



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Pertinência da inclusão da improvisação no currículo instrumental/vocal do ensino especializado da música, enquanto ferramenta para a promoção da criatividade e do desenvolvimento musical e pessoal

Mestrado em Ensino da Música

Isa Margarida Peixinho Ferreira

Agosto de 2013

Professor Orientador: Professor Nuno Ivo Cruz

Professor Cooperante: Professor João Pereira Coutinho

Agradecimentos

Agradeço ao Universo e a todos quantos me deram o melhor de si nos momentos em que eu mais precisei.

À minha mãe, que muito amo, minha “patrocinadora oficial”, sem a qual teria sido impossível concretizar esta iniciativa e demais caminhos da Vida e da Arte.

Ao meu primo Tiago, por toda a disponibilidade para me ouvir e ajudar, e, especialmente e apenas, por existir na minha vida.

Ao meu pai e irmão, que, nas suas idiossincrasias, me ajudam a tomar consciência das minhas.

Aos meus amigos, por toda a paciência e carinho demonstrados. Um obrigada especial à Ana Rosa, Daniel, Ricardo, Tiago e Salomé, pelo seu interesse e valiosíssimas contribuições.

Aos meus professores nesta vida, em especial: à professora Helena Félix, pela sua presença inspiradora e pelas sementes que há muito plantou em mim- as da curiosidade e do pensamento crítico; ao professor João Pereira Coutinho, que tantas vezes partilhou o seu tempo e a sua sabedoria comigo, quer enquanto meu professor na Escola de Música do Conservatório Nacional, quer, mais recentemente, no mesmo espaço, enquanto professor cooperante neste estágio, que descreverei na primeira parte deste documento; ao professor Jorge Lee, que me iniciou na música improvisada e me despertou para muitas outras facetas da música que fazemos e/ou que podemos fazer; ao professor Nuno Ivo Cruz, meu orientador nesta viagem que iniciei em 2011, pela coragem, pela confiança, pelas valiosas conversações, tão necessárias à delimitação e organização das ideias, pela motivação e orientação que me ofereceu ao longo deste processo e que tão preciosas foram na obtenção do resultado final que aqui apresento; aos coordenadores e professores deste Mestrado, bem como aos demais professores que leccionam na ESML, pelo seu contributo para a minha evolução nesta área de conhecimento.

Aos alunos e encarregados de educação, por terem permitido a minha presença nas suas aulas e a pela disponibilidade revelada ao longo deste projecto. Ao António e ao Sebastião.

A todas as pessoas de Bem com as quais me fui cruzando ao longo da Vida e que me inspiraram a, pelo menos, tentar ser melhor Pessoa e melhor Profissional.

Resumo I (Prática Pedagógica)

Este Relatório de Estágio é composto por duas secções. Na primeira descreve-se o estágio realizado pela mestranda, na Classe de Flauta do Professor João Pereira Coutinho (JPC), na Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), ao longo do ano lectivo de 2012/2013, com a supervisão do Professor Nuno Ivo Cruz. Após uma contextualização da EMCN e dos alunos acompanhados no estágio, descreve-se o desempenho de cada um deles, ao longo do ano lectivo, bem como as práticas educativas desenvolvidas pelo Professor Cooperante, nas aulas assistidas, e pela estagiária. Realiza-se uma reflexão sobre as mesmas, apresentando, também, algumas vantagens e desvantagens relativamente ao modelo de Estágio proposto.

Resumo II (Investigação)

Na segunda parte, descreve-se o projecto de investigação, realizando uma revisão de literatura sobre os conceitos mais pertinentes em causa. Expõe-se a metodologia desenvolvida, bem como as teorias relevantes associadas à mesma. Após uma comparação entre o modelo tradicional de ensino praticado, de uma forma geral, nas escolas de ensino especializado da música (oficial e público)- herdado da tradição do Conservatório de Paris- e o modelo tradicional de ensino de *jazz*, descreve-se o método experimental desenhado e utilizado para introdução dessa prática nas aulas de instrumento. São apontadas estratégias possíveis para a inclusão desta prática no modelo de ensino tradicional da música erudita, apontando os potenciais benefícios que daí poderão decorrer para os alunos. Destaca-se a promoção e o desenvolvimento de competências musicais e sociais, o desenvolvimento da criatividade, da musicalidade, da motivação extrínseca, mas, principalmente, intrínseca, bem como o seu contributo para o desenvolvimento positivo da memória auto-biográfica dos alunos. Reflecte-se, ainda, sobre o contributo da improvisação para o desenvolvimento de consciência musical e pessoal- mas também colectiva- defendendo uma educação abrangente, inclusiva da diversidade estética com a qual nos cruzamos diariamente.

Palavras-chave (Investigação)

Modelos de ensino; improvisação; criatividade; desenvolvimento pessoal e musical; escala pentatónica; actualização curricular.

Abstract I (Teaching)

This Internship Report consists of two sections. The first describes the internship developed by the graduate student in the flute class of Professor João Pereira Coutinho (JPC), in the National Conservatoire of Music (Escola de Música do Conservatório Nacional- EMCN), throughout the academic year of 2012/13, under the supervision of Professor Nuno Ivo Cruz. After a contextualization of the EMCN and the students followed in the internship, we describe their performance, as well as the educational practices developed in the classroom by the Cooperating Teacher and by the intern. A reflection on them is given, also presenting some of the advantages and disadvantages of the proposed model to the internship.

Abstract II (Research)

In the second part, we present an investigation about improvisation and some related concepts discussing the possibility of its inclusion in the EMCN curriculum and, in particular, in instrumental classes. After a comparison between the traditional teaching model usually practiced in the specialized music schools (official and public) - derived from the tradition of the *Conservatoire de Paris* - and the traditional model of *jazz* education, the experimental method designed and used for the introduction of this practice in instrumental classes is described. Some possible strategies for the inclusion of this practice in the traditional teaching model of classical music are presented, pointing to the potential benefits that may arise to students. The promotion and development of musical skills (aural, expressive and metacognitive), the development of social creativity, musicality and free will, extrinsic motivation but, mainly, intrinsic, as well as its contribution to the positive development of autobiographical memory of students, is highlighted. The contribution of improvisation to musical awareness and personal development - but also collective - is reflected upon, advocating a comprehensive education, inclusive of the aesthetic diversity which is encountered on daily life.

Keywords (Research)

Teaching models; improvisation; creativity; musical and personal development; pentatonic scale; curriculum update.

Índice

Introdução	1
Secção I – Prática Pedagógica	3
1. A Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN)	3
2. Os Alunos Acompanhados no Estágio	9
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	17
4. Análise Crítica da Actividade Docente	33
5. Conclusão	39
Secção II – Investigação	43
1. Descrição do Projecto de Investigação	43
2. Revisão de Literatura	45
3. Metodologia de Investigação	55
4. Apresentação e Análise de Resultados	63
5. Conclusão	77
Reflexão Final	81
Bibliografia	83
Anexos da Secção I	89
I - CD com Fichas de Observação, Planos de Aula e Planos Anuais	90
II - Carta de Apresentação aos Encarregados de Educação	91

Anexos da Secção II	93
I - <i>Workshop</i> de Introdução à Improvisação	94
II - Carta aos Encarregados de Educação para Autorização da Frequência do <i>Workshop</i>	96
III - Certificados de Participação nos <i>Workshops</i> do Professor Frank Liebscher	97
IV - Acompanhamento de Piano	99
V - Planos Curriculares 2012/2013 da EMCN	100

Lista de Tabelas

Secção I

Tabela 1- Aulas assistidas pela estagiária por mês e por aluno 20

Tabela 2- Repertório trabalhado por cada aluno 27

Tabela 3- Avaliação dos alunos em cada período lectivo 32

Secção II

Tabela 1- Datas e horários de realização do *Workshop* 59

Introdução

O conteúdo final deste documento comporta duas secções principais, que se interligam, na medida em que, na segunda parte do mesmo, se descrevem as estratégias implementadas e partilhadas, durante um *Workshop*, com os alunos participantes no estágio descrito na primeira.

A Secção I diz, assim, respeito à prática pedagógica do estágio do ensino especializado da música, realizado na Classe de Flauta Transversal do Professor João Pereira Coutinho (JPC), na Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), durante o ano lectivo de 2012/2013, enquanto observadora, e nela são caracterizados os quatro alunos acompanhados ao longo do mesmo, após uma contextualização da EMCN. Em seguida, descrevem-se as práticas educativas desenvolvidas pelo Professor Cooperante, bem como as da estagiária, no que respeita às aulas por si leccionadas no primeiro período. Fornece-se informação relativa ao desempenho dos alunos, ao longo do ano lectivo, e outros dados considerados pertinentes para a compreensão do contexto do estágio e do desenhar do projecto de investigação. Após uma análise crítica da actividade docente, no que concerne às aulas assistidas e às aulas dadas, reflecte-se sobre o modelo proposto para o estágio, nas suas vantagens e desvantagens. Esta secção é encerrada com alguns comentários sobre aspectos em relação aos quais se considera importante reflectir.

Na Secção II, descreve-se o projecto de investigação e apresenta-se a revisão de literatura pertinente sobre o tema e os conceitos em causa, nomeadamente sobre improvisação, criatividade, motivação, expressividade musical e desenvolvimento musical e pessoal. A escala pentatónica, que servirá de base para o modelo desenvolvido e implementado e que, em parte, será proposto como estratégia de introdução à prática da improvisação, no contexto das aulas de instrumento na EMCN, será, também, apresentada nesta secção.

Em seguida, apresenta-se o modelo metodológico desenvolvido, as suas especificidades e dificuldades, revelando a estrutura do *Workshop* implementado- o seu formato, objectivos, conteúdos e estratégias. Apresenta-se e analisa-se dois modelos de ensino distintos e as várias sessões pelas quais o *Workshop* foi repartido, os resultados observados, assim como outras informações e reflexões relevantes sobre o mesmo. São apresentadas algumas sugestões de aplicação de estratégias do *Workshop* em contexto de sala de aula.

Por fim, apresenta-se uma conclusão, seguida de uma reflexão final sobre o projecto desenvolvido e implementado.

Importa mencionar que quando nos referirmos, ao longo deste documento, à aprendizagem e ao desenvolvimento instrumental, estaremos a incluir a aprendizagem e desenvolvimento vocal nesse mesmo conceito. É de referir, também, a não adopção do acordo ortográfico de 1990 na redacção deste documento.

Espera-se que o modelo proposto possa vir a ser utilizado por outros professores do ensino especializado da música, ou, pelo menos, considerado e analisado pelos mesmos.

Se da sua implementação sistemática (avaliada e adaptada pelos docentes dispostos a incluí-la no trabalho realizado em contexto de sala de aula) resultarem benefícios para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos- como se crê ser verdade, e se tentará demonstrar em seguida- o objectivo deste trabalho ter-se-á cumprido.

Secção I- Prática Pedadógica

*A educação é a arma mais poderosa
que se pode usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

1. A Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN)

*A educação é um processo social; é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.*

John Dewey

1.1. EMCN: Breve História, Caracterização e Funcionalidades

A criação de um conservatório de música em Lisboa surge pela mão do notável músico e compositor português João Domingos Bontempo (1775-1842).

Na época, o modelo de ensino musical público era quase exclusivamente orientado para o culto da religião católica e para o cumprimento do ofício divino, estando intrinsecamente ligado ao Seminário da Patriacal. Era esta orientação que Bontempo pretendia alterar, numa lógica da formação dos músicos também para a música instrumental e repertório lírico. Pelo facto de os músicos de orquestra e cantores, no seu grosso, serem de origem estrangeira, afigurava-se ainda mais pertinente que esta mudança ocorresse. Apesar das tentativas, o projecto não obteve grande visibilidade e eficácia e, em 1836, a instituição foi incorporada no Conservatório Geral de Arte Dramática, projecto levado a cabo por Almeida Garrett, com Bontempo a integrar a direcção. Mais tarde, em 1840, D. Fernando assume a função de presidente honorário, passando a instituição a designar-se por Conservatório Real de Lisboa.

Já no início do século XX, em 1919, o pianista Vianna da Mota (1868-1948) e o compositor, musicólogo e pedagogo Luís de Freitas Branco (1890-1955) impulsionaram uma das maiores reformas do ensino musical. No ano de 1938, é nomeado seu director o maestro e compositor Manuel Ivo Cruz (pai) (1901-1986), cargo que exercerá até 1972.

Em 1946, foram realizadas importantes obras de remodelação e de modernização do N.º 29 da Rua dos Caetanos, projectadas pelo arquitecto Duarte Pacheco, naquela que foi a última intervenção de fundo a que o edifício foi sujeito nos últimos anos. O mesmo encontra-se, actualmente, e para espanto de muitos, bastante aquém do que poderia e deveria ser. Há todo

um potencial desaproveitado, mas, principalmente, condições físicas e de segurança bastante precárias para quem lá trabalha e estuda (chove nalgumas salas, as casas de banho deixam muito a desejar, as janelas têm fraco isolamento, bem como as salas, em geral, há portas cuja fechadura vai funcionando aqui e ali, com este ou com aquele professor, em função da habilidade ou sorte de cada um...). Assim, e no que se refere ao espaço físico, este necessita de uma urgente requalificação, que adapte o edifício às exigências de uma escola do ensino artístico, no século XXI.

Nas décadas que se seguiram à intervenção no edifício, surgiram diversos projectos de reforma do modelo de organização inicial da instituição, no entanto, a estrutura tripartida do Conservatório Nacional de Lisboa só viria a ser dissolvida com o *Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho*, que insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respectivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Ao longo destes anos, a formação de individualidades respeitáveis da vida musical portuguesa (que se afirmaram como intérpretes, pedagogos e compositores na música da tradição erudita mas, também, noutros domínios musicais) esteve, estreitamente, ligada à EMCN, que se assume, no presente, como herdeira da tradição do Conservatório Nacional de Lisboa e de um modelo de ensino herdado do Conservatório de Paris.

A EMCN pretende intervir de forma manifesta na vida cultural e musical de Lisboa e do País, estando, actualmente, a sua direcção a cargo da Professora Ana Mafalda Pernão.

Na definição da sua missão, afirma querer “qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos” (A.A.V.V., 2009:7).

1.2. Legislação, Comunidade e Regimes de Frequência

A reforma legal do ensino especializado da música iniciou-se na década de oitenta do século XX, por via do *Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho*, que estabelece:

“(…) o ensino especializado visa a formação de músicos e se insere nos diversos níveis de ensino, acrescendo aos objectivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui sucessivamente uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma formação profissional aprofundada”.

Só em 1990, com a publicação do *Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro- Lei-quadro para o ensino artístico especializado*, foi possível começar a pensar em aplicar o princípio de que “todos os Portugueses [têm] direito à educação e à cultura”, bem como o de que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, expressos na *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Progressivamente, e ao longo das últimas décadas, verificou-se um aumento da procura relativamente ao ensino especializado da música e conseqüente aparecimento de escolas especializadas disponíveis para absorver o financiamento público concedido nesta área, em particular, para os Regimes Articulado e Integrado.

Legislação e normativos variados foram produzidos na primeira década do século XXI, nomeadamente a *Lei de Bases do Sistema Educativo* e a *Lei-quadro do Ensino Artístico*, fixados, respectivamente, na *Lei 49/2005* e no *Decreto-Lei 344/90*, bem como outros normativos que regulam o funcionamento do ensino artístico.

Quanto à população estudantil actualmente a frequentar a EMCN, provém de mais de cem localidades distintas, pelo que se pode afirmar que a sua área geográfica de influência ultrapassa, largamente, a sua localização no Convento dos Caetanos, em pleno coração do Bairro Alto e da cidade de Lisboa.

No ano lectivo de 2011/12, a escola apresentava uma população estudantil de 909 alunos (incluindo os pólos da Amadora, Portela e Loures) e um total de 190 docentes, mais de 60% destes em regime de contratação anual. Anualmente, é estabelecido um número considerável de parcerias com entidades governamentais e não-governamentais.

A escola oferece cursos de Iniciação, Básico, Secundário e Profissional, tendo como objectivo primordial a formação de alunos para uma opção profissional enquanto músicos. A frequência dos mesmos pode ser realizada em três Regimes: Integrado, Articulado ou Supletivo, sendo que no Regime Integrado, bem como no Curso Profissional, os alunos passam muito mais tempo na EMCN, pois realizam aí as disciplinas da formação geral.

Os Cursos Profissionais de Instrumentista de Sopros, Percussão, Cordas e Teclas, abriram, pela primeira vez na EMCN, em 2009, respondendo a uma necessidade da sociedade civil e do próprio mercado de trabalho, que há já algum tempo se impunha. A EMCN abriu, assim, o seu leque de oferta ao nível curricular, inaugurando uma nova fase na sua história curricular.

Ainda que no ano lectivo de 2011/12 se tenha verificado um acréscimo de alunos, no que se refere aos ensinos integrado e articulado, o regime supletivo destaca-se, ainda, pela inclusão de um maior número de alunos.

Em 2009, foi publicado um estudo de avaliação dos Projectos Educativos dos Conservatórios Públicos do Ensino Especializado da Música, encomendado à Universidade de Lisboa-Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, onde se afirma que:

“os estudos realizados pela equipa até ao presente têm-se centrado essencialmente no ensino público especializado da Música e o seu principal propósito tem sido o de contribuir para melhorar a compreensão da organização e do funcionamento deste importante sector do sistema educativo português. (...) Refira-se, por exemplo, que, na sequência do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (Fernandes, Ó & Ferreira, 2007), foi recomendado que o ensino artístico especializado da Música deveria ser refundado para que, entre muitas outras coisas, fosse possível” (Fernandes, Ó e Paz, 2009:1).

Os autores referem, ainda, que se trata “de um estudo de natureza descritiva, analítica e interpretativa em que se procura que a avaliação possa interferir positivamente na realidade social, contribuindo para a sua transformação e para a sua melhoria” (Fernandes, Ó e Paz, 2009: 4-5).

Várias recomendações tinham já sido mencionadas no estudo publicado, em 2007, por Fernandes, Ó e Ferreira, de entre as quais:

- “1. Melhorar significativamente a qualidade do ensino.
2. Aumentar substancialmente o número de alunos.
3. Regular a situação profissional dos professores dos conservatórios públicos.
4. Transformar os conservatórios em escolas de referência, com uma Missão claramente definida, e de qualidade irrepreensível.
5. Incentivar parcerias entre escolas do chamado ensino regular e escolas do ensino especializado da Música, públicas ou privadas, para tornar este ensino mais acessível a um maior número de alunos.
6. Rendibilizar os recursos existentes.
7. Regular a organização e o funcionamento pedagógico das escolas do ensino especializado da Música.
8. Melhorar o currículo dos cursos básico e complementar, actualizando e reformulando os seus planos de estudos e respectivos programas.
9. Dotar os conservatórios públicos de instalações consentâneas com o trabalho educativo e formativo que desenvolvem.
10. Regular os regimes de frequência dos alunos, tornando o regime de frequência integrado a matriz preferencial de organização e desenvolvimento do ensino especializado da Música nos conservatórios públicos portugueses”
(Fernandes, Ó e Paz, 2009: 1-2).

No desenvolvimento deste trabalho, em particular no final da Secção II, atentaremos, com maior detalhe, nestas recomendações.

2. Os Alunos Acompanhados no Estágio

A alegria que se tem em pensar e aprender

faz-nos pensar e aprender ainda mais.

Aristóteles

2.1. Enquadramento

O modelo proposto para o estágio do ensino especializado da música, integrado no Mestrado em Ensino da Música, da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) - Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), prevê a presença do(a) estagiário(a) em aulas de três alunos de graus de ensino diferentes, enquanto observador(a), num número mínimo de noventa aulas assistidas, caso o mesmo não esteja a leccionar em escolas do ensino especializado da música. Como essa era a situação da estagiária no ano lectivo em causa, o modelo seguido foi este, complementado por uma aula individual, dada a cada aluno, em cada período lectivo, com a supervisão do Professor Orientador e do Professor Cooperante.

A efectivação tardia do protocolo entre a EMCN e a ESML-IPL determinou que o arranque do estágio não coincidissem exactamente com o início do ano lectivo da instituição de acolhimento da estagiária. Por outro lado, e tendo a mesma de se adaptar aos alunos da Classe e aos horários, previamente definidos para o Professor Cooperante, a escolha dos alunos a acompanhar, ao longo do ano lectivo, revestiu-se de alguma complexidade. Porém, o papel do Professor Orientador, bem como o do Professor Cooperante, foram fundamentais para a simplificação deste processo.

Assim, e com a concordância de ambos, definiu-se que a estagiária assistiria às aulas de uma aluna do 1º grau- 5º ano do Regime Integrado (Aluna 1), de outra do 3º grau- 7º ano do Regime Integrado (Aluna 3) e de um aluno do 7º grau do Regime Supletivo (Aluno 4), que, previsivelmente, iria realizar o exame final de 8º grau como aluno auto-proposto.

Tendo em conta o *background* específico de cada aluno, o seu estágio de desenvolvimento musical, aquando do início do estágio, e o conhecimento e partilha prévios do Professor Cooperante relativamente aos mesmos, decidiu-se- naturalmente com a devida concordância e reconhecimento desta pertinência por parte do Professor Orientador- incluir uma terceira aluna (Aluna 2, também do 7º ano do Regime Integrado) no modelo do estágio. A mesma,

para além de ter entrado para a classe do Professor JPC neste ano lectivo, vivera uma experiência menos positiva, com algum relevo, nos anos anteriores, com a sua professora de então. Afigurou-se, na altura, que o seu perfil diferenciado, relativamente aos restantes colegas participantes neste estágio, poderia vir a acrescentar cenários e situações passíveis de beneficiar a discussão e reflexão pedagógicas, em geral, entre estagiária e Professores Orientador e Cooperante.

Desta forma, o Relatório de Estágio aqui apresentado registará a descrição desse momento, não com três mas com quatro alunos.

Por razões de natureza ética, afigurou-se pertinente atribuir a cada aluno um número para a redacção deste documento e, assim, salvaguardar-se a sua identidade. Contingências burocráticas e necessidade de acautelamento de questões futuras, determinaram que se mantivesse os seus nomes nas fichas de observação relativas às aulas assistidas (Anexo Digital da Secção I) respeitantes a cada um deles. Os critérios utilizados para a atribuição do número ao aluno foram o do grau/ano de ensino no ano lectivo em que o estágio se realizou, isto é, quanto mais inicial o grau/ano de ensino, mais baixo o número atribuído, mas, também, o da ordenação alfabética, a partir do nome próprio, para o caso em que os graus/anos de ensino eram coincidentes.

Aquando do início do Estágio, a estagiária dirigiu uma carta aos encarregados de educação (Anexo II da Secção I), com um comprovativo de frequência do Mestrado, em anexo, apresentando-se e solicitando as devidas autorizações para o caso de ser necessário proceder a algumas gravações em formato vídeo. Todos os encarregados de educação reeviam, posteriormente, a autorização devidamente assinada.

2.2. Caracterização dos Alunos

2.2.1. Aluna 1- 5º Ano (2º Ciclo do Ensino Básico) - Regime Integrado

A aluna nasceu a 9 de Janeiro 2002 e reside no Barreiro.

Realizou a Iniciação Musical em Palmela, onde teve aulas com vários professores, primeiro de Flauta Transversal e, posteriormente, e por sua vontade, também (e cumulativamente) de Piano.

Este foi o seu primeiro ano na classe do Professor JPC. No entanto, no ano lectivo passado já frequentou a Iniciação em Piano, na EMCN. Em 2012/2013, frequentou o 5º ano, no Regime Integrado, na classe do Professor JPC, mas, também, na classe da Professora Ana Valente, com a qual estuda Piano, como segundo instrumento.

A aluna tem uma irmã gémea, que frequenta o regime integrado, estudando Piano, como instrumento principal, e Guitarra, como segundo instrumento.

O horário de instrumento da aluna era às terças e às sextas-feira. Às terças, tinha aula de 22'30'' (das 16h10 às 16h33) para ver repertório e realizar ensaios com o pianista acompanhador e, às sextas, tinha aula de 45' (das 9h15 às 10h) para ver estudos, escalas e técnica, em geral.

A aluna tem uma personalidade reservada, porém, curiosa e, pelo que foi possível observar, empenhada e determinada. Tende a falar muito baixo, num nível, por vezes, difícil de acompanhar, quer pela estagiária, quer pelo Professor Cooperante, situação que, progressivamente, se foi alterando ao longo do ano lectivo. Revelou muito respeito e admiração pelo professor, ao longo das aulas, e manteve relativamente constante o trabalho/estudo individual, apesar de residir longe, de acordar todos os dias às 6h da manhã e de regressar a casa apenas depois das 20h.

Para o seu ano de ensino, apresenta bons níveis de competências metacognitivas, motoras, auditivas, expressivas, performativas e de leitura e níveis elevados de motivação e entusiasmo. No entanto, foi revelando, pontualmente, algumas questões relacionadas com a leitura rítmica e sua decifragem e concretização no instrumento.

Os seus encarregados de educação estão bastante envolvidos no processo de aprendizagem musical, tanto desta, como da outra filha, já mencionada. Foram, talvez por isso, os encarregados de educação com os quais a estagiária teve mais contacto directo, revelando-se sempre disponíveis e interessados em participar no processo de desenvolvimento, quer do estágio, quer do projecto de investigação.

2.2.2. Aluna 2- 7º Ano (2º Ciclo do Ensino Básico) - Regime Integrado

A aluna nasceu a 6 de Março de 2000 e reside na Amadora.

Frequentou dois anos de iniciação e o 1º e 2º Graus na classe da Professora Gyongyver Csigó, na EMCN, e mudou, por seu pedido e por pedido expresso dos pais, endereçado à direcção da EMCN, para a classe do Professor JPC, no ano lectivo de 2012/2013.

A aluna tem uma irmã, ligeiramente mais nova, que também estuda clarinete, no Regime Integrado, na EMCN.

O seu horário de instrumento era às segundas e às sextas-feiras. Às segundas, tinha aula de 45' (das 16h55 às 17h40) para ver repertório e ensaiar com o pianista acompanhador, e, às sextas, tinha aula de 22'30'' (das 10h37 às 11h) para ver estudos, escalas e técnica, em geral.

A aluna mostrou-se, desde cedo, insegura, com aparente fraca auto-estima, e oscilante no que diz respeito ao trabalho/estudo individual, revelando grandes dificuldades ao nível da produção e da qualidade do som, bem como outras questões posturais e técnicas de difícil resolução num curto espaço de tempo. Usa aparelho ortodôntico fixo para correcção dos dentes, que é, periodicamente, apertado e que lhe causa manifesto desconforto.

Revelou alguma dificuldade na construção de uma comunicação eficaz com o professor, fruto, talvez, de questões específicas de cariz sócio-económico e de outras relacionadas com as suas experiências anteriores de aprendizagem musical. Por várias vezes, se mostrou hesitante relativamente à forma de se dirigir ao mesmo (mas, também, à estagiária), tratando-o(a), várias vezes, por “tu”.

A aluna apresenta boas competências auditivas (apesar das dificuldades de afinação geral, nos diferentes registos da flauta, revela alguma facilidade em afinar com o piano), razoáveis competências expressivas, performativas e de leitura, revelando, no entanto, fracas competências motoras e metacognitivas, para o nível de ensino em que se encontra. Do ponto de vista motivacional revelou-se um pouco instável de forma, nem sempre, clara.

É possível que a facilidade demonstrada em afinar com outros instrumentos tenha sido beneficiada pelo facto de tocar numa banda filarmónica da sua área de residência.

O contacto entre a estagiária e a encarregada de educação foi bastante pontual, apesar da

disponibilidade revelada, nesses momentos, pela mãe da aluna.

2.2.3. Aluna 3- 7º Ano (2º Ciclo do Ensino Básico) - Regime Integrado

A aluna nasceu a 9 de Março de 2000 e é de origem romena. Reside na Amadora e é colega de turma da Aluna 2, com a qual se relaciona bastante, uma vez que habitam na mesma área geográfica.

Iniciou a sua educação musical através do projecto Orquestra Geração (com a qual toca regularmente e que lhe cede o instrumento que utiliza), numa escola da Amadora. Tem uma irmã mais velha, que estuda violino noutra escola de ensino especializado da música.

Ganhou, em 2012, o 1º prémio do Concurso Internacional de Instrumentos de Sopros “Terras de La Salle”, na sua categoria, revelador das suas características particulares.

O seu horário de instrumento era às segundas e às sextas-feiras. Às segundas, tinha aula de 45’ (das 16h10 às 16h55) para ver repertório e ensaiar com o pianista acompanhador, e, às sextas, tinha aula de 22’30’’ (das 10h15 às 10h37) para ver estudos, escalas e técnica, em geral.

A aluna revela boas competências motoras, de leitura e performativas e boas competências auditivas, expressivas e metacognitivas, tendo desenvolvido um trabalho muitíssimo consistente, revelador, também, de elevados níveis de motivação e empenho no estudo do material proposto pelo professor.

O facto de a sua língua materna não ser o português gera, por vezes, alguns equívocos que são, rapidamente, ultrapassados. A boa relação com o professor e a sua personalidade autêntica e directa dissipam, imediatamente, quaisquer dificuldades de comunicação que possam, pontualmente, existir.

Revela grande capacidade de concentração, de trabalho e de memorização de repertório extenso.

Apesar do contacto pontual entre a estagiária e a encarregada de educação da aluna, a mesma revelou-se sempre cordial, disponível e receptiva.

2.2.4. Aluno 4- 7º Grau- Regime Supletivo

O aluno nasceu a 17 de Março de 1995, em Queluz, onde reside, e concluiu, em 2012/2013, o 12º Ano no Agrupamento Científico-Natural.

Iniciou os seus estudos de flauta aos 8 anos de idade, na Academia de Música de Monte Abraão, sob a orientação do professor Jorge Nunes.

Em 2007, ingressou na EMCN, na Classe de Flauta do Professor JPC, onde concluiu o Curso Básico com a máxima classificação.

Em Música de Câmara, tem trabalhando sob a orientação da Professora Anna Tomasik.

Já esteve presente em *masterclasses* com William Bennett, Jacques Zoon, Vicens Prats e Vincent Lucas.

No âmbito da actividade da EMCN, tem-se apresentando, regularmente, em audições, concursos e por ocasião da Semana Aberta, que aqui decorre anualmente.

Em 2011/2012, foi laureado no Concurso Jovem.Com¹ (escalão C) que decorreu no Conservatório Nacional.

Tem um irmão, ligeiramente mais velho, que estudou Guitarra na EMCN e com o qual realizou projectos de música de câmara.

O seu horário de instrumento era às segundas e às quintas-feiras. Às segundas, tinha aula das 15h às 16h para ver repertório e ensaiar com o pianista acompanhador, e, às quintas, das 18h00 às 19h00 para ver estudos, repertório e técnica, em geral.

Mudou de flauta a meio do 1º período, realizando os ajustes necessários de forma bastante rápida.

O aluno revela muito boas competências motoras, de leitura e performativas e, também, muito boas competências auditivas, expressivas e metacognitivas. Desenvolveu um trabalho extremamente consistente, muitíssimo acima da média, mesmo para um finalista do Curso de Flauta da EMCN. Os elevados níveis de motivação e empenho no estudo do material proposto pelo professor, com o qual mantém óptima relação, mantiveram-se muito consistentes, ao

¹ Concurso anual, exclusivo para alunos dos Conservatórios Oficiais de Música.

longo do ano lectivo.

Revela grande capacidade de concentração e de memorização de repertório extenso, num curto espaço de tempo.

O aluno atingiu a maioridade durante o ano lectivo a que este relatório se refere, pelo que não existiu possibilidade nem contexto para estabelecer contacto directo com o seu encarregado de educação.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.

Sêneca

O trabalho desenvolvido pelos alunos e professores ao longo do processo de aprendizagem e aquisição de competências musicais reveste-se de grande complexidade. A concentração e a atitude reveladas e disponibilizadas por um aluno no processo de superação de uma nova dificuldade estão, em grande medida, relacionadas com factores de natureza humana (confiança no professor e em si, respeito pelo mesmo, experiências prévias), e com factores psicológicos, sociológicos e filosóficos (muitas vezes implícitos e inconscientes) que determinam a adopção de determinadas perspectivas do aluno sobre si mesmo e do professor sobre o aluno. Certos condicionalismos físicos poderão, também, afectar este processo. Por exemplo, alunos que começam a estudar flauta (e/ou outros instrumentos) muito cedo e que crescem, muito rapidamente, na pré-adolescência e adolescência, poderão experienciar algumas dificuldades relacionadas com esse crescimento abrupto. Por vezes, ocorrem mudanças inesperadas de embocadura, bem como a necessidade de ajustar os pontos de apoio na flauta, de forma a garantir uma postura física adequada. Estas situações tendem a ser transitórias e, se bem entendidas e encaminhadas pelo professor, não colocarão em causa as competências musicais já adquiridas, nomeadamente, as motoras. Poderão requer, no entanto, que o professor flexibilize alguns aspectos técnicos - de forma a que o aluno integre os ajustes realizados na sua prática instrumental- e tempo.

Os cenários possíveis apresentam-se, assim, como multifactoriais e, por isso, imprevisíveis. Determinado tipo de *feedback* pode ser mais eficaz com um aluno e não o ser com outro. Também a auto-imagem que se tem de si e do trabalho que se realiza, bem como a memória auto-biográfica de cada indivíduo, podem não ser as ideais para garantir níveis de motivação elevados. Por outro lado, a forma como o aluno privilegia determinado estilo de aprendizagem, a par do conhecimento do professor sobre o mesmo, são fundamentais para criar estratégias para uma intervenção pedagógica eficaz, que garanta o desenvolvimento, também, de outros estilos de aprendizagem que o aluno, habitualmente, utiliza menos.

Essa capacidade de análise, que um professor deverá conseguir adquirir ao longo do seu próprio processo de evolução profissional e de crescimento pedagógico- tanto pelo contacto com situações diversas, como pelo aprofundamento da sua investigação pessoal neste

domínio- é fundamental para o grau de sucesso que um aluno atinge num dado espaço de tempo. Estão ambos condicionados, numa dicotomia que envolve a capacidade de análise e intervenção do professor e a confiança e motivação que o aluno demonstra, e que se traduz na forma como este operacionaliza os conteúdos e estratégias que o professor lhe propõe.

No nosso país, no ensino vocacional de música, e em particular na EMCN, as aulas de instrumento são individuais, ainda que esta situação se esteja a alterar. Afigura-se, por isso, bastante importante que a comunicação entre os agentes aluno-professor seja a mais clara e eficaz possível. Assim, e apesar de todos os outros processos e aspectos importantes envolvidos no ensino-aprendizagem, a confiança e a segurança no e do professor têm o potencial de dotar o aluno de recursos internos para a criação e desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas e de motivação intrínseca, essenciais para a sua evolução musical.

O modelo utilizado pelo Professor Cooperante, ao qual a estagiária assistiu, assenta num formato largamente implementado no contexto das aulas do ensino especializado da música, nomeadamente no que respeita às aulas de instrumento e, em particular, às de Flauta Transversal, denotando a sua experiência pedagógica e preocupações nesta área de ensino.

Como todos os alunos tinham dois encontros semanais com o professor, as aulas estavam mais ou menos divididas pelas categorias som, técnica e repertório, no que respeita aos conteúdos. Verificaram-se diferenças significativas relativamente ao tempo dedicado a cada grupo de conteúdos, em função do ciclo de ensino frequentado- 2º ou 3º do Básico e Secundário. Por exemplo, uma aluna do 3º Grau/7º Ano poderá precisar de utilizar uma parte significativa da sua aula de 22'30'' apenas para realizar exercícios de som, enquanto que, para um aluno de 7º Grau/12º Ano, a sua aula de 45' poderá não ser suficiente para trabalhar e aprofundar o repertório estudado e a estudar.

O professor geriu o seu horário o melhor possível, de forma a poder assegurar o apoio necessário aos seus alunos. Para que isso acontecesse, muitas das aulas tiveram uma duração alargada, especialmente as da Aluna 3 e as do Aluno 4, pois ambos participaram em concursos, concertos e demais actividades e tiveram que trabalhar muito repertório e preparar-se muito bem para as mesmas. O tempo de aula era, manifestamente, insuficiente, pelo que o professor sacrificou algum do seu tempo pessoal em aulas extra e no prolongamento da duração oficial das mesmas.

Os conteúdos trabalhados nestas abarcaram, como já foi mencionado, trabalho de som, trabalho técnico associado a escalas, estudos e repertório, sendo adaptados aos graus de ensino de cada aluno.

Esta é, também, a base do modelo que a estagiária utiliza para as aulas de Flauta que lecciona noutros contextos. Porém, como será explicitado, em momento oportuno, existem pequenas diferenças entre o modelo utilizado pelo Professor Cooperante e o modelo, habitualmente, usado pela estagiária, decorrentes de aspectos naturais que têm que ver com a experiência e dimensão pedagógica de cada um, o contexto das instituições em que estes trabalham e com os seus percursos individuais, pessoais e profissionais.

3.1. Aulas Assistidas

A primeira aula a que a estagiária assistiu aconteceu a 18 de Outubro de 2012, com o Aluno 4, a frequentar o 7º Grau do Regime Supletivo.

A recepção foi muito amigável, e procurou-se disponibilizar todos os recursos existentes (cadeira, etc.) necessários para garantir o conforto e integração da estagiária.

Para cada aula assistida, realizou-se a respectiva ficha de observação e procedeu-se à sua organização e integração no Anexo Digital desta secção, num total de noventa e sete fichas de observação. De início, optou-se pelas notas em papel. Findo o primeiro mês, o computador pessoal passou a fazer parte do processo de registo, o que gerou a necessidade de se adequar o ruído do teclado ao contexto e momento da aula. Espera-se que tal não tenha, de alguma forma, condicionado ou implicado, grandemente, no decurso do trabalho desenvolvido nas aulas, bem como se espera que daí não tenha reusultado incómodo para os intervenientes, porém, não se duvida de que existam algumas implicações associadas ao facto acima descrito. Nalguns momentos revelou-se positivo ter o computador presente, pois viabilizou o visionamento de excertos de audições, concursos e de alguns vídeos no Youtube.

As explicações, as demonstrações e o *feedback* produzidos pelo professor nas aulas revelaram-se sempre bastante adequados à idade dos alunos e ao seu nível de aprendizagem. Uma parte significativa das estratégias utilizadas baseou-se na repetição, após *feedback* dado pelo professor, a cada momento da aula, e, naturalmente, em função dos acontecimentos específicos ocorridos no contexto de sala de aula. A criação de metáforas para promover a

compreensão de aspectos mais abstractos, bem como a partilha de experiências pessoais relevantes, foram algumas das estratégias utilizadas pelo Professor Cooperante, a par das instruções produzidas em contextos específicos.

Pelas razões já atrás mencionadas, nomeadamente no que concerne à inclusão de um quarto aluno no modelo do estágio, as aulas assistidas repartiram-se da seguinte forma, ao longo dos meses de duração do mesmo:

Aluno/Mês	Outubro 2012	Novembro 2012	Dezembro 2012	Janeiro 2013	Fevereiro 2013	Março 2013	Abril 2013	Mai 2013	Junho 2013	Total
Aluna 1	2	3	1	2	2	3	4	9	2	28
Aluna 2	2	1	1	1	2	3	2	6	1	19
Aluna 3	2	3	1	1	2	3	4	6	1	23
Aluno 4	2	3	1	5	4	2	3	6	1	27

Tabela 1- Aulas assistidas pela estagiária por mês e por aluno

Na medida em que a agenda da estagiária (profissional no activo e a realizar outra formação académica no ensino superior) o permitiu, alternou-se os dias de assistência às duas aulas semanais de cada um dos alunos, por forma a garantir uma melhor percepção do trabalho desenvolvido e, assim, melhor compreender o contexto e o potencial de investigação presente no mesmo

3.1.1. Aluna 1

Grande parte das aulas a que se assistiu desta aluna aconteciam à sexta-feira, às 9h15. A aluna chegava do Barreiro quase sempre por volta das 8h30, acompanhada pela mãe, que a orientava para estudar até ao horário de início da aula. Foi neste contexto que se gerou a possibilidade de estabelecer um contacto mais próximo com a encarregada de educação, ficando a conhecer um pouco mais do percurso de aprendizagem musical da aluna. A mãe, apesar de não tocar qualquer instrumento, está muito envolvida no processo e fornece um suporte de qualidade ao mesmo. Está empenhada no sucesso da filha e envolve-se sempre que pode e consegue fazê-lo.

A aluna tem competências bastante boas para o ano de ensino em que se encontra e um grau de autonomia no estudo, também, bastante bom. Revelou, como já foi dito, algumas dificuldades pontuais, principalmente, no que respeita à leitura rítmica, mas, também, bons níveis de concentração e de eficácia performativa. Tal revelou-se, não apenas nas audições da sua Classe de Flauta, mas, também, nas de Coro, nas de Música de Conjunto e nas da XIV Semana Aberta da EMCN (9 a 13 de Abril, de 2013).

Apesar do seu desempenho relativamente constante, a aluna manifestou algum cansaço a meio do 2º período e no final do 3º, que o professor compreendeu, intervindo de forma construtiva. Através do diálogo, levou a aluna a reconhecer esse facto- compreendendo o contexto da mesma (teste, audições e outras actividades) - insistindo para que se organizasse melhor, de forma a poder estudar de uma maneira mais consistente, como era seu hábito.

Esta parece ser uma aluna curiosa e, ao longo do ano lectivo, manteve um projecto de composição colectiva com a irmã e outras colegas.

A Teoria de Auto-Conceito de Inteligência (Dewck & Molden, 2005) adoptada pela aluna parece ser a Teoria Incremental. Encara o esforço de forma positiva, raramente se queixa e isso manifesta-se na sua postura. Tal parece ser reforçado pelo contexto de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem, como já foi mencionado, e surge referido na literatura da Psicologia como um fenómeno de *priming* ou primação (Garcia-Marques, 2005). Este refere-se à forma como os “estímulos afectivos” (positivos ou negativos) determinam o nosso comportamento, isto é, ao modo como o conjunto de estímulos, originários de uma mesma categoria, impulsionam determinadas memórias. Contudo, a literatura acerca desta temática não é, ainda, consensual.

3.1.2. Aluna 2

A aluna faltou a algumas aulas por motivos de doença e nem sempre revelou um trabalho consistente. O aparelho ortodôntico não parece ajudar muito no processo de consolidação e de aquisição de competências musicais, pelo menos motoras, e no que respeita à produção sonora.

Apesar de simpática e de empenhada, revela níveis de concentração relativamente baixos, para o grau/ano de ensino em que se encontra. O seu historial de aprendizagem musical tê-la-á

levado a revelar, desde cedo, tensão e nervosismo nas aulas de instrumento. Reconhece, frequentemente, que não está a cumprir os objectivos estipulados, para a aula, e manifesta insatisfação para consigo mesma, que expressa com onomatopeias, como “ai” e outras interjeições típicas de desagrado.

Ao longo do ano, foi conseguindo melhorar pequenos aspectos de embocadura, respiração e também posturais. Já não toca com as pernas tão esticadas e tensas como no início do ano lectivo, porém, continua a revelar dificuldades no que respeita à produção e qualidade do som e ao equilíbrio do instrumento. Observou-se que, à medida que a aluna toca, o prato da flauta vai rodando, progressivamente, para dentro, o que lhe condiciona muitíssimo a produção sonora.

Antes da primeira interrupção escolar, o professor enviou aos encarregados de educação uma informação com um plano individual de trabalho, a ser cumprido até ao final do ano-determinando um mínimo de repertório (escalas, estudos e peças) e definindo uma série de aspectos a alterar e melhorar- para que a aluna pudesse concluir o 7º Ano com sucesso a Instrumento.

No 2º período, a aluna empenhou-se e os resultados do seu trabalho foram mais ou menos visíveis. Houve alguns progressos na qualidade do som e na capacidade de mobilizar os recursos motores necessários à eficácia. Porém, os resultados nem sempre foram consistentes. Evidenciou, várias vezes, um grau de nervosismo considerável, que punha em causa a sua capacidade, por vezes, de cumprir com o mínimo exigido.

As escalas menores harmónica e melódica causavam-lhe grande confusão, chegando a ter as mesmas escalas para estudar durante um mês. Este e outros aspectos levaram a que o professor tivesse de realizar algumas chamadas de atenção, que parecem ter sido interpretadas positivamente.

No 3º período, existiram algumas situações que requereram uma intervenção mais assertiva por parte do Professor Cooperante, nomeadamente no que se referia à forma da aluna estudar e de apresentar o trabalho na aula.

Do que se observou, a Teoria de Auto-Conceito de Inteligência (Dewck & Molden, 2005) que melhor parece descrever os padrões motivacionais da aluna é a Teoria da Entidade, o que, associado a um conceito de auto-eficácia baixo, parece ter afectado negativamente o seu

desempenho.

A aparente fraca auto-estima, os níveis baixos de autonomia e de senso de eficácia (e os demais aspectos acima enunciados) levaram a estagiária a reflectir sobre a pertinência de uma intervenção de recurso, que visasse ajudar a aluna a operar alterações comportamentais e cognitivistas e que favorecesse o seu desempenho. Tentou-se organizar e operacionalizar um modelo de intervenção, porém, as tentativas saíram logradas, por incapacidade de conciliação de agendas e disponibilidade de salas.

O seu desempenho nas audições de classe parece revelar razoáveis competências performativas, que deverão ser desenvolvidas.

Apesar do esforço e da intervenção do professor, a aluna terá de trabalhar muito no próximo ano lectivo para adquirir algumas competências fundamentais, especialmente motoras e metacognitivas para que o seu progresso instrumental seja efectivo.

3.1.3. Aluna 3

Esta é uma aluna muito interessante. Quando chega à sala de aula, depois de bater à porta, percebe-se que entra confiante e alegre.

Parece ser uma aluna muito motivada e muito bem supervisionada, sob todos os aspectos pedagógicos, pelo professor, com quem tem uma relação muito boa. As suas qualidades musicais e a facilidade com que supera os desafios do repertório, memorização, entre outros, são muito acima da média para o seu ano de aprendizagem, o que sugere que a teoria que melhor fundamentaria o seu desempenho e evolução seria a da adopção da Teoria Incremental, uma das Teorias de Auto-Conceito de Inteligência (Dewck & Molden, 2005) estudadas na Unidade Curricular de Psicopedagogia. A aluna acredita que a sua aptidão pode aumentar com o tempo e com a experiência e, por isso, o esforço é encarado de forma positiva, como fazendo parte do processo de aprendizagem. Neste processo, os alunos tendem a desenvolver uma auto-imagem mais positiva, o que tende a afectar positivamente os seus níveis motivacionais.

Revelou ter capacidade de auto-analisar o seu desempenho e de monitorizar a generalidade dos processos envolvidos na aprendizagem do instrumento. Ao longo do ano, foi fazendo

alguns ajustes ao nível da embocadura, decorrentes do seu processo de crescimento.

Aparenta um elevado conceito de auto-eficácia (Bandura, 1977). Esta refere-se ao tipo de avaliação que cada pessoa faz das suas capacidades para planear, organizar e executar as acções necessárias para atingir determinados objectivos, pressupondo-se, ainda, que as expectativas criadas para o resultado de uma actividade exercem uma maior influência no comportamento do que o resultado propriamente dito.

A Aluna 3 tem competências muito boas de leitura (toca de memória, frequentemente), motoras e performativas, para o ano de ensino em que se encontra. É inegável que qualquer professor gostaria de encontrar um aluno assim, pelo menos uma vez na vida, mas é, igualmente, inegável, a qualidade da orientação pedagógico-musical que esta aluna tem recebido desde que entrou para a Classe do Professor JPC, que ela tem sabido e conseguido integrar. Questiona-se se um professor menos experiente teria a experiência e competência necessárias para acompanhar esta aluna de forma adequada.

A Aluna aparenta ser bastante educada, dedicada e trabalhadora. No espaço de uma semana, conseguiu, quase sempre, montar qualquer um dos estudos que o professor lhe pediu dos *Cinquante Études Mélodiques*, de J. Demersseman, muitas vezes já com as questões de ornamentação, e outras, resolvidas.

Ao longo do ano lectivo, participou em vários concursos dentro da EMCN, audições, concertos com a Orquestra Geração e nas audições da Semana Aberta da EMCN.

Tocou, também, o *Concerto para Flauta IV, Op. 10*, de A. Vivaldi, com a Orquestra Jovem do Conservatório Nacional (OJCN) da EMCN, o que parece ter sido uma experiência extremamente enriquecedora.

Se continuar a trabalhar como tem feito até agora- e se a sua opção for essa- a aluna tem, pelo menos, potencialmente, possibilidades de vir a tornar-se flautista.

3.1.4. Aluno 4

Este aluno revelou-se muito dedicado, trabalhador e muito auto-confiante, manifestando elevados níveis de autonomia, mesmo para o grau de ensino em que se encontra.

É mais um exemplo descrito na literatura de um aluno que conseguiu, ao longo dos anos de estudo nesta Classe, desenvolver motivação intrínseca. Até ao 4º/5º grau não manifestou competências acima da média, situação que se alterou de forma expressiva desde então.

À semelhança do que foi referido relativamente à Aluna 3, este aluno denuncia, também, um conceito elevado de auto-eficácia.

A Teoria do Auto-Conceito de Inteligência (Dewck & Molden, 2005), por si adoptada, parece ser, também, a Teoria Incremental.

Importa mencionar que algum do repertório que o aluno estudou ao longo deste ano é, habitualmente, trabalhado na Licenciatura em Instrumento. Crê-se, assim, que esta informação poderá tornar mais clara a compreensão do patamar de desenvolvimento musical revelado por este aluno (a frequentar o 7º Grau, no Regime Supletivo), desde o início do ano lectivo, e que tomou relevo um a dois meses depois da aquisição da sua nova flauta.

Preparou o *Concerto para Flauta, Harpa e Orquestra*, de W. A. Mozart, durante os dois primeiros períodos lectivos e tocou-o com a Orquestra da EMCN e uma colega harpista, no dia 6 de Maio, de 2013, no Salão Nobre da EMCN. O repertório trabalhado por este e pelas outras alunas, no âmbito das aulas assistidas pela estagiária, encontra-se registado no ponto que se segue.

O Aluno 4 realizou o exame final da EMCN, como aluno auto-proposto, no dia 1 de Julho de 2013, onde obteve a máxima classificação, à semelhança do que já acontecera no seu exame de 5º Grau.

Este aluno passou a pré-eliminatória e as provas eliminatórias, da edição de 2013 do Prémio Jovens Músicos, e é, presentemente, finalista neste concurso, na sua categoria.

3.2. Repertório

O repertório trabalhado por cada um dos alunos- a que a estagiária teve oportunidade de assistir- bem como os estudos, exercícios técnicos e escalas vistos nas aulas observadas, estão registados na respectiva planificação anual de cada um deles (Anexo I desta Secção) e encontram-se, abaixo, sintetizados.

Aluno(a)	Repertório
1	<p><i>18 Duos Fáceis</i>, Devienne;</p> <p><i>Pequena Marcha</i>, G.F. Händel</p> <p><i>Scotch Dance</i>, Beethoven;</p> <p><i>Menuet</i>, Scarlatti;</p> <p><i>Pastourelle</i>, P. Houdy;</p> <p><i>L'hippopotame Gaetan</i>, Claude-Henry Joubert.</p> <p><i>125 Classical Studies for Flute</i>, Estudos N.º 7-47 e N.º 50.</p> <p><i>100 Classical Studies for Flute</i>, Estudos N.º 1-7.</p> <p>Escalas Maiores até 3 acidentes e respectivas escalas menores harmónicas (a partir do 2º período); escala cromática, com diferentes articulações (até sib agudo, a partir do 3º período).</p>
2	<p><i>Rondo (Trio)</i>, W. A. Mozart;</p> <p><i>Four Waltzes</i>, D. Shostakovich.</p> <p><i>125 Classical Studies for Flute</i>, Estudo N.º 70</p> <p><i>100 Classical Studies for Flute</i>, Estudos N.º 1-34.</p> <p>Escalas Maiores até 3 acidentes e respectivas escalas menores harmónicas e melódicas; escala cromática com diferentes articulações.</p>
3	<p><i>Concerto IV em Sol M</i>, A. Vivaldi; <i>Variations on a theme by Rossini</i>, F. Chopin;</p> <p><i>Adagio et Presto</i>, J. Haydn;</p> <p><i>Rondo, Trio de flautas</i>, W. A. Mozart;</p> <p><i>Morceau de Concours for Flute and Piano</i>, G. Fauré;</p> <p><i>Poemeto para Flauta e Piano</i>, O. Lacerda;</p> <p><i>Sonata IV em Fá M K.V. 13</i>, W. A. Mozart;</p> <p><i>Sonata em Fá M, Op. 2, N.º 1</i>, B. Marcello;</p> <p><i>Scherzino</i>, J. Andersen;</p> <p><i>Pièce</i>, G. Fauré;</p> <p><i>Sarabande e Giga</i>, D. Zipoli.</p> <p><i>25 Romantic Studies, Op. 66</i>, Köhler, Estudos N.º 5, N.º 17 e N.º 25.</p> <p><i>100 Classical Studies for Flute</i>: Estudo N.º 44-48 e Estudo N.º 50.</p> <p><i>Cinquante Études Mélodiques</i> de J. Demersseman: Estudos N.º 26-30.</p> <p>Escalas Maiores até 5 acidentes e respectivas escalas menores harmónicas e melódicas; escala cromática com várias articulações.</p>

4	<p style="text-align: center;"><i>Da Capo Al Fine I</i>, D. Schvetz;</p> <p style="text-align: center;"><i>Concerto para Flauta em Sol M</i>, K. 313, W. A. Mozart;</p> <p style="text-align: center;"><i>Pièce</i>, J. Ibert;</p> <p style="text-align: center;"><i>Concerto para Flauta, Harpa e Orquestra</i>, W. A. Mozart;</p> <p style="text-align: center;"><i>Sonata (Appassionata)</i>, Op. 140, S. Karg-Elert;</p> <p>Extractos: <i>Salomé</i>, R. Strauss, <i>Carmen</i> (3º acto) Bizet, <i>Prélude à l'après midi d'un faune</i>, Debussy, , <i>Symphony No. 4 Allegro energico e passionata</i>, Brahms, <i>Saltarello</i>, Mendelsshon (italiana), <i>Daphnes et Cloé</i>, Ravel;</p> <p style="text-align: center;"><i>Fantaisie</i>, Op. 79, G. Fauré;</p> <p style="text-align: center;"><i>Image</i>, E. Bozza;</p> <p style="text-align: center;"><i>Nocturne et Allegro Scherzando</i>, P. Gaubert;</p> <p style="text-align: center;"><i>Partita em Lá m</i>, J. S. Bach: <i>Sarabande e Corrente</i>;</p> <p style="text-align: center;"><i>The Great Train Race</i>, Ian Clarke;</p> <p style="text-align: center;"><i>Sonata V, em Mi m, BWV 1034</i>, J. S. Bach;</p> <p style="text-align: center;"><i>Pedro e o Lobo</i>, S. Prokofiev;</p> <p style="text-align: center;"><i>Le Merle Noir</i>, O. Messiaen.</p> <p style="text-align: center;"><i>50 Classical Studies for Flute:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Estudos N.º 6 e N.º 7 (24 Etudes, Op. 37</i>, T. Boehm);</p> <p style="text-align: center;"><i>Estudo N.º 23, 24, 26 e 31 (24 Caprices-Etudes, Op. 26</i>; T. Boehm).</p> <p style="text-align: center;"><i>Études Melodiques, Op. 4</i>, J. Demersseman, <i>Estudos Nos 9, 12.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Studies for Flute, Op. 33, N.º 3</i>, Köhler: <i>Estudo N.º 4.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>7 Exercices Journaliers pour la Flûte, Op.5</i>, M. A. Reichert, <i>Exercício N.º 2.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Études et exercices techniques, N.º 3, N.º 6, N.º 10 (vocalizos), N.º 13 a) e b)</i>, M. Moyse.</p> <p style="text-align: center;"><i>Grands Exercices Journalier de Mécanisme</i>, Taffanel & Gaubert: <i>Exercício N.º 4.</i></p> <p style="text-align: center;">Todas as Escalas Maiores e menores.</p>
---	--

Tabela 2- Repertório trabalhado por cada aluno

3.3. Aulas Leccionadas

No 1º período do ano lectivo, a estagiária leccionou as aulas obrigatórias a cada um dos quatro alunos envolvidos no estágio.

Por razões de agenda académica e profissional, o Professor Orientador não pôde estar presente nas mesmas, pelo que se procedeu à gravação das aulas, em formato digital, para posterior análise e reflexão. Infelizmente, alguns problemas de natureza técnica, determinaram a inexistência deste registo, relativamente à Aluna 3. Optou-se, no entanto, por realizar e manter a descrição e, também, a análise, dessa aula neste documento. A mesma foi, também, tema de análise com o Professor Cooperante.

Este, como foi, de resto, habitual ao longo do estágio, manifestou grande cordialidade e confiança na estagiária, permitindo-lhe uma prática lectiva autónoma, intervindo apenas, pontualmente, nalguns momentos.

Tomando em consideração a agenda preenchida da generalidade dos alunos- como revelado no ponto anterior- e considerando, também, a necessidade de tempo para implementar a metodologia explicitada na Secção II deste documento, considerou-se adequado reservar as práticas lectivas obrigatórias do 2º e 3º períodos para um momento posterior.

Elaborou-se um plano de aula para cada um dos alunos, como consta no Anexo I da Secção I. O mesmo foi planificado considerando o trabalho desenvolvido e, até então, observado nas aulas dadas pelo Professor Cooperante, tentando oferecer um contributo positivo para o desenvolvimento musical e pessoal de cada aluno, mas desprovido de qualquer pretensão de alterar o tipo de trabalho desenvolvido no contexto desta Classe de Flauta. Os objectivos definidos em cada plano de aula foram, assim, decorrentes do trabalho de casa marcado pelo Professor Cooperante na aula anterior.

3.3.1. Aluna 1

Relativamente ao plano de aula elaborado para esta aluna- e tendo em conta tudo o que atrás foi mencionado- os objectivos e conteúdos estipulados para esta aula foram:

1. Escala Mi M e respectivo arpejo;
2. Exercícios Ré- Mi e Ré- Mib;
3. Estudos 24, 25 e 26, *in 125 Classical Studies for Flute*.

As estratégias definidas, para cada um dos conteúdos e objectivos constantes no plano de aula foram:

1. Tocá-las como estudadas; repetição, se necessário; alertar para eventuais questões de postura, embocadura e respiração;
2. Tocar o exercício como estudado; analisar o desempenho com a aluna; acautelar e auxiliar na manutenção da pulsação e do rigor rítmico ao longo do exercício;
3. Tocar os exercícios como estudados em casa; acautelar e rectificar eventuais erros de

leitura; analisar o desempenho com a aluna e apontar estratégias para o estudo de passagens difíceis.

3.3.2. Aluna 2

Em relação ao plano de aula elaborado para esta aluna, os objectivos e conteúdos definidos foram:

1. Exercício com notas longas com a máxima qualidade sonora e mecânica;
2. Escalas Lá M e Fá# m e arpejos;
3. Escala cromática;
4. Estudos 6 e 7, *in 100 Classical Studies for Flute*.

As estratégias planificadas para cada um dos objectivos foram, respectivamente:

1. Exercício por movimento cromático; auxiliar, clarificar e intervir em aspectos relacionados com postura, embocadura e respiração;
2. Tocá-las como estudadas; repetição, se necessário; alertar para eventuais questões de postura, embocadura e respiração;
3. Tocá-la como estudada; repetição, se necessário; alertar para eventuais questões de postura, embocadura e respiração;
4. Tocá-los como estudados; repetição, se necessário; alertar para eventuais questões de postura, embocadura e respiração; identificar, isolar problemas e sugerir estratégias para o estudo dos mesmos.

3.3.3. Aluna 3

Relativamente ao plano de aula elaborado para esta aluna, os conteúdos e objectivos definidos foram:

1. Exercício de notas longas (5as, 4as e 8as), evoluindo, cromaticamente, por movimento ascendente (começando no sol-ré-sol, sol grave-sol médio), procurando a máxima qualidade sonora;
2. Escalas Fá# M e Ré# m e arpejos;
3. Escala cromática;
4. Estudo N.º 25, *in 25 Romantic Studies 25*.

Para cada um dos objectivos e conteúdos foram planificadas as seguintes estratégias:

1. Tocá-lo como estudado; repetição, se necessário; alertar para eventuais questões de postura, embocadura e respiração;
2. Tocá-las como estudadas; repetição, se necessário; alertar para eventuais questões de postura, embocadura e respiração;
3. Tocá-la como estudada; repetição, se necessário;
4. Tocar o exercício como estudado em casa; acautelar e rectificar eventuais erros de leitura; analisar o desempenho com a aluna e apontar estratégias para o estudo de passagens difíceis.

3.3.4. Aluno 4

Em relação ao plano de aula elaborado para este aluno, os objectivos incluídos no mesmo foram:

1. Introduzir o *Vocalise N.º 1, in La Technique d'Embouchure*, P. Bernold, como possibilidade de trabalho de som;

2. Tocar o Exercício N.º 4, *in Grands Exercices Journalier de Mécanisme*, Taffanel & Gaubert: 3 tonalidades M e 3 m (Réb M até SiM) (articulações 1-8 + Debost), com grande qualidade sonora e mecânica;
3. Tocar o Exercício N.º 2, *in Sept Exercices Journaliers*, de A. Reichert, com grande qualidade sonora e mecânica;
4. Tocar o Estudo N.º 9 (*50 Études Melodiques, Op. 4*, J. Demersseman), *in 50 Classical Studies for Flute*;
5. Leitura à primeira vista de *Rebuliço*, de Hermeto Pascoal, como forma de promoção da leitura de outro tipo de repertório.

As estratégias planificadas para trabalhar cada um dos objectivos e conteúdos foram:

1. Execução do exercício, alertando o aluno para a necessidade:
 - a. de o tocar, pelo menos no início, num andamento lento;
 - b. de vigiar atentamente a afinação dos intervalos em causa;
2. Variação da articulação pedida a cada tonalidade;
3. Introdução de níveis de dificuldade desafiantes para o aluno (tocar, por exemplo, cada tonalidade numa só respiração, mantendo, naturalmente, a qualidade);
4. Tocá-lo como estudado; corrigir eventuais erros de leitura; trabalhar secções ou frases problemáticas; apontar possibilidades dinâmicas;
5. Introdução de repertório exigente e interessante da *Popular Music*.

3.4. Outras Actividades e Informações

As audições da Classe de Flauta do Professor JPC aconteceram nas seguintes datas, ao longo do ano lectivo de 2012/2013:

- 1º período: 7 Dezembro de 2012, 18h30, Biblioteca da EMCN, Pianistas Acompanhadoras Professora Ana Cristina Bernardo e Professora Ana Luísa Monteiro;

- 2º período: 26 de Fevereiro de 2013, 18h30, Biblioteca EMCN, Pianista Acompanhador Professor André Brito e Cunha;
- 3º período: 20 de Maio, 18h30, Biblioteca EMCN, Pianista Acompanhador Professor André Brito e Cunha.

A estagiária não conseguiu estar presente na audição do 2º período, porém, assistiu a outras audições, nomeadamente ao concerto do Aluno 4, no dia 6 de Maio, com a Orquestra do Conservatório Nacional, no Salão Nobre da EMCN, bem como à audição de Música de Câmara, do mesmo aluno, em duo com Guitarra, a 23 de Maio, na Classe da Professora Anna Tomasik.

No 1º período- e por sugestão do Professor Cooperante- a aluna acompanhou o Aluno 4 ao recital do flautista brasileiro Maurício Freire, que aconteceu no dia 25 de Outubro, no Palácio Foz, como referido na respectiva ficha de observação.

A estagiária acompanhou, ainda, o Professor Cooperante até às audições da Semana Aberta da EMCN, na qual a Aluna 1, a Aluna 3 e o Aluno 4 participaram, como mencionado, também, nas respectivas fichas de observação.

Em relação aos alunos acompanhados no Estágio, as classificações por eles obtidas, em Flauta, em cada período lectivo foram:

Período / Aluno	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluno 4
1º	4*	3*	5*	19**
2º	4	3	5	19
3º	4	3	5	19

Tabela 3- Avaliação dos alunos em cada período lectivo

* escala de 1 a 5

** escala de 1 a 20

4. Análise Crítica da Actividade Docente

Ensinando, aprende-se.

Séneca

Em relação ao que foi sintetizado anteriormente sobre as práticas educativas desenvolvidas ao longo do estágio, afigura-se relevante mencionar que, de uma forma geral, as práticas observadas são coincidentes com as que a estagiária tenta implementar nas suas aulas, com os inevitáveis ajustes inerentes à sua própria personalidade e às especificidades das escolas onde lecciona e dos alunos que as frequentam. Essa similaridade seria, de certa forma, expectável dado que a estagiária “aprendeu a aprender” nas aulas que teve ao longo do Curso de Flauta da EMCN, realizado em Regime Supletivo, na Classe do Professor Cooperante.

4.1. Aulas Assistidas

Em relação às aulas assistidas, importa mencionar alguns aspectos importantes que foram observados.

Em primeiro lugar, considera-se que as aulas de meio tempo (22’30’’) poderão ser responsáveis por uma certa intensificação da pressão, quer para o aluno, quer para o professor, e tornar-se um factor gerador de stress. Se pensarmos que um aluno, com baixas competências metacognitivas e baixa autonomia, poderá ocupar um total de cinco minutos na montagem, desmontagem e limpeza do instrumento, torna-se fácil compreender que o tempo que resta poderá ser insuficiente para aquecer, mostrar ao professor o trabalho por si solicitado e para aprofundar competências. Por outro lado, o facto desse compromisso (bi-semanal) existir, poderá funcionar como um factor de incentivo ao estudo regular. O Professor Cooperante-profissional muito experiente- consegue fazer uma boa gestão dos conteúdos e objectivos trabalhados nestas aulas, apesar deste constrangimento horário.

Em segundo lugar, as condições físicas do espaço da EMCN não são as melhores- como já foi referido. A inexistência de isolamento sonoro das salas leva a que, frequentemente, seja complicado trabalhar. Este factor interfere, por um lado, nos ensaios com o pianista acompanhador e, simultaneamente, e por vezes, na concentração dos alunos nas aulas individuais. Isto ocorre porque as aulas acontecem, quase sempre, numa sala contígua às salas

de aulas de Trompa e Trompete.

No campo pedagógico- e em particular nas estratégias utilizadas com as Alunas 1, 2 e 3 para promoção de uma boa postura e respiração eficiente- o Professor Cooperante revelou-se empenhado, criativo e exigente.

Relativamente às aulas do Aluno 4, raramente se conseguiu cumprir os horários oficiais, pois o aluno tinha sempre imenso repertório para apresentar (estudos, exercícios técnicos e de som) e, como tal, disponibilizando-se o Professor Cooperante para o fazer, a aula tomava sempre a dimensão que as limitações de agenda de um deles impusessem.

Para um aluno que estudou pouco, uma aula de 22'30'' poderá parecer uma eternidade (tanto para ele, como para o professor), enquanto que para um aluno que está a estudar uma sonata de Bach, 45' poderão ser insuficientes para atingir os objectivos estipulados para a aula.

Esta situação também foi verificada nalgumas aulas da Aluna 3, pelo facto de a aluna, como já foi mencionado, ter participado em várias actividades extra, de entre as quais o concurso Jovem.COM.

O Professor Cooperante tem já larga experiência pedagógica e uma formação humana muito completa, o que lhe permite gerir com sabedoria e educação os acontecimentos que vão ocorrendo. A título de exemplo, o programa a cumprir pela Aluna 2 até ao final do ano- que foi entregue aos seus pais no final do 1º período- surtiu algum efeito no desempenho da mesma, pois clarificou os aspectos a trabalhar e os objectivos a cumprir, de forma inequívoca, responsabilizando-a (e aos pais) pelo desenvolvimento de hábitos de estudo sistemático e, por conseguinte, pelo seu desenvolvimento musical.

4.2. Aulas Leccionadas

Às actividades e estratégias genéricas mencionadas no ponto 3.1, para os vários alunos, foram acrescentadas algumas outras, mais específicas, em função dos acontecimentos ocorridos no contexto da aula e do desempenho dos mesmos.

Assim, a título de exemplo, e em relação à Aluna 1 e ao objectivo 4, propôs-se que a aluna solfejasse o ritmo de semínima pontuada (no Estudo N.º 25). No Estudo N.º 26, para além do

solfejo rítmico, solicitado em passagens pontuais, foi, também, pedido à aluna que o fizesse, dizendo o nome das notas, e marcando a pulsação com a mão. A repetição desta estratégia verificou-se frutuosa, ainda que não tenha sido suficiente para dar aquele Estudo por concluído. Alguns professores de instrumento têm algum pudor em utilizar estas estratégias nas suas aulas. Crê-se que, em grande medida, por considerarem que as mesmas deverão ser usadas no contexto da Formação Musical e não no da aula de Instrumento. Acreditamos que, ao não utilizarmos todos os meios ao nosso alcance para facilitarmos a aprendizagem musical dos nossos alunos, estamos a desperdiçar ferramentas de trabalho importantes. Crê-se que um aluno com competências de leitura razoáveis/médias, que utilize esta estratégia, poderá ser muito beneficiado, uma vez que, ao dizer o nome das notas com a duração devida, está a contribuir para a integração do ritmo e das notas, que constituem a melodia na sua estrutura cognitiva.

Já em relação à Aluna 2, foi necessário utilizar a demonstração como forma de exemplificar, por exemplo, questões relacionadas com postura, embocadura, respiração e apoio muscular. Desta forma, a estagiária demonstrou os processos, enquanto a aluna, com a mão no abdómen da estagiária, pôde perceber o que anteriormente tinha sido descrito. De seguida, tentou imitá-la.

Em relação aos objectivos estipulados para cada aluno, há a referir que:

- em relação à Aluna 1, os objectivos estipulados foram cumpridos;
- em relação à Aluna 2, a escala cromática não foi realizada, pois o curso da aula determinou a inexistência de tempo para a tocar;
- em relação à Aluna 3, os objectivos definidos foram concretizados;
- em relação ao Aluno 4, não houve tempo para concretizar a leitura à primeira vista, porém, a partitura foi-lhe entregue, já que ele revelou interesse em conhecê-la.

De uma forma geral, as instruções dadas, bem como o *feedback* fornecido, foram adequados e, relativamente, eficazes. Porém, nalguns momentos, a estagiária considera que devia ter adequado tanto a intensidade das intruções, como a do *feedback*. Esta situação ocorreu, principalmente, nas aulas das Alunas 1 e 2, talvez pelo facto destas serem as que apresentam maior necessidade de desenvolvimento de competências musicais, em geral. Como é difícil separar os processos de respiração, postura, construção de embocadura e outros, a necessidade

de correcção dos mesmos ditou estas circunstâncias, que se acredita que poderão ser melhoradas com a experiência.

A elaboração e execução de um plano de aula para uma duração de 22'30'' revelou-se bastante difícil e, para quem nunca deu aulas com essa duração (nem sequer no contexto da sua experiência em Música para Bebés, Expressão Musical e Iniciação Musical), o desafio foi ainda maior. Acredita-se que a experiência, bem com um melhor conhecimento dos alunos e um maior grau de autonomia pedagógica, poderá vir a promover melhorias no futuro, principalmente no que concerne aos pontos acima mencionados.

4.3. Vantagens e Desvantagens do Modelo de Estágio Proposto

A realização do Estágio, enquanto observador(a), coloca algumas dificuldades delicadas ao estagiário(a). É impossível saber até que ponto a nossa presença é benéfica ou prejudicial, assim como aferir se o curso e o contexto da aula seriam diferentes, daqueles a que assistimos, se não estivéssemos presentes. Em qualquer dos casos, tentou-se não interferir nas aulas, excepção feita aos momentos em que o Professor Cooperante assim o solicitou.

A assistência a aulas de com níveis de desenvolvimento musical diferentes permite, por um lado, adquirir uma visão mais abrangente do modelo de ensino e um conhecimento mais alargado das estratégias e dos conteúdos utilizados pelo Professor Cooperante, em cada nível, mas, por outro, essa discrepância de níveis pode determinar uma maior dificuldade na definição do que será o projecto de investigação a desenvolver. Como acompanhamos aulas de alunos que não conhecemos, é necessário algum tempo até que tenhamos recolhido informação suficiente sobre os mesmos.

Por outro lado, este modelo propiciou a construção de uma relação com os alunos e alguns encarregados de educação e um aprofundamento da relação com o Professor Cooperante, sempre disponível para reflectir e acrescentar perspectivas de valor aos eventos ocorridos. Funcionou, também, como catalisador de introdução e exploração de temáticas supervisionadas pelo do Professor Orientador.

Acredita-se, no entanto, que seria extremamente valioso considerar a possibilidade de outros formatos, pelo menos para alguns estágios. Crê-se que seria possível e interessante criar um

modelo que estreitasse os laços entre a ESML e a comunidade em que se insere. Considerada a existência de escolas de diferentes ciclos de ensino na sua envolvente geográfica, julga-se pertinente considerar a hipótese de desenvolver um modelo de estágio, que tanto poderia ocorrer no edifício da ESML, como nos edifícios das escolas próximas, em função da articulação criada e dos protocolos estabelecidos. Este modelo de estágio poderia vir a requerer outro tipo de supervisão, todavia, poder-se-ia tornar bastante útil e adequado a uma instituição que, como a ESML, pretende aprofundar o seu contributo para a investigação na área da Educação, em particular na da Educação Musical.

5. Conclusão

Só se é curioso na proporção de quanto se é instruído.

Jean-Jacques Rousseau

Quem lecciona no ensino vocacional de música- e mesmo em escolas não oficiais de música, onde o currículo (e, assim, os conteúdos que o compõem) é, de forma clara, mais adaptado aquilo que são as expectativas dos alunos relativamente aos conteúdos e modelos de aprendizagem- e tem alguma experiência pedagógica, sabe que o processo de desenvolvimento musical oscila muitíssimo de aluno para aluno e mesmo, ao longo do tempo, no que se refere ao mesmo aluno.

O percurso individual de cada um- o seu contexto familiar e social, a forma como os pais se envolvem no seu processo de aprendizagem musical, o valor que o aluno atribui ao que está a aprender- determina, em grande medida, os níveis de empenho e de resiliência que o aluno é capaz de alcançar e gerir eficaz e saudavelmente. Factores de natureza emocional, como a necessidade de segurança, reconhecimento e envolvimento dos pais no processo, bem como memórias de experiências musicais prévias, parecem ser importantes para a aquisição de competências musicais e para o desenvolvimento da relação com o estudo, o instrumento e o professor. O prazer que se tem em tocar, aprender e evoluir, as expectativas e valor atribuídos ao e no processo, as perspectivas que se adopta relativamente à forma como se vê- consciência de si próprio- e vê o professor são determinantes na forma com o aluno aprende e cresce, quer enquanto indivíduo, quer enquanto músico.

O estágio de desenvolvimento psico-social em que se encontra e as competências sociais já adquiridas poderão determinar que se considere outras especificidades, nomeadamente as relacionadas com as fases de pré-adolescência e adolescência, em que o sujeito é levado a mergulhar num oceano de diversidade, relativamente ao qual se tem de posicionar. A forma de mostrar como se posiciona revela as escolhas por si realizadas (como se veste, que música ouve, de que grupo faz parte). As alterações físicas (por vezes abruptas), que, não raras vezes, ocorrem, deverão merecer uma atenção especial.

Quando o professor já conhece as características dos seus alunos, pode tentar criar estratégias motivacionais- e outras- que os aproxime, beneficiando todo o processo de aquisição de competências musicais.

Em suma, e apesar dos denominadores comuns presentes em qualquer processo de aprendizagem musical, o professor deverá, sempre que possível, considerar as especificidades de cada aluno, lembrando-se de que não existem dois seres humanos iguais- apenas e potencialmente idênticos- pois as estruturas cognitivas e emocionais de cada um diferem, grandemente, em função de factores não controláveis pelo professor.

Compreende-se que nas escolas de ensino especializado da música, e em particular na EMCN, a exigência seja grande, tanto em relação ao desempenho dos alunos, como ao dos professores, e que o número de vagas anuais seja limitado, já que a mesma se integra num modelo direccionado para eficácia. Esta é analisada e avaliada numa lógica quantitativa, que atribui um valor ao sucesso (uma classificação) e sinaliza o nível de competências musicais desenvolvidas e integradas pelo aluno ao longo dos três períodos do ano lectivo. A capacidade e a gestão do currículo instrumental- mas também genérico, da escola pública- de alunos que se desviam da média (em ambas as direcções) está muitíssimo dependente do papel interventivo do professor, das suas perspectivas e visões e, até, da sua criatividade. Um professor que utiliza, criativamente, os recursos de que dispõe para, num momento de desmotivação do aluno, intervir, de forma positiva, na recuperação e no desenvolvimento motivacional, é um professor corajoso e um modelo que deve ser, cremos, cada vez mais solicitado. Essa intervenção poderá ter de passar pela escolha de repertório ou outros conteúdos capazes de cativar o aluno e de o motivar para o estudo sistemático e o desenvolvimento das competências musicais necessárias ao seu progresso.

Não podemos, jamais, esquecer que estamos a contribuir para a formação de pessoas, numa dimensão alargada. Um professor de música, em particular de instrumento, não contribui apenas na formação musical dos seus alunos, mas, também, na formação das suas personalidades e na construção da sua individualidade musical. É, por isso, muito importante que atentemos no discurso, nas instruções que produzimos e nos exemplos que damos aos nossos alunos, pois, quando estes respeitam e admiram um professor, tendem a adoptá-lo como modelo e a imitá-lo, sendo esta relação mimética tanto mais forte, quanto mais jovem é o aluno. “Deste modo, do ponto de vista do desenvolvimento, o contínuo de factores motivacionais que vão do extrínseco ao intrínseco apresenta ao professor estratégias a serem ajustadas à idade do aluno, ao estágio, e ao nível de interesse” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:521).

Acredita-se que os professores, quer do ensino regular, quer do ensino especializado da música, almejam desempenhar cada vez melhor o seu papel e contribuir para o crescimento equilibrado dos seus alunos, tanto no que respeita ao desenvolvimento de competências musicais, como no que concerne ao desenvolvimento psico-social dos seres humanos com os quais interagem, ao longo do seu percurso como docentes, e, assim, contribuir para o desenvolvimento de seres humanos mais habilitados, sensíveis, autónomos, curiosos, em suma, mais completos.

Secção II- Investigação

1. Descrição do Projecto de Investigação

O projecto de investigação desenvolvido nesta secção surgiu pelo facto de a investigadora ter experienciado, enquanto aluna, dois modelos de ensino formal de música- o da música erudita ocidental e o do *jazz*- e outros, em contextos informais de aprendizagem.

Por outro lado, a sua experiência pedagógica eclética (Música para Bebés, Expressão e Iniciação Musicais, Iniciação ao Piano e Flauta Transversal, em contextos diversificados e com faixas etárias variadas) e o seu percurso profissional em projectos de música na comunidade- nomeadamente, em contexto hospitalar- levaram-na a desenvolver uma perspectiva pessoal abrangente, em relação ao processo de transmissão, assimilação e desenvolvimento de competências musicais, bem como dos processos de fruição musical, e a criar e utilizar estratégias de improvisação, em contextos diversificados. Tornou-se, assim, pertinente analisar os modelos e estratégias privilegiados em cada um dos modelos de ensino já referidos.

Procura-se, com esta investigação, identificar estratégias e conteúdos que possam ser transportados do modelo de ensino do *jazz* para o modelo de ensino da música erudita, em função dos benefícios evidenciados na análise dos mesmos, sistemantizando-os, e almejando a inclusão da prática da improvisação nos planos curriculares das escolas oficiais de ensino especializado da música, em particular, na EMCN.

A bibliografia sobre esta temática é extensa e diversificada, ainda que, relativamente a alguns aspectos, recente. Contudo, a mesma, poderia ser mais adaptada aos níveis de ensino Básico e Secundário e à realidade das escolas oficiais públicas do ensino especializado da música, em Portugal, no contexto da aprendizagem instrumental.

2. Revisão de Literatura

2.1. Conceitos

Os conceitos revistos foram aqueles que se considerou serem os mais relevantes para propiciar uma boa compreensão desta temática. Serão apresentados, de forma sintética, nos sub-pontos seguintes e, posteriormente, articulados com outra bibliografia considerada pertinente.

2.1.1. Improvisação

Ao longo da pesquisa efectuada, fomos nos deparando com o aparecimento de várias definições e perspectivas sobre este conceito, que procurámos clarificar e sistematizar, por forma a simplificar o processo de compreensão dos aspectos envolvidos no mesmo.

Assim, na perspectiva de Jaques-Dalcroze, “improvisation is the study of direct relations between cerebral commands and muscular interpretations in order to express one's own musical feelings (...) Performance is propelled by developing the students' powers of sensation, imagination, and memory” (Abramson, 1980:64, *in* Sloboda, 1987:13).

De acordo com a visão de Azzara (2002), a improvisação implica a capacidade de criar música, espontaneamente, em função de parâmetros musicais específicos, o que se coaduna com a perspectiva de Gordon, segundo o qual a improvisação é “audiação e uso espontâneo de padrões tonais e rítmicos com algumas restrições” (Gordon, 2000:478).

Para Alcantara (2011:245), “improvisation means different things in different contexts. Entire musical languages are based primarily or wholly on improvisation.” Este autor estabelece, ainda, um paralelo entre o discurso falado e a improvisação- “to talk is to improvise” (Alcantara, 2011:245)- postulando que a mesma se afirma como um estilo de vida.

2.1.2. Escala Pentatónica

Música pentatónica é “música constituída apenas por cinco sons de altura diferente. Dado que tradicionalmente não inclui uma sensível, quando muito pode apenas sugerir uma tonalidade. A escala pentatónica mais comum é ‘dó, ré, mi, sol, lá’.” (Gordon, 2008:160)

Este tipo de escalas é, amplamente, utilizado em música de diferentes culturas musicais do mundo, com as devidas adaptações ao sistema musical de cada uma delas.

2.1.3. Criatividade

Segundo Gordon (2000:373),

“toda a criatividade é, até certo ponto, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, até certo ponto, uma forma de criatividade. Contudo, uma diferença essencial entre criatividade e improvisação é que, enquanto o compositor cria uma composição com uma lógica interna própria, um músico de *jazz* improvisa *blues* baseado numa progressão estandardizada de padrões harmónicos”.

Assim, para este autor, criatividade é “audiação e uso espontâneo de padrões tonais e rítmicos sem restrições” (Gordon, 2008:157).

Apesar da polissemia de definições deste conceito, Csikszentmihalyi refere que “creativity is a central source of meaning in our lives for several reasons [and] most of the things that are interesting, important, and *human* are the results of creativity” (Csikszentmihalyi, 1996:1).

2.1.4. Motivação

Segundo a Teoria da Aprendizagem desenvolvida por Jerome Bruner, a motivação “especifica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:239).

Ela confere energia ou activa o comportamento, dirige ou orienta-o, regula o seu nível de persistência. A motivação afecta o controlo da actividade, a escolha, o nível de desempenho, a persistência, as emoções e o estado de *flow* (fluxo).

2.1.5. Expressão e Musicalidade

O conceito de expressão é um construto que subjaz à expressividade musical. Esta é, habitualmente, um conteúdo difícil de veicular no contexto da aprendizagem musical, sendo, frequentemente, relacionada com as estéticas musicais implícitas em determinado repertório.

Este conceito está, historicamente, associado à Filosofia das Artes e das Estéticas, que suportaram a criação artística ao longo dos últimos séculos. Desde a Grécia Antiga até ao início do século XIX, que o poder emocional da Arte foi debatido e alvo de múltiplas considerações. Até aí, esta tendeu a ser encarada enquanto mimese da natureza e das paixões humanas.

A partir de 1800, ocorreu uma mudança fundamental no estatuto da música, em relação com outras artes. Surge um novo conceito de expressão musical, coincidente com o nascimento de música instrumental autónoma, enquanto forma de arte séria. O entusiasmo e o estado emocional foram veiculados pela música como uma expressão de infinito, de sentidos indefinidos, conduzindo a uma revelação mística (Kant, Hegel, Nietzsche, Schopenhauer).

Theodor Adorno, introduz uma nova perspectiva: postula que o carácter da autonomia dos trabalhos musicais advém de uma contradição entre a lógica e a racionalidade das estruturas musicais e a aparente irracionalidade da expressão. A sua posição clarifica as de Hanslick e de Hegel, conjugando as teorias da mimese e as formalistas, construindo uma Teoria Modernista da expressão.

Na realidade e em consequência, não existem regras absolutas para definir a expressividade musical, a musicalidade, não sendo a mesma determinada apenas por factores físicos da música, mas antes pela totalidade das competências e do contexto, que operam em conjunto.

“In its simplest sense, the term ‘expression’ is applied to those elements of a musical performance that depend on personal response and that vary between different interpretations.” (Baker, Paddisson & Scruton, 2001:463)

2.2. Métodos e Teorias

A exposição exaustiva dos métodos de instrumento desenvolvidos, ao longo do tempo, em especial os de flauta transversal, extravasa o âmbito deste trabalho. A abordagem histórica apresentada ocorre apenas para melhor contextualizar o estudo da temática em causa e quando pertinente para analisar processos, conteúdos, estratégias e metas pedagógicas envolvidas no processo de aprendizagem e de aquisição de competências. Assim, crê-se ser adequado e suficiente a indicação de alguns, por forma a fornecer o enquadramento para a análise realizada no próximo ponto deste trabalho.

Apresenta-se, igualmente, uma articulação dos conceitos-chave do mesmo com algumas teorias (aspectos, perspectivas) relacionadas, esperando que a mesma se afirme como uma proposta teórica útil para a compreensão da análise que se realizará à frente, assim como dos objectivos propostos e hipóteses a verificar. Pretende-se, também, aprofundar alguns destes conceitos, enquanto humilde contributo para a promoção, reflexão e ignição de processos de criação e de investigação, sobre esta área de conhecimento, no futuro.

2.2.1. Métodos de Ensino de Instrumento

a) Música Erudita

Alguns Métodos e Referências Bibliográficas Consideradas: *L'Art de Preluder sur la Flûte Traversière*, J.-M. Hotetterre; *Grands Exercices Journalier de Mécanisme*, Taffanel & Gaubert; *The Gilbert Legacy*, A. Floyd; *The Musician's Way*, G. Klickstein.

Os métodos amplamente difundidos na tradição de ensino musical instrumental da música erudita provêm de épocas diversificadas, em função do instrumento e da sua evolução. Os herdados da tradição clássica e romântica são bastante utilizados no contexto das classes de Flauta. As estratégias comumente usadas baseiam-se na repetição, que promove um refinamento progressivo das capacidades psico-motoras e se traduz no desenvolvimento da motricidade fina (equilíbrio do instrumento, construção da embocadura, automatização das digitações das notas). As competências expressivas vão sendo desenvolvidas à medida que o aluno vai contactando com uma dimensão cada vez mais alargada de estudos e repertório, provenientes de diversas estéticas e épocas.

Às metas e estratégias pedagógicas presentes nos livros acima referidos, as propostas por Klickstein (2009) destacam-se pelo facto de apelarem à prática da improvisação, como parte integrante do estudo instrumental, e como via para o desenvolvimento da musicalidade.

Segundo Klickstein (2009:6), o estudo instrumental deverá ser repartido pelas seguintes áreas: “New material, Developing material, Performance material, Technique, Musicianship” (Klickstein, 2009:6).

Segundo este autor, “the musicianship zone incorporates activities such as sight-reading and improvisation practice” (Klickstein, 2009:7).

b) Jazz

Alguns Métodos e Referências Bibliográficas Consideradas: *Jamey Aebersold Books and Play-A-Longs*, J. Aebersold; *Jerry Bergonzi Books*, J. Bergonzi; *How to Improvise*, Hal Crook; *Developing a Personal Saxophone Sound*, David Liebman; *The Jazz Method for Flute*, John O'Neill.

Estes métodos assentam, também, na repetição, enquanto estratégia para o desenvolvimento de competências motoras, herdando conhecimentos pedagógicos da tradição erudita. Promovem o desenvolvimento de competências auditivas e expressivas, a par das motoras, pois, grande parte das suas metas pedagógicas se vocacionam para a capacidade de improvisar, em diferentes contextos musicais e performáticos, associados à estética que lhes é inerente.

2.2.2. Intuição e Criatividade

Intuição e criatividade são dois conceitos relacionados, descritos e discutidos numa vasta literatura.

“Their connection with improvisation is undeniable, yet explicit mention of it in either field is rare. On the other hand, 'free' musicians and many music educators commonly use the two terms, but often without a very clear notion of just what is being discussed” (Sloboda, 1987:15).

O conceito de intuição é muito mais antigo do que o de criatividade, tendo, estes, tradições filosóficas e psicológicas distintas (Westcott, 1968). Este autor procedeu a um levantamento, geral, enumerando três abordagens históricas para as Filosofias da Intuição.

Primeiro surge a intuição Clássica (por exemplo, Spinoza, Croce, Bergson), que vêem a intuição como um tipo especial de contacto com a realidade, um vislumbre da verdade suprema expressa pelos processos da razão ou pelas compulsões do instinto. O conhecimento adquirido, através deste tipo de intuição, é único, imediato, pessoal e não verificável.

Numa segunda abordagem, designada por Intuição Contemporânea de Westcott (a título de exemplo, Stocks, Ewing, Bahm), considera-se a criatividade mais restrita do que a intuição. O conhecimento adquirido, por meio desta, constitui um conjunto de crenças, que são, no entanto, sujeitas à possibilidade de erro.

Nesta óptica, a terceira abordagem é positivista (por exemplo, Bunge), na medida em que rejeita como ilusórias ambas as noções de imediatismo e da verdade definitiva. Em vez disso, uma intuição é simplesmente uma inferência rápida, que produz uma hipótese.

A partir dos pontos de vista anteriores, talvez seja o do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), o que demonstra maiores afinidades com as metáforas comuns à improvisação. Bergson encara a intuição como uma forma de atingir o contacto directo com a realidade primordial, normalmente oculta do conhecimento humano. Esta realidade primordial é um movimento contínuo, um fluxo dinâmico em evolução, que prossegue ao longo de um curso definido, mas imprevisível.

Guilford (1956, 1957) definiu um conjunto de seis aptidões para o pensamento criativo: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, redefinição e sensibilidade para os problemas. (Sloboda, 1987: 17)

A investigação em criatividade é, provavelmente, mais extensa do que a da intuição, já que a intuição é mais comumente considerada como uma subcategoria da criatividade. Apesar das teorias gerais da criatividade serem muito diversificadas e multifacetadas, grande parte da pesquisa em criatividade musical, relevante para a improvisação, baseia-se nos quadros gerais criados por Guilford.

2.2.3. Consciência

Os estudos sobre consciência estão em evolução permanente, pois, dependem, em grande medida, dos progressos na área das Neurociências e da Filosofia.

Muitos investigadores se têm dedicado a esta temática, cujo estudo é muito exigente, tanto ao nível metodológico como financeiro, e tão complexo quanto o funcionamento do nosso cérebro.

“A stab in the direction of speculating about how consciousness emerged in human beings was made by Jaynes (1977), who ascribes it to the connection between the left and right cerebral hemispheres, which he speculates occurred only about 3,000 years ago. (...) Of course this fascinating question is likely to remain forever beyond the reach of certainty” (Csikszentmihalyi, 1990: 278-279).

Csikszentmihalyi refere, ainda, que:

“Sometimes the goals and the rules governing an activity are invented, or negotiated on the spot. For example, teenagers enjoy impromptu interactions in which they try to “gross each other out,” or tell tall stories, or make fun of their teachers. The goal of such sessions emerges by trial and error, and is rarely made explicit; often it remains below the participants’ level of awareness. Yet it is clear that these activities develop their own rules and that those who take part have a clear idea of what constitutes a successful “move,” and of who is doing well. In many ways this is the pattern of a good jazz band, or any improvisational group. Scholars or debaters obtain similar satisfaction when the “moves” in their arguments mesh smoothly, and produce the desired result (*idem*, 1990:56)”.

Por seu turno, Vygotsky (2007:37), afirma que “nada há de novo na noção de que a consciência é um todo unificado, e de que as distintas funções se ligam umas às outras na sua actividade”.

2.2.4. Motivação Intrínseca e Extrínseca

a) Intrínseca

Segundo Bruner, “só através da motivação intrínseca se sustém a vontade de aprender” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:239). “Talvez o melhor exemplo da motivação intrínseca seja o da curiosidade (idem: 239)”. O autor refere, ainda, que “outra motivação que trazemos connosco à nascença é o impulso para adquirir competência”.

Cardoso (2007:14) menciona que “os professores deverão promover a repetição de experiências de aprendizagem positivas. A repetição desse tipo de experiências promove também a sensação de auto-eficácia na aprendizagem”.

b) Extrínseca

Bruner “acredita que o reforço, ou a recompensa externa, pode ser importante para iniciar determinadas acções ou para assegurar que estas sejam repetidas” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:239), porém, segundo Bzuneck e Guimarães (2007:415):

“a motivação extrínseca aproxima-se muito da própria motivação intrínseca em seu grau de autodeterminação, mas não coincide com ela, já que na regulação integrada, o que sustenta a realização da atividade é a sua importância para a obtenção de metas e valores internalizados pela pessoa.”

2.2.5. Improvisação e Desenvolvimento Musical e Pessoal

Apesar de esta temática ser relativamente recente no contexto da educação musical e instrumental, vários foram os pedagogos e/ou investigadores que se dedicaram a esta área, ao longo do último século (Jaques-Dalcroze, Gordon, entre outros).

Azzara (2002), introduzindo o trabalho de Dobbins (1980), indica que a capacidade de improvisar permite ao indivíduo expressar ideias e pensamentos musicais, que decorrem de uma dinâmica interna específica e que promovem o desenvolvimento de estruturas de pensamento superiores. Este considera que “full proficiency in a verbal language much include the ability to comand a considerable vocabulary with equal facility at the reading conversational and intuitive levels. The development of proficiency in a music ‘language’ involves the same general process” (Dobbins, 1980:37, *in* Azzara, 2002:172).

Briggs (1987) argumenta que a improvisação depende de factores extra-musicais, tais como contexto, ambiente, e experiência dos músicos improvisadores, e que os mesmos contribuem para o conteúdo e a forma musical criados. Contudo, da sua investigação resulta a observação de que os padrões de modelos sonoros e de interacção identificados são comuns a todas as improvisações criativas. Por outro lado, este autor refere-se à improvisação como um “diálogo musical”.

Kratus diferencia “exploração” de “improvisação”. “A person who is improvising is able to predict the sounds that result from certain actions, whereas a person who is exploring can not.” (Kratus, 1990:35, *in* Azzara, 2002:71)

Nachmanovitch defende a estreita relação entre improvisação e composição, argumentando que a memória e intenção (passado e futuro) e a intuição (presente) se fundem, pois, na improvisação, existe um momento único- “the time of inspiration, the time of technically structuring and realizing the music, the time of playing it, and the time of communicating with the audience, as well ordinary clock time, are all one” (1990:18).

Abramson (1980), Aebersold (1988), Azzara (1999) e Kratus (1991), defendem que a improvisação pode e deverá ser uma parte significativa na vida e na educação de todos. Somos todos improvisadores (Nachmanovitch, 1990:17, *in* Azzara, 2002).

A articulação apresentada encontra síntese nas palavras de Sarath:

“The creative, integrative, eclectic, and hands-on qualities of improvisational experience promote the development of both conventional and contemporary skills, foster in students an all-important self-sufficiency, and also open up pathways to emerging educational areas such as consciousness and contemplative studies. More-over, as these inherent qualities in improvisation point to new types of educational models, they also illuminate new reform strategies through which these models may be achieved.” (Sarath, 2002:188)

Alcantara (2011), por seu turno, apresenta algumas sugestões para a introdução da prática da improvisação no estudo regular do instrumento, como tocar ou cantar uma escala numa tonalidade e num compasso pré-estabelecido e, gradualmente, definir e introduzir algumas alterações, nomeadamente, ritmos pontuados e mudanças de direcção da escala no final do

primeiro tetracorde. Condensando e alternando estas estratégias de aproximação à escala, aumenta-se a variabilidade dos materiais produzidos e reduz-se a monotonia associada ao estudo das escalas. Por outro lado, idênticas aproximações aos arpejos e escalas, presentes em determinado repertório, permitem trabalhá-lo criativa e tecnicamente.

3. Metodologia da Investigação

3.1. Plano de Pesquisa

Para a realização desta pesquisa recorreu-se às observações das aulas assistidas e leccionadas ao longo do estágio descrito na Secção I e às reflexões produzidas no decurso do mesmo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em bibliotecas, repositórios *online*, revelando-se extremamente rica e profícua. As limitações de espaço e de tempo impuseram-se, condicionando decisões relativas à articulação dos conteúdos e à dimensão do trabalho realizado.

Na secção experimental deste modelo elaborou-se e implementou-se um *Workshop* para o qual se estabeleceu conteúdos e objectivos gerais e específicos, que introduzissem a improvisação no contexto do modelo do ensino especializado da música. Os alunos participantes no *Workshop* foram aqueles a cujas aulas se assistiu no âmbito do estágio realizado ao longo do ano lectivo.

3.2. Objectivos

Analisar os modelos de ensino da música erudita e do *jazz*, identificando benefícios, dificuldades e desvantagens decorrentes de uma actualização curricular no ensino especializado da música, pela introdução da improvisação.

Aferir da disponibilidade e interesse dos alunos em contactar com a improvisação.

Propôr um modelo para a introdução da improvisação passível de ser aplicado por qualquer professor, independentemente do instrumento ensinado.

Identificar os benefícios decorrentes da prática musical de improvisação conjunta, independentemente do nível de ensino dos alunos envolvidos.

3.3. Hipóteses

Benefícios decorrentes da actualização do modelo curricular do ensino especializado da música, pela introdução da improvisação:

- Desenvolvimento e promoção da criatividade;
- Desenvolvimento de competências expressivas;
- Desenvolvimento de competências auditivas;
- Desenvolvimento de motivação intrínseca;
- Desenvolvimento de competências emocionais e sociais;
- Melhoria da relação professor-aluno;
- Alargamento do conhecimento do aluno sobre técnicas contemporâneas;
- Desenvolvimento da musicalidade;
- Desenvolvimento de competências performativas.

Dificuldades decorrentes da actualização do modelo curricular do ensino especializado da música, pela introdução da improvisação:

- Formação dos professores de instrumento na área da improvisação;
- Disponibilidade para integrar a improvisação no tempo lectivo.

Desvantagens decorrentes da actualização do modelo curricular do ensino especializado da música, pela introdução da improvisação:

- Perturbação transitória e/ou pontual do desenvolvimento técnico para os alunos de níveis de Ensino Básico.

3.4. Processos e Desenvolvimento

Quando se reflecte sobre a intervenção do modelo tradicional de ensino da música erudita no desenvolvimento da criatividade individual e na promoção o desenvolvimento integral dos alunos a frequentar escolas oficiais do ensino especializado da música, torna-se perceptível a complexidade do assunto. Para tentar compreendê-lo melhor, desenvolvemos investigação diversificada em vários domínios académicos.

Foi crucial proceder à recolha de bibliografia relevante sobre o tema e os conceitos em causa. O acesso a bases de dados internacionais revelou-se limitado, dada a inexistência de protocolos entre a ESML e as entidades reguladoras desses repositórios. Desta forma, a recolha foi realizada em Bibliotecas e Centros de Documentação diversos, na área da Grande Lisboa e Vila Real. Recorreu-se, também, a repositórios nacionais *online*, *sites* diversos e à consulta de periódicos dedicados à área da educação musical.

O método utilizado foi descritivo, comparativo e experimental. A partir destes realizou-se a recolha de dados e posterior análise qualitativa.

Após uma pesquisa bibliográfica inicial sobre o tema em causa, e as suas ramificações, realizou-se uma descrição e comparação dos dois modelos de ensino em análise: o herdado da tradição do Conservatório de Paris e o de *jazz*. Organizou-se os aspectos comuns no que respeita aos conteúdos e estratégias utilizados em cada um deles, de uma forma genérica, e apontou-se os benefícios decorrentes de uma possível contaminação, nesse campo, do modelo de ensino erudito pelo do *jazz*, em particular pela sugestão de introdução de estratégias de improvisação no contexto das aulas de instrumento.

3.5. Investigação Experimental

3.5.1. Estrutura do *Workshop* de Introdução à Improvisação

O *Workshop* foi organizado em duas sessões individuais, com a duração de 45 minutos, e numa terceira sessão colectiva, com a duração de 1h30, às quais o Professor Orientador assistiu, tal como apresentado no Anexo I desta secção.

A estrutura desenvolvida foi discutida com o Professor Orientador e com o Professor Cooperante, que autorizou a redacção e envio de uma informação aos pais, como consta no Anexo II desta secção. Essa possibilidade já tinha sido conversada com os encarregados de educação dos alunos, aquando da audição de 3º período da Classe de Flauta do Professor Cooperante, que autorizaram que os seus educandos frequentassem o *Workshop*, no formato proposto pela investigadora. O Professor Cooperante interveio, de forma a facilitar o processo burocrático e os contactos com a Direcção da EMCN, e revelou-se muito receptivo ao projecto desenvolvido e à sua implementação com os seus alunos. Estes, na semana anterior ao início do *Workshop*, revelaram-se bastante motivados e preocupados em saber que partituras deveriam levar para o mesmo, mostrando-se muito surpreendidos pelo facto de lhes ter dito que apenas necessitariam de levar o seu instrumento.

A estrutura deste *Workshop* foi proposta e testada com dois alunos que frequentam a EMCN, mas exteriores ao contexto do Estágio descrito na Secção I. Um deles está no 5º Grau de Piano (Regime Integrado) e outro no 6º de Flauta Transversal (Regime Supletivo) - ex-aluno da investigadora- e apresentavam, à data, competências motoras e de leitura idênticas, competências auditivas e teóricas ligeiramente diferentes, sendo o aluno de Piano a revelar competências mais desenvolvidas nestas últimas.

A participação da investigadora em *Workshops* com o Professor Frank Liebscher (como consta no Anexo III) contribuiu para reforçar e validar o modelo experimental desenvolvido.

Cada um dos alunos teve uma aula individual nos dias 18 e 19 de Junho, realizando-se uma aula colectiva no dia 26 de Junho, como consta na tabela:

ALUNO (A)	18/6/2013	19/6/2013	26/6/2013
1	10H-10H45	10H-10H45	11H-12H30
2	10H45-11H30	10H45-11H30	
3	11H30-12H15	11H30-12H15	
4	12H15-13H	12H15-13H	

Tabela 1- Datas e horários de realização do *Workshop*

3.5.2. Conteúdos, Objectivos e Estratégias

a) Conteúdos:

- Introdução a algumas técnicas contemporâneas da flauta, como o sopro para dentro e fora do tubo, percussão de chaves, *flutterzunge*, tocar uma nota e cantá-la em simultâneo (ou outras notas, como 3as, 5as...) e/ou outras;
- Introdução à escala pentatónica de Dó M e respectivas inversões (começar em dó, ré, mi, sol e lá);
- Breve introdução à realização dos acordes cifrados e às tríades subentendidas nos mesmos;
- *Standard* do Cancioneiro Americano *Fly Me to the Moon*.

b) Objectivos Gerais:

- Promover o contacto com algumas técnicas contemporâneas;
- Desenvolver uma atitude relaxada em relação ao estudo instrumental, em que o divertimento e o gosto de tocar, simplesmente pelo tocar, estejam presentes;
- Estimular a criatividade e fomentar a curiosidade pela criação musical numa perspectiva ampla;

- Promover o desenvolvimento de uma relação emocional saudável dos alunos com o seu instrumento, recordando-os da motivação inicial que os levou a optar pelo mesmo;
- Fornecer propostas de estruturas simples, que promovam e facilitem a criação musical, quer individual, quer colectiva;
- Estimular a criatividade e a diversidade rítmica, ilustrando pontos de contacto com o discurso verbal, estabelecendo pontes com modelos rítmicos;
- Promover uma escuta musical atenta e o desenvolvimento de competências auditivas;
- Promover a “aventura” da improvisação, sem medo de falhar, facilitando o desenvolvimento da auto-estima e da confiança;
- Levar o(a) aluno(a) a arriscar!

c) Objectivos Específicos:

- Conseguir que o(a) aluno(a) encare as experiências propostas positivamente e se disponibilize para experienciar os conteúdos apresentados;
- Fornecer *feedback* de qualidade que estimule o aluno a arriscar e a produzir um discurso musical de cariz improvisativo.

d) Estratégias:

- Explicitar algumas técnicas contemporâneas da flauta, tentando que o(a) aluno(a) as experiencie;
- Fornecer uma breve abordagem histórica, referindo a universalidade das escalas pentatónicas, ainda que as suas características específicas variem nas diversas culturas musicais do mundo;

- Introduzir a escala pentatónica de Dó M, explicitando a sua constituição e as possibilidades de transposição para qualquer tonalidade;
- Sugerir que o(a) aluno(a) toque a escala pentatónica, nas várias inversões;
- Incentivar o(a) aluno(a) a improvisar utilizando esta escala por cima de uma harmonia simples baseada nos acordes de Dó M e Lá m (Anexo IV);
- Utilizar pequenas frases verbais (por exemplo: “O meu nome é...”) produzidas pelo aluno, ajudando-o a reconhecer o modelo rítmico utilizado (a prosódia criada) e sugerindo a sua transposição para uma (ou mais) das notas da escala pentatónica explicitada;
- Apresentar/escrever a realização dos acordes presentes no *standard Fly Me to the Moon*;
- Incentivar o aluno a improvisar por cima dos *Play-Along (backing tracks)*, em anexo, utilizando primeiro a escala pentatónica trabalhada e, depois, integrando também as notas dos acordes da harmonia do *standard*.

4. Apresentação e Análise de Resultados

4.1. Modelos de Ensino

O ensino musical herdado da tradição do Conservatório de Paris é o modelo vigente, de uma forma geral, nas escolas do ensino especializado da música, em Portugal, e, em particular, na EMCN, como naturalmente se compreende, tendo em conta a já longa história do Conservatório Nacional (descrita no ponto 1 da Secção I), enquanto pioneiro do ensino artístico no nosso país.

A metodologia seguida e as estratégias, em regra, utilizadas fomentam- e parece-nos que bem- o desenvolvimento de competências motoras e de leitura.

No caso da flauta, e dos instrumentos de sopro, em geral, acresce, ao panorama, a necessidade de articular competências motoras com uma utilização complexa do aparelho respiratório, nem sempre fácil de explicar, dado que os muitos dos processos são internos e de mais difícil demonstração (que não se colocará da mesma forma no desenvolvimento de competências musicais nos instrumentos de teclas e de cordas; colocar-se-ão outros desafios).

Neste modelo de ensino, espera-se que, à medida que o aluno vai contactando com repertório de diferentes períodos musicais e suas estéticas, desenvolva competências expressivas, de uma forma progressiva e natural, num processo de aculturação musical, e a par da aquisição de outras competências. Ao longo deste processo há uma aprendizagem da linguagem musical desta estética, na sua complexidade e possibilidades expressivas, e abrem-se caminhos para que a individualidade musical se manifeste. Todavia, poucos são os caminhos objectivamente traçados para que o aluno cresça e reconheça qual é a sua. Não nos podemos esquecer que, neste modelo, os alunos estão a ser educados para ser intérpretes. O espaço e a liberdade criativa de que o aluno aqui usufrui é mais reduzida- devido a factores intrínsecos ao próprio sistema musical e sua lógica composicional- que noutras linguagens, estéticas e sistemas musicais. Não pretendendo desvalorizar a preciosidade do momento performático- em que o intérprete dá lugar, corpo e voz a uma ideia trabalhada- o discurso musical a ser produzido em palco e comunicado à audiência, no contexto da música erudita (com as devidas excepções a certas estéticas da mesma), é pré-existente e pré-descodificado, pelo que a discussão desta questão, no contexto desta análise sobre modelos de ensino- em particular instrumental- se nos afigurou pertinente e actual.

Por outro lado, neste modelo, onde a repetição ocupa um lugar destacado que implica um elevado número de horas de trabalho individual (decorrente, em parte, de uma necessidade de procura do som perfeito), parece-nos importante que se fomente o desenvolvimento de projectos colectivos, onde alunos, da mesma Classe ou de outros instrumentos, possam tocar em conjunto e desenhar os seus próprios caminhos musicais, confrontando-se, naturalmente, com as suas questões individuais, não apenas técnicas, mas, também, sociais e emocionais. Estas experiências poderão revelar-se valiosas, tanto para o seu desenvolvimento musical, como pessoal.

O modelo de ensino tradicional está, em larga medida, assente em legislação e noutros normativos, produzidos ao longo das últimas décadas, com o objectivo de regular o ensino especializado da música, que ditaram a forma como as estruturas se foram organizando, em função das diferentes políticas educativas. Tratando-se de ensino público, a lógica de avaliação tende a basear-se em números, panorama que se estende, também, às escolas privadas de ensino especializado da música.

O sucesso organizacional, no geral, e dos alunos, em particular, é avaliado numa lógica de eficácia, numa perspectiva quantitativa. A cada grau ou nível de ensino específico, espera-se que o aluno tenha adquirido certas competências musicais, especialmente motoras, performativas e de leitura, atribuindo-se uma nota, de uma escala genérica, ao seu desempenho. Este inclui parâmetros diversos, estando o do desenvolvimento performativo estreitamente associado a uma evolução da capacidade de reprodução e de concretização, em público, do trabalho desenvolvido no contexto das aulas individuais.

Quando o desempenho dos alunos é considerado negativo, e em especial para os alunos a frequentar o Regime Integrado em instituições públicas, essa questão coloca-se de uma forma melindrosa, uma vez que o insucesso pode implicar uma mudança de escola e uma abrupta alteração no contexto escolar e social do indivíduo.

O sucesso, o insucesso e o abandono no ensino vocacional de música (em particular no final do Curso Básico) têm sido tema de alguma investigação em Portugal: “(...) o abandono escolar é uma combinação de causas múltiplas e simultâneas, de factores sociais, psicológicos, físicos ou educacionais, uma interacção de variáveis diversas e complexas. É um fenómeno multidimensional que reflecte uma longa cadeia de problemas interligados” (Sousa, 2003).

Por outro lado, espera-se que o professor de instrumento intervenha, positivamente, na aquisição de competências motoras e expressivas do aluno, deixando grande parte do trabalho de desenvolvimento de competências auditivas e teóricas a cargo do professor de Formação Musical.

Tendo em conta tudo o que já foi referido, consideramos que qualquer professor de música e de instrumento, independentemente da disciplina que lecciona, deve contribuir para o desenvolvimento das competências auditivas dos seus alunos; não apenas no que respeita aos aspectos associados à afinação e qualidade sonora, mas, também, estimulando a descoberta e a criação de um pensamento musical consciente, individual e colectivo.

Dos livros enunciados em 3.2., *The Musician's Way*, de G. Klickstein, apresenta uma visão inclusiva da improvisação no trabalho regular do estudante de música (e dos músicos, em geral), com benefícios diversos, e a melhoria e desenvolvimento das suas capacidades musicais.

“Although it may have leaked out of the classical mainstream, if you're a classical musician, improvisation doesn't need to be absent from your aesthetic universe. In fact, it shouldn't be, for both artistic and practical reasons. In the case of a classical clarinetist, let's say, moderate competence at improvisation, coupled with agility in playing symphonic and chamber music repertoire, would outfit her to perform in classical ensembles and in a mix of combos—jazz, klezmer, world music, and so forth.” (Klickstein, 2009:82)

Alcantara (2011), apresenta dez razões para aprender a improvisar, vários exercícios para orientar esse percurso, estando consciente de que

“many classically trained musicians are afraid of improvisation, considering it a foreign skill permanently out of their reach. They argue that they can't improvise, will never become able to improvise, don't like improvising to begin with, and don't need to improvise anyway”. (Alcantara, 2011:245)

Segundo este autor, “they're wrong on every count” (Alcantara, 2011:245).

Relativamente aos métodos de ensino de *jazz*, ainda que historicamente mais recentes, proliferaram e difundiram-se pelo globo ao longo das últimas décadas, estando disponíveis em vários formatos, incluindo o digital.

Baseiam-se, também, no trabalho técnico e melódico associado a escalas, e aos arpejos, onde as quatriades e, desta forma, os acordes em extensão são trabalhados.

O modelo de ensino que aqui predomina assenta, também, na repetição, enquanto estratégia para o desenvolvimento de competências motoras, a par do trabalho e desenvolvimento de auditivo e expressivo. Assim, muitas vezes e lado a lado com o trabalho técnico associado às escalas e arpejos, solicita-se ao aluno que transcreva solos emblemáticos da História do *Jazz*. Alguns professores sugerem mesmo que o aluno apenas decifre, descodifique, e memorize as frases tocadas, sem recorrer ao seu registo escrito, isto é, sem transcrição do mesmo para o pentagrama musical. Isto obriga a uma concentração de recursos que permita concretizar a tarefa. O grau de dificuldade do solo pedido deverá, naturalmente, ser adequado ao nível de desenvolvimento musical do aluno e às competências que o professor espera que ele alcance ao longo desse processo. Na definição dessa pertinência, deverá ser considerado, também, o nível de sucesso que o aluno poderá atingir no desempenho dessa tarefa, bem como a motivação do mesmo para a realizar. Assim, frequentemente, os alunos que se encontram num nível de desenvolvimento instrumental médio poderão contribuir para a definição do próximo solo a estudar, caso exista essa disponibilidade por parte do professor.

Vale a pena notar que este trabalho de aprender um solo, sem recurso a partitura, deixa espaço para que o aluno, desde cedo, na sua aprendizagem musical e instrumental, seja incentivado a escutar repetidas vezes o que determinado solista (do seu instrumento ou de outro) gravou. Este processo, sem recurso a transcrição para o pentagrama, permite atentar em certas características estilísticas específicas deste ou daquele improvisador, como o timbre, ataques, frases idiomáticas e demais recursos expressivos icónicos. Por outro lado, obriga o aluno a operar estruturas cognitivas diferentes e a mobilizar recursos e competências num nível maior de abstracção.

Associado a este trabalho, os professores tendem a privilegiar o trabalho de transposição das frases recolhidas, absorvidas e memorizadas (auditivamente ou por transcrição). Escolhendo algumas idiomáticas desta estética, o professor poderá solicitar ao aluno que as transponha e várias tonalidades. A esta estratégia subjaz uma lógica de desenvolvimento do pensamento

tonal por via da atribuição de graus às frases musicais, abarcando todas as tonalidades. Historicamente, esta necessidade impôs e impõe-se, ainda hoje, pelas próprias especificidades do meio musical em que esta estética “vive” e pela necessidade de adequar as tonalidades, por exemplo, ao âmbito vocal de determinado(a) cantor(a) ou ao registo específico de certos instrumentos. Assim, espera-se que o aluno vá apreendendo a estética musical implícita, à medida que essa informação circula pelos vários subsistemas de processamento e armazenamento da memória e pela sua estrutura cognitiva e motora, promovendo o processo de descoberta musical individual e o desenvolvimento musical e pessoal.

À semelhança do que ocorre no modelo de aprendizagem tradicional da música erudita, privilegia-se a aquisição de competências motoras, muitas vezes pelo recurso a padrões melódicos (e/ou harmónicos, em função do instrumento) transponíveis para todas as tonalidades. Como grande parte do repertório tradicional desta estética assenta em modelos compositivos de natureza tonal e modal, os padrões estudados em todo o âmbito do instrumento, oferecem ao aluno, simultaneamente, uma possibilidade de desenvolvimento motor, mas, também, auditivo.

As estratégias de aprendizagem musical utilizadas neste modelo passam pela aprendizagem de construção de um discurso musical improvisado sobre estruturas harmónicas, típicas desta estética (como é o caso do *blues* e do *rhythm changes*), promovendo o desenvolvimento da linguagem musical a ela associada. A criatividade é trabalhada, uma vez que a cada nova volta de tema, é possível criar ideias novas e/ou desenvolver ideias já apresentadas. Este processo parece fomentar o desenvolvimento de um vínculo emocional e de afectividade para com o instrumento e o desenvolvimento, também, de uma maior consciência musical e teórica. A integração dessa informação na estrutura cognitiva do aluno e nos mecanismos de memória decorre de um processo de atribuição de sentido, que vai acontecendo à medida que o aluno desenvolve as suas competências teóricas, auditivas, motoras e expressivas e adquire maior autonomia para gerir a construção do discurso musical que produz, em cada contexto. À medida que essa progressão ocorre, espera-se que ele seja capaz de antecipar o que constrói, intervindo, activamente, no processo de criação musical. Ele aprende a tomar decisões de forma rápida, de acordo com o contexto musical que lhe é sugerido, bem como a analisar e a integrar a sua individualidade/identidade musical no discurso produzido.

Os professores de instrumento que leccionam dentro desta estética musical, já amplamente difundida e implantada noutros conservatórios de música de referência internacional, recorrem, com frequência, à utilização de novas tecnologias no contexto da aula. Utilizam *play-a-longs* de *standards* do seu repertório tradicional- do cancionero americano- para que o aluno se habitue, desde cedo, a conviver com outros timbres e com a necessidade de não parar de tocar, mesmo quando a ideia que produz não lhe agrada, e de seguir uma estrutura musical previamente definida. Por outro lado, as práticas musicais conjuntas, comumente designadas como “Combo”, são fomentadas. Geralmente há um aluno para cada um dos instrumento (voz, sopro, guitarra, piano, baixo/contrabaixo e bateria), podendo acontecer noutros formatos instrumentais menos típicos. É, assim, fomentado, amplamente, o desenvolvimento e aquisição de competências performáticas. Estes processos parecem ocorrer de forma distinta da decorrente do modelo de ensino tradicional da música erudita, pois, e apesar dos imponderáveis sempre passíveis de acontecer numa audição de classe, por exemplo, o contexto e o formato em que as apresentações de “Combo” acontecem é bastante distinto: muito mais instável e imprevisível, o que leva a que se suspeite que as estruturas cognitivas envolvidas e desenvolvidas num e noutro processo sejam diferentes.

Um aspecto interessante de referir sobre este modelo, é a utilização frequente, por parte de alguns professores, de determinado repertório da tradição musical erudita ocidental, como estratégia para o desenvolvimento de competências de leitura e como via para a abertura de horizontes musicais e ampliação do conhecimento relativo à diversidade musical.

Da análise dos modelos de ensino herdados da Revolução Francesa e das sociedades industriais, torna-se perceptível que, tanto o desenvolvimento do potencial do indivíduo, como a promoção da criatividade dos alunos, não são, habitualmente, considerados relevantes.

O modelo tradicional poderia vir a beneficiar muito com a introdução da prática da improvisação nos conteúdos do currículo instrumental.

Em primeiro lugar, improvisar é algo natural e fazemo-lo sempre que dialogamos com alguém, por exemplo: podemos prever, mas não podemos saber o que a outra pessoa nos irá dizer, logo, um diálogo, em si mesmo, implica a utilização de recursos de improvisação.

Depois, e considerando o mundo cada vez mais globalizado em que vivemos, decorrente do advento tecnológico das últimas décadas e, em particular, do crescimento do espaço virtual da Internet e da facilidade de acesso à informação, faz todo o sentido que os professores

estimulem os seus alunos a ampliar o seus conhecimentos e promovam o contacto dos mesmos com a diversidade musical existente no mundo.

A prática da improvisação poderá revelar-se, igualmente, adequada e eficaz num momento de aquecimento no início da aula, mas também na criação de um momento colectivo de trabalho, em articulação com o professor e/ou com os colegas. Várias poderão ser as estratégias utilizadas e as instruções oferecidas (ou não) pelo professor, em função das suas próprias preferências, das competências musicais do aluno e do que o professor considera mais pertinente trabalhar, naquele momento, com ele. Mais à frente, serão expostas algumas dessas possibilidades, a título de exemplo, e acredita-se que estas actividades poderão auxiliar na eliminação ou, pelo menos, diminuição da tensão que poderá ocorrer no processo de ensino-aprendizagem de competências musicais e, particularmente, instrumentais.

De igual forma, a prática regular dessa estratégia poderá facilitar a superação de falhas de memória e outras passíveis de ocorrer em contexto performativo.

A adopção e desenvolvimento de estratégias de improvisação em associação com as escalas Maiores (nomeadamente pela utilização da escala pentatónica associada a cada uma delas) poderão estimular o desenvolvimento de novas competências motoras - pela utilização e possibilidade de criação de padrões não diatónicos- diferentes das que habitualmente se adquirem no contexto das escalas trabalhadas, bem como auditivas, promovendo o desenvolvimento de tempo interior, isto é, de estruturas espaço-temporais.

Esta prática poderá, também, vir a propiciar o desenvolvimento de competências auditivas e expressivas, bem como servir de trampolim para a criação e/ou desenvolvimento de motivação intrínseca.

Considera-se, de igual forma, que a improvisação, num contexto orientado pelo professor e em que o mesmo participa, ou num contexto de aula de conjunto, promove o desenvolvimento de competências sociais do aluno- que o mesmo poderá vir a transferir para outras áreas e outros processos cognitivos- bem como auxilia no desenvolvimento de competências metacognitivas. Estas poderão ser incrementadas, dado que o aluno, quando produz um discurso musical improvisado, em diferentes contextos, aprende, gradualmente, a monitorizar o seu desempenho.

Por fim, a introdução de momentos de improvisação no contexto das aulas e do estudo individual, poderão promover o desenvolvimento de uma consciência musical individual e colectiva, o desenvolvimento pessoal e musical do aluno, o desenvolvimento de estruturas cognitivas específicas (Sloboda, 1987), bem como a aprendizagem do exercício do livre arbítrio, o qual nem sempre é devidamente promovido nos modelos de educação (genérica/geral e musical).

4.2. Análise do *Workshop*

4.2.1. Primeira Sessão

A primeira sessão do *Workshop* aconteceu numa das salas de composição, no segundo andar do edifício da EMCN, dispondo, a mesma, de piano, estante, cadeiras, mesa, quadro e aparelhagem. As sessões realizadas, neste dia, foram individuais e assistidas pelo Professor Orientador.

Seguiu-se a planificação registada no Anexo I, introduzindo as técnicas da linguagem contemporânea da música de tradição erudita. A experimentação destes conteúdos, adaptados aos níveis de ensino de cada aluno, levou à desinibição, à criação de um ambiente descontraído. As Alunas 1, 2 e 3 manifestaram surpresa e entusiasmo, chegando a rir, ao longo do processo de exploração desses recursos técnico-expressivos.

Após uma breve abordagem histórica, de âmbito alargado, em que se introduziu a escala pentatónica de Dó, a mesma foi tocada nas suas diferentes inversões e os alunos alertados para a sua estrutura interna e para a sua possibilidade de replicação a partir de qualquer escala Maior. Para tal, procedeu-se ao registo, no quadro, da referida escala, evidenciando os intervalos em causa, por forma a facilitar a memorização das notas constituintes da mesma.

Daí, prosseguiu-se para uma improvisação acompanhada ao piano, pela investigadora. O acompanhamento baseou-se num compasso quaternário, adequando-se a alternância dos acordes de Dó M e Lá m (Anexo IV) ao discurso produzido pelos alunos. Inicialmente, restringiram-se as instruções, visando não influenciar o mesmo.

As frases criadas pelos alunos basearam-se, no início, no modelo da escala pentatónica proposta e nas suas inversões. Gradualmente, cada aluno começou a explorar diferentes possibilidades, à medida que a investigadora foi, também, replicando algumas frases mais

ousadas de cada aluno.

A partir do momento em que a investigadora se apercebeu que as notas da escala já se encontravam mecanizadas, nos diferentes registos do instrumento, propôs que os alunos tentassem integrar algumas das técnicas da música contemporânea erudita introduzidas no início da sessão.

Nem todos os alunos conseguiram executar as técnicas introduzidas. Porém, a intenção de o fazer ficou, claramente, manifestada.

Verificou-se que os alunos com competências musicais mais desenvolvidas, conseguiram concretizar ideias mais complexas e adequá-las às propostas rítmicas sugeridas pelo acompanhamento de piano. Foi interessante verificar que a Aluna 2 (dotada de menores competências musicais para o seu ano de ensino) foi a que, mais rapidamente, se lembrou de utilizar recursos musicais, como o *trilo* em várias notas da escala proposta. O Aluno 4 foi o que revelou a capacidade de criação de ideias musicais mais complexas. A este foram dirigidas algumas instruções, como, por exemplo, a solicitação para criar frases em *legato* e em *staccato* (como estratégias de aquecimento) e foi o aluno que maior diversidade rítmica expôs.

Os objectivos gerais e específicos planificados para esta primeira sessão foram cumpridos.

4.2.2. Segunda Sessão

Esta sessão desenrolou-se na mesma sala do dia anterior. Aos recursos disponíveis, acrescentou-se o computador portátil da investigadora.

Recuperou-se o modelo introduzido na primeira sessão, dando espaço e tempo aos alunos para desenvolver as suas ideias musicais. Verificou-se que as Alunas 1, 2 e 3 tinham praticado, em casa, as técnicas contemporâneas propostas, pois conseguiram concretizá-las e aplicá-las nas suas improvisações, o que não tinha ocorrido, em absoluto, na sessão inicial. Tal permitiu aferir do seu interesse pelos conteúdos propostos, bem como verificar que praticaram os mesmos de uma sessão para a outra.

Introduziu-se, então, o *standard Fly Me to the Moon*, tema desconhecido de todos. Assim, tornou-se pertinente ouvi-lo, numa versão de Frank Sinatra. Percepcionou-se um aumento da

curiosidade, especialmente porque esta versão contém, no seu arranjo, *fills* de flauta. Estes foram, rapidamente, reconhecidos pelo alunos, que revelaram entusiasmo pelo facto.

Em seguida, explicitou-se no quadro os acordes implícitos na cifra presente na partitura, que os alunos registaram em folhas pautadas fornecidas pela investigadora.

Posteriormente, a investigadora realizou os acordes ao piano, enquanto os alunos decodificaram o tema proposto. Após algumas repetições, visando a interiorização da estrutura, a investigadora propôs que os alunos voltassem a utilizar a escala pentatónica introduzida no dia anterior, mas, desta vez, produzindo discurso sobre a harmonia do tema. Desta forma, os alunos puderam experienciar a utilização dessa escala num contexto harmónico distinto.

Os objectivos gerais e específicos estipulados para esta sessão foram cumpridos.

4.2.3. Terceira Sessão

Por razões de dinâmica interna da EMCN, relacionadas com a realização de exames nacionais, a sala desta sessão não foi a mesma da anterior, o que se revelou benéfico, dado que se tratava de uma sessão colectiva. A sala, também no segundo andar, dispunha de piano de cauda e de uma área bastante maior que a das sessões anteriores.

A grande surpresa desta sessão residiu na afluência inesperada de outros alunos da EMCN, nomeadamente as irmãs da Aluna 1 e da Aluna 2, que tocam, respectivamente, piano e clarinete. Porém, as mesmas preferiram assistir primeiro, solicitando, mais tarde, a sua integração no *Workshop*. Um outro aluno de piano da EMCN pediu, também, para assistir à sessão, o que a investigadora, naturalmente, consentiu.

Os alunos de flauta dispuseram-se em redor do piano de cauda, afinaram, e reviram a escala pentatónica trabalhada nas sessões da semana anterior. Propôs-se a execução de um padrão melódico consecutivo, utilizando as notas da escala pentatónica de dó. O mesmo, relativamente simples, foi executado por todos, tanto individualmente, como em conjunto.

De seguida, cada aluno improvisou sobre a estrutura do *standard* proposto, primeiro em estruturas de oito compassos e, de seguida, em quatro. Assim, cada um teve oportunidade de

improvisar, usando a escala proposta, em diferentes pontos da harmonia. Foi intenção desta estratégia criar uma improvisação contínua, promovendo a interiorização e memorização da estrutura musical. Quando esse objectivo se cumpriu- em níveis mínimos- recordou-se a realização da cifra efectuada na segunda sessão. Solicitou-se, então, aos alunos que, mantendo a estratégia de alternância, entre eles, de quatro em quatro compassos, o aluno que tivesse o compasso com o acorde de Mi de 7ª da Dominante (E7) tentasse incluir no seu discurso a nota Sol# ou Si, por serem estas notas inexistentes na escala pentatónica aprendida. O objectivo era, por um lado, aferir se a memorização da estrutura se estava a efectivar e, por outro, introduzir materiais que pudessem diversificar o discurso musical.

Por forma a permitir que a investigadora também participasse nessa improvisação colectiva, no seu instrumento principal, recorreu-se à difusão de *backing tracks*. Deste modo, foi possível, para a investigadora, expôr ideias musicais diferentes, partilhando-as com os alunos e inserindo diversidade.

Do que foi observado, verificou-se um crescente à vontade das sessões anteriores para esta. O facto de a mesma ter sido desenvolvida em grupo, permitiu criar e aprofundar laços de convivência entre os alunos.

A duração da sessão superou o tempo previsto, por várias razões, de entre as quais o facto de a irmã da Aluna 2 só ter decidido, tardiamente, solicitar a sua integração no grupo. Assim, e para não defraudar as expectativas da aluna, a sessão prolongou-se, de modo a permitir que a mesma tivesse oportunidade de explorar alguns dos conteúdos propostos e trabalhados.

4.3. Verificação das Hipóteses e Outras Considerações

Em relação aos objectivos propostos para esta investigação, podemos afirmar que os mesmos se terão cumprido.

Quanto às hipóteses formuladas, e não sendo finalidade do modelo experimental desenvolvido quantificá-las (até porque isso implicaria uma metodologia diferente e uma continuidade pedagógica não planificada), o que verificámos foi que as estratégias e conteúdos implementados foram eficazes para a demonstração das mesmas. A única impossível de aferir, neste contexto, foi a “melhoria da relação professor-aluno”, pois implicaria a participação do Professor Cooperante, bem como um trabalho continuado nesta área.

Para a Aluna 1 e 2, nalguns momentos, a desvantagem assinalada (“perturbação transitória e/ou pontual do desenvolvimento técnico para os alunos de níveis de Ensino Básico”) ocorreu. Trocas de digitações de notas, problemas de afinação e ataques imprecisos e/ou frustrados, aconteceram algumas vezes, ao longo das sessões do *Workshop*, sendo integrados de forma natural, nos discursos produzidos.

Em geral, os resultados do *Workshop* foram muito positivos, revelando a disponibilidade e o interesse dos alunos, de diferentes idades e graus de ensino, pelo mesmo. O interesse da investigadora pela temática também se expandiu. A mesma é bastante rica e merecedora de investigação mais aprofundada, com outros recursos afectos e num espaço temporal mais alargado.

Consideramos que o contacto com a diversidade estética é fundamental no nosso tempo, assim como aproveitar o investimento público realizado nas escolas de ensino artístico. Oferecer currículos diversificados e levar os alunos a contactar com a diversidade, ampliando o conceito de si próprio e a sua relação com a música, parecem-nos metas desejáveis e alcançáveis.

Por outro lado, em contexto de desmotivação ou de situação de iminente abandono, o contacto com essa diversidade (dentro das ofertas que a escola pode, realisticamente, disponibilizar), poderá levar o aluno a repensar as suas opções e vocacionar-se para o sucesso noutras estéticas musicais, havendo, assim, um aproveitamento eficaz do investimento público dedicado, até então, a esse aluno.

Nem todos os estudantes, que passam pelo ensino especializado da música, virão a ser solistas ou músicos de orquestra. Na verdade, muito poucos virão a sê-lo, até porque não existem muitas orquestras em Portugal. As bandas e orquestras militares, bem como as orquestras de câmara, são, na realidade nacional, as estruturas que têm absorvido grande parte dos músicos formados nas escolas superiores de música e universidades do nosso país.

Não é incomum cruzarmo-nos com ex-alunos da EMCN, que, concluindo ou não o Curso de Instrumento, se tornaram músicos de relevo no panorama artístico nacional, em linguagens diversas da *Popular Music*. De alguma forma, este facto reafirma o valor da metodologia de ensino tradicional de instrumento, em especial no que respeita ao desenvolvimento e aquisição de competências motoras e de leitura, sendo a procura, nesta área de ensino, bastante elevada.

Criando condições, por exemplo, ao nível do alargamento da oferta de cursos profissionais na EMCN, o investimento realizado na educação musical dos alunos a frequentar esta escola poderia ser otimizado. Se um aluno, no final do Curso Básico, por exemplo, reconhecesse que queria continuar a estudar o seu instrumento numa área musical distinta da da música erudita, poderia vir a ser absorvido em cursos profissionais mais adequados aos seus objectivos, preparando-se melhor para o acesso a cursos superiores na área, e alargando, também, as suas possibilidades profissionais.

4.4. Sugestões de Aplicação de Algumas Estratégias do *Workshop*

Sugere-se que a introdução da improvisação, pelo recurso à escala pentatónica, seja associada ao trabalho técnico das escalas, em especial, ao das escalas Maiores. A cada semana, em função da escala proposta para estudo pelo professor, o aluno poderá ser convidado a construir a escala pentatónica decorrente dessa mesma escala.

O professor poderá acompanhar o aluno ao piano (ou no seu instrumento) tocando, alternadamente, e em grupos de quatro ou oito compassos (é possível introduzir variações), a tríade da tónica da escala e a tríade do VI grau, ou notas dos respectivos arpejos, delimitando o campo harmónico base. Uma vez que a utilização da escala pentatónica pressupõe a eliminação das notas mais activas da escala Maior correspondente, esta é uma forma de criar algum movimento harmónico (ainda que fraco), promovendo tanto a memorização e integração de estruturas como o reconhecimento das quadraturas associadas, e fomentando a renovação rítmica e dos materiais. Neste contexto, não existem “notas erradas”, apenas notas e ritmos mais ou menos adequados ao desenvolvimento e à exposição das ideias musicais.

O professor poderá optar pela utilização de *software* adequado à criação das suas próprias *backing tracks*, como o *Band-in-a-Box*, ou poderá aproveitar o extenso material disponível nalguns métodos de improvisação mencionados na revisão de literatura.

O trabalho assente neste modelo poderá ser alvo de instruções específicas fornecidas pelo professor, isto é, o mesmo poderá, por exemplo, solicitar que o aluno concentre o seu discurso em tempos específicos dos compassos propostos, ou que tente aplicar um determinado tipo de articulação específica. O somatório destas experiências, resultará, para o aluno, numa melhor compreensão e capacidade de integração do discurso musical nas estruturas propostas e dar-

haverá maior capacidade para, progressivamente, se adequar a contextos imprevisíveis.

Crê-se que estas competências promoverão não apenas o seu desenvolvimento musical, mas, também, que as mesmas poderão ser transferidas para outras áreas da sua estrutura cognitiva, traduzindo-se em desenvolvimento pessoal.

Acredita-se, também, que o contacto dos alunos com esta prática fornecerá experiência e recursos musicais que poderão ser úteis quando, por exemplo, num momento performativo em que estejam a tocar de cor e ocorra uma falha de memória, consigam, mais facilmente, superar essa dificuldade e prosseguir a obra, como suposto.

5. Conclusão

It isn't where you came from, it's where you're going that counts.

Ella Fitzgerald

A música é um processo de comunhão, connosco e com os outros, e, por isso, uma experiência individual e colectiva. Qualquer músico, mesmo o mais atípico, tímido ou autista tem a ambição de conseguir executar uma qualquer obra para os outros, ou para si mesmo, estipulando, por exemplo, um determinado nível de desempenho e de eficácia nessa execução. A música, por si, envolve um processo de auto-descoberta e de confronto connosco próprios: quem somos, onde estamos, para onde queremos ir...

A improvisação fez parte, ao longo da História da Música Ocidental, da formação e prática quotidiana de intérpretes e compositores, muitos deles famosos pelas suas capacidades de improvisação, como, por exemplo, J.S. Bach, F. Chopin, entre outros. “In the past improvisation was an integral part of every musician’s daily life. To be a musician meant to be a composer, an improviser, and an interpreter. These activities were barely distinguishable from each other.” (Alcantara, 1997:243)

Num mundo globalizado, extremamente rápido, com enorme acesso a informação, como este em que hoje vivemos, em que grandes transformações socio-económicas ocorrem- mas, também, de consciência e morais- ditando alterações, por vezes, bruscas no mercado de trabalho, afigura-se urgente repensar os diferentes modelos que regem a actividade humana. Assim, pensar e repensar o modelo educativo, nomeadamente no que respeita à educação musical e à formação instrumental, corresponde, na nossa opinião, a pensar e repensar a própria sociedade em que vivemos. Esta afigura-se como tarefa urgente e inadiável, merecedora da nossa melhor atenção. A cada vez maior heterogeneidade do nosso planeta, que podemos conhecer sem sair de casa, mas que também contacta connosco, diariamente, nas ruas de muitas cidades portuguesas, aponta para a necessidade de contactarmos com essa diversidade; de nos construirmos e reconstruirmos a cada momento, utilizando a curiosidade, inata aos seres humanos, por forma a encontrarmos soluções criativas para as nossas vidas e para o mundo em que vivemos.

Segundo Alcantara (2011), muitos educadores advogam a inclusão da criatividade e improvisação nos currículos nacionais, não se referindo, especificamente, à realidade

portuguesa. Contudo, do que pudemos observar no ensino especializado da música, em Portugal, nem a criatividade, nem a improvisação parecem ser defendidas e fomentadas, de forma consistente e eficaz, na generalidade das classes de instrumento, distanciando este modelo de ensino das perspectivas de Alcantara (2011) e Sarath (2002).

Apesar da tradição de improvisação no contexto da música erudita,

“in the West (...) aural tradition has essentially died out in relation to classical music. This great loss has been the result of what can only be described as our obsession with written notation, a clear symptom of our imprudent vulnerability to the power of all visual media from the printing press to the television screen.” (Dobbins, in <http://improvinsights.com/>)

Assim, adquiriu toda a pertinência desenvolver um projecto que por um lado identificasse os modelos e estratégias privilegiados em cada um destes modelos de ensino, e que, por outro, alertasse para os benefícios decorrentes da possibilidade de integração de algumas estratégias, nomeadamente, a inclusão da prática da improvisação, no currículo das escolas oficiais do ensino especializado da música e, em particular, na EMCN. Esta é herdeira de uma tradição pedagógica e musical de inegável qualidade, com resultados bastante expressivos, tanto no presente, quanto no passado, assente em métodos de ensino e estruturas valiosas, construídas e aperfeiçoadas ao longo de séculos, acompanhando o aparecimento, o desenvolvimento e a prática dos instrumentos que hoje conhecemos. Porém, vivemos num mundo cada vez mais global, em constante movimento e miscigenação, numa época em que algumas estéticas musicais (como o *jazz*, o *pop* e o *rock*) foram, há várias décadas (noutros países), introduzidas na Academia, fazendo parte do leque de oferta, tanto das escolas do Ensino Básico e Secundário de Música, como do do Ensino Superior de Música. Em Portugal, existem já várias instituições de ensino superior (como a ESML, a Universidade de Évora e a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo) que ministram Licenciaturas, Mestrados e, futuramente, nalguns casos, Doutoramentos em *Jazz*, satisfazendo uma procura social crescente ao longo da última década.

Considerando as potencialidades decorrentes da improvisação, desaproveitadas ao longo do processo de aprendizagem musical, urge reconsiderar a sua inclusão nos programas e nos currículos das escolas do ensino especializado de música. Acreditamos que esse alargamento poderá contribuir para superar aspectos relacionados, inclusivé, com o insucesso e abandono escolares nesta área específica de ensino.

Tendo em conta a Missão e os Objectivos estabelecidos no Projecto Educativo de Escola 2009-2013, da EMCN, acreditamos que a inclusão da improvisação na sua estrutura curricular, facilitará o cumprimento dos mesmos, em particular no que respeita a:

- “• Promover o desenvolvimento de competências musicais apetrechando o aluno com as ferramentas adequadas para poder afirmar-se como um músico de excelência e com sólidas estrutura e formação de base;
- Promover um ensino de alta qualidade na formação geral;
- Motivar e mobilizar a comunidade escolar através de projectos artístico-musicais transdisciplinares e articulados, ou outros, que envolvam um maior número possível de intervenientes;
- Promover a qualificação dos professores ao longo da sua vida profissional;
- Estimular e valorizar o espírito crítico, a capacidade de reflexão, a criatividade e a inovação;
- Formar para a autonomia e responsabilização do indivíduo.” (A.A.V.V., 2009:8)

Creemos que a introdução da improvisação no currículo do ensino especializado da música poderá orientar esta instituição para os aspectos referidos no estudo de Fernandes, Ó e Paz, (2009), em particular para: “1. Melhorar significativamente a qualidade do ensino; 2. Aumentar substancialmente o número de alunos; 6. Rendibilizar os recursos existentes; 8. Melhorar o currículo dos cursos básico e complementar, actualizando e reformulando os seus planos de estudos e respectivos programas” (Fernandes, Ó e Paz, 2009: 1-2).

Nos planos curriculares da EMCN (Anexo V), a frequência da disciplina de Acompanhamento e Improvisação- respeitante à Formação Técnica-Artística- está prevista apenas para os alunos de Instrumentos de Teclas, Cordas Dedilhadas e Acordeão e, somente, nos dois últimos anos do Curso Secundário de Música, ainda que esteja prevista Música de Câmara ou Projecto Especial (2X45 minutos semanais) para todos esses alunos. Considera-se pertinente reflectir sobre o alargamento dessa disciplina aos alunos de instrumentos melódicos, realizar uma revisão dos conteúdos a trabalhar na mesma, mas, também, incluir a prática da improvisação no trabalho realizado na aula de instrumento.

Reflexão Final

Considerando as dificuldades mencionadas no ponto 3 da Secção II deste trabalho, crê-se que a proposta apresentada é passível de ser aplicada por qualquer professor de instrumento, com as devidas adaptações, consoante as especificidades do mesmo. Assim, a maior dificuldade para a integração desta proposta não dependerá tanto da formação dos professores de instrumento, mas da sua disponibilidade para a integrar no tempo lectivo.

Empiricamente, aferiu-se o interesse e a disponibilidade de professores, de diferentes disciplinas, para integrar este modelo nas suas aulas. O interesse dos alunos, pelo menos dos que contribuíram para a amostra desta investigação, foi, manifestamente, inequívoco.

Considera-se pertinente que se prossiga a investigação nesta área, sobretudo, em articulação com a área das Neurociências.

Crê-se que o contributo do ensino especializado da música para o desenvolvimento do país e para a expansão da consciência individual e social é altíssimo, sendo o mesmo passível de uma optimização, decorrente de uma reorganização curricular inclusiva da diversidade cultural e musical.

Um aluno do ensino especializado da música, que não conclua os seus estudos musicais nem prossiga uma via profissional, poderá tornar-se, pelo menos potencialmente, um ouvinte mais exigente, mais inclusivo, mais tolerante e mais capaz de analisar aspectos diversos da música que consome. Este contexto, torná-lo-á um consumidor mais esclarecido e mais consciente. E isso parece-nos ser algo de que a nossa sociedade precisa, com urgência: pessoas cada vez mais conscientes de si, do mundo, e do seu papel no mesmo.

Bibliografia

Livros e Métodos

Aebersold, J. (1992). *How to Play Jazz and Improvise- Play-a-long and Recording Set for All Instruments*. New Albany: Jamey Aebersold.

Alcantara, P. (1997). *Indirect Procedures: A Musician's Guide to the Alexander Technique*. Oxford: Clarendon Press.

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

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

Baddeley, A. D. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. Hove: Erlbaum.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bergonzi, J. (2007). *Inside Improvisation Series- For All Instruments*. Jerry Bergonzi.

Bresler, L. & Stake, R. (2006). Qualitative Research Methodology in Music Education. Colwell, R. (ed.). in *MENC Handbook of Research Methodologies* (pp. 270-311). New York: Oxford University Press.

Colwell, R. (2006). Assessment's Potencial in Music Education. Colwell, R. (ed.). in *MENC Handbook of Research Methodologies* (pp. 199-269). New York: Oxford University Press.

Crook, H. (1993). *How to Improvise*. Mainz: Advanced Music.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow- The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity- Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

Dewey, J. (1997), *Experience and Education*. Touchstone, New York.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.

Dweck, C.S. & Molden, D.C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition. in Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Eds.). *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.

Fernandes, D., Ó, J. e Paz, A. (2009). *Uma Avaliação dos Projectos Educativos dos Conservatórios Públicos do Ensino Especializado da Música*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Floyd, A. (1990). *The Gilbert Legacy-Methods, Exercises and Techniques for the Flutist*. Iowa: Winzer Press.

Gonçalves, C. (2009). *POLIFONIAS – Avaliação do ensino superior de música como sistema de multirregulação*. Lisboa: Edições Colibri- Instituto Politécnico de Lisboa.

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

Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hotteterre, J. (1719). *L'Art de Preluder sur la Flûte Traversière* (ed. facsimilada). Paris.

Jaynes, J. (1977). *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. Boston: Houghton Mifflin.

Jorgensen, E. (2006). On Philosophical Method. Colwell, R. (ed.). in *MENC Handbook of Research Methodologies*. (pp. 176-198). New York: Oxford University Press.

Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way*. New York: Oxford University Press.

Lafortune, L. e Saint-Pierre, L. (1996). *A Afectividade e a Metacognição na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto Piaget.

Liebman, D. (2006). *Developing a Personal Saxophone Sound*. Massachussets: Dorn Publications.

Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play: the Power of Improvisation in Life and the Arts*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher.

O'Neill, J. (1994). *The Jazz Method for Flute*. London: Schott Music.

Phelps, R., Sadoff, R., Warburton, E., Ferrara, L. (2005). *A Guide to Research in Music Education (5th ed.)*. Oxford: The Scarecrow Press, Inc..

Sarath, E. (2002). Improvisation and Curriculum Reform. in *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning- A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 188-198). Colwell, R. & Richardson C. (eds.). New York: Oxford University Press.

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

Sprinthall, A. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional- Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Amadora: McGraw-Hill.

Taffanel & Gaubert (1997). *Grands Exercices Journalier de Mécanisme*. Paris: Alphonse Leduc.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Westcott, M. (1968). *Toward a Contemporary Psychology of Intuition*. New York: Holt, R.& W..

Periódicos

A.A.V.V. (2009). Projecto Educativo de Escola 2009-2013 – Escola de Música do Conservatório Nacional. Lisboa.

_____ (2011). Relatório de Avaliação Interna – Escola de Música do Conservatório Nacional. Lisboa.

_____ (2011). Planos Curriculares - EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional, Lisboa.

- Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisation. *Music Educators Journal*. 66(5). 62.
- Aebersold, J. (1988). Music is for Life. *Instrumentalist*, 43(9), 108.
- Azzara, C. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*. 86(3). 21-25.
- Baker, Paddisson & Scruton (2001). Expression. in S. Sadie & J. Tyrrel (Eds.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2nd ed.) (vol. 8, pp. 463-472). London: Oxford University Press.
- Briggs, N. (1987). Creative Improvisation: A musical dialogue (Doctoral dissertation, University of San Diego). *Dissertation Abstracts International*, 47(8), 2787A.
- Bzuneck, J. e Guimarães, R. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v.23 n.4. Brasília.
- Cardoso, F. (2007). O Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista de Educação Musical*. 127. 11-27. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: An essencial element of music proficiency. *Music Educators Journal*. 66(5), 62-68.
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Guilford, J.P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64, 110-118.
- Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal*, 76(9), 33-37.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35-40.
- Marques, T. (2005). Diferenciando “primação afectiva” de “primação cognitiva”. in *Análise Psicológica*. Lisboa. 437-447.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.

Sousa, R. (2003). O abandono no ensino especializado em Portugal. *Revista de Educação Musical*. 117. 19-28. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Legislação Consultada

Decreto-lei n° 310/83, de 1 de Julho. Diário da República, 1ª Série – N° 149.

Decreto-lei n° 344/90, de 2 de Novembro. Diário da República, 1ª Série – N° 253.

Lei n° 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República, 1ª Série – N° 237.

Lei n° 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República, 1ª Série- A – N° 166.

Sites Consultados

<http://pt.scribd.com/doc/26886351/FLAUTA-PARTITURA-Altamiro-Carrilho-Chorinhos-Didaticos-para-Flauta>

http://www.4shared.com/mp3/p7zkVm6F/16_chorinho_didtico_n_4_-_play.html

<http://improvinsights.com/>

<http://www.rcaap.pt/>

<http://www.sfz.se/flutetech/04.htm>

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/450385/pentatonic-scale>

<http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/observatorio-emcn/>

<http://pt.scribd.com/doc/55131560/Correntes-Teoricas-Psicologia-Psicanalise-Desenvolvimento-psicologico-e-da-personalidade-segundo-Sigmund-Freud>

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=c8ed6825-b3cf-4204-91fe-218d54ef8f9d%40sessionmgr198&hid=126&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=trh&AN=86888129>

<http://www.escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon.html>

http://www.awpm.pt/edicoes_desc.html?id=4

<http://aecmusica.blogspot.pt/2009/09/primavera-dantonio-vivaldi.html>

<http://aecmusica.blogspot.pt/2010/04/i-got-feeling-c-musicograma-e.html>

<http://aecmusica.blogspot.pt/2009/09/musicogramas.html>

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.html

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

<http://www.blog.coresinging.org/blog/the-evolution-and-taming-of-the-self-critic/>

<http://jmt.sagepub.com/content/22/2/73.abstract>

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=c8ed6825-b3cf-4204-91fe-218d54ef8f9d%40sessionmgr198&hid=126&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=trh&AN=85920169>

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=c8ed6825-b3cf-4204-91fe-218d54ef8f9d%40sessionmgr198&hid=126&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=trh&AN=85920170>

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=c8ed6825-b3cf-4204-91fe-218d54ef8f9d%40sessionmgr198&hid=12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#b=trh&AN=87730623>

www.deboraludwig.com.br/arquivos/kant_criticadarazaopura.pdf

http://www.amazon.co.uk/gp/product/0874776317/ref=ox_sc_act_title_3?ie=UTF8&psc=1&smid=AHRB2OK2Q2YCL#reader_0874776317

http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CFgQFjAH&url=http%3A%2F%2Fmusicweb.ucsd.edu%2F~sduubnov%2Fmu206%2Fimprov-methods.pdf&ei=AkdMUqWkG-S57AaR6YGgBw&usg=AFQjCNHM2kdQ1p7B20sLATwISPrxp8WB6A&sig2=gOujWbVo_gQ-7wRe_qqDQ&bvm=bv.53371865,d.Yms

Anexos da Secção I

**Anexo I - CD com Fichas de Observação, Planos de Aula e Planificações
Anuais**

Anexo II – Carta de Apresentação aos Encarregados de Educação

Exmo/a Senhor/a

Encarregado/a de Educação

Aluno

Venho, por este meio, informá-lo/a de que, no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino da Música, que estou a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa, e ao abrigo do protocolo estabelecido entre esta instituição e a Escola de Música do Conservatório Nacional, irei assistir, durante o ano lectivo de 2012/2013, a uma parte significativa das aulas de Flauta Transversal do seu educando.

O professor titular desenvolverá o seu trabalho normalmente e eu serei, pontualmente, responsável pela actividade lectiva, com a supervisão deste. Poderei ter necessidade de gravar em suporte vídeo algumas das aulas, pelo que solicito a sua autorização para o efeito, através do preenchimento do documento abaixo.

As gravações serão utilizadas unicamente para efeitos de investigação e de realização do meu Relatório de Estágio.

O meu sincero obrigada pela sua atenção e colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

(Isa Peixinho)

(destacar por aqui, sff)

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que autorizo que Isa Peixinho proceda à gravação de algumas aulas de Flauta Transversal do/a meu/minha educando/a e as utilize, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

(assinatura)

Anexos da Secção II

Anexo I – *Workshop* de Introdução à Improvisação

FORMADORA/ESTAGIÁRIA: ISA PEIXINHO
ORIENTADOR: PROFESSOR NUNO IVO CRUZ

LOCAL: ESCOLA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL
SALA A DESIGNAR

RECURSOS: INSTRUMENTOS (FLAUTAS E PIANO), QUADRO, MARCADOR, APARELHAGEM DE SOM, COMPUTADOR, FOTOCÓPIAS A DISTRIBUIR PELOS ALUNOS.

ORGANIZAÇÃO DO WORKSHOP (AULAS INDIVIDUAIS E EM GRUPO):

ALUNO(A)	18/6/2013	19/6/2013	26/6/2013
1	10H-10H45	10H-10H45	11H-12H30
2	10H45-11H30	10H45-11H30	
3	11H30-12H15	11H30-12H15	
4	12H15-13H	12H15-13H	

CONTEÚDOS:

- Introdução a algumas técnicas contemporâneas da flauta, como o sopro para dentro e fora do tubo, percussão de chaves, *flutterzunge*, tocar uma nota e cantá-la em simultâneo (ou outras notas, como 3as, 5as...) e/ou outras;
- Introdução à escala pentatónica de Dó M e respectivas inversões (começar em dó, ré, mi, sol e lá);
- Breve introdução à realização dos acordes cifrados e às tríades subentendidas nos mesmos;
- *Standard* do Cancioneiro Americano *Fly Me to the Moon*.

OBJECTIVOS GERAIS:

- Promover o contacto com algumas técnicas contemporâneas;
- Desenvolver uma atitude relaxada em relação ao estudo instrumental, em que o divertimento e o gosto de tocar, simplesmente pelo tocar, estejam presentes;
- Estimular a criatividade e fomentar a curiosidade pela criação musical numa perspectiva ampla;
- Promover a aproximação emocional dos alunos ao seu instrumento, recordando-os da motivação inicial que os levou a optar por esse instrumento;
- Fornecer ferramentas básicas para a criação musical, quer individual, quer colectiva;
- Estimular a criatividade e a diversidade rítmica, ilustrando pontos de contacto com o discurso verbal, estabelecendo pontes com modelos rítmicos;
- Promover uma escuta musical atenta e o desenvolvimento de competências auditivas;
- Promover a “aventura” da improvisação, sem medo de falhar, facilitando o desenvolvimento da auto-estima e da confiança; arriscar!

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Conseguir que o(a) aluno(a) encare as experiências propostas positivamente e se disponibilize para experienciar os conteúdos apresentados;
- Fornecer *feedback* de qualidade que estimule o aluno a arriscar e a produzir um discurso musical de cariz improvisativo.

ESTRATÉGIAS:

- Explicitar algumas técnicas contemporâneas da flauta, tentando que o(a) aluno(a) as experiencie;
- Fornecer uma breve abordagem histórica, referindo a universalidade das escalas pentatónicas, ainda que as suas características específicas variem nas diversas culturas musicais do mundo;
- Introduzir a escala pentatónica de Dó M, explicitando a sua constituição e as possibilidades de transposição para qualquer tonalidade;
- Sugerir que o(a) aluno(a) toque a escala pentatónica, nas várias inversões;
- Incentivar o(a) aluno(a) a improvisar utilizando esta escala por cima por cima de uma harmonia simples baseada nos acordes de Dó M e Lá m (*vide* documento anexo);
- Utilizar pequenas frase verbais (por exemplo: “O meu nome é...”) produzidas pelo aluno, ajudando-o a reconhecer o modelo rítmico que surja e sugerindo a sua transposição para uma (ou mais) das notas da escala pentatónica explicitada;
- Apresentar/escrever a realização dos acordes presentes no *standard Fly Me to the Moon*;
- Incentivar o aluno a improvisar por cima dos *Play-Along (backing tracks)*, em anexo, utilizando primeiro a escala pentatónica trabalhada e, depois, integrando também as notas dos acordes da harmonia do *standard*.

Backing tracks extraídos de:

http://www.youtube.com/watch?v=3TQmts_MxyQ versão lenta (semínima=120)

http://www.youtube.com/watch?v=hfF_qh89hA8 versão rápida (semínima=145), *in* Learnjazzstandards.com

Anexo II – Carta aos Encarregados de Educação para Autorização da Frequência do *Workshop*

Exmo(a) Senhor(a)
Encarregado(a) de Educação

Na sequência da nossa última conversa, aquando da última Audição da Classe do Professor João Pereira Coutinho, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para realizar um pequeno workshop com o(a) seu/sua educando(a), nos períodos mencionados na tabela abaixo.

ALUNO(A)	18/6/2013	19/6/2013	26/6/2013
[REDACTED]	10H-10H45	10H-10H45	11H-12H30
[REDACTED]	10H45-11H30	10H45-11H30	
[REDACTED]	11H30-12H15	11H30-12H15	
[REDACTED]	12H15-13H	12H15-13H	

Espero poder contar com a sua autorização e colaboração para a realização desta actividade, que será de extrema importância para a elaboração da minha Tese, no âmbito do Estágio que realizei ao longo deste ano lectivo.

Estarei totalmente disponível para prestar qualquer esclarecimento através dos seguintes contactos, pelos quais agradeço, também, a confirmação da sua autorização, durante os próximos dias:

[REDACTED]
[REDACTED]@ [REDACTED]

Muito obrigada pela sua colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

(Isa Peixinho)

Anexo III – Certificados de Participação nos *Workshops* do Professor Frank Liebscher



Certifico, para os efeitos devidos, que a/o aluna/o Ysa Peixinho
n.º 20115-02 participou, , na *Masterclass* "**Oh Solo Mio!– Initial approaches to Jazz/Rock/Pop/ Improvisation**", orientada pelo Prof. **Frank Liebscher** (Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy) realizada na ESML a 27 de Maio de 2013, num total de 3 horas presenciais.

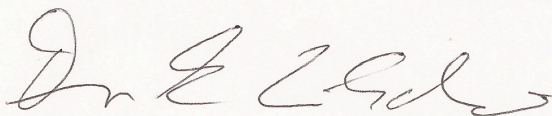
A handwritten signature in black ink, appearing to read "Frank Liebscher", written in a cursive style.

Prof. Frank Liebscher

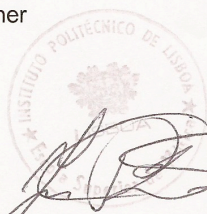
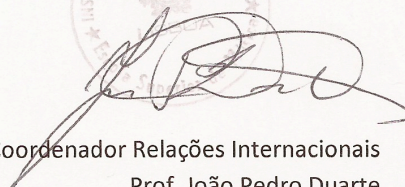
An official circular stamp of the Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) is stamped over the signature. The stamp contains the text "INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA" around the top edge, "LISBOA" in the center, and "Escola Superior de Música" around the bottom edge. Below the stamp, a handwritten signature in black ink is visible, which appears to be "João Pedro Duarte".

Coordenador Relações Internacionais
Prof. João Pedro Duarte

Certifico, para os efeitos devidos, que a/o aluna/o Mrs Peixinho
nº 2011641 participou, na *Masterclass* "**Music in mind - practice at hand. Musical
and scientific perspectives on practice methods**", orientada pelo Prof. Frank
Liebscher (Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy) realizada na
ESML a 27 de Maio de 2013, num total de 3 horas presenciais.



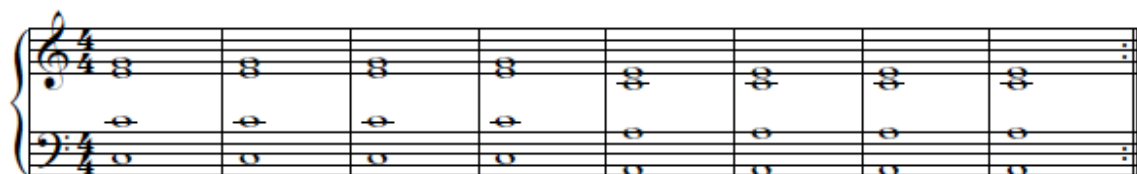
Prof. Frank Liebscher



Coordenador Relações Internacionais
Prof. João Pedro Duarte

Anexo IV – Acompanhamento de Piano

Acompanhamento ao piano | Workshop EMCN



Anexo V – Plano Curriculares 2012/2013 da EMCN

2º CICLO

Componentes do currículo	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
	5º	6º	Total ciclo
ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES:			
Línguas e Estudos Sociais			
Língua Portuguesa	5	6	24
Inglês	4	3	
História e Geografia de Portugal	3	3	
Matemática e Ciências			
Matemática	6	6	18
Ciências da Natureza	3	3	
Educação Artística			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional	7	7	14
Formação Musical	2	2	4
Instrumento	2	2	4
Classes de Conjunto	3	3	6
Educação Física	3	3	6
Expressão Dramática	1	1	2
<i>Total</i>	34	34	68

NOTA: os alunos em regime supletivo fazem apenas as disciplinas de formação vocacional

3º CICLO

Componentes do currículo	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)			
	7º	8º	9º	Total ciclo
ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES:				
Língua Portuguesa	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras				
Inglês	3	3	3	15
Francês	2	2	2	
Ciências Humanas e Sociais				
História	3	2	3	15
Geografia	2	3	2	
Matemática	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais				
Ciências Naturais	2	113 min.	3	15
Físico-Química	3	113 min.	2	
Educação Artística				
Educação Visual (a)	(2)	(2)	(2)	(6)
Formação Vocacional	7	7	7	21
Formação Musical	2	2	2	6
Instrumento	2	2	2	6
Classes de Conjunto	3	3	3	9
Educação Física	3	3	3	9
Expressão Dramática	1	-	-	
(b)	-	1800 min. anuais	1800 min. anuais	
Total	36 (38)	36 (38)	36 (38)	

a)

Disciplina de frequência opcional, mediante decisão do encarregado de educação. A opção tomada deverá manter-se até ao final do ciclo.

b)

Ensaio de espectáculos, ou outras actividades a decidir no conselho de turma.

NOTA: os alunos em regime supletivo fazem apenas as disciplinas de formação vocacional

CURSO SECUNDÁRIO DE CANTO 2012/2013

Formação	Disciplinas	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
		10º	11º	12º
Geral	Português	4	4	5
	Inglês	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
	Subtotal	16	16	9
Científica	História da Cultura e das Artes	3	-	-
	História da Música	-	2	2
	Formação Musical (a)	2 (4)	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta complementar:			
	Acústica e Produção Musical	-	2	-
	Informática Musical	-	-	2
	Organologia e Psicoacústica	2	-	-
Subtotal	10 (12)	9	9	
Técnica-Artística	Canto	2	2	2
	Classes de Conjunto			
	Coro	3	-	-
	Coro ou Música de Câmara	-	3	-
	Atelier de Ópera	-	-	3
	Línguas de Repertório	4	4	4
	Disciplina de opção: (b)			
	. Arte de Representar	-	1	1
	. Correpetição	-	1	1
	. Instrumento de Tecla (c)	-	1	1
Subtotal	9	10	10	
(d)	3600 min. anuais	3600 min. anuais	3600 min. anuais	
TOTAL	35 (39)	35 (37)	28 (30)	

- a)** Alunos que vão frequentar o 1º grau têm uma carga horária de 4 blocos lectivos.
- b)** O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas.
- c)** Alunos que não tenham feito Instrumento de Tecla ou três anos de qualquer instrumento de tecla devem obrigatoriamente frequentar esta opção no 11º e 12º anos.
- d)** Disciplina de carácter obrigatório para os alunos do regime integrado e de carácter facultativo para os alunos do regime supletivo. Para ensaio de espectáculos.

NOTA:

Os alunos em regime supletivo fazem apenas as disciplinas de formação científica e técnica-artística

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA - INSTRUMENTO OU COMPOSIÇÃO 2012/2013

Formação	Disciplinas	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
		10º	11º	12º
Geral	Português	4	4	5
	Inglês	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
	Subtotal	16	16	9
Científica	História da Cultura e das Artes	3	-	-
	História da Música	-	2	2
	Formação Musical	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta complementar:			
	Informática Musical	-	-	2
	Acústica e Produção Musical	2	-	-
Organologia e Psicoacústica	-	2	-	
Subtotal	10	9	9	
Técnica-Artística	Instrumento ou Composição	2	2	2
	Classes de Conjunto	3	3	3
	Disciplina de opção:			
	. Instrumento de Tecla (a)	-	1	1
	. Baixo Contínuo (b)	-	1	1
	. Acompanhamento e Improvisação (c)	-	1	1
Subtotal	5	6	6	
Projectos colectivos: Música de Câmara ou Projecto Especial (d)		2	2	2
TOTAL		33 (31)	33 (31)	26 (24)

- a) Alunos de cordas friccionadas, sopros e do curso de composição.
- b) Alunos de piano, cravo, órgão, guitarra, alaúde e harpa.
- c) Alunos de acórdão, ou qualquer dos incluídos em b).
- d) Disciplina de carácter obrigatório para os alunos do regime integrado e de carácter facultativo para os alunos do regime supletivo.

NOTA:

Os alunos em regime supletivo fazem apenas as disciplinas de formação científica e técnica-artística