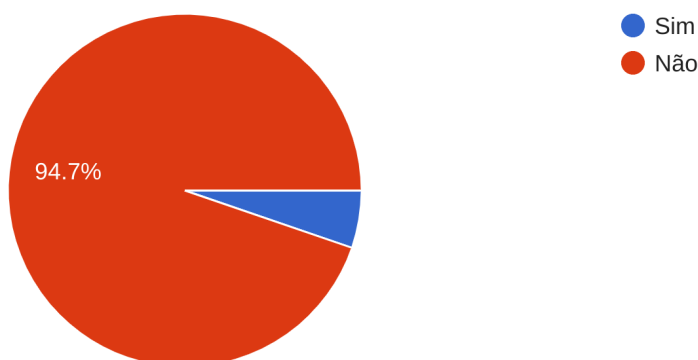


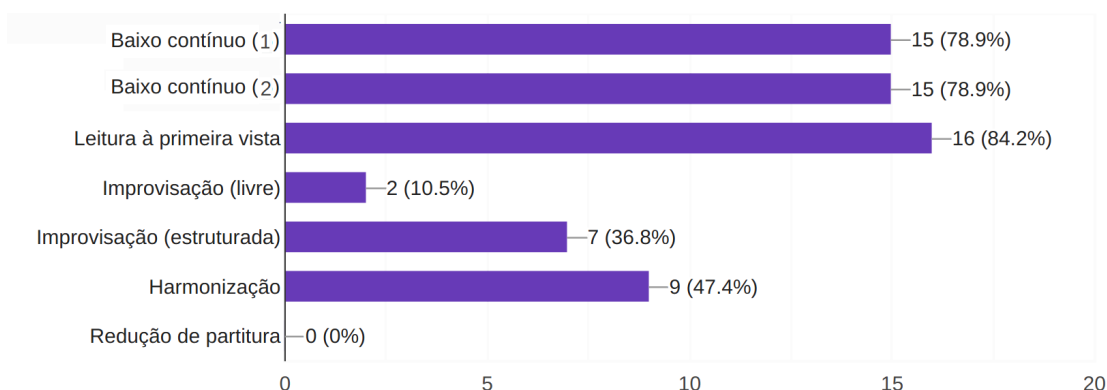
Gráfico 15 – A improvisação esteve incluída na sua formação como cravista nos estudos ao nível da iniciação/básico/secundário (não incluindo ensino superior)?



Como se pode observar nos dois gráficos anteriores, foram muitos mais os docentes com baixo contínuo na sua formação pré-superior (12 em 19) que os que tiveram improvisação (1 em 19).

Em relação às competências incluídas no plano de estudos obtive as seguintes respostas:

Gráfico 16 - Quais destas competências estão incluídas no plano de estudos da disciplina de cravo na(s) instituição(ões) onde lecciona? (1) sem acompanhar outro instrumento; (2) acompanhando outro instrumento.



Inseri também uma questão sobre quais as competências extra-repertório incluídas nos planos de estudo da disciplina de cravo. O baixo-contínuo e a leitura à primeira vista são prevalentes e, no outro extremo, nenhum dos planos de estudo inclui redução de partitura.

Quadro 11 – Que importância atribui às seguintes competências (1-Nada importante; 5-Muito importante)? (1) sem acompanhar outro instrumento; (2) acompanhando outro instrumento.

Competência	Importância atribuída				
	1	2	3	4	5
Baixo contínuo (1)	0	1	2	7	9
Baixo contínuo (2)	0	0	2	1	16
Leitura à primeira vista	0	1	4	3	11
Improvisação (livre)	1	1	6	4	7
Improvisação (estruturada)	0	0	6	5	8
Harmonização	0	0	5	7	7
Redução de partitura	0	3	8	5	3

O baixo-contínuo e a leitura à primeira vista são prevalentes e, no outro extremo, nenhum dos planos de estudo inclui redução de partitura.

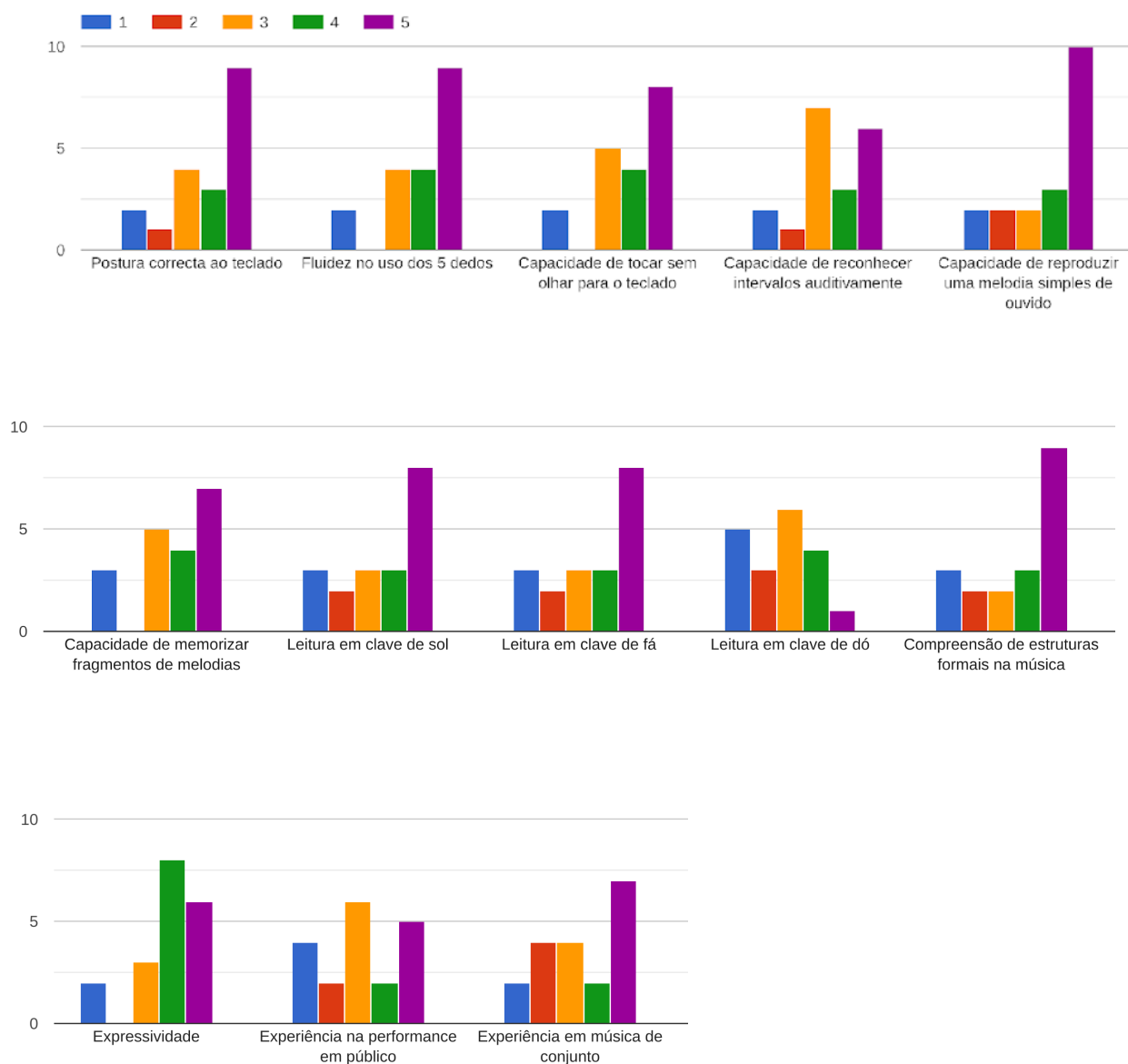
Seguiu-se um pedido de classificação por importância atribuída às várias competências. De forma a perceber quais as mais apreciadas, somei o valor de pontuações elevadas 4 e 5 e listei-as por ordem decrescente:

- Baixo contínuo acompanhando um instrumento (17);
- Baixo contínuo sem acompanhar um instrumento (16);
- Harmonização (14);
- Leitura à primeira vista (14);
- Improvisação estruturada (13);
- Improvisação livre (11);
- Redução de partitura (8).

Observa-se uma primazia dada ao baixo contínuo. A harmonização e a leitura à primeira

vista são consideradas mais importantes que a improvisação. Comparando com o gráfico 16, podemos concluir que existiria uma vontade de que à improvisação e redução de partitura fossem dadas maior importância nos planos de estudo.

Gráfico 17 – Que importância dá a que cada uma destas competências seja desenvolvida pelo aluno previamente ao início do estudo de improvisação? (1-Nada importante; 5-Muito importante)?



Os professores avaliaram a importância de um desenvolvimento prévio de algumas competências. Seguindo o método usado no quadro anterior, segue-se a listagem de

competências por ordem decrescente de relevância atribuída:

- expressividade (14);
- capacidade de reproduzir uma melodia simples; fluidez no uso dos cinco dedos (13);
- capacidade de tocar sem olhar para a partitura; postura correcta ao teclado; compreensão de estruturas formais na música (12)
- capacidade de memorizar fragmentos de melodias; leitura em clave de fá; leitura em clave de sol (11);
- capacidade de reconhecer intervalos auditivamente; experiência em música de conjunto (9);
- experiência na performance em público (7);
- leitura em clave de dó (5);

Analisando estes dados, entende-se que à excepção da performance em público e leitura em clave de dó, as restantes competências são consideradas bastante importantes por mais de metade dos inquiridos.

Perguntei em seguida se o inquirido considerava fundamental a aquisição de alguma outra competência prévia ao ensino da improvisação, em formato de pergunta aberta.

Foram dadas várias respostas:

- teoria da harmonia;
- capacidade técnica;
- gosto pela música e criação musical;

- vontade e sentido crítico construtivo;
- harmonização;
- competências de canto e audição interna.

Para além disso, dois dos inquiridos responderam não considerar necessária a aquisição de quaisquer competências antes do início do ensino da improvisação.

Quadro 12 – Quão importante considera a improvisação no desenvolvimento e melhoria das seguintes competências (1-Nada importante; 5-Muito importante)?

Competência	Importância atribuída				
	1	2	3	4	5
Expressividade na música	0	1	4	6	8
Conhecimento de estruturas musicais	1	1	4	7	6
Capacidade de reproduzir melodias ao teclado	0	1	4	4	10
Leitura à primeira vista	1	2	6	5	5
Acompanhamento	0	0	2	3	14
Postura ao teclado	1	5	9	2	2

A última questão do inquérito centrou-se na percepção do papel da improvisação no desenvolvimento de outras competências. Seguindo o método utilizado no primeiro quadro desta secção pode derivar-se a seguinte lista (ordem decrescente de importância atribuída):

- acompanhamento (17);
- capacidade de reproduzir melodias ao teclado (14);
- expressividade na música (14);
- conhecimento de estruturas musicais (13);
- leitura à primeira vista (10);
- postura ao teclado (4);

À excepção da postura ao teclado, mais de metade dos inquiridos considera que as outras competências são bastante beneficiadas pela prática de improvisação.

4.1.4. Conclusões

Podemos observar que a maior parte dos inquiridos lecciona baixo contínuo, seja no contexto da aula de cravo ou numa disciplina específica. Nunca é leccionado nas iniciações, mas vê-se reflectida a crença de que a aprendizagem deve ser começada antes dos últimos anos do secundário. Este facto surpreendeu-me positivamente, pois na minha própria formação apenas comecei baixo contínuo no 8º grau. Foram mencionados vários tratados históricos e manuais contemporâneos.

A grande maioria dos alunos não tem uma disciplina de improvisação. Contudo, dois terços dos docentes incluem a improvisação e em bastantes casos desde as iniciações. É interessante ver esta diferença em relação ao baixo contínuo, podendo concluir-se que há a percepção de que a improvisação é algo que pode ser começado mais cedo do que este. No entanto, é bem menor o tempo dedicado à improvisação que à prática do baixo cifrado. Foram poucos os manuais de improvisação mencionados, alguns deles os mesmos que referidos no apartado do baixo contínuo, e apenas um em cinco é uma fonte histórica. É dada primazia à improvisação estruturada ao estilo barroco, possivelmente pelo ponto de contacto com a maior fatia do repertório leccionado.

O baixo contínuo esteve incluído na formação pré-superior da maior parte dos professores, mas poucos tiveram a improvisação incluída nos seus estudos.

Os planos de estudo actuais¹⁵ incluem na sua maioria o baixo contínuo e leitura à primeira vista, enquanto que a improvisação está presente em poucos. Isto significa que muitos professores vêm nas práticas improvisativas relevância suficiente para as incluir apesar de não serem de carácter obrigatório. Isso também se reflectiu com a importância atribuída pelos professores à improvisação. Consideram também que é muito benéfica para desenvolver outras competências, em especial acompanhamento, capacidade de

¹⁵ Para reforçar esta ideia consultei também o trabalho “Programas de Cravo do Ensino Básico e Secundário no ano letivo 2014/2015 em Portugal-Estudo reflexivo” (Harasymenko, 2015).

reproduzir melodias e expressividade.

Por último, foram muitas as competências vistas como importantes para o aluno ter antes de começar o ensino da improvisação, como a expressividade, a fluidez no uso dos dedos, a capacidade de reproduzir melodias, etc. A título mais pessoal, não consigo deixar de pensar que todas as competências indicadas podem ser desenvolvidas precisamente através da improvisação, e de concordar com o que dois dos inquiridos referiram na pergunta de resposta aberta: não são precisas quaisquer competências prévias para a aprendizagem da improvisação.

4.2. Recensões críticas

4.2.1. Janin (2014)

O livro “Chanter sur le Livre” (Janin, 2014) foi publicado pela editora francesa Symétrie. O autor, Barnabé Janin, é professor no departamento de Música Antiga do Conservatório de Música de Lyon (França) e membro dos ensembles Obsidienne, Le Chant sur le Livre e ensemble Coclico. É um volume com formato vertical e que contém 191 páginas.

Está dividido em sete secções: um prefácio onde se explica como utilizar o livro; quatro secções divididas por número de vozes incluídas (2, 3, 4 e 5); um capítulo com melodias sobre as quais improvisar; uma secção com elementos teóricos e, por fim, a bibliografia.

O manual baseia-se na linguagem musical do final da Idade Média e do renascimento (correspondentes aos séculos XV e XVI). As técnicas foram retiradas de tratados de contraponto (no sentido de contraponto improvisado) da época, bem como do próprio repertório polifónico escrito. Foram também baseados na experiência pedagógica do autor, bem como na prática da improvisação em concerto.

Está pensado para ser utilizado por estudantes de qualquer nível, e está mais organizado por número de vozes do que por dificuldade (ainda que exista um nível crescente de

desafio intrínseco no aumento de número de vozes).

É incentivada a prática do contraponto improvisado e que o manual seja usado como um conjunto de ideias – ferramentas – para a improvisação.

Cada elemento é descrito e apresentado; posteriormente, são feitas propostas de melodias e etapas de exercícios para os treinar. O autor desenvolveu ainda, em colaboração com o Conservatório de Lyon, um canal de YouTube com a explicação e exemplos das várias técnicas descritas no livro (Janin, 2018).

Entre os pontos fortes deste excelente manual estão:

- a escolha do contraponto ao estilo do renascimento, estando repleto de elementos musicais úteis ao longo de toda a história da música, sendo a base do ensino de muitos compositores posteriores;
- a ênfase no contraponto como improvisação, sempre salientando o livro como um manual prático e até propondo a escrita da música que se improvisa depois de improvisada (ao contrário do que seria canónico nas aulas de composições actuais);
- a variedade de elementos e exercícios, bem como a escolha de melodias apropriadas para praticar cada um;
- uma agradável apresentação gráfica e uma organização intuitiva;
- vai ao encontro do movimento da pedagogia historicamente informada e as bases teóricas históricas conferem-lhe maior credibilidade e utilidade.

Alguns aspectos menos positivos:

- o livro só está disponível em francês;

- pode ser difícil para um principiante entender quais os exercícios mais simples.

4.2.2. *Erhardt (2013)*

O livro “Upon a ground – Improvisation on Ostinato Bases from the Sixteenth to the Eighteenth Centuries” (Erhardt, 2013) foi publicado na sua versão traduzida (do original alemão “Improvisation mit Ostinatobässen aus dem 16. Bis 18. Jahrhundert” (Erhardt, 2011)) pela editora Walhall.

O livro está dividido em duas secções. Na primeira, o autor apresenta uma série de composições baseadas em modelos de ostinato, dotando a obra de exemplos e análises que se focam nas características estilísticas de cada um, de forma a servirem de inspiração à improvisação. A segunda parte do manual é um guia metódico de improvisação historicamente informada, focando-se não só na prática solista mas também em grupo.

O autor baseia-se em fontes musicais renascentistas e barrocos, levando a cabo um trabalho de compilação dos baixos ostinatos mais conhecidos. Tem, no fundo, o objectivo de trazer as linguagens musicais dessas épocas de volta ao quotidiano musical – traçando um paralelo com a nossa capacidade de “improvisar” o discurso falado no momento. Para este propósito procura encontrar uma relação sinérgica entre os vários campos da performance histórica – composição, interpretação, improvisação e análise.

O manual está pensado para estudantes de música, professores, amadores, e para ser usado como ferramenta de ensino, repositório de ideias e fonte de apoio aos improvisadores autodidactas. Tem uma forte componente de música de câmara, incentivando à improvisação instrumental em grupo.

Acompanham o livro dois CDs com gravações dos baixos, de forma a que alunos que toquem sozinhos (sobretudo no caso de instrumentos melódicos) possam treinar as suas improvisações.

Alguns aspectos positivos deste manual:

- contém explicações e análises muito detalhadas de cada ostinato, dando também referências a repertório escrito;
- está pensado como manual prático, com muitas ideias de exercícios e até pautas em branco para o aluno poder escrever as suas ideias para improvisações no próprio livro;
- ensinam-se vários elementos típicos da música renascentista menos familiares na pedagogia musical actual. Fá-lo de forma gradual e sempre relacionada com os ostinatos, de um ponto de vista da prática;
- são usadas, para além de conceitos harmónicos como acordes, cifras de baixo contínuo.

Aspectos menos positivos:

- a linguagem é, por vezes, desnecessariamente extensa. Falta uma abordagem mais esquemática de definições e exercícios, como pode ser encontrada nos outros manuais recenseados (ver 5.2.1, 5.2.3);
- o design é pobre e pouco aliciente, o que pode desmotivar os mais novos a recorrer ao manual, apesar deste ter muitos elementos ao alcance até dos iniciantes;
- sobrepõem-se várias técnicas e linguagens, e utilizam-se números de vozes variáveis, dando em algumas ocasiões mais importância a que um exercício esteja correcto harmonicamente do que a que as melodias que o compõem estejam bem construídas contrapontisticamente;
- ver a música somente desde o baixo pode tornar-se uma abstracção moderna e distante ao que seria o processo de improvisação e composição de um músico

nas épocas abordadas. É um ponto que tentarei ter em conta na elaboração dos módulos de improvisação propostos (ver secção 5.3).

4.2.3. *Strobbe (2014)*

O livro “Tonal Tools for keyboard players” (Strobbe, 2014) foi publicado pela editora belga Garant. O autor, Lieven Strobbe, é professor de órgão e daquilo a que chama “teclado criativo” (*creative keyboard*) na LUCA School of Arts de Leuven (Bélgica), bem como na Flemish Part-time Music Education Academies (DKO) em Ekeren e Wilrijk no mesmo país. É um volume com formato horizontal e contém 203 páginas.

Está dividido em duas partes: a primeira é uma introdução à concepção do manual e uma explicação das suas bases, fundamentando-se na história da música ocidental; na segunda parte, cada página está dividida em duas partes, sendo que à esquerda se explica cada elemento bem como as suas origens e exemplos da sua utilização; à direita, uma sequência didática para facilitar a aprendizagem e utilização do elemento.

De acordo com o autor, o livro tem a intenção de ser uma fonte de inspiração e de ferramentas para quem queira desenvolver a criatividade dentro da música tonal. O objectivo é ser uma fonte útil desde o início do estudo da tecla e para músicos de todos os níveis.

O livro procura fazer a ponte entre a pedagogia contemporânea com aquilo que as práticas do século XVIII nos podem ensinar. Faz-se uma tentativa de reduzir a música tonal aos seus componentes essenciais. É um manual prático que assume que todos os exercícios serão praticados e implementados no teclado, e procura ser um equivalente moderno aos manuais práticos históricos.

O autor afirma que a implementação prática dos exercícios do livro resultará na melhoria de várias competências como auditivas, de leitura, de memorização e uma maior confiança na performance.

Foi desenvolvida também uma aplicação para *smartphone* (sistemas Android e iOS) de forma a que se possam escutar os exemplos escritos.

Este manual pode ser considerado como de carácter mais prático e completo, específico para teclistas e com inspiração na pedagogia historicamente informada. São vários os pontos fortes:

- o volume está bem organizado, sendo claro o início e fim de cada módulo, com o cuidado de uma explicação teórica inicial;
- é excelente do ponto de vista gráfico, com cores e imagens que auxiliam uma divisão mental e consequente memorização dos módulos;
- são muitos os exemplos dados, bem como sugestões de aplicação de cada elemento;
- segue a linha do movimento da pedagogia historicamente informada, e as bases teóricas históricas conferem-lhe maior credibilidade e utilidade;
- por ser desenhado com o objectivo de ser um livro prático, apresenta-se como um companheiro de ensino e aprendizagem acessível e aliciante.

Contudo, destaco alguns pontos menos convincentes:

- apesar de os autores indicarem a utilização por alunos de qualquer nível técnico, a mistura entre elementos de uma, duas, três vozes e a rápida aplicação dos mesmos em peças de cariz técnico mais exigente podem tornar difícil a utilização por iniciantes;
- é difícil definir a expressão módulo ao longo do manual: o nome é dado a melodias, a movimentos a duas vozes, a saltos do baixo com correspondente harmonia, etc.

- na sequência do ponto anterior: pode ser necessário um conhecimento prévio de análise musical para entender verdadeiramente os exemplos que se focam na harmonia;
- o manual foca-se no tonalismo em geral, mas particularmente no estilo galante, o que não sendo negativo em si pode ser um elemento limitador.

4.3. Elaboração de Proposta para Módulos de Improvisação

4.3.1. Motivação

Desde o início do presente mestrado e conseqüente necessidade de planear um projecto de investigação que tenho clara a vontade de elaborar módulos de improvisação. Mas se já se me afigurava como uma ferramenta potencialmente útil, a frequência de disciplinas de primeiro ano de mestrado e a própria investigação para esta tese só reforçaram essa crença. Foram, portanto, vários os motivos que me levaram à escrita destes módulos.

- as respostas ao inquérito aos professores indicaram uma vontade generalizada de que maior foco seja dado à improvisação. Contudo, fica claro que o tempo é escasso e a atenção requerida para outras competências é grande. Com estes módulos pretendo contribuir para um mais fácil acesso a material improvisativo, a um repositório de ideias que me parece especialmente relevante dada a também manifesta preferência pela improvisação estruturada.
- ao requerer menos competências prévias que o baixo contínuo pode ser aliciante ensinar improvisação desde cedo. Contudo, existem ou são mais conhecidos os recursos que se focam no contínuo de forma sistemática, pelo que módulos simples e curtos podem ser uma ajuda para quem procure uma ferramenta sem tempo de a desenvolver.
- são muitos os efeitos positivos da improvisação testados por estudos recentes: promoção da memória, conhecimento das formas musicais, compreensão de

conteúdos, desenvolvimento de competências auditivas, motoras e expressivas, aumento da motivação, entre outros (Caspurro, 2006; Gellrich & Parncutt, 1998; Gordon, 2000).

4.3.2. Escolha do contraponto a duas vozes

Entenda-se por contraponto a duas vozes a prática polifónica de duas linhas melódicas simultâneas, independentes ou imitativas. O contraponto como visto actualmente é uma disciplina teórica, com grande ênfase na escrita, e vista como ferramenta de composição. Contudo, historicamente e durante todo o período renascentista e barroco, o contraponto era uma prática sobretudo improvisada. O currículo musical renascentista apresentava uma estrutura tripartida: canto-chão (solfejo, mão Guidoneana, leitura de melodias), contraponto e canto de órgão (leitura de notação mensural escrita). O contraponto era, portanto, ensinado desde cedo e antes da leitura, de forma oral e cantada. Os instrumentistas já teriam passado por esta formação, comum à maior parte dos músicos e aplicariam a mesma lógica à aprendizagem do seu instrumento.

De entre as razões que me levaram a escolher o contraponto a duas vozes ao estilo renascentista como possível primeiro passo na improvisação ao teclado destacam-se:

- o facto de não requerer competências prévias. Até não músicos sem qualquer experiência ao teclado desenvolvem rapidamente o conhecimento de padrões e encadeamentos meramente recorrendo ao uso de indicações visuais, como já pude comprovar no meu percurso pedagógico. Pessoas com um mínimo de conhecimentos musicais podem aprender de forma ainda mais célere através do uso de indicações intervalares, tanto horizontal como verticalmente;
- ser uma prática a duas vozes significa que, ao teclado, cada mão pode encarregar-se de tocar uma das vozes. Não são, por isso, necessárias grandes competências motoras, o que facilita os mais novos, com baixa proficiência no uso dos cinco dedos e mãos que pelo seu tamanho não possibilitam alguns

intervalos harmónicos;

- na secção 4.1.4. especulei que a preferência dada à improvisação ao estilo barroco poderia ser causada pela procura de uma maior ligação com o repertório. No entanto, precisamente por essa linha de pensamento, era com o contraponto que muitos músicos barrocos aprendiam, tanto as bases da música como a própria composição. Parece-me por isso uma aprendizagem relevante até para melhor entender o repertório barroco tocado nas aulas de cravo;
- na continuação do ponto anterior: o baixo contínuo como acompanhamento harmónico, em bloco, de um baixo dado, é uma abstracção moderna e que pode ser posta em causa (ou pelo menos considerada incompleta). Há muito mais elementos para uma boa realização de contínuo: a independência de cada voz, linhas melódicas elaboradas com bom gosto, preocupação pela textura... A prática do baixo contínuo tem muito a ganhar com uma aprendizagem vinda do contraponto, e a textura a duas vozes providencia uma visão do contínuo como combinações de pares de vozes que pode ajudar a um resultado final mais satisfatório e até parecido a uma composição escrita e cuidada;
- a existência de muito material do renascimento com cariz didáctico funciona como um repositório de ideias prontas a ser implementadas, e possibilita um trabalho na linha da pedagogia historicamente informada, baseada na aquisição de competências práticas. Como se pôde observar na revisão e recensão de literatura, há todo um movimento crescente na investigação da pedagogia renascentista, pelo que é fácil seguir este movimento e encontrar muitas referências relevantes;
- pareceu-me um bom contributo dado o pequeno número de professores que inclui esta prática na improvisação dada, como observado em 4.1.3.

Os módulos foram elaborados reunindo vários conhecimentos:

- o estudo pessoal da improvisação ao longo dos anos, percebendo a utilidade da improvisação contrapontística e em particular a duas vozes, primeiro para compreender formas recorrentes no repertório como fugas e cânones, e mais tarde entendendo que os mesmos padrões podem ser encontrados recorrentemente;
- a experiência de ensino, durante a qual apliquei frequentemente a aprendizagem de pequenas fórmulas com excelentes resultados;
- a leitura de vários tratados renascentistas e do primeiro barroco, bem como dos métodos recentes que os utilizam como base;
- o conhecimento do repertório renascentista desde vários pontos de vista, como intérprete ao cravo, harpa e canto, e uma participação frequente durante quase uma década em missas tridentinas com música do século XVI;
- sobretudo, a experiência no mestrado em Teoria da Música Antiga realizado no Conservatório Real de Haia. Tive a oportunidade de trabalhar com o professor Isaac Alonso de Molina, professor de *Musica Practica* (formação musical com métodos históricos, dos sécs. XIV a XVIII) e *Keyboard Skills* (prática ao teclado obrigatória para todos os alunos de música antiga, incluindo elementos como contraponto, *partimento*, baixo contínuo, harmonização). Encontro-me também presentemente a colaborar no desenvolvimento do projecto *Doceamus*, começado pelo professor Alonso de Molina como uma plataforma de recursos de aprendizagem na linha da pedagogia histórica.

4.3.3. Elaboração dos módulos

Os módulos são formados por exercícios práticos. São abstrações dos vários pontos de vista de ensino, simplificados em movimentos de vozes. A matéria está dividida em seis

módulos:

- 3^{as} e 6^{as} paralelas;
- início e final do paralelismo em consonância perfeita;
- cláusulas;
- a 5^a como intervalo pivot;
- dissonâncias;
- alternância de 3^{as} e 6^{as}.

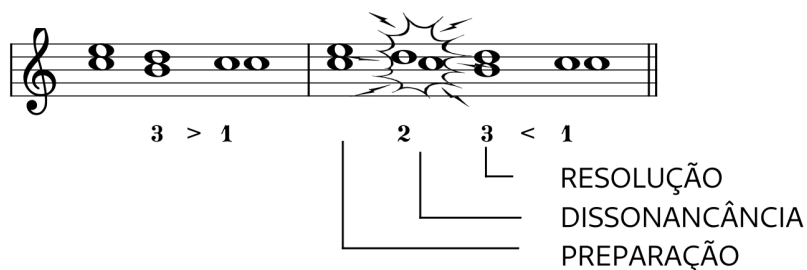
A ideia geral é ordenar os movimentos de forma filogenética, isto é, evitando categorias cerradas e construindo uma árvore de ensino de fórmulas, na qual se torna evidente quais os padrões necessários para saber um próximo. O objectivo final passa por poder aprender e interiorizar padrões de improvisação da forma mais eficaz possível, começando com modelos simples e exercícios curtos e concisos.

Figura 1 – excerto do módulo 1.



Pensando numa aplicação destes módulos aos mais novos (possivelmente mesmo desde o 1^o grau), são incluídas algumas explicações gráficas:




Figura 2 – excerto do módulo 5.



Assim como sugestões para “reflectir” e pensar durante o exercício, aliadas a imagens

simplificadas que representam os vários sentidos (visão, tacto, audição):

Figura 3 – excerto do módulo 1.

		
Observa a forma do teclado, dos intervalos, especialmente dos maiores/menores em relação com a posição dos semitons.	Usa uma mão por voz. Podes até tocar só com um dedo (indicador).	Tenta ouvir os diferentes caracteres dos intervalos (M/m). Imagina não duas vozes mas sim um intervalo que se move acima e abaixo.

Depois da aprendizagem de novos materiais, é necessária a sua aplicação e repetição quanto antes, de forma a que passe a formar parte do repertório improvisativo do aluno (Kenny & Gellrich, 2002). Algumas sugestões de como o fazer:

- transpor cada motivo a diversas tonalidades;
- tocar cada motivo a velocidades diferentes;
- antes de cada módulo tocar os anteriores que contenham elementos relevantes;
- procurar combinar diferentes padrões, e fazê-lo até de forma a criar uma pequena peça.
- para alunos mais avançados, aplicar glosas tais como as dadas em tratados como o de Ortiz (1535), Santa María (1565), entre muitas outras fontes renascentistas.

São introduzidos e explicados alguns termos históricos como *gymel* e *minor distantia*, de forma a, paulatinamente, familiarizar os alunos com a terminologia da tratadística antiga, que tem sido cada vez mais utilizada em manuais modernos.

Estes módulos seriam facilmente expandidos com mais padrões a duas vozes, com a leitura de *bicinia* e com a adição de uma terceira voz. Contudo, para os propósitos deste trabalho, restringi-me aos elementos mais básicos do contraponto a duas vozes.

4.4. Reflexão Final

A importância da improvisação tem ganho crescente relevo nas últimas décadas. É cada vez mais vista não só como uma disciplina em si mesma, mas como a base da própria educação musical, seja ela vocal ou instrumental. A revisão da literatura permitiu-me pôr isso em evidência, havendo já um número significativo de teses em Portugal que abordam o tema. Existem vários manuais publicados no estrangeiro que representam um passo à frente no acesso a técnicas de improvisação históricas, embora continue a estar em falta um volume que aborde o contraponto ao estilo renascentista especificamente direccionado ao teclado.

O inquérito aos professores deixou clara a discrepância entre os planos de estudo actuais no que diz respeito à improvisação e a importância a ela dada pelos docentes, que incluem práticas improvisativas nas suas aulas e as consideram de grande relevância para o desenvolvimento de várias competências. Foram mencionados muitos manuais diferentes para complementar as aulas, o que indica por um lado o interesse e a procura por parte dos professores, mas por outro a falta de um livro de referência dentro da área.

Com os módulos pretendi dar um ponto de vista de como os ensinamentos históricos podem ser resumidos e expostos de forma simples. São apenas uma ínfima parte daquilo que podia ser um manual completo. Infelizmente, devido à pandemia provocada pelo covid-19, não me foi possível testar os módulos em alunos. No entanto, sabendo que ensinamentos similares são já parte do currículo de instituições como o Conservatório Real de Haia desde os últimos cinco anos, estou confiante de que os métodos são eficazes – tendo chegado também a aplicar algumas das fórmulas em aulas particulares passadas, apesar de não tão estruturadas.

5. Conclusão

Com a realização deste relatório de estágio, nas suas várias facetas, consegui reunir informação suficiente para responder às perguntas inicialmente apresentadas:

Existe uma prática de ensino de improvisação no ensino de cravo em Portugal? Sim, mas não está presente numa grande parte dos planos de estudo – pelo menos não é frequentemente diferenciada do baixo-contínuo.

Existe, da parte dos professores de cravo, uma vontade e interesse de que a improvisação seja um elemento mais central no ensino? Sim, embora dediquem no geral pouco tempo – possivelmente pelas exigências a nível do repertório solístico e limitações horárias.

Qual e quão abundante é a literatura relevante quanto ao ensino de improvisação no cravo e práticas de pedagogia historicamente informada no geral? Foram mencionados os principais manuais no capítulo de revisão de literatura; não são numerosos, os mais completos nem sempre se focam na prática musical ao teclado e poucos são verdadeiramente didáticos a ponto de poder servir de auxílio a um estudante de improvisação.

Que elementos seriam um bom ponto de partida no ensino da improvisação ao cravo? Considero que um bom ponto de partida seria aquele que é mais simples tecnicamente, por forma a poder ser utilizado pelo maior número de alunos possível – a duas vozes; e transversal a todo o repertório musical da era moderna, que seja uma base que pode ser encontrada até aos nossos dias – o contraponto ao estilo renascentista.

Como nota final, cabe-me ressaltar a ideia de que, apesar de ser benéfica a inclusão da improvisação nos currículos actuais, devemos – a meu ver – procurar caminhar para uma mudança do paradigma educacional do músico: um voltar ao ensino e aprendizagem da música como algo artesanal, onde as barreiras entre

músico/improvisador/compositor se diluem, evitando a ultra-especialização que afecta as instituições superiores de música – e que, infelizmente, foi parte também da minha própria educação. Devemos caminhar para uma reestruturação que permita que as próximas gerações de cantores e instrumentistas sejam verdadeiramente Músicos – e não apenas leitores de grandes obras escritas por outros.

Bibliografia

- Bach, C. Ph. E. (1949). *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. W. J. Mitchell (Ed. e Trans.). New York: W. W. Norton & Company. (Original publicado em 1753 (parte I) e 1762 (parte II)).
- Bach, J. S. (1959). *Clavier-Büchlein vor Wilhelm Friedemann Bach* (Facsimile). New Haven: Yale University Press. (Original datado 1720).
- Bach, J. S. (1994). *Precepts and Principles for Playing the Thorough-Bass or Accompanying in Four Parts*. P. L. Poulin (Ed. e Trans.). New York: Oxford University Press. (Original publicado em Leipzig, 1738).
- Bagulho, J. (2015). *Estudo Prévio para a Realização de um Manual de Iniciação ao Cravo* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Boquet, P. & Rebours, G. (2006). *50 Standards Renaissance & Baroque*. Fuzeau.
- Bourmayan, L. & Frisch, J. (1996). *Méthode pour apprendre la pratique de la basse continue au clavecin: à l'usage des amateurs*. Les Cahiers du Tourdion.
- Byros, V. (2018). *Thinking in Bach's Language, Teaching in His Shoes: How the Thomaskantor Structures My Syllabus as a Modern-Day Notenbüchlein or Zibaldone*. BACH: Journal do the Riemenscheider Bach Institute, Vol. 59, No. 2, pp. 175-204. Baldwin Wallace University, Ohio.
- Callahan, M. (2017). Learning tonal counterpoint through keyboard improvisation in the twenty-first century. In Guido, M. (ed.), *Studies in Historical Improvisation*. Routledge.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro,

Aveiro.

Castro, F. (2017). *Transcrição dos Exercícios de Acompanhamento de João de Sousa Carvalho e sua Importância na Prática Pedagógica Atual* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Cristensen, J. B. (1992). *Die Grundlagen des Generalbassspiels im 18. Jahrhundert*. Bärenreiter.

Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Crisóstomo, J. (2015). *A Improvisação como Ferramenta Pedagógica no Ensino Vocacional de Piano* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Cunha, D. (2011). *A Improvisação na Génese de Forma Musicais para Instrumentos de Tecla* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.

Dandrieu, J. F. (1718). *Principes de l'Acompagnement du Clavecin*. Paris, Bayard.

Erhardt, M. (2011). *Improvisation mit Ostinatobässen aus dem 16. Bis 18. Jahrhundert*. Walhall.

Felix, J. (2018). *O Papel da Improvisação no ensino da música de câmara antiga e a sua aplicação no ensino básico* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fenaroli, F. (1775). *Regole musicali per i principianti di cembalo*. Paris: Carli.

Gjerdingen, R. (2007). *Music in the Galant Style*. Oxford University Press.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gross, Austin (2013). *The Improvisation of Figuration Preludes and the Enduring Value of Bach Family Pedagogy*. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Vol. 31, pp. 19-46.
- Harasymenko, Y. (2015). *Programas de Cravo do Ensino Básico e Secundário no ano letivo 2014/2015 em Portugal - Estudo reflexivo (Tese de Mestrado)*. Instituto Politécnico do Porto.
- Heinichen, J. D. (1728). *Der General-Bass in der Composition*. Dresden: o autor.
- IJzerman, J. (2018). *Harmony, Counterpoint, Partimento*. Oxford University Press.
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2019a, Outubro). *Calendário de Atividades —Ano letivo de 2019 / 2020*. Obtido 11 de Abril de 2020 de <http://www.institutogregoriano.pt/calendarioartistico1920.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2019b, Outubro). *Calendário Académico —Ano letivo de 2019 / 2020*. Obtido 11 de Abril de 2020 de <http://www.institutogregoriano.pt/calendarioacademico1920.pdf>
- Inspecção Geral da Educação e Ciência (2017). *Avaliação Externa das Escolas: Relatório da Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/AEE2016IGL.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2014, Junho). *Historial*. Obtido 12 de Abril de 2020, de <http://www.institutogregoriano.pt/portal/instituicao/historial>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2020, Janeiro). *Cursos*. Obtido 11 de Abril de 2020, de <http://www.institutogregoriano.pt/portal/alunos/cursos>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2018, Dezembro). *Regimes de Frequência*. Obtido 11 de Abril de 2020, de <http://www.institutogregoriano.pt/portal/alunos/regimes-de-frequencia>

- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2019, Dezembro). *Regulamento Interno*. Obtido 11 de Abril de 2020, de <http://www.institutogregoriano.pt/RI2019.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (sem data). *Resumo dos planos de estudo em vigor*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/Novocurriculo.pdf>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. (2019, Novembro). *Órgãos de Direção, Administração e Gestão*. Obtido de <http://www.institutogregoriano.pt/orgaosgestao2019.pdf>
- Janin, B. (2018). *Singing upon the Book at the Renaissance*. Consultado 16 de Maio de 2020. https://www.youtube.com/channel/UCN0kunrbxBCTUK_vDQEKFPw
- Keller, H. (1931). *Schule des Generalbass Spiels*. Bärenreiter.
- Kenny, B. J. & Gellrich, M. (2002). Improvisation. In Parncutt, R., & McPherson, G. *The Science and Psychology of Music Performance : Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press.
- Khoury, S. (2014). Partimento as Improvisation Pedagogy: Renewing a Lost Art. In *InCantare vol. 6*, pp. 87-101.
- Kothari, S. R. (2004). *Research Methodology*. New Age International Publishers.
- Kratus, J. (1995). *A developmental approach for teaching music improvisation*. *International Journal of Music Education*, pp. 26 – 38. Nedlands, Australia.
- Laizé, M. (2001). *La Basse Continue pour petits et grands*. Ed. Les Cahiers du Tourdion, Estrasburgo, 2001.
- Leaver, R. (2016). Bach's Choral-Buch? The Significance of a Manuscript in the Sibley Library. *Bach Perspectives 10*, Ed. Matthew Durst Urbana: University of Illinois Press, pp. 16-38.
- Ledbetter, D. (1990). *Continuo Playing According to Handel: his Figured Bass*

- Exercises*. Oxford University Press (3 menções);
- Machado, I. (2015). *A Improvisação ao Órgão no Desenvolvimento da Leitura à Primeira Vista* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Morand, M. (2011). *Basse-chiffrée*. Obtido 7 de Junho de 2020, de http://jacques.duphly.free.fr/Basse_Chiffree/Basse-Chiffree_Martial_Morand_Voll1.pdf.
- Morris, R. (1932). *Figured Harmony at the Keyboard*. Oxford University Press.
- Nejmeddine, M. (2005). *Manual para o curso básico de cravo com repertório português do século XVIII* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho.
- Nesrala, A. (2018). *A Improvisação como Processo Criativo – Uma Abordagem Barroca e Contemporânea*. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Oliveira, A. (2014). *Estratégias educativas para a Improvisação do Tento de Meio-registo de baixo* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ortiz, D. (1535). *Tratado de glosas sobre clausulas y outros generos de puntos en la musica de violones*. Roma: Dorico.
- Pacchioni, G. (1995a). *Elementi di Musica Figurata*. Ut Orpheus, Bologna.
- Pacchioni, G. (1995b). *La Modalità*. Ut Orpheus, Bologna.
- Pacchioni, G. (1997). *Il Canone alla Cartella e alla Mente Senza Tenor*. Ut Orpheus, Bologna.
- Remeš, D. (2017). *Chorales in J. S. Bach's Pedagogy: Recasting the First Year Undergraduate Music Theory Curriculum in Light of a New Source*. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Vol. 31, pp. 65-92

- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research*. Wiley.
- Rosenhart, K. (1977). *The Amsterdam Harpsichord Tutor*. Saul B. Groen, Amsterdam.
- Sanguinetti, G. (2012). *The Art of Partimento*. Oxford University Press.
- Strobbe, L. (2014). *Tonal Tools for Keyboard Players*. Antwerp: Garant.
- Schubert, P. (1999). *Modal Counterpoint, Renaissance Style*. Oxford University Press.
- Schwenkreis, M. (2018). *Compendium Improvisation*. Basle: Schwabe.
- Trilha, M. (2011). *Teoria e Prática do Baixo Contínuo em Portugal (1735-1820)*.
Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Valuja, D. (2016). *As sonatas para baixo contínuo de Bernardo Pasquini: uma didática da improvisação barroca* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- Whitmer, C. (1941). *The Art of improvisation*. Whitmark & Sons.

ANEXO 1

Inquérito aos professores

A Improvisação no Ensino de Cravo em Portugal

O presente questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Música de Lisboa. O projecto de investigação do mestrando tem como orientador a professora Joana Bagulho. O objectivo é analisar a prevalência e importância da improvisação no ensino de cravo em Portugal, nas escolas do ensino artístico especializado no ano lectivo 2019/2020. Exclui-se da definição de improvisação neste questionário a prática do baixo contínuo, que é tratado à parte. O presente questionário é anónimo. Tempo estimado: 3 minutos. Muito obrigada pela sua colaboração.

***Obrigatório**

1. No presente ano lectivo 2019/2020 deu aulas de cravo a alunos de que nível/níveis: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Iniciação
 Ensino Básico (1º - 5º grau)
 Ensino Secundário (6º - 8º grau)

2. Inclui o ensino de baixo contínuo nas aulas de cravo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não, porque os alunos frequentam uma disciplina dedicada ao Baixo Contínuo
 Não, por outro motivo

3. Se respondeu "não, por outro motivo", indique o mesmo:

4. Se sim, a partir de que nível?

Marcar apenas uma oval.

- Iniciação
 1º grau
 2º grau
 3º grau
 4º grau
 5º grau
 6º grau
 7º grau
 8º grau

5. Quanto tempo dedica, em média, semanalmente?

Marcar apenas uma oval.

- < 15min
- 15 a 30 min
- 30 a 45 min
- > 45 min

6. Os alunos frequentam uma disciplina dedicada ao Baixo Contínuo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7. Se sim, a partir de que nível?

Marcar apenas uma oval.

- Iniciação
- 1º grau
- 2º grau
- 3º grau
- 4º grau
- 5º grau
- 6º grau
- 7º grau
- 8º grau

8. Qual a duração da mesma?

Marcar apenas uma oval.

- < 15min
- 15 a 30 min
- 30 a 45 min
- > 45 min

9. Utiliza manual/manuais de baixo contínuo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Se sim, qual/quais?

11. Os alunos frequentam uma disciplina dedicada à improvisação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Se sim, a partir de que nível?

Marcar apenas uma oval.

Iniciação

1º grau

2º grau

3º grau

4º grau

5º grau

6º grau

7º grau

8º grau

13. Qual a duração da mesma?

Marcar apenas uma oval.

> 15min

15 a 30 min

30 a 45 min

< 45 min

14. Inclui o ensino de improvisação nas aulas de cravo? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Se sim, a partir de que nível?

Marcar apenas uma oval.

- Iniciação
- 1º grau
- 2º grau
- 3º grau
- 4º grau
- 5º grau
- 6º grau
- 7º grau
- 8º grau

16. Quanto tempo dedica, em média, semanalmente?

Marcar apenas uma oval.

- > 15min
- 15 a 30 min
- 30 a 45 min
- < 45 min

17. Utiliza manual/manuais de improvisação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. Se sim, qual/quais?

19. Que estilos de improvisação ensina?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Improvisação estruturada (em estilo Barroco)
- Improvisação estruturada (contraponto Renascentista)
- Improvisação estruturada (outros estilos)
- Improvisação livre

20. O baixo contínuo esteve incluído na sua formação como cravista nos estudos ao nível da iniciação/básico/secundário (não incluindo ensino superior)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. A improvisação esteve incluída na sua formação como cravista nos estudos ao nível da iniciação/básico/secundário (não incluindo ensino superior)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

22. Quais destas competências estão incluídas no plano de estudos da disciplina de cravo na(s) instituição(ões) onde lecciona? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Baixo contínuo (sem acompanhar outro instrumento)
 Baixo contínuo (acompanhando outro instrumento)
 Leitura à primeira vista
 Improvisação (livre)
 Improvisação (estruturada)
 Harmonização
 Redução de partitura

23. Que importância atribui às seguintes competências (1-Nada importante; 5-Muito importante)? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Baixo contínuo (sem acompanhar outro instrumento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixo contínuo (acompanhando outro instrumento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura à primeira vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisação (livre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisação (estruturada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Harmonização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redução de partitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Que importância dá a que cada uma destas competências seja desenvolvida pelo aluno previamente ao início do estudo de improvisação (1-Nada importante; 5-Muito importante)? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Postura correcta ao teclado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fluidez no uso dos 5 dedos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de tocar sem olhar para o teclado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de reconhecer intervalos auditivamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de reproduzir uma melodia simples de ouvido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de memorizar fragmentos de melodias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura em clave de sol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura em clave de fá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura em clave de dó	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de estruturas formais na música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência na performance em público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência em música de conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Considera fundamental que o aluno adquira alguma outra competência, previamente ao início do ensino de improvisação? Qual/quais?

26. Quão importante considera a improvisação no desenvolvimento e melhoria das seguintes competências (1-Nada importante; 5-Muito importante)?

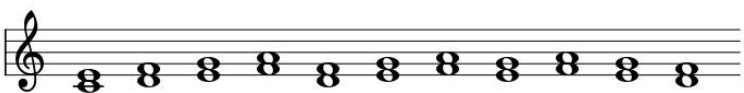
Marcar apenas uma oval por linha.

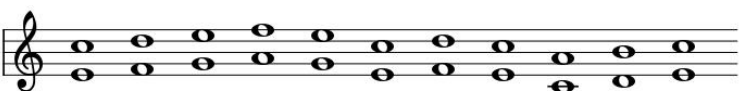
	1	2	3	4	5
Expressividade na música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento de estruturas musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de reproduzir melodias ao teclado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura à primeira vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postura ao teclado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

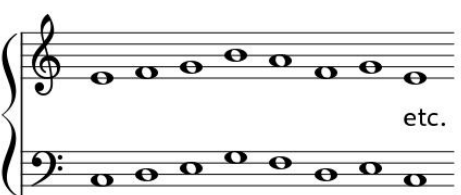
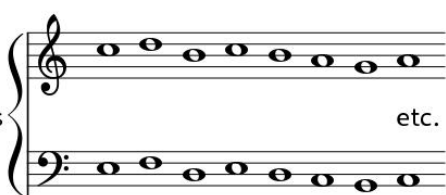
ANEXO 2

Módulos de Contraponto a 2 vozes

Contraponto a 2 vozes | Lição n.º 1

3^{as} paralelas  etc.

6^{as} paralelas  etc.

10^{as} paralelas  etc. 13^{as} paralelas  etc.

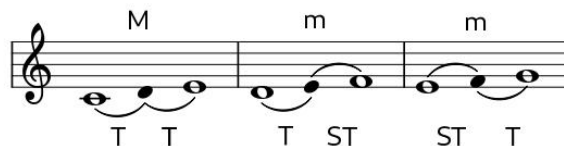
a 3^a e a 6^a são
CONSONÂNCIAS IMPERFEITAS

intervalos

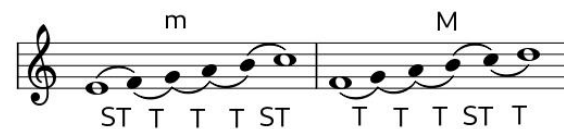
consonantes ≠ dissonantes

imperfeitos ≠ perfeitos

a 3^a pode ser: {
Maior 2T
Menor 1T + 1ST



a 6^a pode ser: {
Maior 4T + 1ST
Menor 3T + 2ST




Observa a forma do teclado,
dos intervalos,
especialmente dos maiores/menores
em relação com a posição
dos semitons.



Usa uma mão
por voz.
Podes até tocar só
com um dedo (indicador).



Tenta ouvir os diferentes
carácteres dos intervalos (M/m).
Imagina não duas vozes
mas sim um intervalo
que se move acima e abaixo.

Contraponto a 2 vozes | Lição 2

Começa e acaba em dó por movimento contrário:

Com 3^{as}:

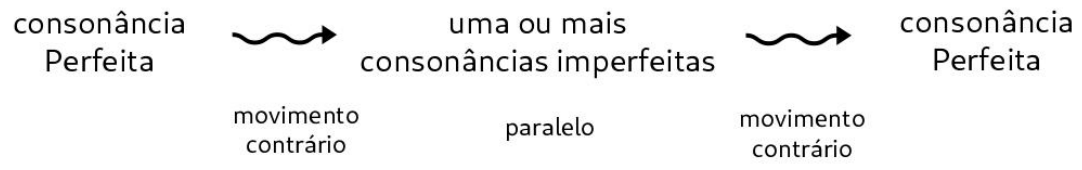
Com 6^{as}:

Com 10^{as}:

Com 13^{as}:

PiP

P → i i i i ... i i i → P



Observa o movimento contrário, as direcções opostas que as vozes seguem desde/para a Consonância Perfeita.

Escuta o carácter "quadrado" do uníssonio e 8^{va} vs o carácter "redondo" da 3^a e 6^a.
 Imagina não só duas vozes mas também um intervalo que se abre e fecha para/desde a Consonância Perfeita.

Contraponto a 2 vozes | Lição 3

Termina qualquer nota fazendo uma cláusula:

- faz um movimento de consonância imperfeita a perfeita.
- o movimento deve ser por grau conjunto.
- uma das vozes move-se com um semitom (*minor distantia*).

m3 > 1

(m10 > 8)

M6 < 8

(M13 < 15)

O semitom está frequentemente na voz ASCENDENTE (*cantisans*):

Mas também pode estar na voz DESCENDENTE (*tenorizans*):

também é possível:

etc.

M3 < 5

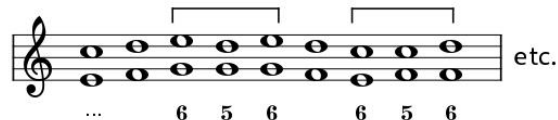


Observa o movimento de cada voz na cláusula: uma move-se por tom, a outra, por semitom.



Ouve o movimento de "caminho mais curto" de uma cláusula. Compara a tensão de M3 > 1 e m3 > 1. Imagina que a PENÚLTIMA se quer mover para a ÚLTIMA.

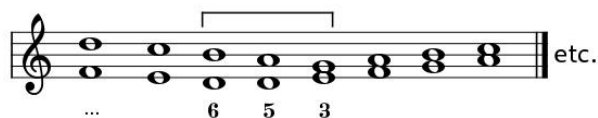
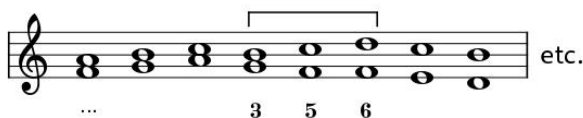
Contraponto a 2 vozes | Lição 4



Quando tocas 3^{as}:
- abre e fecha por movimento contrário.

Quando tocas 6^{as}:
- fecha e abre por movimento oblíquo.

Alterna entre 3^{as} e 6^{as} usando a 5^a como intervalo pivot.



Podes fazer o mesmo entre 6^{as} e 10^{as} usando a 8^{va} com pivot.
E entre 10^{as} e 13^{as} usando a 12^a.



Imagina um intervalo que cresce e encolhe conforme movimentas as vozes de forma contrária ou oblíqua.



Ouve o carácter "quadrado" da 5^a vs o carácter "redondo" da 3^a e da 6^a.

Contraponto a 2 vozes | Lição 5

cláusula ligada: introduz uma dissonância preparada (síncopa) na penúltima:

RESOLUÇÃO
DISSONANCÂNCIA
PREPARAÇÃO

Funções das notas na síncopa:

- a PATIENS é a voz com a suspensão
é a que "sofre" a dissonância e a resolve por grau descendente } cantisans

- a AGENS é a voz activa
a que move contra a suspensão, criando a dissonância } tenorisans



Observa o movimento das vozes na dissonância: qual se move, qual fica estável?



Ouve os três caracteres dos intervalos na cláusula ligada:



Volta a tocar ambas as vozes para ter uma sensação clara da dissonância, mesmo que uma das vozes esteja ligada.

DISSONANÂNCIA ⇒ CONSONÂNCIA IMP. ⇒ CONSONÂNCIA P.
mais instável tendência mais estável

Contraponto a 2 vozes | Lição 6

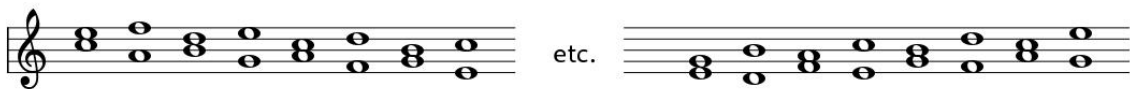
gymel misto: alterna entre consonâncias imperfeitas usando movimento contrário:



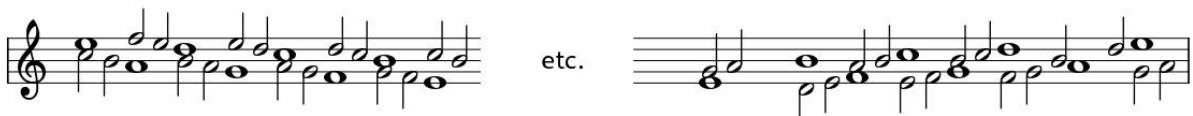
- usa este movimento uma vez para trocar entre o gymel de 3ª e o gymel de 6ª:



- usa este movimento repetidamente para criar uma sequência de alternância entre 3ª e 6ª:



- com notas de passagem (*transitus*):



Observa o movimento das vozes: não é simétrico!



Escolhe uma dedilhação e utiliza-a consistentemente ao longo da sequência.



Ouve o aumento da variedade na monotonia do gymel.