



**LUÍS AUGUSTO TRIGO CONTRIBUTOS PARA UM PAPEL DA
IMPROVISAÇÃO NO ENSINO DO VIOLINO**



LUÍS AUGUSTO TRIGO CONTRIBUTOS PARA UM PAPEL DA IMPROVISAÇÃO NO ENSINO DO VIOLINO

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Daniela da Costa Coimbra
Professora Adjunta da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo - ESMAE

Professor Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Aos alunos que participaram neste projecto, pelo seu interesse e colaboração.

À minha família e amigos, pela inspiração.

À minha companheira, pelo seu incansável apoio.

Ao meu orientador, pela exigência e rigor.

palavras-chave

Violino, improvisação, formação auditiva, educação musical

resumo

O presente estudo é uma reflexão pessoal acerca do recurso a exercícios de improvisação e formação auditiva como estratégias de ensino aplicadas ao contexto das aulas de violino no ensino vocacional da música. Partindo da observação de que estas práticas não são geralmente contempladas nos planos de estudo do ensino instrumental e da constatação de que as competências auditivas e criativas não estão também particularmente desenvolvidas na população dos estudantes de música, foi delineado um conjunto de sessões experimentais e feito um estudo sobre a sua aplicação prática. A opção pelos exercícios de improvisação fundamentou-se numa pesquisa acerca desta prática musical, do seu lugar na História da Música e no ensino e da sua ligação com o desenvolvimento de competências auditivas e criativas. O estudo baseou-se numa perspectiva metodológica de investigação-ação, concretizada numa série de dez sessões ministradas a três alunos de violino. Estas consistiram num plano de exercícios de imitação, discriminação auditiva e improvisação cujo objectivo foi a aquisição de vocabulário musical e sua posterior aplicação de forma independente e criativa sobre uma base harmónica de canções de cariz infantil ou tradicional. Uma avaliação contínua da prestação dos alunos durante as sessões e uma análise musical das suas intervenções instrumentais proporcionaram uma série de reflexões que apontam para o contributo positivo que estas práticas podem oferecer ao ensino da música em geral, e de um instrumento em particular.

keywords

Violin, improvisation, ear training, music education

abstract

This study is a personal reflection on the use of improvisation and ear training exercises as teaching strategies to be applied on violin classes in music schools. The observation that these practices are not widely used in instrumental teaching and that aural and creative skills are not particularly well developed amongst music students led to the development of this set of experimental sessions and a subsequent study on their practical application. The option for improvisation exercises was based on a research on this musical practice, its place in Music History and teaching and its connection to the development of aural and creative skills. This study followed the methodological line of action-research, carried out through a series of ten teaching sessions involving a group of three violin students. These sessions consisted of a set of imitation, ear discrimination and improvisation exercises aiming at the acquisition of musical vocabulary then to be applied in an independent and creative fashion over the harmonic structure of simple traditional style songs. A continuous assessment of the students' interventions and a musical analysis of their instrumental playing led to a series of reflections that point to the positive contribution that these practices can offer to music teaching in general and to instrumental teaching in particular.

ÍNDICE

Introdução	19
Capítulo I	23
Problemática	23
Fundamentação teórica.....	26
1. Improvisação: definições e perspectiva histórica	26
1.1 Definições de improvisação.....	26
1.2 A improvisação na História da Música	27
2. Criatividade	29
2.1 A criatividade no ensino.....	29
2.2 A criatividade na <i>performance</i>	32
3. A improvisação no ensino	33
3.1 A presença da improvisação no ensino	33
3.2 O que pode a improvisação trazer ao ensino da música?	35
3.3 A importância do risco	36
3.4 Questões suscitadas pelo ensino da improvisação	37
3.5 Os vários estádios da aprendizagem da improvisação	39
3.6 Como chegar até à improvisação?: a perspectiva de Azzara e Gordon.....	42
Capítulo II	45
1. Projecto e metodologia	45
2. Alunos seleccionados e critérios de selecção	47
3. Objectivos, conteúdos e exercícios propostos	48
3.1 Exercícios de imitação	50
3.2 Exercícios de identificação de funções harmónicas e transposição.....	51
3.3 Exercícios rítmicos	51
3.4 Arranjo a três vozes	52
3.5 Exercícios de improvisação	52
3.6 Estilo musical utilizado	53
4. Sequência da instrução/aprendizagem	54

5. Papel do professor	55
6. Avaliação	56
7. Calendarização	56
Capítulo III	59
Descrição das sessões experimentais.....	59
Sessão nº 1	59
Sessão nº 2	61
Sessão nº 3	65
Sessão nº 4	71
Sessão nº 5	76
Sessão nº 6	81
Sessão nº 7	85
Sessão nº 8	91
Sessão nº 9	99
Sessão nº 10	105
Capítulo IV	111
Análise	111
1. Reconhecimento auditivo	111
2. Vocabulário melódico	112
3. Vocabulário rítmico	112
4. Compreensão da tonalidade	112
5. Qualidade da improvisação	113
6. Percepção do erro	115
7. Segurança, risco e criatividade	115
8. Considerações acerca do plano de exercícios	116
Conclusões	119
Referências bibliográficas	123
Anexo	127
Declaração de autorização.....	127

Índice de Figuras

Figura 1 – Exercícios de imitação.....	60
Figura 2 – Arranjo a três vozes da melodia “O balão do João”.....	62
Figura 3 – Exercícios de variação rítmica.....	64
Figura 4 – Sequências diatônicas.....	64
Figura 5 – Segunda voz para a melodia “O balão do João”: Inês....	66
Figura 6 – Segunda voz para a melodia “O balão do João”: Pedro..	66
Figura 7 – Segunda voz para a melodia “O balão do João”: Bernardo.....	67
Figura 8 – Exercício de pergunta/resposta: Inês.....	68
Figura 9 – Exercício de pergunta/resposta: Bernardo.....	68
Figura 10 – Exercício de pergunta/resposta: Pedro.....	69
Figura 11 – Improvisação sobre “O balão do João”: Pedro.....	70
Figura 12 – Improvisação sobre “O balão do João”: Inês.....	70
Figura 13 – Improvisação sobre “O balão do João”: Bernardo.....	71
Figura 14 – Exemplo de uma segunda voz para “O balão do João” - Lá M.....	72
Figura 15 – Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Bernardo.....	73
Figura 16 – Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Inês..	74
Figura 17 – Exercício de imitação.....	74
Figura 18 – Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Bernardo.....	75
Figura 19 – Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Pedro.....	75
Figura 20 – Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Inês..	76
Figura 21 – Exercício de imitação.....	77
Figura 22 – Exercício de pergunta/resposta.....	78
Figura 23 – Exercício de pergunta/resposta.....	79
Figura 24 – Improvisação: Bernardo.....	80
Figura 25 – Improvisação: Inês.....	81
Figura 26 – Melodia em Lá M.....	82

Figura 27 – Arranjo a três vozes da melodia em Lá M.....	83
Figura 28 – Melodia transposta para Sol M.....	83
Figura 29 – Improvisação: Pedro.....	84
Figura 30 – Improvisação: Bernardo.....	84
Figura 31 – Improvisação: Inês.....	84
Figura 32 – Improvisação em Lá M.....	85
Figura 33 – Progressão harmónica utilizando I, IV e V graus.....	86
Figura 34 – Criação melódica para a progressão harmónica anterior.....	87
Figura 35 – Melodia em Lá M para a progressão harmónica anterior.....	87
Figura 36 – Improvisação em Lá M.....	88
Figura 37 – Improvisação em Sol M: Pedro.....	88
Figura 38 – Improvisação em Sol M: Bernardo.....	89
Figura 39 – Improvisação em Sol M: Inês.....	89
Figura 40 – Improvisação em Si M.....	90
Figura 41 – Improvisação em Si b M.....	90
Figura 42 – Improvisação em Sol M: Pedro.....	92
Figura 43 – Improvisação em Sol M: Pedro.....	92
Figura 44 – Improvisação em Sol M: Bernardo.....	93
Figura 45 – Improvisação em Sol M: Inês.....	93
Figura 46 – Melodia transposta para Lá m.....	94
Figura 47 – Transformação da melodia para compasso ternário: Pedro.....	94
Figura 48 – Transformação da melodia para compasso ternário: Bernardo.....	94
Figura 49 – Transformação da melodia para compasso ternário: Inês.....	95
Figura 50 – Improvisação: Pedro.....	95
Figura 51 – Improvisação: Bernardo.....	95
Figura 52 – Improvisação: Inês.....	95
Figura 53 – Improvisação na forma rondó.....	96
Figura 54 – Melodia transposta para Sol m.....	97

Figura 55 – Improvisação em Sol m: Inês.....	97
Figura 56 – Improvisação em Sol m: Bernardo.....	98
Figura 57 – Improvisação em Sol m: Pedro.....	98
Figura 58 – Melodia em compasso 6/8.....	100
Figura 59 – Execução da melodia em 6/8: Bernardo.....	100
Figura 60 – Execução da melodia em 6/8: Inês.....	100
Figura 61 – Improvisação: Pedro.....	101
Figura 62 – Improvisação: Inês.....	101
Figura 63 – Improvisação: Bernardo.....	102
Figura 64 – Improvisação: Bernardo.....	102
Figura 65 – Transposição da melodia para Ré M.....	103
Figura 66 – Improvisação: Pedro.....	103
Figura 67 – Improvisação: Bernardo.....	104
Figura 68 – Improvisação: Bernardo.....	104
Figura 69 – Improvisação: Inês.....	104
Figura 70 – Improvisação: Inês.....	105
Figura 71 – Improvisação: Pedro.....	105
Figura 72 – Melodia em Dó M.....	107
Figura 73 – Improvisação: Pedro.....	108
Figura 74 – Improvisação: Bernardo.....	108
Figura 75 – Improvisação: Inês.....	109

Índice de Tabelas:

Tabela 1 – Exercícios propostos e objectivos a alcançar.....	49
Tabela 2 – Conteúdos trabalhados.....	50
Tabela 3 – Fases da aprendizagem e exercícios correspondentes..	55
Tabela 4 – Calendarização das sessões.....	56

Introdução

A minha experiência profissional na área da música foi uma das principais inspirações para o presente trabalho, pelas questões que me fez colocar e observações que me proporcionou ao longo de cerca de duas décadas. Sou professor de violino numa escola do ensino vocacional de música e também músico numa orquestra clássica, assim como colaborador em vários projectos de agrupamentos na área do *jazz*. Assim sendo, tenho tido o privilégio de observar os diferentes aspectos da vida musical sob diversas perspectivas: a componente educativa e a componente performativa, abarcando esta última vários géneros musicais e circunstâncias de trabalho.

Sobretudo no campo dos projectos *jazz* ou da chamada música popular, adquiri uma experiência particular no que toca ao papel e às possibilidades dadas ao instrumentista, contrastando com o que acontece nas aulas que frequentei e que lecciono, ou com o que pratico no contexto orquestral. Refiro-me à forte presença de práticas como a improvisação naqueles géneros musicais, em que cada músico é chamado a intervir e participar de uma forma bastante mais pessoal, livre e inventiva que nas restantes situações que mencionei.

Pela minha observação pessoal, esta capacidade é rara nos instrumentistas com que lido, sobretudo no chamado meio erudito ou clássico. Embora a minha aprendizagem da improvisação tenha sido feita, sem dúvida, no seio de outros géneros musicais, creio que não tem que cingir-se a eles, uma vez que, inclusivamente, está amplamente documentado que a improvisação foi, em tempos, parte integrante da prática comum do músico erudito. No entanto, esta vertente está quase esquecida, assim como, em larga medida, ausente dos currículos e da tradição escolar que me formou e que tenho vindo a perpetuar.

Assim, sem apoiar o meu trabalho em nenhum dos géneros musicais mencionados em particular, procurei pôr em prática uma forma de aplicação de exercícios instrumentais com a finalidade de levar um pequeno grupo de três

alunos a improvisar, de forma elementar, é certo, mas consciente, tendo presentes as questões harmónicas por detrás desses mesmos exercícios. Seguindo a hipótese de existir uma forte ligação entre a improvisação e a capacidade de compreensão auditiva, parti de uma série de exercícios preliminares de imitação e discriminação melódica e harmónica, com constante suporte de um instrumento harmónico (no caso, o piano), enquanto relembrava conceitos de harmonia adquiridos na disciplina de Formação Musical e os complementava, quando necessário. Dois aspectos muito importantes desta experiência e da forma como penso poder inserir-se na prática musical presente e futura dos alunos foram o facto de não se ter usado qualquer suporte notacional e o facto dos exercícios terem sido efectuados com recurso aos seus instrumentos, no caso, o violino.

Desta experiência, por natureza limitada no tempo e em termos de recursos, pretende-se sobretudo observar a reacção e os resultados obtidos pelos alunos de uma forma contínua e reflectir sobre o lugar de um plano de exercícios desta índole nos presentes currículos e práticas seguidas nas aulas de música, quer as aulas individuais de instrumento quer de conjunto. Ou seja, trata-se sobretudo de uma oportunidade de levar avante as questões e reflexões que me têm acompanhado ao longo do meu percurso profissional e de encontrar caminhos e ideias que me permitam ser, no futuro, um professor melhor e mais informado.

Para este trabalho, efectuei uma revisão bibliográfica, que apresento no primeiro capítulo, e que abarcou as grandes questões que me parecem rodear a improvisação no contexto da prática musical propriamente dita e também na educação. Parto, em primeiro lugar, da definição de improvisação, algo não tão óbvio como possa parecer, explorando depois a sua presença e declínio na história da música erudita ocidental.

Porque numa prática como a improvisação se invoca a componente criativa de uma forma mais clara que noutras actividades musicais, dediquei igualmente um sub-capítulo à criatividade, tanto no contexto do ensino como no da performance.

Um outro sub-capítulo explora várias questões associadas à improvisação no campo da educação, desde as linhas de pensamento que claramente a encaram como vantajosa até outras que alertam para os potenciais problemas levantados na sua aplicação. Numa vertente mais prática, consideram-se as actividades que facilitam a sua aprendizagem ou que podem ser-lhe associadas, e expõe-se também uma perspectiva, útil pela sua sistematização e rigor, que nos ajuda a orientarmo-nos perante as várias fases da aprendizagem e do domínio da improvisação. Finalmente, faz-se uma revisão de alguns autores que têm já advogado e posto em prática métodos semelhantes ao que aqui foi utilizado.

No segundo capítulo, que expõe a parte prática do trabalho, faz-se uma descrição da metodologia seguida no estudo experimental e uma exposição dos principais objectivos, conteúdos e exercícios trabalhados, que formam a linha condutora da perspectiva prática adoptada.

No capítulo seguinte, expõem-se as anotações de cada aula, onde se intercalam exemplos musicais relevantes acerca dos exercícios trabalhados e das prestações dos alunos, juntamente com a sua análise.

Finalmente, o último capítulo contém as várias análises e reflexões decorrentes da observação empírica deste trabalho, que fazem a ligação com as ideias que me levaram desde o início a concebê-lo e a pô-lo, finalmente, em prática.

Capítulo I

Problemática

O actual sistema de ensino da música, sobretudo ao nível do ensino vocacional e dos correspondentes cursos de instrumento, está essencialmente orientado para a reprodução de música por via notacional e para a mestria técnica necessária a essa reprodução. Não será, portanto, surpreendente constatar que, entre os problemas encontrados nas actuais classes de música, se contem dificuldades como fraca compreensão auditiva (em especial, harmónica), fraco desenvolvimento da criatividade e receio ou incapacidade perante actividades como a improvisação ou a composição.

Estas questões têm sido notórias ao longo da minha experiência como docente e são também corroboradas pela observação de outros profissionais e estudiosos, como Caspurro (2006), que salienta “a desorientação frequentemente manifestada pelos alunos quando confrontados com o desempenho da improvisação, bem como uma série de outras dificuldades demonstradas no âmbito da compreensão harmónica, da leitura ‘à primeira vista’, da transposição, do tocar ‘de ouvido’ e da criatividade musical em geral” (p. 30). A autora constata ainda, desta vez mencionando explicitamente a situação no nosso país, que “as dificuldades de desempenho ao nível da improvisação – e genericamente do pensamento e expressão criativos –, da audição, sobretudo ao nível harmónico, bem como a iliteracia notacional são os principais exemplos de problemas verificados ainda hoje nos alunos, nomeadamente em Portugal” (p. 37).

De acordo com estas observações, não só se encontram dificuldades ao nível de práticas menos usuais no trabalho lectivo, como sejam a improvisação e outros exercícios com elevada componente criativa, como também se revelam insucessos em campos a que, supostamente, o actual sistema mais se dedica, como é o caso da literacia musical. Isto leva-nos a colocar questões acerca da

verdadeira importância e influência que aquelas práticas poderão ter sobre a globalidade do ensino da música. Isto é, podemos perguntar-nos se uma maior ênfase em actividades criativas não poderá ser benéfica inclusivamente para a aprendizagem de outras competências cuja taxa de sucesso não é ainda plenamente satisfatória no sistema de ensino actual.

A improvisação é particularmente negligenciada pelo sistema e afigura-se, contudo, algo que pode em si englobar o conjunto de competências que, neste momento, mais necessitam de atenção e que foram acima mencionadas: desenvolvimento de capacidades auditivas, compreensão harmónica e criatividade. Assim, a improvisação será, não só como um fim em si mesma, mas também um meio privilegiado de aprendizagem das mais diversas competências musicais, assim como uma útil ferramenta de aferição de conhecimentos (McMillan, 1997).

Apesar de mencionada em vários currículos como componente da faceta criativa, a improvisação enquanto ferramenta de ensino de outras competências tem sido “motivo de controvérsia entre educadores e estudiosos da educação” (Caspurro 2006, p. 123), não estando ainda claros os objectivos curriculares que a ela poderiam estar associados. Assim, na prática, ela acaba por ser preterida em favor de estratégias de ensino mais comuns e ortodoxas e deixada ao critério da vontade e estilo de cada educador. A maior parte dos professores não se sente particularmente confortável com esta prática, uma vez que a falta de atenção que o sistema lhe tem dedicado acontece já há algumas gerações (Koutsoupidou, 2005). Esta falta de preparação talvez justifique “a ‘resistência’ com que é assumida a cultura da criatividade espontânea e do pensamento improvisado pela maioria dos agentes do ensino artístico” observada por Caspurro, que salienta o problema ao “nível das práticas curriculares das instituições que caracterizam o círculo musical ‘erudito’.” (Caspurro 2006, p. 192).

Ou seja, através destas observações e das minhas próprias constatações enquanto professor, torna-se óbvio que a componente criativa e o sentido de

independência musical dos alunos não são regularmente fomentados no sistema actual. A própria formulação curricular dos cursos não o exige e o estilo de aulas geralmente praticado também raramente se compadece com o desvio em relação aos objectivos mais valorizados, como são a apresentação em provas de avaliação e recitais das peças aprendidas por via notacional. Portanto, o problema reside sobretudo no contexto das aulas instrumentais, quer individuais quer em conjunto, uma vez que nas aulas de formação mais geral e, normalmente, nas fases iniciais da aprendizagem (iniciações e conjuntos com instrumental Orff) já têm sido conduzidas mais experiências neste sentido (Schamrock, 1997).

Este trabalho pretende, então, focar-se nas aulas de instrumento e aliar a criatividade, a aprendizagem de ouvido e a compreensão musical harmónica à prática da improvisação, encarando esta última como um veículo de aprendizagem com repercussões positivas para o conhecimento musical geral, não desprezando, contudo, o valor que esta apresenta como uma finalidade em si mesma, enquanto súpula de competências técnicas e musicais e como meio privilegiado para a auto-expressão. A visão de Caspurro de que “a capacidade para compreender e expressar conhecimento de forma criativa e privada deveria constituir o objectivo último de qualquer projecto educativo” (Caspurro, 2006, p. 112), parece-me concretizar-se particularmente com a implementação da prática da improvisação em todas as suas facetas.

Fundamentação teórica

1. Improvisação: definições e perspectiva histórica

1.1 Definições de improvisação

As principais formas de criação musical são a improvisação e a composição e a comparação entre ambas continua a ser a forma mais comum de conseguir uma definição para a improvisação. O facto de a improvisação acontecer em simultâneo com a *performance*, a impossibilidade de revisão e a ausência de notação são geralmente as características específicas mais apontadas e que melhor a distinguem da composição ou pré-composição (Azzara, 1999; Hargreaves e Koutsoupidou, 2009; Nettl 1998). Vários autores têm, entretanto, contribuído para a discussão desta definição.

Azzara (1999) realça que a improvisação implica pensar e executar música simultaneamente. Ocorre assim uma invenção em tempo real, que a distingue necessariamente da mera *performance*, reprodução ou interpretação. Azzara equipara-a, nesse aspecto, à expressão espontânea de ideias na linguagem (Azzara, 1999), tal como Bill Dobins, que a considera o equivalente musical da “auto-expressão e conversação espontânea” (in: McMillan, 1997). Kratus (1995) destaca igualmente a intencionalidade da criação sonora e a impossibilidade de correcção ou revisão, o que constitui, juntamente com a ausência de notação, as principais diferenças em relação à pré-composição ou composição (Kratus, 1995; Nettl, 1998).

Além disso, a improvisação acontece dentro de um conjunto de limitações não tão presentes na composição (não considerando, no caso, a improvisação livre). Ou seja, a escolha do material musical obedece a restrições impostas pelo instrumento utilizado, pelas características do estilo em questão (Kratus, 1995) e também pelas especificações formais, tonais, harmónicas e métricas da peça musical onde a improvisação será inserida (Azzara, 1999). A gestão pelo músico

destas limitações resultará em improvisações mais ou menos criativas (Azzara, 1999).

Outros autores aproximam mais a noção de improvisação da de composição. Koutsoupidou e Hargreaves (2009) consideram que esta perspectiva é útil na avaliação da criação musical das crianças mais jovens, que não conseguem, por inexperiência e falta de recursos cognitivos, passar aos níveis seguintes de revisão e notação do resultado das suas improvisações. Considera-se aqui a improvisação como um dos estádios iniciais da composição.

Apesar de ser um tipo de prática musical incontornável na análise dos costumes musicais de várias culturas e épocas, a presença e importância da improvisação têm sido algo inconstantes quando consideramos a história da música ocidental.

1.2 A improvisação na história da música

A cultura musical ocidental erudita tem promovido uma tendência para a especialização, ou seja, há muitas vezes uma separação entre teóricos, compositores, intérpretes, *performers* improvisadores e não improvisadores (Azzara, 1999). No entanto, no passado tal não acontecia e era natural um músico conseguir cumprir várias dessas funções.

A improvisação em particular fez parte da música europeia erudita durante muito tempo. Na época barroca era comum que a música fosse composta de forma intencionalmente simplificada, uma vez que era esperado da parte do intérprete um complemento através de ornamentações muitas vezes improvisadas (baixo cifrado, ornamentação da melodia). A cadência dos concertos para instrumento era um momento privilegiado para uma mostra das capacidades técnicas e musicais de cada intérprete sendo, até ao séc. XIX, geralmente improvisada. É também digno de nota que vários dos maiores compositores da história foram igualmente famosos pelas suas excepcionais capacidades de improvisação, como é o caso de Bach, Haendel, Mozart ou Beethoven (Nettl, 1998). A partir do

Romantismo passou, contudo, a vigorar uma preferência pelo controlo e por uma determinação mais exacta do resultado musical, tendo-se perdido progressivamente a tradição da prática da improvisação neste contexto. Nettl (in: Caspurro, 2006, p. 196) aventa a hipótese da “cultura de exageros” e “vulgarização virtuosística” da época romântica terem contribuído para que compositores e intérpretes passassem a preferir uma maior fidelidade e rigor na interpretação das obras escritas. Assim, a espontaneidade e a liberdade foram cada vez mais perdendo terreno na música erudita.

Nas músicas não ocidentais e na música popular ocidental, podemos no entanto afirmar que a improvisação continua praticamente omnipresente. O *jazz* é, neste caso, um exemplo particularmente óbvio, uma vez que a improvisação é parte integrante do que o define como género musical. Também a chamada música *pop* vive de momentos e interpretações improvisadas, assim como a música tradicional que, sendo transmitida geralmente por via auditiva e de forma não muito rigorosa, vai ao longo do tempo aceitando e absorvendo a contribuição dos seus intérpretes.

Dada a presença desta prática musical em vários domínios musicais ao longo da história, Bruno Nettl (1998) questiona-se acerca do porquê do pouco interesse demonstrado pela musicologia e da escassez de estudos acerca da improvisação. Estes começaram a surgir desde que o *jazz* passou a atrair maior atenção, tendo havido também um contributo etnomusicológico com o estudo de músicas não ocidentais e da investigação no campo da educação musical (Nettl, 1998).

Nettl é da opinião que esta negligência por parte dos musicólogos pode derivar de um certo preconceito cultural por parte de uma classe média ocidental com dificuldade em rever-se nas sociedades em que a improvisação é uma prática musical generalizada (o que acontece sobretudo em músicas de cariz popular - no caso anglo-saxónico sobressaem os géneros *folk* e *jazz* - de tradição oral e de culturas não ocidentais) (Nettl, 1998). O meio da música ocidental erudita tende, assim, a encarar actualmente a improvisação de duas formas distintas e

contrastantes: por vezes com certa aversão mas, ao mesmo tempo, fascínio. Se, por um lado, para os músicos ditos “clássicos” esta prática representa uma falta de planificação e precisão intolerável, por outro nutrem uma certa admiração pela capacidade dos músicos improvisadores realizarem de forma aparentemente livre e espontânea as suas intenções musicais (Nettl, 1998).

2. Criatividade

2.1 A criatividade no ensino

A criatividade é uma componente da inteligência que cada vez mais tem merecido a atenção de campos de estudo como a psicologia, a sociologia ou a educação (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009). A criatividade musical em particular tem sido vista como uma combinação de imaginação e conhecimento com repercussões especialmente positivas ao nível do desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais das crianças (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009). Esta visão surge no seguimento de uma duradoura discussão sobre se a criatividade é uma capacidade inata ou, pelo contrário, adquirida.

A concepção elitista de que a mente criativa é apenas apanágio de alguns eleitos tocados por um dom quase divino remonta já à época de Platão (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009). No final do séc. XVIII, a figura romântica do génio, personificado por vários dos compositores de então, vinca ainda mais a ideia de que a inspiração é algo exterior e veiculado pelo artista de forma quase subconsciente, algo que se mantém de certa forma presente no imaginário popular até hoje (Cook, 2006).

A partir de meados do séc. XX houve uma democratização da concepção de criatividade, passando esta a ser encarada como algo acessível a todos e que, portanto, se adquire, desenvolve, ensina e aprende (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009). Na música em particular, passou a acreditar-se que todos somos potencialmente criativos, estando contudo dependentes da quantidade e

qualidade dos estímulos recebidos e da existência de aprendizagens específicas (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009).

Uma outra questão aberta a discussão e muito abordada pela psicologia é a mensurabilidade das capacidades criativas dos indivíduos. Certas perspectivas encaram a criatividade como uma disposição que pode ser avaliada em si mesma, independentemente do domínio, acção ou objecto em que é aplicada. Outras debruçam-se antes sobre os próprios actos criativos em domínios específicos, tendo contudo uma tendência para reduzi-los ao seu aspecto cognitivo, como estratégias de resolução de problemas, ignorando, por exemplo, o papel da componente emocional neste processo (Deliège e Richelle, 2006).

Mudando o enfoque para o produto resultante do acto criativo surgem novas questões na sua avaliação como, por exemplo, qual a importância de atributos como a qualidade, novidade ou originalidade. Merker (2006) alerta para o facto da música contemporânea ocidental exibir uma tendência para sobrevalorizar estas últimas em detrimento da primeira. O autor considera a novidade como uma característica que, sendo contudo importante para o conceito da criatividade, não deve substituir-se-lhe por completo, uma vez que “o posicionamento na tradição musical não é menos essencial para a criatividade que a originalidade” (Merker, 2006, p. 25).

A partir da década de 60 do séc. XX, a abordagem do tema da criatividade passou a estar bastante presente no campo do ensino, inclusivamente na educação musical (Deliège e Richelle, 2006). Foi uma época em que se questionou a eficácia de um sistema em larga medida centrado no acto de reprodução mais do que de criação. Colocou-se assim a hipótese deste contribuir até para impedir o desenvolvimento do potencial criativo que desde então se acreditou estar presente à partida em todos os indivíduos, ao invés de o fomentar (Deliège e Richelle, 2006).

De acordo com novas contribuições e estudos, a ênfase sobre a criatividade no ensino pode ter uma influência positiva sobre o desenvolvimento intelectual das crianças que vai desde a inteligência em geral à capacidade de tomar decisões, resolução de problemas e até mesmo desempenho matemático (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009). A criatividade musical em particular confere à criança não só a capacidade de criar sons ao seu gosto mas também de apreciar de outra forma a música enquanto ouvinte (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009).

Existem duas visões distintas acerca das possibilidades criativas das crianças no campo da música. Enquanto uns consideram que uma criança está a exercer a sua criatividade desde que articula e explora os primeiros sons, outros julgam ser necessário esta atingir um nível de complexidade e estrutura musical comparável à música já existente, de forma a que a sua capacidade criativa possa ser determinada a partir de parâmetros já definidos (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009).

Surgem aqui conceitos que, na área do ensino e psicologia do desenvolvimento, merecem ser explanados com alguma cautela. Em primeiro lugar, podemos distinguir “novidade” de “originalidade”, no sentido em que esta última não só implica que o produto criado não existia anteriormente como também sugere que este traz algo de manifestamente diferente por comparação com outros produtos já existentes. No caso das crianças, esta concepção de originalidade deve ser encarada com uma outra ressalva. Boden (in: Hargreaves e Koutsoupidou, 2009) refere-se a dois tipos de originalidade: psicológica e histórica. A primeira compara a produção e comportamento criativos de um indivíduo consigo próprio no passado enquanto a segunda os confronta com os *standards* sociais e culturais existentes. Uma vez que as crianças estão ainda numa fase de desenvolvimento torna-se mais natural avaliá-las de acordo com a perspectiva da originalidade psicológica (Hargreaves e Koutsoupidou, 2009).

No entanto, a originalidade, sob qualquer destas formas, não é certamente a única qualidade que se procura no produto de um acto criativo. Hickey e

Lipscomb (2006) alertam que, para um produto ser considerado criativo, deve ser novo mas igualmente “apropriado”. Se tivermos novamente em atenção o contexto das crianças, os seus produtos criativos devem ser considerados apropriados se estiverem adequados aos objectivos a que se propuseram ou que lhes foram propostos, sendo de alguma forma “esteticamente interessantes” (Hickey e Lipscomb 2006, p. 99).

É comum os professores terem dificuldade em avaliar o comportamento criativo musical das crianças pelo condicionamento que a cultura e o sistema actuais promovem na procura de algo que “soa bem” (Hickey e Lipscomb 2006, p. 98). Os professores tendem geralmente a preferir as criações mais estruturadas e tonais dos seus alunos, mostrando dificuldade em interpretar o lugar da originalidade e da diferença na produção musical de jovens ainda em fase de aprendizagem (Hickey e Lipscomb, 2006).

2.2 A criatividade na *performance*

Na performance musical é possível exercer a criatividade em tempo real e de duas formas diferentes. Uma diz respeito à manipulação expressiva de estruturas musicais através de alterações de tempo, dinâmicas ou articulações (o que vulgarmente se compreende por interpretação) (Merker, 2006). A outra aparece em certas circunstâncias, estilos ou géneros musicais, em que o performer deve mesmo contribuir com novo conteúdo musical através de ornamentação ou improvisação (Merker, 2006).

Se exceptuarmos a improvisação livre, notamos que esta criação de conteúdo musical obedece geralmente a um conjunto de restrições e é baseada em determinadas práticas e pontos de partida, algo que varia consoante o género ou estilo musical em questão (Merker, 2006; Nettl, 1998). Ou seja, a criatividade na performance musical acaba por significar sobretudo uma aplicação adequada de material e recursos musicais previamente apreendidos, mais do que criação de algo verdadeiramente novo (Merker, 2006).

Na música do período barroco, por exemplo, a melodia é o ponto de partida sobre o qual se adicionam ornamentações que derivam das práticas correntes, e são escolhidas ao gosto do intérprete (MacKey, 2008). As cadências de concertos eram baseadas em material temático, complementado por conteúdos para exibição técnica. Os temas (melodias) e respectivas progressões harmônicas são os pontos de partida usuais na música jazz, sendo os solos muitas vezes constituídos por combinações de padrões previamente armazenados na memória musical (Merker, 2006; Nettl, 1998). Nestes casos, a criatividade pode ser encarada como uma competência que implica o manuseamento criativo de estruturas conhecidas dentro de um quadro de limitações impostas.

3. A improvisação no ensino

3.1 A presença da improvisação no ensino da música

A improvisação é uma prática musical que, apesar de presente nos mais variados géneros e culturas musicais, tem tido alguma dificuldade em conquistar um lugar na educação musical formal. Apesar de grandes nomes da pedagogia da música como Dalcroze, Kodaly ou Orff já terem antes integrado a improvisação nos seus métodos, foi apenas a partir da segunda metade do séc. XX que se assistiu a um interesse mais generalizado em integrar esta prática na formação musical, processo esse que ainda hoje vai decorrendo (McMillan, 1997).

McMillan (1997) realça que muitas destas perspectivas tratam a improvisação como um produto transitório relativamente à composição. Vários autores preferem, contudo, salientar o processo aqui envolvido e o seu contributo para a aquisição e desenvolvimento de outras capacidades musicais. Pressing (in: McMillan, 1997) considera a improvisação como algo que auxilia a aprendizagem de novas ideias em vários campos, mesmo fora do contexto musical. Riveire (2006) também encara a improvisação como uma ferramenta de ensino valiosa, com a qual se manipula a nova informação, de modo a consolidar a sua compreensão. Robert Thomas (in: McMillan, 1997) aponta que a improvisação

invoca capacidades auditivas e cognitivas importantes, tais como “pensamento musical dedutivo, indutivo e intuitivo”. Priest (in: McMillan, 1997) encara tanto a improvisação como a prática de tocar de ouvido como sendo centrais para uma aprendizagem instrumental abrangente e McPherson (in: McMillan, 1997) observou igualmente que a aquisição destes hábitos está directamente ligada a um prosseguimento do envolvimento com a música na vida adulta pós escolar.

Um dos grandes desafios para a integração da improvisação na escola relaciona-se com condicionantes dos próprios professores. Uma vez que as actuais gerações de docentes não tiveram ainda grandes oportunidades de praticar e desenvolver as suas capacidades de improvisação, sentem por vezes alguma relutância em abordá-la nas suas aulas (Koutsoupidou, 2005) A falta de experiência e familiaridade próprias é uma das principais razões apontadas pelos professores que evitam estas actividades, sendo a falta de tempo de aula disponível também referenciada (Koutsoupidou, 2005). De acordo com um estudo de Koutsoupidou (2005) efectuado sobre um conjunto de 67 docentes do ensino primário (quer com formação generalista quer com formação musical especializada), os professores que utilizam a improvisação nas aulas tendem a ser mais velhos, a ter maior experiência profissional e melhor formação académica (na qual se inclui também algum contacto com a improvisação). Geralmente incluem a improvisação nas suas aulas por sua própria iniciativa e por acreditarem na sua influência positiva sobre o desenvolvimento intelectual e musical dos seus alunos.

A ênfase dada à reprodução e interpretação de repertório nos programas e currículos de disciplinas musicais mais específicas, tais como as aulas de instrumento, tornam ainda mais difícil a introdução de uma prática musical que, ainda que entendida como benéfica, não tem sido encarada como uma prioridade. É reconhecida a dificuldade de contornar as fórmulas usuais de condução de aulas ou ensaios a fim de conseguir tempo para actividades que se distanciam da música notada e enveredam por treinos auditivos e exercícios de improvisação (Riveire, 2006). Rudaitis (1995) chama a atenção para o facto de aulas de

improvisação não poderem ser, por sua vez, completamente improvisadas, isto é, devem ser preparadas com algum cuidado. No entanto, também os próprios professores devem estar abertos a testar várias possibilidades e a correr alguns riscos (Rudaitis, 1995). É, portanto, uma actividade também particularmente exigente para o professor, por exigir da sua parte imaginação, flexibilidade e abertura a novas ideias.

3.2 O que pode a improvisação trazer ao ensino da música?

Guilbault (2009) e Scott (2007) realçam que a improvisação permite que um aluno expresse musicalmente as suas ideias e sentimentos, ao mesmo tempo que promove uma “sensação de propriedade” e orgulho sobre a música que executa (Guilbault, 2009, p. 81). A utilização de actividades criativas nas aulas, mais centradas no próprio aluno que no professor, promove o desenvolvimento do potencial criativo das crianças, principalmente as mais pequenas (Hargreaves e Koutsoupidou 2009). Estes autores constataram, estudando as consequências de exercícios de improvisação e criação musical com crianças, que estas apresentavam melhores níveis de pensamento criativo, além de que eram notórias também melhorias ao nível da flexibilidade musical, originalidade e sintaxe.

Azzara (1999) considera a improvisação como algo basilar no desenvolvimento da musicalidade (“*musicianship*”) e das capacidades auditivas. Scott (2007) lembra que a independência da notação permite igualmente focar a atenção na técnica e na qualidade da produção de som. Azzara (1999), observando que a maioria dos professores dedica grande parte do seu tempo ao ensino da leitura, chama a atenção ao papel positivo que a improvisação poderá ter precisamente na compreensão da notação musical, uma vez que esta última depende em larga medida de uma boa musicalidade e compreensão auditiva prévias. O mesmo autor sugere inclusivamente a utilização da improvisação como avaliação da compreensão de um dado trecho musical, mostrando como ambas as competências podem interligar-se (Azzara 1999). Uma vez que um estudante

consiga notar as suas improvisações, estas funcionarão também como ligação com a composição.

Sendo a improvisação uma prática que envolve um certo grau de risco e incerteza, é natural que um estudante cometa erros ocasionais. Além de considerar positiva a promoção de um ambiente em que não exista medo de falhar, Azzara encara até estes erros como algo útil para o professor. Segundo o autor, estes mostram até que ponto o aluno compreendeu as matérias e podem por vezes revelar ideias menos convencionais mas da mesma forma interessantes.

A improvisação em conjunto também favorece a criação de uma boa interacção social e ensina a ouvir, comunicar e reagir aos demais intervenientes (Scott, 2007). Os relacionamentos sociais e musicais, as influências de estilo e a assunção do risco decorrentes da prática da improvisação promovem, segundo McMillan (1997), o desenvolvimento de uma voz pessoal, algo de grande importância do ponto de vista artístico.

3.3 A importância do risco

O risco é um elemento inerente ao acto criativo e, em especial, indissociável de uma prática como a improvisação. No contexto educacional, é um factor que pode trazer algumas dificuldades, uma vez que é necessário que os alunos ultrapassem sentimentos de timidez ou insegurança perante os companheiros e professores. No caso de crianças com estas características e também daquelas numa fase de desenvolvimento em que adquirem uma maior consciência dos seus sucessos e fracassos, observa-se muitas vezes a preferência pela “segurança e o conforto da resposta certa” em detrimento de opções mais ousadas e, porventura, mais pessoais e criativas (Rudaitis, 1995). Este é, assim, um elemento que constitui um desafio especial para o professor, uma vez que deve orientar as suas aulas com sensibilidade à personalidade de cada criança e

procurando proporcionar ambientes seguros e amigáveis a fim de as libertar de eventuais receios.

Também os improvisadores já experientes cedem muitas vezes à utilização dos chamados *clichés*, escolhas musicais usuais e, por vezes, pessoais, a que recorrem com elevada frequência (MacKey, 2008). No entanto, abraçar uma certa imprevisibilidade e incerteza resultará, necessariamente, numa abordagem mais criativa e na possibilidade de se encontrarem novas respostas aos desafios musicais encontrados (MacKey, 2008).

Para que tal ocorra com um bom nível de sucesso é recomendado um bom desenvolvimento das memórias musical e muscular, assim como de capacidades auditivas. A prontidão da associação destas facetas fornece ao improvisador uma clara vantagem no momento de tentar vias alternativas por caminhos musicais menos explorados.

3.4 Questões suscitadas pelo ensino da improvisação

No campo da educação musical, a improvisação tem ocupado um lugar diminuto, por comparação com outras actividades escolares (Azzara, 1999). Várias razões contribuem para a justificação deste facto, assim como da relutância, por parte de alguns professores, em incluir a improvisação na sua prática lectiva.

Há ainda poucos estudos que se tenham debruçado sobre o verdadeiro lugar das actividades criativas na sala de aula ou sobre a contribuição do professor na orientação das mesmas (Koutsoupidou, 2005). Esta autora considera ainda que os estudos até agora efectuados se centram sobretudo em abordagens teóricas e descritivas, permanecendo em falta outras de cariz mais empírico. Aqueles que existem concluem que, apesar de haver um consenso quanto à importância das actividades criativas no contexto escolar, a sua aplicação prática de facto nem sempre acontece (Koutsoupidou, 2005).

A investigadora observa igualmente que os próprios currículos escolares (no caso, ingleses) são pouco explícitos quanto ao que entendem por criatividade, envolvendo numa mesma categoria actividades como a improvisação e a composição deixando assim aos docentes orientações ambíguas quanto à integração deste aspecto educativo na sequência das aulas (Koutsoupidou, 2005). Acontece igualmente substituírem-se estes termos por instruções mais vagas, como a exploração e organização de ideias musicais ou “desenvolvimento de material rítmico e melódico” (Koutsoupidou, 2005, p. 365).

A forma como as aulas de música clássica ocidental se centram mais no professor do que nos próprios alunos acaba por limitar o poder de intervenção e decisão deste últimos. Os professores, por sua vez, devem procurar eles próprios reunir os conhecimentos necessários sobre a teoria básica da improvisação, assim como das estratégias possíveis da sua integração nas aulas, a fim de poderem transmitir estes conhecimentos da melhor forma (Robidas, 2011).

No entanto, há quem ponha em causa precisamente esta mesma transmissão, argumentando que a improvisação, como actividade espontânea e supostamente livre, acaba por ser contrariada com o próprio acto de ser “ensinada”. Nesta linha de pensamento, Hickey (2009) acredita que o papel da escola e do professor é apenas facilitar ou criar uma “disposição” para a criação musical. Na opinião da autora, a improvisação tal como tem vindo a ser ensinada nas escolas não é um verdadeiro acto criativo, uma vez que as metodologias utilizadas devem mais ao controlo que à liberdade musical (por exemplo, centram-se demasiado na tonalidade, focam padrões rítmicos demasiado simples e descontextualizados) (Hickey, 2009).

Hickey (2009) nota que tem havido um maior interesse sobre a integração da improvisação nas aulas desde que esta passou a figurar em certos currículos escolares, a partir da década de 1990. No entanto, observa que, em comparação com as metodologias utilizadas desde os anos 70, não se tem progredido na direcção de uma maior liberdade ou autenticidade. A autora recorda que foi

apenas no último século que se começou a encarar a improvisação como uma capacidade que necessita de ser ensinada. Contudo, as metodologias adoptadas insistem em conceber exercícios em que ritmo, melodia e forma são cuidadosamente direccionados, e em que um número limitado de escolhas permite ao aluno ter sucesso na tarefa. Para Hickey, estes métodos, actualmente utilizados, não são capazes de “ensinar” uma verdadeira improvisação, porventura limitando até a disposição para uma improvisação verdadeiramente livre, que a autora reconhece existir de forma natural nas crianças (Hickey, 2009).

Contudo, Hickey (2009) reconhece que estas estratégias de ensino podem ser úteis, contribuindo para uma melhor compreensão rítmica e harmónica e para a capacidade de resolução de problemas. Efectivamente, para se dominar um género específico ou atingir um certo nível de virtuosismo no instrumento, a função do professor reveste-se de maior importância (Hickey, 2009).

A questão essencial é, portanto, um compromisso entre liberdade e estrutura: estimular a imaginação musical mas também fornecer ferramentas específicas e controladas que permitam concretizá-la.

No conjunto de sessões que implementei faço uma escolha deliberada por uma via estruturada, uma vez que partilho da opinião anteriormente referida de que a originalidade não é a única ou principal qualidade a procurar num acto criativo, mas também a forma como se adequa à linha musical em que se insere. Também a associação dos meus objectivos com o desenvolvimento de capacidades auditivas faz com que tal opção faça particular sentido.

3.5 Os vários estádios da aprendizagem da improvisação

Há duas perspectivas acerca da improvisação que são fulcrais para o modo como ela é abordada na educação musical: uma encara-a como algo natural e intuitivo, uma tendência já presente nas crianças pequenas e que pode por isso ser desde

logo estimulada; outra entende-a como uma competência musical sofisticada que pressupõe um conhecimento técnico e musical prévio (Kratu 1992, 1995).

Kratu comparou improvisadores incipientes e experientes, encontrando certas diferenças importantes na forma como exercem esta prática musical. No caso das crianças, apesar de muitas vezes já utilizarem padrões repetitivos (o que constitui uma forma primária de organização e imposição de restrições, normalmente presentes numa improvisação consciente), nota-se que se centram muito mais no processo de criação do que no produto resultante, que muitas vezes ignora regras sintáticas, formais ou estruturais, assim como as referências musicais já existentes (Kratu, 1995). Pelo contrário, o improvisador experiente tem especial cuidado com o produto da sua improvisação, a coerência formal, o interesse, a relação com convenções estilísticas, além de que tem um maior domínio técnico do instrumento e faz uso de uma capacidade de previsão do resultado sonoro das suas acções (a “audiação” descrita por Gordon (1999)) (Kratu, 1995).

Segundo Kratu (1995), existe um processo contínuo de maturidade musical identificável no percurso de um improvisador que se torna cada vez mais capaz e experiente. O autor identificou 7 estádios de desenvolvimento, ou níveis de improvisação, para os quais aconselha diferentes papéis para o professor.

O primeiro estádio, a exploração, corresponde à execução aleatória de sons não intencionais, sem audiação, que servem sobretudo para a aprendizagem da consequência sonora dos movimentos executados com o instrumento ou com a voz. Apesar de não poder ser ainda considerada improvisação propriamente dita, Kratu encara-a como uma fase precursora, essencial para a sua aprendizagem, pelo que a inclui nesta série de níveis de desenvolvimento. Nesta fase, o professor deve encorajar a experimentação e direccionar no sentido da audiação (Kratu, 1995).

No segundo estádio, a improvisação orientada para o processo, já existe intencionalidade, embora a atenção se centre nas acções imediatas, numa

perspectiva de curto prazo. Reconhecem-se pequenas estruturas sob a forma de padrões repetidos, que devem ser valorizadas pelo professor, no sentido de ensinar a reconhecer características estruturais mais latas, como são a métrica ou a tonalidade (Kratas, 1995).

No terceiro estágio, a fase da improvisação orientada para o produto, há a consciência de que o resultado da improvisação será ouvido por outrem, logo, há uma procura de lógica tonal, métrica, sintática e estrutural a fim de gerar música com um sentido inteligível para o ouvinte e que se aproxime às outras músicas já existentes. Neste momento, o papel do professor seria dar a conhecer ao estudante toda a variedade de elementos estruturais que este pode utilizar e ajudar a reconhecê-los e integrá-los nas suas improvisações (Kratas, 1995).

No quarto estágio, a fase da improvisação fluida, é notório um avanço ao nível técnico instrumental e auditivo, que permite uma *performance* menos constrangida e mais automática. Assim, o improvisador dedica menos atenção aos procedimentos instrumentais, podendo desenvolver maior liberdade e flexibilidade ao nível das características estruturais e sintáticas da *performance*. No entanto, as *performances* podem soar demasiado mecânicas e desinspiradas. Kratas alerta, neste ponto, para que se não criem nos estudantes “maus hábitos”; não os defeitos técnicos que os professores geralmente sobrevalorizam, mas sim o hábito de “serem *performers* pouco criativos e inexpressivos que apenas conseguem imitar o que outros tocam ou executar música mecanicamente a partir de notação” (Kratas, 1995). O professor deve ter então o cuidado de dirigir uma boa *performance* técnica, mas num contexto musical variado e genuíno.

No quinto estágio, improvisação estrutural, já se nota a capacidade de estruturar uma improvisação através de recursos musicais ou extra-musicais, utilizando, por exemplo, a noção de tensão, distensão e direcção das ideias musicais. O domínio das regras sintáticas permite agora quebrá-las ou ignorá-las de forma deliberada e consciente. O professor deve, nesta fase, orientar o estudante nas várias formas de apresentar e desenvolver as ideias musicais numa *performance*,

inclusivamente através da análise de outros improvisadores e artistas (Kratu, 1995).

No sexto estágio, a fase da improvisação estilística, o improvisador domina a linguagem específica de certos estilos musicais, apreende um conjunto dos chamados *clichés* que os caracterizam e desenvolve um repertório das melodias ou temas base para a improvisação. Além de observar e contactar com modelos dos referidos estilos, o estudante deve saber analisar e avaliar a qualidade das suas *performances*. O objectivo será, contudo, conseguir respeitar as convenções estilísticas sem uma completa restrição a uma mera imitação dos modelos (Kratu, 1995).

No estágio último deste contínuo, a improvisação pessoal, o músico consegue transcender as convenções estilísticas de uma forma que distingue a sua *performance* das demais sem, no entanto, perder o sentido e o interesse para o ouvinte. Muitas vezes, o desenvolvimento de um estilo único e pessoal surge do cruzamento de ideias de estilos diferentes, pelo que Kratu sugere que neste ponto o professor incentive o contacto e conhecimento de vários géneros e linguagens (Kratu 1995).

O autor observa que este desenvolvimento sequencial acontece sempre por esta ordem, não sendo possível ignorar estádios intermédios. Propõe sobretudo que os professores tenham consciência de todo este processo e adaptem a sua actuação compreendendo o nível presente e preparando os estudantes na transição e ligação com os estádios seguintes (Kratu, 1995).

3.6 Como chegar até à improvisação?: a perspectiva de Azzara e Gordon

Há certos procedimentos e práticas musicais que se revelam particularmente úteis para a aprendizagem ou desenvolvimento da capacidade de improvisar. Azzara (1999) aconselha o aspirante a improvisador a construir um extenso repertório de melodias aprendidas de ouvido, de forma a potenciar a sua compreensão

melódica e harmónica, assim como o desenvolvimento de um vocabulário musical sólido. Aqui pode incluir-se todo o processo de imersão e aculturação que acontece desde o nascimento (ou mesmo antes) ou seja, também os contactos inadvertidos com as referências musicais da cultura do próprio indivíduo (Azzara, 1999). No contexto educacional, além do reforço da aprendizagem por via auditiva, também são sugeridos alguns métodos que vão igualmente proporcionar o desenvolvimento da compreensão harmónica, tal como a aprendizagem das linhas de baixo das canções (geralmente as fundamentais dos acordes) e a realização de exercícios melódicos com acompanhamento harmónico simples (Azzara, 1999; Guilbault, 2009).

Azzara (1999) sugere também a aprendizagem de padrões ou sílabas rítmicas e melódicas tonais. Este género de exercícios permite desenvolver a compreensão auditiva ao nível da tonalidade, métrica e funções harmónicas, funcionando como uma ponte para a aprendizagem da leitura, escrita e teoria musicais. A audição de outros improvisadores e a aprendizagem de ouvido dos seus solos é também essencial para o conhecimento de estratégias formais e expressivas, como o desenvolvimento motivico, sentido de estilo, uso de tensão e distensão (Azzara, 1999). Tudo isto, aliado à procura de diversidade em vários sentidos (estilística, de características musicais) proporciona a um estudante uma boa base de conhecimentos e fórmulas que o ajudarão a encontrar uma via eficiente e pessoal de expressão musical espontânea.

Também Edwin Gordon tem tido um contributo importante com a sua perspectiva de inclusão da improvisação como competência fundamental no ensino e na vivência musicais, assim como da sua relação com capacidades auditivas. É da sua autoria o termo “audiação”, atrás referido, que define como a capacidade de ouvir e compreender sons musicais, mesmo que estes não estejam fisicamente presentes (Gordon, 1999, 2003). A audiação é um processo mental de atribuição de contexto e significado, imprescindível para que entendamos os sons como “música” (Gordon, 1999). Está necessariamente presente em diversas acções

musicais, como a audição, a recordação, execução, composição, improvisação ou leitura (Gordon, 1999).

Gordon insiste também na aprendizagem sequencial, para a qual a absorção prévia do contexto da matéria a aprender é fulcral. Refere-se frequentemente ao conceito de *readiness*, ou preparação (Gordon, 2003). Para este autor, a improvisação deveria ser a preparação para a leitura musical, tal como falar precede a leitura, na linguagem (Gordon, 2003). A sequência ideal seria então ouvir, tocar, ler, escrever e só depois teorizar acerca da música, tudo isto pressupondo uma sólida base de audição, que garantiria a compreensão dos diversos elementos musicais e o seu desenvolvimento de forma natural e orgânica (Gordon, 1999).

Também Gordon se questiona se é possível ensinar-se a improvisar. Na verdade, advoga que apenas é possível transmitir-se uma preparação (*readiness*) para a improvisação. Esta preparação seria constituída por um vocabulário de padrões rítmicos, tonais, melódicos e harmónicos que o improvisador irá depois aprender a utilizar, através da sua própria experiência (Gordon, 2003). Segundo o autor, para que esta aprendizagem seja mais eficiente, deve seguir-se esta mesma ordem sequencial, começando pela improvisação rítmica, tonal, melódica (combinando as duas precedentes) e, finalmente, harmónica, uma vez que progredem em complexidade (Gordon, 2003).

Na sua série de livros didáticos “Jump right in” (Gordon *et al*, 2002), Gordon, Azzara e um conjunto de outros autores põem em prática estas ideias no ensino instrumental, fazendo uso do trabalho dos referidos padrões musicais: diversas células rítmicas, aplicadas a diferentes tipos de compasso, assim como segmentos tonais e melódicos apoiados nas funções harmónicas mais básicas. Os autores utilizam também várias canções infantis como exemplo de aplicação dos vários elementos musicais e como base para exercícios de improvisação (Gordon *et al*, 2002).

Capítulo II

1. Projecto e Metodologia

Este projecto pretendeu perceber de que forma se pode estimular a compreensão da música por via auditiva, sobretudo a nível harmónico, através da prática de exercícios de improvisação, procurando simultaneamente desenvolver a criatividade e a independência musical de um pequeno grupo de alunos do curso de instrumento. A intenção foi fazer um levantamento de observações decorrentes desta experiência, avaliando desde o comportamento e prestação dos alunos até à pertinência e exequibilidade dos exercícios, os seus resultados e o lugar que estes poderão ter nos currículos actuais, assim como as eventuais dificuldades que os professores poderão sentir ao aplicá-los.

Assim, foi formulada uma série de dez sessões conciliando a aquisição de um repertório de padrões rítmico-melódicos com acompanhamento harmónico subjacente (sem recurso a notação) e a sua aplicação sobre canções simples através de variação e improvisação. As escolhas metodológicas efectuadas basearam-se na minha experiência como professor e na observação das carências dos actuais currículos, assim como das competências em que os alunos demonstram geralmente mais debilidade (cf. capítulo I - Problemática), mas também encontram eco no pensamento de autores como Azzara (1999), Gordon (Gordon *et al*, 2002; Gordon, 2003) ou Caspurro (2006).

A escolha exclusiva da aprendizagem por via auditiva, ou seja, sem recurso a notação, deriva directamente do facto de os alunos demonstrarem geralmente dificuldades importantes a esse nível (algo observado por experiência própria e também por autores como Caspurro (2006)). Pretendeu-se assim proporcionar uma oportunidade para contrariar estas dificuldades através deste formato, menos trabalhado durante as aulas regulares.

A relação entre o desenvolvimento auditivo e a compreensão das estruturas musicais tem vindo a ser amplamente trabalhada por autores como Gordon (Gordon *et al*, 2002; Gordon, 2003) e Azzara (1999). Ambos os autores desenvolveram métodos de ensino instrumental baseados no entendimento interior e auditivo da linguagem musical em que se dá especial relevo à utilização de pequenos padrões melódicos e rítmicos como sendo os blocos essenciais de significação do discurso musical (cf. Capítulo I - 3.5).

A importância desta aquisição de vocabulário, tanto rítmico como tonal, tem sido documentada e relacionada com o “processo de aquisição de ferramentas necessárias para a compreensão e comunicação de ideias musicais” (Caspurro, 2006, p. 165). Assim, foi considerada uma etapa fundamental para a primeira fase desta instrução, em que foram trabalhados padrões melódicos e rítmicos com acompanhamento harmónico subjacente.

Este conhecimento de padrões é também importante, se não mesmo indispensável, para um posterior trabalho de natureza mais criativa (Caspurro, 2006). Teve-se aqui em conta a relação entre os chamados pensamentos convergente e divergente (Caspurro, 2006), utilizando essa mesma ordem sequencial, ou seja, começando-se com exercícios de imitação e só posteriormente com experiências em que os alunos construía ou aplicavam os seus próprios padrões. Também os métodos acima mencionados de Gordon e Azzara (Gordon *et al*, 2002) se baseiam neste tipo de trabalho como preâmbulo de fases posteriores em que a improvisação já se torna possível.

Durante todo o processo foi dada especial importância à compreensão e identificação das estruturas harmónicas subjacentes, uma vez que são consideradas basilares para a prática de improvisação que se pretendeu estimular (Caspurro, 2006). Foram utilizadas apenas as três funções harmónicas mais básicas e comuns no estilo musical adoptado (tónica, dominante e subdominante) com um aumento gradual do nível de dificuldade.

Os exercícios de improvisação propriamente dita surgiram não só como consequência e culminação dos anteriores processos de discriminação e imitação mas também como momentos de generalização e transferência de conhecimentos, que muitas vezes guiaram as opções de trabalho subsequentes.

As sessões decorreram, como já foi mencionado, sem o auxílio de notação, mas com suporte de um instrumento harmónico (no caso, o piano). Foram ministradas como complemento e não como substituição das aulas semanais já incluídas no plano de estudo dos alunos. Como meio auxiliar para as observações do decorrer da experiência, as sessões foram gravadas em formato áudio, a partir do qual se construiu um diário de anotações e transcrições musicais. Estas levaram posteriormente a uma reflexão acerca de várias questões implicadas nesta experiência e de como esta poderá influenciar a minha futura prática lectiva.

Neste sentido, este trabalho insere-se na linha metodológica da pesquisa-acção e na perspectiva do “professor reflexivo” (Alarcão, 2003). Partilhando uma intenção de auto-melhoramento e constante reposicionamento do papel do professor no contexto lectivo, este projecto parte da planificação de uma acção educativa com o fim de desencadear observações e reflexões úteis para acções futuras. Ou seja, trata-se de um dos passos num caminho profissional que se pretende criativo, flexível e introspectivo. Neste tipo de metodologia o observador é, muitas vezes, também um actor. Tratando-se especificamente de uma experiência feita ao nível do ensino, tal é ainda mais marcante, uma vez que o experimentador é o próprio professor e, na verdade, o trabalho lectivo é por natureza feito de constantes experiências e uma procura incessante de aperfeiçoamento.

2. Alunos seleccionados e critérios de selecção

Foi seleccionado um grupo de três alunos, o que permitiu utilizar alguns métodos de aula de conjunto (execução a várias vozes, interacção musical entre os alunos) e, simultaneamente, dedicar uma atenção personalizada a cada um deles. Todos são alunos de uma escola particular de Vila Nova de Gaia (Academia de Música

de Vilar do Paraíso), integrados no ensino vocacional de música. O instrumento utilizado foi o violino, pois é aquele a cuja aprendizagem se dedicam e é também o instrumento que lecciono naquela escola enquanto docente.

Todos os alunos frequentam o ensino básico e, na sua escolha, procurou-se que o nível mínimo fosse o 3º grau, uma vez que as suas bases técnicas e de compreensão musical deveriam permitir uma intervenção de nível intermédio. Ou seja, partiu-se do conhecimento pré-existente de alguns conceitos de teoria e harmonia, assim como de um nível de destreza técnica necessário para a sua aplicação no instrumento sem problemas significativos.

Assim, estas foram as características iniciais encontradas nos alunos seleccionados:

Pedro - frequenta o terceiro ano do curso básico (3º grau), tendo tido anteriormente 3 anos de iniciação.

Inês - frequenta o terceiro ano do curso básico (3º grau), tendo tido anteriormente 1 ano de iniciação.

Bernardo - frequenta o quarto ano do curso básico (4º grau), tendo tido anteriormente 4 anos de iniciação.

Nenhum destes alunos tinha tido experiência formal prévia com a prática da improvisação.

3. Objectivos, conteúdos e exercícios propostos

Os exercícios propostos passaram pela imitação e identificação auditiva de estruturas musicais, até desafios mais complexos como transposição, adaptação, variação e improvisação. A execução de arranjos a várias vozes foi um recurso utilizado uma vez que permitiu, não só uma atribuição de diferentes papéis a cada aluno dentro do conjunto e a procura da sua coordenação, mas também a compreensão de estruturas musicais importantes, como a linha do baixo e a

segunda voz, ou acompanhamento, isto é, o suporte harmónico. Entre outros formatos que propiciaram a interacção entre os alunos estiveram a execução de exercícios de pergunta-resposta, assim como a forma *rondó*, bastante apropriada a situações educacionais deste género.

Abaixo seguem-se duas tabelas em que se organizam os exercícios acima mencionados juntamente com os objectivos que pretenderam alcançar, assim como uma relação dos principais conteúdos musicais abarcados por este trabalho. Na Tabela 1, cada grupo de exercícios apresentado à esquerda foi concebido tendo em vista um conjunto de objectivos descritos no segmento correspondente, à direita.

Exercícios propostos	Objectivos a alcançar
<ul style="list-style-type: none"> • Imitação de motivos melódicos sobre funções harmónicas • Improvisação de motivos melódicos sobre funções harmónicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Treino da memória musical • Treino da identificação melódica por via auditiva • Aquisição de vocabulário melódico
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação auditiva de funções harmónicas • Identificação e reprodução da linha do baixo (fundamentais) • Transposição de frases melódicas da tónica para a dominante • Transposição entre tonalidades • Transposição entre modo M e m 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da tonalidade, modo e respectivas funções harmónicas
<ul style="list-style-type: none"> • Variação rítmica sobre o baixo • Adaptação de melodias a compassos de métricas diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de vocabulário rítmico • Compreensão das várias métricas
<ul style="list-style-type: none"> • Execução de arranjo a 3 vozes • Exercícios de improvisação sob a forma de pergunta-resposta • Exercícios de improvisação sob a forma <i>rondó</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração de elementos rítmico-melódicos e harmónicos • Interacção musical entre os alunos • Estímulo da criatividade e independência

Tabela 1 – Exercícios propostos e objectivos a alcançar

Os conteúdos trabalhados estão expostos na Tabela 2.

Tonalidades	Sol M; Lá M; Ré M; Dó M; Sol m; Lá m; Ré m
Compassos	4/4; 2/4; 3/4; 6/8
Funções harmónicas	I, IV e V

Tabela 2 – Conteúdos trabalhados

3.1 Exercícios de imitação

Nos exercícios de imitação, procurou-se o reconhecimento auditivo e identificação implícita dos intervalos melódicos e estruturas como escalas e arpejos, assim como das células rítmicas utilizadas e sua correspondente execução no instrumento. O nível de dificuldade técnica foi tido em conta, para que essas dificuldades não prejudicassem o trabalho de compreensão auditiva, considerado mais fundamental.

Cada fragmento melódico foi tocado ao piano pelo professor (melodia, juntamente com o acorde da função correspondente) e repetido pelos alunos, em conjunto ou individualmente. Foi dada ênfase às notas pertencentes ao arpejo da função harmónica, a fim de clarificar a sua identificação e interiorização. Seguidamente introduziram-se também movimentos com notas de passagem. Quando oportuno, foi igualmente pedido aos alunos que executassem motivos melódicos criados por si próprios.

Estes exercícios visaram sobretudo a aquisição de vocabulário melódico, basilar para os posteriores estádios de improvisação. Ao mesmo tempo, funcionaram como estímulo da memória musical e da identificação auditiva, ambas fundamentais para uma correcta reprodução dos motivos melódicos. Nesta fase, não foi ainda premente explicitar-se a função harmónica, pois a intenção era interiorizar a sua sonoridade. No entanto, foi determinada a tonalidade, algo particularmente útil para a correcta execução instrumental.

3.2 Exercícios de identificação de funções harmónicas e transposição

Após exemplificação das funções harmónicas a trabalhar, procurou-se, através de exercícios de identificação auditiva, que os alunos as nomeassem, ouvindo os acordes tocados por mim ao piano, mostrando se se tratava do I, IV ou V graus. A reprodução da linha do baixo das canções foi ocasionalmente utilizada como auxílio à discriminação das fundamentais dos acordes, logo, tornando mais fácil a identificação da função harmónica.

Foram feitos vários exercícios de transposição: quando se executou uma melodia previamente aprendida numa tonalidade diferente, num modo diatónico diferente (maior ou menor), ou ainda quando se repetiram motivos ou frases diatonicamente sobre acordes de diferentes funções, dentro da mesma tonalidade.

Este conjunto de exercícios procurou firmar uma boa compreensão da noção de tonalidade e das suas respectivas funções harmónicas de tónica, dominante e subdominante.

3.3 Exercícios rítmicos

Embora a questão rítmica não tenha sido a mais enfatizada neste trabalho, que procurou sobretudo debruçar-se sobre a harmonia, houve momentos em que se procurou trabalhar também o vocabulário rítmico. Naturalmente, este interliga-se com o vocabulário melódico, nos exercícios de reprodução ou criação de frases rítmico-melódicas. A variação rítmica foi também inserida na execução das linhas de baixo das canções, uma vez que a simplicidade melódica nesse caso lhe era propícia.

A compreensão das várias possibilidades rítmicas e dos vários compassos e métricas utilizáveis foi também trabalhada em jogos de adaptação das melodias trabalhadas a compassos diferentes (por exemplo, de binário para ternário).

3.4 Arranjo a 3 vozes

O arranjo a três vozes foi uma estratégia utilizada nas primeiras aulas, sobre uma melodia familiar (“O Balão do João”), como forma de apresentação de aspectos musicais importantes, como sendo a linha do baixo, base da percepção da função harmónica, e a presença de uma segunda voz, acompanhando a melodia principal, também importante para a consciência auditiva do acorde subjacente. Estes três elementos baseiam-se nas notas principais dos acordes das funções harmónicas, pelo que foi uma das formas utilizadas para levar os alunos a identificá-las.

3.5 Exercícios de improvisação

Nos exercícios de improvisação, os alunos foram orientados de forma a privilegiarem a escolha de notas pertencentes ao acorde da função harmónica subjacente, podendo utilizar outras, desde que a sua resolução ou inclusão como nota de passagem não provocasse dissonâncias indesejadas ou prejudicasse o sentido melódico ou harmónico da frase. Embora o conceito de dissonância ou de falta de “lógica musical” seja sempre subjectivo, é de qualquer forma algo geralmente sentido por ouvintes e praticantes de música, pelo que se procurou determiná-lo com base na sensibilidade de todos participantes nestes exercícios, ou seja, a minha e também a dos próprios alunos.

O formato pergunta/resposta foi o mais utilizado para a criação de frases melódicas breves. Foi executado entre mim e o aluno ou entre dois alunos. Aqui, a interacção entre participantes é clara e a troca de ideias é estimulada. Foi, assim, uma estratégia utilizada com vista ao desenvolvimento da desinibição dos alunos e à perda dos seus receios e timidez.

Quando se trabalhou improvisação baseada em canções, o formato *rondó* foi muito utilizado, pois permitiu a alternância entre os alunos, intercalada com um

momento de conjunto mais descontraído, em que se relembra a melodia original.

Nos exercícios de improvisação visou-se também promover o reconhecimento de elementos que contribuem para a organização das frases musicais, isto é, a utilização de padrões ou motivos rítmicos e melódicos de forma coerente e estratégica e o reconhecimento de pontos estruturais importantes de uma frase, como sejam as suas partes constituintes (antecedente e conseqüente) e momentos cadenciais.

Tanto o arranjo a três vozes como os exercícios de improvisação tiveram como objectivo uma integração global de todos os elementos musicais trabalhados. Enquanto no primeiro caso se tratou sobretudo de um primeiro contacto com as noções de melodia, baixo, harmonia e segunda voz (que pode considerar-se como uma variação ou complemento da voz principal), no segundo, estimulou-se a compreensão implícita de todos estes elementos, sintetizados no acto de criação de uma melodia diferente sobre a sequência harmónica de uma canção conhecida.

Nestas fases, foi particularmente importante a interacção musical entre os alunos, expressa na atenção ao outro, na troca de ideias musicais e no cuidado com o todo. O estímulo da criatividade e independência musicais esteve patente nos exercícios de criação e improvisação. O incentivo à procura de novas ideias (ainda que coerentes no contexto musical apresentado) pretendeu levar os alunos a utilizar os seus conhecimentos e recursos, assim como a aprender a dominar o risco e superar receios e timidez.

3.6 Estilo musical utilizado

A utilização exclusiva de música tonal nestes exercícios foi propositada, uma vez que é aquela com que os alunos estão mais familiarizados, quer no contexto da sua aprendizagem musical (teórica ou instrumental) quer no contexto do

cancioneiro popular infantil, em que foram inspiradas as melodias trabalhadas. Embora tenha havido uma maior insistência sobre o modo diatónico maior, mais bem dominado pela generalidade dos alunos nesta fase da sua instrução, foi também feita uma incursão mais breve pelo modo menor, para que os alunos percebessem as possibilidades de alargamento de conteúdos permitidas pelos exercícios utilizados (as mesmas razões se aplicam à breve incursão pelos compassos compostos). Naturalmente, considera-se que seria igualmente possível o alargamento a outros modos ainda, embora, devido às restrições a que um trabalho desta dimensão obriga, se tenha optado por não o fazer.

As melodias utilizadas, à excepção da primeira, que se pretendeu que fosse bem conhecida de todos (“O Balão do João”), foram criadas por mim. As suas características musicais foram determinadas pelos conteúdos específicos a trabalhar na aula em questão (tonalidade, compasso, divisão), mas todas foram pensadas de forma a aproximarem-se estilisticamente de uma canção do universo popular ou infantil (ritmos simples, intervalos melódicos pequenos, estrutura clara de antecedente e conseqüente, ausência de ornamentação).

4. Sequência da instrução/aprendizagem

É também importante explanar qual a sequência temporal em que, de um modo geral, foram trabalhados os vários objectivos e exercícios. Procurou-se cumprir a seguinte trajectória: aquisição de vocabulário musical e compreensão do mesmo, aplicação numa situação concreta com supervisão do professor e, finalmente, transferência de conhecimentos numa situação nova. O aparecimento de novos elementos musicais funcionou por vezes como mote para esta transferência. Quando justificável, houve um retorno aos primeiros processos de assimilação e consolidação de conhecimentos. Isto significa que a sequência apresentada não foi completamente rigorosa ou estanque, tendo-se antes adaptado às situações específicas de cada momento do percurso, assim como aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Na Tabela 3 explicam-se as três principais fases do trabalho e os exercícios que lhes corresponderam.

Aquisição de vocabulário musical e compreensão de funções harmónicas	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de vocabulário melódico através de imitação • Identificação auditiva de funções harmónicas I e V • Improvisação sobre as funções harmónicas (forma de pergunta/resposta) • Aquisição de vocabulário rítmico através de variação rítmica sobre a linha do baixo
Aplicação dos conhecimentos no contexto de uma canção familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Execução de 2ª voz e linha do baixo sobre uma melodia familiar (“O Balão do João”) • Improvisação sobre a progressão harmónica de uma melodia familiar (“O Balão do João” - I e V graus) • Transposição para nova tonalidade
Transferência de conhecimentos para situações novas e aprendizagem de novos elementos musicais	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos mesmos exercícios a novas melodias • Aplicação dos mesmos exercícios a novas métricas, modos e tonalidades • Introdução da função harmónica de subdominante

Tabela 3 – Fases da aprendizagem e exercícios correspondentes

5. Papel do professor

Tive, durante a instrução, diferentes papéis, consoante a fase da aprendizagem, o tipo de exercício e a competência exigida ao aluno. Nos exercícios de imitação de padrões, assumi o papel de modelo, fornecendo aos alunos exemplos do que lhes viria a ser pedido posteriormente.

Nos trabalhos de criação de arranjo, transposição ou improvisação, fui um guia, mas também um avaliador, fazendo sugestões e observações quando necessário, mas sobretudo dando *feedback* ao aluno acerca da sua prestação e do facto de se aproximar ou não dos objectivos propostos, quando este criava as suas intervenções independentemente.

6. Avaliação

A avaliação dos resultados das sessões foi feita seguindo um modelo de avaliação contínua, através de apontamentos tomados a partir das aulas, que foram base de uma posterior reflexão. Os momentos de criação e improvisação dos alunos foram gravados em formato áudio e posteriormente transcritos e analisados, revelando os conhecimentos assimilados e as dúvidas que ainda persistiram. Eventuais questões pertinentes relativas às suas dificuldades ou comportamento durante as aulas foram também tidas em conta.

7. Calendarização

Cada sessão teve uma duração de 50 minutos e foram distribuídas pelo segundo período lectivo.

A Tabela 4 mostra as datas em que foram realizadas as sessões:

Sessão nº 1	31-01-13
Sessão nº 2	07-02-13
Sessão nº 3	14-02-13
Sessão nº 4	21-02-13
Sessão nº 5	28-02-13
Sessão nº 6	07-03-13
Sessão nº 7	14-03-13
Sessão nº 8	21-03-13
Sessão nº 9	28-03-13
Sessão nº 10	04-04-13

Tabela 4 – Calendarização das sessões

Seguem-se as anotações referentes a cada uma das dez sessões, em que se descrevem os objectivos e conteúdos visados, os exercícios trabalhados e também apontamentos de interesse acerca da prestação dos alunos.

Capítulo III

Cada uma das sessões experimentais conjugou uma série de objectivos e conteúdos anteriormente expostos (cf. Tabelas 1 e 2, Cap. II), traduzidos por um conjunto específico de exercícios. Estes foram implementados tendo em conta uma sequência de aprendizagem previamente delineada (cf. Tabela 3, Cap. II), embora adaptada de forma flexível ao decurso das aulas e à resposta e evolução dos alunos. Em cada sessão, além da descrição destes elementos, há uma série de anotações acerca da prestação dos alunos e também algumas transcrições musicais relevantes.

Descrição das sessões experimentais

Sessão nº 1

Objectivos: treino da memória musical; aquisição de vocabulário melódico; identificação auditiva de funções harmónicas e linhas de baixo; execução instrumental de arranjo a várias vozes.

Conteúdos: trechos melódicos no modo maior; harmonia I e V; compasso quaternário de divisão simples; tonalidade de Sol M.

Exercícios:

- Imitação instrumental de pequenos trechos melódicos em modo maior fornecidos por mim ao piano (com acompanhamento de I e V graus)
- Identificação auditiva de funções harmónicas (I e V graus)
- Execução de arranjo a três vozes da melodia “O balão do João” (2ª voz e baixo) sob orientação do professor (parte A)

Anotações:

Exercício de imitação:

- A sessão começou com exercícios de imitação de trechos melódicos de pequeno âmbito, na tonalidade de Sol M, a fim de trabalhar o reconhecimento auditivo e simultânea execução instrumental (Fig. 1).

The figure displays four musical staves, each representing a melodic exercise. All staves are in treble clef and 2/4 time. The first staff is in G major (one sharp) and starts with a finger number '1'. The second staff is in C major (no sharps or flats) and starts with a finger number 'v'. The third staff is in G major (one sharp) and starts with a finger number '1'. The fourth staff is in G major (one sharp) and starts with a finger number 'v'. Each staff contains four measures of music, with double bar lines at the end of each measure. The exercises consist of simple melodic lines using quarter and eighth notes.

Fig. 1 - Exercícios de imitação

- Os alunos conseguiram reconhecer e reproduzir correctamente parte dos segmentos melódicos, sobretudo aqueles que apresentavam graus conjuntos. Por vezes falhavam quando surgiam intervalos maiores e nem sempre reconheciam imediatamente a primeira nota da sequência.
- O Bernardo foi o aluno que revelou mais problemas técnicos, ao nível da afinação e coordenação motora.

Identificação auditiva de funções harmónicas:

- Toquei sequências harmónicas ao piano utilizando o I e V graus em várias tonalidades maiores, fazendo notar aos alunos a diferença da sonoridade dos dois acordes e a relação entre as suas fundamentais.
- Seguidamente, os alunos procuraram identificar as sequências harmónicas tocadas por mim, verbalizando a função (I ou V) em simultâneo com a execução ao piano.
- Os alunos conseguiram distinguir os acordes correctamente na maior parte das situações.

Arranjo a 3 vozes:

- A melodia popular “O Balão do João” foi utilizada como exemplo de uma progressão harmónica com I e V graus, pois era familiar a todos os alunos e de fácil execução instrumental.
- O arranjo a três vozes foi construído com a minha ajuda, orientando os alunos na procura de uma linha de baixo, baseada nas fundamentais dos acordes, e de uma segunda voz, que acompanhava a melodia principal baseada sobretudo em intervalos de terceira (Fig. 2).
- Os alunos foram incitados a procurar as notas que melhor se adequavam ao arranjo, seguindo estas indicações. Houve alguma dificuldade em encontrar notas que resultassem dentro da harmonia, porém, sentiam estranheza quando o resultado obtido não era o melhor.

Sessão nº 2

Objectivos: treino da memória musical; aquisição de vocabulário melódico; identificação auditiva de funções harmónicas e linhas de baixo; execução instrumental de arranjo a várias vozes; transposição melódica; variação rítmica.

Violino 1

Violino 2

Violino 3

I V I V I V

Vln. 1

Vln. 2

Vln. 3

I V I V I

Vln. 1

Vln. 2

Vln. 3

I V I V I

Fig. 2 - Arranjo a três vozes da melodia “O balão do João”

Conteúdos: trechos melódicos no modo maior; harmonia I e V; compasso quaternário de divisão simples; tonalidade de Sol M.

Exercícios:

- execução de arranjo a três vozes da melodia “O balão do João” (2ª voz e baixo) sob orientação do professor (parte B).
- exercício de variação rítmica sobre a linha do baixo da canção (fundamentais dos acordes)
- imitação de movimentos melódicos breves (âmbito de 5 notas) sobre os acordes tônica e dominante da canção
- transposição diatônica de motivos melódicos da tônica para a dominante e vice-versa

Anotações:

Arranjo a três vozes:

- Nesta sessão continuou-se a execução do arranjo a três vozes da melodia “O Balão do João”, desta vez com a parte B da canção.
- Dos três alunos, o Pedro foi o mais interventivo na procura de soluções para este exercício.
- A procura de uma segunda voz foi a tarefa que ofereceu mais dificuldades, uma vez que os alunos nem sempre encontravam soluções consonantes.

Variação rítmica:

- A linha de baixo da canção (fundamentais dos acordes em mínimas) foi utilizada como base para um exercício de variação rítmica (Fig.3).

Sequências diatônicas tônica-dominante:

- Foi feito um exercício de imitação de trechos melódicos repetidos diatonicamente sobre os acordes da tônica e da dominante (Fig. 4).

- Os alunos imitaram correctamente os motivos baseados em intervalos pequenos ou graus conjuntos. Nos intervalos maiores, sobretudo a Inês e o Bernardo falhavam mais o reconhecimento das notas. Alertei então para o facto de muitas vezes as notas pertencerem ao arpejo do acorde da função harmónica, o que poderia orientá-los na identificação desses intervallos.

Fig. 3 - Exercícios de variação rítmica

Fig. 4 - Sequências diatónicas

Sessão nº 3

Objectivos: treino da memória musical; aquisição de vocabulário melódico; identificação auditiva de funções harmónicas e linhas de baixo; execução instrumental de arranjo a várias vozes; improvisação rítmico-melódica; interacção musical entre alunos

Conteúdos: trechos melódicos no modo maior; harmonia I e V; compasso quaternário de divisão simples; tonalidade de Sol M.

Exercícios:

- Execução do Balão do João a 3 vozes (melodia, 2ª voz, baixo)
- Imitação de frases (âmbito de 5 notas) fornecidas por mim sobre os acordes de tónica e dominante da canção
- Pergunta/resposta com tónica e dominante
- Improvisação sobre a canção “O balão do João”

Anotações:

Execução da canção “O Balão do João” a 3 vozes:

- Desta vez, deixei que os alunos improvisassem uma segunda voz, sem que fosse necessariamente igual àquela que havia sido trabalhada, ou seja, apenas teriam que providenciar um acompanhamento consentâneo com a melodia principal e suporte harmónico, tocados por mim ao piano.
- Na parte B, a Inês conseguiu fazer uma segunda voz apropriada, mantendo-a em intervalos de terceira (Fig.5).
- O Pedro executou uma segunda voz diferente, mas manteve-se sempre dentro da harmonia. Contudo, na primeira tentativa dobrou por vezes a melodia principal, o que já não aconteceu na segunda prestação (Fig. 6).

Fig. 5 - Segunda voz para a melodia "O balão do João": Inês

Pedro 2ª voz

5

9

13

17 Pedro 2ª voz (2ª tentativa)

21

25

29

Fig. 6 - Segunda voz para a melodia "O balão do João": Pedro

- Depois de tocar sozinho a segunda voz com piano, teve mais cuidado com a escolha das notas; tentava tocar demasiadas notas diferentes, muito a par da melodia principal, o que contribuía para uma maior dificuldade (Fig. 6).
- A primeira tentativa de uma segunda voz por parte do Bernardo, acabou por corresponder à melodia em Dó M (estávamos a tocar em Sol M) (Fig. 7).

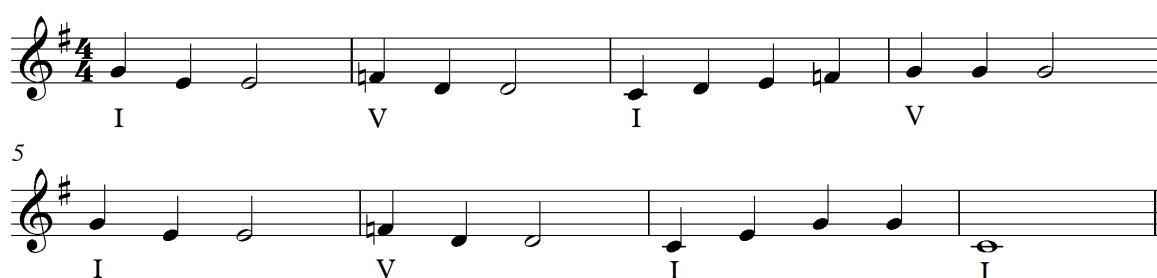


Fig. 7 - Segunda voz para a melodia “O balão do João”: Bernardo

Imitação de frases melódicas:

- No exercício de imitação para o I e V graus a Inês e o Pedro tiveram uma boa prestação, reproduzindo com boa precisão melódica e rítmica as frases fornecidas por mim ao piano.
- No exercício de imitação para o I e V graus o Bernardo acusou ligeiras dificuldades mas acabou por superá-las. Nem sempre conseguiu identificar e executar a primeira nota da frase, o que se traduziu numa hesitação inicial, e tocou por vezes notas com alterações que não correspondiam à tonalidade.

Exercício de pergunta/resposta:

- A Inês bloqueou um pouco ao início, mas depois conseguiu acompanhar o exercício. (Fig. 8). À segunda tentativa, notou-se que utilizava elementos da pergunta (melódicos ou rítmicos), mas insistiu demasiadas vezes na

nota sol sobre o acorde de Ré M (compasso 8), o que justificou algumas explicações da minha parte.

Fig. 8 - Exercício de pergunta/resposta: Inês

- O Bernardo conseguiu quase sempre respeitar a harmonia subjacente, embora tenha usado ainda, por vezes, notas que não pertenciam ao acorde, ou mesmo à tonalidade (dó sustenido em Sol M, compasso 16) (Fig. 9).

Fig. 9 - Exercício de pergunta/resposta: Bernardo

- O Pedro foi o mais coerente harmonicamente e na utilização de elementos da pergunta (respondia imitando elementos melódicos e rítmicos da pergunta, o que revelava uma boa compreensão auditiva e uma preocupação com o contexto musical do exercício) (Fig.10).

Fig. 10 - Exercício de pergunta/resposta: Pedro

Exercício de improvisação:

- Foi feita uma primeira tentativa de improvisação sobre a sequência melódica da canção “O Balão do João”.
- Na improvisação, o Pedro demonstrou uma boa noção de frase (utilizava motivos rítmico-melódicos semelhantes nos mesmos pontos das frases compassos 1-2, 5-6). Contudo, por vezes usou notas estranhas ao acorde, que conseguiu, no entanto, resolver de uma forma que as tornou menos dissonantes (compassos 2, 6, 13, 14, Fig. 11).
- A Inês, apesar de em alguns pontos tocar notas estranhas ao acorde (compassos 2, 13 e 14), revelou igualmente uma preocupação em dar coerência às suas frases, através do recurso à repetição de elementos rítmicos e melódicos (compassos 1, 3; 9 a 12, Fig.12).
- O Bernardo teve mais dificuldades, visto que escolheu por várias vezes notas que não faziam parte do acorde e para as quais não conseguiu encontrar soluções, mantendo a dissonância, em vez de procurar resolver para notas próximas (compassos 4, 6, 10 e 12). Contudo, os compassos 7-8 e 15-16 mostram boas opções, quer rítmica quer melodicamente (Fig.13).

Fig.11 - Improvisação sobre "O balão do João": Pedro

The musical score for Pedro's improvisation is written in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of four staves of music. The first staff (measures 1-4) has chords I, V, I, V. The second staff (measures 5-8) has chords I, V, I, V, I. The third staff (measures 9-12) has chords V, I. The fourth staff (measures 13-16) has chords I, V, I, V, I.

Fig.11 - Improvisação sobre "O balão do João": Pedro

Fig.12 - Improvisação sobre "O balão do João": Inês

The musical score for Inês's improvisation is written in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of four staves of music. The first staff (measures 1-4) has chords I, V, I, V. The second staff (measures 5-8) has chords I, V, I, V, I. The third staff (measures 9-12) has chords V, I. The fourth staff (measures 13-16) has chords I, V, I, V, I.

Fig.12 - Improvisação sobre "O balão do João": Inês

The image shows a musical score for improvisation on the piece "O balão do João" by Bernardo. The score is written in treble clef, 4/4 time, and the key signature has one sharp (F#), indicating G major. The score is divided into four staves, each starting with a measure number: 1, 5, 9, and 13. Below the notes, Roman numerals (I and V) indicate the harmonic structure. The first staff (measures 1-4) has chords I, V, I, V. The second staff (measures 5-8) has chords I, V, I, V, I. The third staff (measures 9-12) has chords V, I. The fourth staff (measures 13-16) has chords I, V, I, V, I.

Fig.13 - Improvisação sobre "O balão do João": Bernardo

Sessão nº 4

Objectivos: treino da memória musical; aquisição de vocabulário melódico; identificação auditiva de funções harmónicas e linhas de baixo; execução instrumental de arranjo a várias vozes; improvisação rítmico-melódica de pequenas frases; interacção musical; transposição

Conteúdos: trechos melódicos no modo maior; harmonia I e V; compasso quaternário de divisão simples; tonalidades de Sol M e Lá M.

Exercícios:

- Transposição do arranjo a 3 vozes do tema o "Balão do João" para a tonalidade de Lá M
- improvisação sobre a estrutura harmónica do tema

Anotações:

Arranjo a três vozes:

- Tendo como ponto de partida o arranjo a três vozes trabalhado nas sessões anteriores sobre o tema “O balão do João”, em Sol M, foi feita uma transposição daquele para a tonalidade de Lá M. O objectivo foi transferir as ideias trabalhadas anteriormente para o contexto de uma nova tonalidade.
- A introdução da nova tonalidade foi feita recordando conceitos aprendidos na formação musical, como a construção de escalas e armações de clave, e observando o seu resultado auditivo através de acordes e escalas tocadas ao piano.
- Da primeira vez que o Bernardo tentou uma segunda voz para o arranjo em Lá M, acabou por tocar a melodia principal em Ré M, ou seja, utilizando notas que não pertenciam à tonalidade prevista, o que significa que não percebeu completamente as implicações de uma transposição.
- Também o Pedro teve algumas dificuldades em executar uma segunda voz.
- Foi explicado aos alunos que a segunda voz podia ter um carácter mais simples que a melodia principal, quer a nível das notas utilizadas quer a nível de ritmo. Fiz uma breve exemplificação (Fig.14).

exemplo de 2º voz

I V I V

5

I V I V I

Fig. 14 - Exemplo de uma segunda voz para “O balão do João” – Lá M

- Após a exemplificação, o Pedro já conseguiu um melhor resultado.

- A Inês lembrou-se do que tínhamos feito na sessão anterior e transpôs quase perfeitamente a frase que havia feito na tonalidade de Sol M.

Improvisação:

- Foi feito um exercício de improvisação sobre a sequência harmónica do tema, continuando na tonalidade de Lá M.
- Orientei os alunos no sentido de utilizarem como referência as notas do arpejo correspondente aos graus da harmonia. Quando necessário, utilizei um sinal com a mão indicando se se tratava do I ou do V graus.
- O Bernardo utilizava, por vezes, notas mal resolvidas no contexto da harmonia (lá e ré, compasso 7). Depois de alertado para esse facto, conseguiu produzir uma improvisação com uma escolha de notas mais coerente (Fig.15).

Fig. 15 - Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Bernardo

- A Inês tocou sempre frases dentro da harmonia. Contudo, sugeri que tentasse utilizar intervalos mais pequenos, para que as suas improvisações se tornassem mais melodiosas (Fig. 16).
- Trabalharam-se frases possíveis para cada acorde por imitação, a fim de se melhorar o vocabulário melódico dos alunos e o entendimento da

progressão harmónica. Houve o cuidado de se utilizarem células rítmicas diversas (Fig. 17).

The figure shows four staves of music in 4/4 time, key of Lá M (three sharps). The notes and harmonic markers are as follows:

- Staff 1: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Harmonic markers: I, V, I, V.
- Staff 2: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Harmonic markers: I, V, I, V, I.
- Staff 3: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Harmonic markers: I, V, I, V.
- Staff 4: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Harmonic markers: I, V, I, V, I.

Fig. 16 - Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Inês

The figure shows five staves of music in 4/4 time, key of Lá M (three sharps). The notes and rhythmic features are as follows:

- Staff 1: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Harmonic marker: I.
- Staff 2: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Includes a triplet of eighth notes (G4, A4, B4). Harmonic marker: 3.
- Staff 3: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Harmonic marker: V.
- Staff 4: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Includes a trill on G4.
- Staff 5: Notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Includes a triplet of eighth notes (G4, A4, B4). Harmonic marker: I.

Fig. 17 - Exercício de imitação

- O Bernardo fez depois frases mais ricas rítmica e melodicamente, embora permanecesse a tendência de enfatizar notas não pertencentes ao acorde, não conseguindo uma resolução harmoniosa das mesmas (ré, compasso 5; fá sustenido, compasso 6) (Fig. 18).



Fig. 18 - Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Bernardo

- O Pedro criou frases com bom sentido musical (explorou motivos melódicos e rítmicos que aplicou de forma coerente nas suas frases; um bom exemplo são os compassos 5 e 6, em que há elementos comuns ao início da improvisação mas, também, uma variação rítmico-melódica) (Fig. 19).



Fig. 19 - Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Pedro

- A Inês sentiu algumas dificuldades, o que se traduziu sobretudo em hesitações e paragens. No entanto, conseguiu uma improvisação válida e com características mais melódicas, relativamente a tentativas anteriores (Fig. 20).



Fig. 20 - Improvisação sobre “O balão do João” em Lá M: Inês

Sessão nº 5

Objectivos: treino da memória musical; aquisição de vocabulário melódico; identificação auditiva de funções harmónicas e linhas de baixo; improvisação rítmico-melódica de pequenas frases; estímulo da criatividade e independência; interacção musical entre alunos

Conteúdos: trechos melódicos no modo maior; harmonia I e V; compasso quaternário de divisão simples; tonalidade de Lá M.

Exercícios:

- imitação de frases melódicas para os acordes de tónica e dominante na tonalidade de Lá M
- improvisação de frases melódicas para os acordes de tónica e dominante na tonalidade de Lá M e imitação entre alunos
- exercícios de pergunta/resposta sobre a harmonia da canção “o Balão do João”

Anotações:

Imitação e improvisação de frases melódicas:

- Começámos esta sessão por voltar a trabalhar imitação de frases melódicas curtas para cada um dos acordes (I e V graus) em Lá M, com a

intenção de melhorar a capacidade de resposta e o vocabulário musical dos alunos. Este trabalho foi feito com cada um deles individualmente (Fig. 21). Apesar de algumas hesitações no reconhecimento da primeira nota de cada excerto, os alunos conseguiram reproduzir a maior parte das frases com sucesso.



Fig. 21 - Exercício de imitação

- Seguidamente foi pedido aos alunos que criassem as suas próprias frases e as imitassem entre eles (primeiro para a harmonia da tónica e depois para a dominante).
- Como este é um exercício em que existe uma componente criativa por parte de quem produz a frase a ser imitada, sentiu-se mais insegurança, facto este que foi sendo ultrapassado ao longo do exercício, com algumas indicações da minha parte no sentido de simplificarem as frases e as ouvirem internamente antes de tocar.
- Tentei criar um ambiente descontraído na sessão, para que os alunos se sentissem mais à vontade e menos preocupados na realização da tarefa, salientando que a ocorrência de erros, além de natural, contribui igualmente para a aprendizagem.

Exercício de pergunta/resposta:

- Seguidamente foi pedido aos alunos que tocassem frases funcionando como pergunta/resposta entre eles, como se se tratasse de uma conversa musical, utilizando a harmonia da canção “O Balão do João”. Este exercício foi praticado com 2 alunos (o Pedro faltou a esta aula), tendo um tocado frases para o I grau e outro para o V grau. Foram feitas observações da minha parte no sentido de melhorar algumas opções feitas pelos alunos que assumidamente chocavam com a harmonia, mas deixando sempre aos alunos o poder de fazer outras escolhas autonomamente (Fig. 22 e 23).

The image displays a musical score for a 'question/answer' exercise. It consists of six staves of music, each representing a pair of phrases. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The staves are numbered 1, 5, 9, 13, 17, and 21. Each staff contains two phrases: one for Bernardo (I degree) and one for Inês (V degree). The phrases are written in a simple, melodic style, with the I degree phrases typically starting on the tonic (G) and the V degree phrases starting on the dominant (D). The phrases are separated by a double bar line, indicating a clear question-and-answer structure.

Fig. 22 - Exercício de pergunta/resposta

Fig. 23 - Exercício de pergunta/resposta

- Foi-lhes pedido que variassem o ritmo, e que a resposta fosse tocada dentro do contexto da pergunta, quer ao nível rítmico, quer ao nível melódico.
- Os alunos conseguiram imprimir uma boa dinâmica ao exercício, estando preparados e tocando sem grandes interrupções.
- Ao nível rítmico, conseguiram utilizar algumas das células rítmicas entretanto trabalhadas. Quando instados a isso, procuraram ritmos diferentes (Fig. 23, no compasso 1, o Bernardo utilizou tercinas após tê-las trabalhado no exercício de imitação em que repetia frases tocadas por mim ao piano, o que sugere uma correcta apropriação de elementos aprendidos).

- Quanto às escolhas melódicas, conseguiram geralmente bons resultados, embora por vezes ocorressem alguns erros de correspondência com a harmonia.
- No caso da Inês, houve alguns compassos em que claramente escolheu notas que resultariam noutra acorde que não aquele sobre o qual tocou (por ex. compassos 12, Fig. 22 e 16, Fig. 23), o que sugeriu uma possível desorientação no que respeita à sequência harmónica.
- O Bernardo também fez escolhas de notas menos consistentes com a harmonia subjacente em alguns compassos (compassos 5 e 23, Fig. 22). Tal como a Inês, escolheu por vezes notas que resultariam noutra grau da harmonia.
- Foi notória uma maior procura de correspondência rítmica e melódica entre pergunta e resposta quando alertados por mim para tal, observando-se, por exemplo, alguma imitação entre as frases dos dois alunos (compassos 9 a 24, Fig. 23; as respostas partilham muito do ritmo e contorno melódico das perguntas).

Exercício de improvisação:

- Os alunos improvisaram sobre a estrutura harmónica da parte A do tema.
- O Bernardo pediu-me para sinalizar com a mão os acordes, sentindo-se assim mais seguro na execução da tarefa (Fig. 24).



Fig. 24 - Improvisação: Bernardo

- Sentiu-se que a Inês tinha medo de errar, e mostrava muita prudência ao tentar improvisar (Fig. 25).

- De um modo geral, os alunos mostraram que começavam a desenvolver formas de criar discursos musicais improvisados. Ainda tinham dificuldade em pensar a longo prazo, não prevendo bem o seguimento da música ou das suas próprias ideias. Contudo, as improvisações conseguidas neste exercício foram válidas e consistentes com a estrutura harmónica da canção e coerentes no fraseio e escolhas rítmicas.

Fig. 25 - Improvisação: Inês

Sessão nº 6

Objectivos: treino da memória musical; identificação auditiva de linhas melódicas; compreensão da tonalidade e respectivas funções harmónicas; integração de elementos rítmico-melódicos e harmónicos; estímulo da criatividade e independência; interacção musical entre alunos

Conteúdos: modo maior; compasso quaternário de divisão simples; harmonia I e V; tonalidades de Sol M e Lá M

Exercícios:

- Execução de uma melodia aprendida de ouvido com o instrumento
- Identificação auditiva das funções harmónicas
- Execução de arranjo a 3 vozes sobre a melodia (2ª voz e baixo com fundamentais dos acordes)
- Transposição da melodia
- Improvisação sobre a sequência harmónica da melodia trabalhada

Anotações:

Aprendizagem de uma nova melodia:

- Foi dada a ouvir uma nova melodia, com uma estrutura de 4 compassos, na tonalidade de Lá M, compasso 4/4 e sobre harmonia de I e V graus fornecida por mim ao piano. (Pretendeu-se fazer uma transferência de conhecimento para uma situação nova mas com características comuns) (Fig. 26).

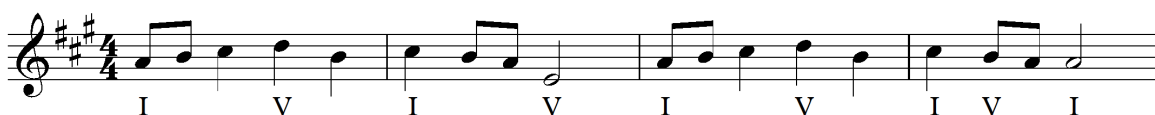


Fig. 26 - Melodia em Lá M

- Foi pedido que os três alunos apreendessem a melodia por via auditiva, tocando-a simultaneamente. O Pedro não teve problemas, a Inês hesitou um pouco em algumas notas e o Bernardo tocou algumas notas erradas. Prosseguiu-se com cada um a tocar a melodia individualmente.
- A Inês era muito prudente: o que tocava, tocava certo, e quando não tinha a certeza, não tocava, tendo receio de errar. Seguidamente o Bernardo e o Pedro tocaram a melodia sem problemas. Esta ficou, assim, interiorizada. Os 3 alunos voltaram a tocá-la simultaneamente.
- Com esta melodia, criou-se uma segunda voz e um baixo, remetendo para o arranjo anteriormente efectuado sobre a canção “o Balão do João” (Fig. 27).
- Algumas escolhas de notas chocavam com a harmonia, provocando dissonâncias indesejadas, mas notou-se que existiu uma preocupação mais consciente em prol do resultado auditivo. Foram feitas algumas sugestões da minha parte para cada caso, deixando sempre a opção de escolha final do lado do aluno. Foi também lembrado que o ritmo poderia ser igualmente variado.

Fig. 27 - Arranjo a três vozes da melodia em Lá M

- Cada papel (melodia, 2ª voz, baixo) foi sucessivamente desempenhado pelos 3 alunos.
- Seguidamente, os alunos transpuseram a mesma melodia para a tonalidade de Sol M (Fig. 28).

Fig. 28 - Melodia transposta para Sol M

- O resultado da primeira tentativa foi satisfatório, revelando que os alunos assimilaram processos de transferência de conhecimento.
- Verifiquei individualmente que cada aluno tocou a melodia na nova tonalidade correctamente, quer ao nível dos intervalos quer ao nível do ritmo.

Improvisação sobre a estrutura harmónica:

- Dei a cada aluno várias oportunidades para improvisar, incentivando-os a fazer sempre improvisações diferentes, correndo os riscos inerentes.

- O Pedro fez escolhas que demonstraram consciência de frase e sentido melódico, utilizando motivos rítmicos repetidos sobre movimentos melódicos alternadamente ascendentes e descendentes (Fig. 29).



Fig. 29 - Improvisação: Pedro

- O Bernardo improvisou com estrutura de frase, mas utilizou por várias vezes notas que não pertenciam ao acorde (si, compasso 1; lá, compasso 2; mi, compasso 3, Fig. 30)



Fig. 30 - Improvisação: Bernardo

- Nas primeiras tentativas, a Inês parecia não ter ideias para utilizar sobre o acorde de dominante, baseando a sua improvisação unicamente em seqüências melódicas mais apropriadas para o acorde de tônica. Ainda assim, as suas frases eram estruturadas. A sua última improvisação (compassos 9 a 12) mostrou melhorias evidentes na escolha das notas (Fig. 31).



Fig. 31 - Improvisação: Inês

- Foi pedido aos alunos para improvisarem desta vez em Lá M, tonalidade original da melodia fornecida.
- Foram tentando explorar caminhos diferentes, assumindo o risco. Notou-se que os alunos estavam a gostar do desafio e de sentirem a responsabilidade total pelas escolhas que faziam.
- Na improvisação em Lá M, os alunos fizeram em geral boas escolhas de notas e mostraram consciência da estrutura de frase. Pontualmente, algumas notas poderiam ter sido mais bem resolvidas, (Pedro- lá, 3º tempo, compasso 2; Bernardo – lá, 3º tempo, compasso 5, Fig. 32).
- Notou-se, por vezes, uma influência entre eles, o que se traduziu em frases que se assemelhavam (compassos 2, 5, Fig. 32). Embora tal seja difícil de evitar, apelei a que tentassem fazer escolhas diversas e procurassem as suas próprias soluções para os exercícios.

Pedro

5 Bernardo

9 Inês

Fig. 32 - Improvisação em Lá M

Sessão nº 7

Objectivos: treino da memória musical; identificação auditiva de linhas melódicas; identificação auditiva de funções harmónicas; compreensão da tonalidade e respectivas funções harmónicas; integração de elementos rítmico-melódicos e harmónicos; estímulo da criatividade e independência; interacção musical entre alunos.

Conteúdos: modo maior; compasso quaternário de divisão simples; harmonia I, IV e V; tonalidades de Sol M e Lá M e Si M

Exercícios:

- Improvisação sobre uma sequência harmónica (I e V graus) na tonalidades de Lá M e Sol M (revisões)
- Identificação auditiva de uma progressão harmónica com I, IV e V graus
- Criação de uma melodia para a progressão harmónica trabalhada
- Execução de ouvido de uma melodia fornecida por mim sobre a mesma sequência harmónica
- Execução da melodia e improvisação sob a forma Rondó em Lá M
- Transposição para Sol M e Si M

Anotações:

Improvisação sobre sequência harmónica I-V (revisão):

- Como revisão da sessão anterior, os alunos improvisaram novamente sobre a estrutura harmónica sobre a qual havíamos trabalhado (tonalidades de Lá M e Sol M)
- Os 3 alunos mostraram ser capazes de improvisar material melódico nunca antes executado e também acrescentando motivos rítmicos diferentes.

Identificação auditiva de funções harmónicas:

- Seguidamente, executei ao piano uma progressão harmónica de 4 compassos, em que utilizei o IV grau, para além do I e V graus (Fig. 33).

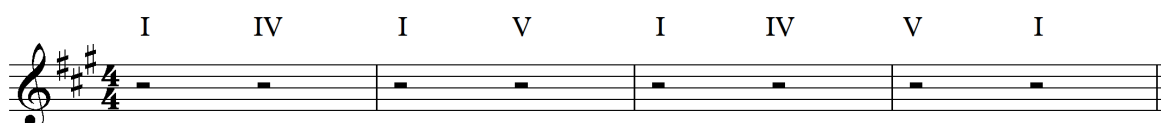


Fig. 33 - Progressão harmónica utilizando I, IV e V graus

- Ajudei os alunos a reconhecer e identificar esta mesma progressão. Durante a reprodução dos acordes ao piano, os alunos foram incitados a verbalizar o grau harmónico em questão.
- Foi-lhes explicado o acorde com esta função na tonalidade de Lá M e as suas notas constituintes.
- Pedi a cada um dos alunos para criar uma melodia para esta progressão harmónica (tonalidade de Lá M).
- Os 3 alunos compreenderam o novo acorde e criaram melodias em que as escolhas melódicas se enquadravam com a harmonia (Fig. 34).

The figure shows three musical staves, each representing a student's melodic creation for a specific harmonic progression. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The harmonic progression for all three is I, IV, I, V, I, IV, V, I. The first staff is for Inês, the second for Pedro, and the third for Bernardo. Each staff shows a unique melodic line that fits the underlying chords.

Fig. 34 - Criação melódica para a progressão harmónica anterior

- Seguidamente, executei uma melodia para a mesma progressão harmónica, de carácter simples, para os alunos apreenderem por via auditiva (Lá M) (Fig. 35).

The figure shows a single musical staff with a simple melody in G major. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The melody consists of quarter and eighth notes that clearly outline the harmonic progression: I, IV, I, V, I, IV, V, I.

Fig. 35 - Melodia em Lá M para a progressão harmónica anterior

- Os alunos executaram essa melodia na primeira tentativa, sem problemas.

Improvisação em forma rondó:

- Utilizou-se a forma rondó (melodia fornecida e improvisações alternadas), em que os 3 alunos tocavam a melodia simultaneamente e cada um improvisava de seguida individualmente e com uma ordem pré-estabelecida (Lá M).
- Foi necessário fazer uma revisão da estrutura harmónica do tema.
- Os três alunos conseguiram executar a tarefa (Fig. 36).

The figure shows three staves of musical notation in 4/4 time, key of Lá M (three sharps). The first staff is for Pedro, starting at measure 1. The second staff is for Bernardo, starting at measure 5. The third staff is for Inês, starting at measure 9. Each staff contains a melodic line with Roman numerals (I, IV, V) indicating the harmonic structure. Pedro's line: I IV I V I IV V I. Bernardo's line: I I I V I IV V I. Inês's line: I IV I V I IV V I.

Fig. 36 - Improvisação em Lá M

- Os alunos transpuseram o tema para Sol M
- Retomou-se a forma Rondó, desta vez em Sol M.
- O Pedro fez boas escolhas melódicas, sabendo utilizar as notas não pertencentes ao acorde como notas de passagem com bons resultados (Fig.37).

The figure shows a single staff of musical notation in 4/4 time, key of Sol M (two sharps). The melodic line is: I IV I V I IV V I.

Fig. 37 - Improvisação em Sol M: Pedro

- Em Lá M, a improvisação do Bernardo foi bastante correcta. No entanto, em Sol M, tocou sempre a nota dó sustenido, nota esta que não faz parte da tonalidade, o que mostra que teve problemas em adaptar-se à transposição (Fig. 38).

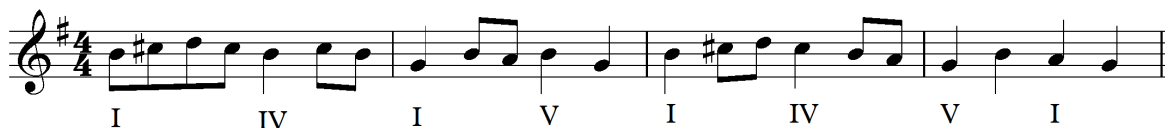


Fig. 38 - Improvisação em Sol M: Bernardo

- A Inês teve uma boa prestação em Lá M mas, aquando da transposição para Sol M, teve algumas dificuldades, sobretudo no acorde de subdominante (Fig. 39).



Fig. 39 - Improvisação em Sol M: Inês

- Pedi aos alunos que sugerissem uma nova tonalidade para o mesmo exercício, com a intenção de criar novas desafios e tornar o exercício mais abrangente.
- O Pedro sugeriu Si M, tonalidade tecnicamente mais difícil para o instrumento em causa. Os alunos conseguiram executar a melodia em Si M e também improvisar na forma Rondó (Fig. 40).
- Na transposição da melodia, tanto o Pedro como o Bernardo falharam algumas das alterações, mas a Inês executou-a perfeitamente.
- Na sua improvisação, o Bernardo tentou adaptar-se à tonalidade, mas foi-lhe mais difícil lidar com os problemas técnicos, tal como a afinação, o que contribuiu para uma maior insegurança. No primeiros compassos houve

confusão sobre o acorde de subdominante e, conseqüentemente, na tônica e dominante do segundo compasso.

Fig. 40 - Improvisação em Si M

- O Pedro e a Inês fizeram improvisações bem conseguidas. O Pedro apenas errou a nota da sensível (tocou lá natural – compasso 6, Fig. 40).
- De seguida trabalhou-se uma improvisação sobre a mesma sequência, mas desta vez em Sib M, tonalidade tecnicamente mais acessível que a anterior por utilizar uma posição da mão esquerda mais confortável e poder fazer uso de algumas cordas soltas (Fig. 41).

Fig. 41 - Improvisação em Si b M

- Na improvisação em Sib M, a Inês e o Pedro tiveram as melhores prestações. O Bernardo continuou a ter problemas com a escolha de notas

em algumas situações (compasso 5, IV grau; compasso 6; lá, compasso 7, Fig. 41).

Sessão nº 8

Objectivos: treino da memória musical; identificação auditiva de linhas melódicas; identificação auditiva de funções harmónicas; compreensão da tonalidade e respectivas funções harmónicas; compreensão de diferentes métricas e compassos; integração de elementos rítmico-melódicos e harmónicos; estímulo da criatividade e independência; interacção musical entre alunos

Conteúdos: modos maior e menor; compassos quaternário e ternário de divisão simples; harmonia I, IV e V; tonalidades de Sol M, Lá M, Sol m e Lá m

Exercícios:

- Improvisação sobre a melodia da aula anterior em forma rondó
- Transposição da melodia trabalhada para o modo menor
- Improvisação sobre a versão menor da melodia
- Adaptação da melodia para o compasso 3/4
- Improvisação sobre a versão 3/4 da melodia
- Transposição da melodia para Sol m
- Improvisação sobre a melodia em Sol m

Anotações:

Improvisação na forma rondó:

- Começámos esta sessão por relembrar a melodia que havia sido trabalhada na aula anterior (Sol M, 4/4).
- Seguidamente, repetiu-se o exercício de improvisação com a forma rondó, como revisão.

- Na primeira volta, o Pedro apresentou uma improvisação correcta mas demasiado simples, tendo em conta o que tinha vindo a conseguir. Pedi então que tentasse ser um pouco mais inventivo numa segunda volta (Fig. 42).



Fig. 42 - Improvisação em Sol M: Pedro

- Nas improvisações seguintes, o Pedro apresentou frases mais complexas, em colcheias e com boa utilização de notas de passagem (Fig. 43).

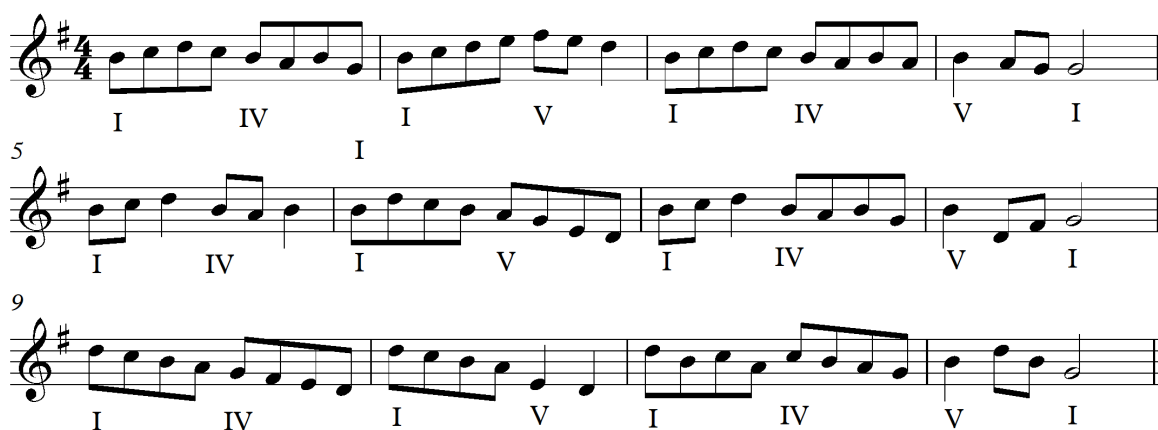


Fig. 43 - Improvisação em Sol M: Pedro

- O Bernardo não começou bem a primeira volta, utilizando logo no início da melodia uma nota não pertencente ao acorde (lá, compasso 1, Fig. 44), que não resolveu da melhor forma. Alertei para a necessidade de uma melhor escolha de notas e uma maior atenção à sequência dos acordes, o que resultou, à segunda volta, numa improvisação simples mas mais bem conseguida.
- A Inês esteve particularmente hesitante nas primeiras tentativas, mas acabou por superar o seu receio, executando uma improvisação correcta (Fig. 45).

Fig. 44 - Improvisação em Sol M: Bernardo

Fig. 45 - Improvisação em Sol M: Inês

- Seguidamente, a mesma melodia foi transposta para Lá M, a fim de se dar continuidade a um novo exercício de adaptação a novos conteúdos.

Transposição para modo menor e adaptação ao compasso 3/4:

- A fim de aplicar o vocabulário melódico trabalhado pelos alunos noutro modo que não o maior, foi proposto que tocassem a mesma melodia, desta vez em modo menor (Lá m).
- Após algumas dúvidas, expliquei as alterações necessárias para que a escala utilizada fosse menor. No caso da melodia em questão, o essencial é a alteração da terceira (dó sustenido, Lá M), que deve descer meio tom (dó natural, Lá m).
- Os alunos tocaram a melodia, agora em modo menor, sem problemas (Fig. 46).



Fig. 46 - Melodia transposta para Lá m

- A fim de trabalhar a versatilidade rítmica e a compreensão das diferentes métricas, sugeri a transformação da melodia para um compasso 3/4.
- Toquei de início sozinho ao piano o acompanhamento em modo m e em 3/4.
- Os alunos tentaram seguidamente fazer encaixar a melodia, que era em 4/4, no novo compasso, algo que conseguiram facilmente e de forma intuitiva.
- O Pedro conseguiu atingir este objectivo, tendo sido o primeiro a executar (Fig. 47).



Fig. 47 - Transformação da melodia para compasso ternário: Pedro

- Seguidamente, pedi para o Bernardo tentar outra fórmula rítmica que funcionasse no compasso 3/4 (fig. 48).



Fig. 48 - Transformação da melodia para compasso ternário: Bernardo

- A Inês executou ainda uma 3ª fórmula rítmica para este compasso (fig. 49).
- Após uma análise harmónica para a tonalidade m (I, IV e V graus) e fazendo um paralelismo com a tonalidade Maior (fazendo notar que a base dos acordes é a mesma só mudando as características dos acordes I e IV, que passam a ser menores, mantendo-se o acorde dominante para o V grau) passou-se à improvisação.



Fig. 49 - Transformação da melodia para compasso ternário: Inês

Improvisação:

- O Pedro executou uma improvisação simples, em que não fugiu muito ao contorno da melodia, mas sendo eficaz no resultado global (Fig. 50).



Fig. 50 - Improvisação: Pedro

- O Bernardo começou bem, mas tentou tocar algo que, por ser ritmicamente mais complexo, não conseguiu controlar e continuar, ficando-se pelos dois primeiros compassos. Sugerir que tentasse algo mais simples e que conseguisse controlar (Fig. 51).



Fig. 51 - Improvisação: Bernardo

- A Inês pensou muito bem no que ia fazer, e quando improvisou apresentou uma ideia bem estruturada, com sentido musical e rítmico, e que foi tecnicamente bem executada (Fig. 52).

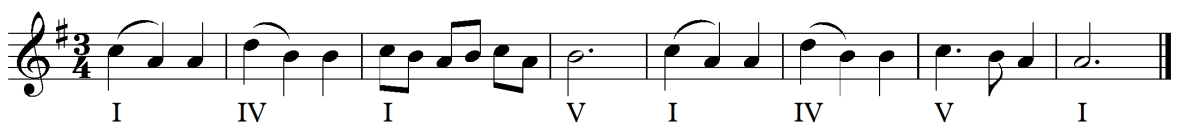


Fig. 52 - Improvisação: Inês

- Sendo esta uma nova situação para improvisar (tonalidade menor) toquei frases melódicas para cada um dos acordes (usando a estrutura da música) para que os alunos imitassem e assim ganhassem vocabulário que pudessem depois aplicar ou até para os ajudar a desenvolver outras frases ou ideias musicais (este exercício foi feito em grupo e individualmente).
- Voltámos a utilizar a forma rondó para improvisar. Todos tiveram boas prestações, com variedade rítmica e melódica. No entanto, o Bernardo acabou por repetir a mesma improvisação que havia feito anteriormente (Fig. 53).

The figure shows a musical score for improvisation in the form of a rondo. It consists of six staves of music, each representing a different student's improvisation. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The staves are labeled with student names and measure numbers:

- Pedro** (Measures 1-4): I, IV, I, V
- 5** (Measures 5-8): I, IV, V, I
- Bernardo** (Measures 9-12): I, IV, I, V
- 13** (Measures 13-16): I, IV, V, I
- Inês** (Measures 17-20): I, IV, I, V
- 21** (Measures 21-24): I, IV, V, I

Fig. 53 - Improvisação na forma rondó

- Seguidamente transpôs-se a melodia para Sol m e repetiu-se o mesmo processo. (Reconhecimento da harmonia na tonalidade Sol m) (Fig. 54).

Fig. 54 - Melodia transposta para Sol m

- Como exemplificação, a Inês executou a melodia em Sol m, sem erros e ritmicamente correcta.
- Seguidamente voltámos à forma rondó.
- A Inês improvisou de forma apropriada, embora não se tenha adaptado perfeitamente à harmonia nos compassos 2 e 3 (Fig. 55).

Fig. 55 - Improvisação em Sol m: Inês

- O Bernardo nem sempre foi muito intuitivo e utilizou logo no segundo compasso da sua improvisação uma nota que decididamente chocou com a harmonia (mi natural, compasso 2, Fig. 56). Fiz a observação e sugeri uma solução para a nota que ele tinha usado (mi bemol). Continuando com a improvisação, senti ainda necessidade de sugerir soluções mais óbvias e naturais quando o aluno usou saltos melódicos demasiado grandes, perdendo assim coerência no contorno da sua improvisação. Finalmente, o aluno conseguiu improvisar com sucesso, ainda que de forma semelhante a improvisações anteriores.

Fig. 56 - Improvisação em Sol m: Bernardo

- O Pedro arriscava mais e conseguia ir por caminhos novos, descobrindo soluções para as ideias da sua improvisação. No entanto, teve uma hesitação durante a primeira tentativa, tendo conseguido, numa segunda volta, concluir com sucesso a sua prestação (Fig. 57).

Fig. 57 - Improvisação em Sol m: Pedro

Sessão nº 9

Objectivos: treino da memória musical; identificação auditiva de linhas melódicas; transposição de tonalidade, modo e conversão de métrica; identificação auditiva de funções harmónicas; compreensão da tonalidade e respectivas funções harmónicas; integração de elementos rítmico-melódicos e harmónicos; estímulo da criatividade e independência; interacção musical entre alunos

Conteúdos: modo maior e menor; compasso binário composto; harmonia I, IV e V; tonalidades de Sol M, Lá M, Sol m e Lá m

Exercícios:

- Memorização e reprodução de ouvido de uma melodia fornecida por mim na tonalidade de Ré m e compasso 6/8
- Identificação da progressão harmónica subjacente e execução da linha do baixo
- Improvisação sobre a progressão harmónica
- Transposição da melodia para o modo maior
- Improvisação sobre o modo maior
- Transposição para a tonalidade de Sol M e improvisação
- Transposição para a tonalidade de Sol m e improvisação

Anotações:

Identificação auditiva de melodia:

- Nesta sessão trabalhamos uma nova melodia, em tonalidade menor e em compasso 6/8 (subdivisão ternária) (Fig. 58).
- Todos os alunos reconheceram correctamente o modo e a tonalidade (Ré m). Houve alguma hesitação na identificação do compasso, mas o professor mostrou a divisão (binária) e a subdivisão (ternária).

The image shows two staves of musical notation in 6/8 time. The first staff contains a melody with four measures. Below the notes are the fingerings: I, IV, I, V. The second staff starts with a '5' above the first measure, indicating a fifth finger. It contains five measures of the melody with fingerings: I, IV, I, V, I.

Fig. 58 - Melodia em compasso 6/8

- Passámos então para a execução da melodia, primeiro em conjunto, depois individualmente.
- O Pedro executou a melodia impecavelmente.
- O Bernardo errou apenas uma nota (si natural, compasso 3) (Fig. 59).

The image shows two staves of musical notation in 6/8 time. The first staff contains a melody with four measures. Below the notes are the fingerings: I, IV, I, V. The second staff starts with a '5' above the first measure, indicating a fifth finger. It contains five measures of the melody with fingerings: I, IV, I, V, I.

Fig. 59 - Execução da melodia em 6/8: Bernardo

- A Inês vacilou um pouco e alterou ligeiramente a melodia, mas mantendo-se dentro do modo. Sentiu também dificuldades na execução rítmica (Fig. 60).

The image shows two staves of musical notation in 6/8 time. The first staff contains a melody with four measures. Below the notes are the fingerings: I, IV, I, V. The second staff starts with a '5' above the first measure, indicating a fifth finger. It contains five measures of the melody with fingerings: I, IV, I, V, I.

Fig. 60 - Execução da melodia em 6/8: Inês

- Ao nível da compreensão harmónica, e para que eu soubesse se os alunos sentiam a progressão harmónica, foi pedido que mostrassem com gestos (um dedo para o I grau, 4 dedos para o IV grau, e 5 dedos para o compassos grau) a harmonia que iam ouvindo enquanto eu executava a grelha harmónica do tema ao piano. Após pequenas dúvidas ainda, ajudei a consolidar a compreensão harmónica do tema, que acabou por ficar assimilada.

Improvisação, forma rondó:

- O Pedro, que quis logo improvisar, mostrou sentido de tonalidade e sentido harmónico, mas cometeu alguns erros usando algumas notas que não faziam parte da harmonia (dó natural, compasso 4 e 7, sobre o acorde maior do V grau, Fig. 61).

Fig. 61 - Improvisação: Pedro

- A Inês ficou apreensiva no momento de improvisar e acabou por fazer uma improvisação bastante simples mas mantendo-se dentro da harmonia (Fig. 62).

Fig. 62 - Improvisação: Inês

- O Bernardo começou bem mas depois sentiu-se desorientado e acabou por dizer que não conseguia seguir a harmonia (note-se os compassos 3 e 4, com si natural e dó natural, Fig. 63). Pedi à Inês para ir mostrando a harmonia com gestos enquanto o Bernardo improvisava. O Bernardo, neste modo menor, mostrou também alguns problemas com a afinação. Acabou por conseguir uma segunda improvisação mais controlada e correcta (Fig. 64).

The image shows two staves of musical notation in 6/8 time, key of B-flat major. The first staff contains four measures with harmonic labels I, IV, I, and V. The second staff starts at measure 5 and contains five measures with harmonic labels I, IV, I, V, and I. The notes in the first staff are: M1 (Bb), M2 (Bb, Eb), M3 (Bb, Eb), M4 (Bb, Eb, Gb). The notes in the second staff are: M5 (Bb), M6 (Bb, Eb), M7 (Bb, Eb), M8 (Bb, Eb, Gb), M9 (Bb).

Fig. 63 - Improvisação: Bernardo

The image shows two staves of musical notation in 6/8 time, key of B-flat major. The first staff contains four measures with harmonic labels I, IV, I, and V. The notes in the first staff are: M1 (Bb), M2 (Bb, Eb), M3 (Bb, Eb), M4 (Bb, Eb, Gb). The notes in the second staff are: M5 (Bb), M6 (Bb, Eb), M7 (Bb, Eb), M8 (Bb, Eb, Gb), M9 (Bb).

Fig. 64 - Improvisação: Bernardo

- Todos os alunos dominaram bem as especificidades rítmicas do compasso composto e basearam as suas improvisações sobre os motivos rítmicos e também melódicos característicos da melodia original.
- Seguidamente foi pedido para tocarem a mesma melodia mas agora no modo maior; não sentiram dificuldade (Fig. 65).
- Voltámos à forma rondó.

Fig. 65 - Transposição da melodia para Ré M

Fig. 65 - Transposição da melodia para Ré M

- O Pedro fez duas improvisações correctas e com diferentes características rítmicas e melódicas. O único ponto menos conseguido foi a escolha da nota para o acorde de I grau, no compasso 7 (si, não pertencente ao acorde) (Fig. 66).

Fig. 66 - Improvisação: Pedro

Fig. 66 - Improvisação: Pedro

- O Bernardo teve uma primeira prestação simples, conseguindo respeitar melhor a harmonia. No entanto, verificaram-se alguns problemas de execução rítmica e de afinação (Fig. 67). Numa segunda volta (Fig. 68), tocou novamente dentro do enquadramento harmónico, mas foi notória uma certa falta de novas ideias, uma vez que houve porções melódicas que teve tendência a repetir (compassos 3-4, Fig. 66; compassos 3-4, Fig. 68).

Fig. 67 - Improvisação: Bernardo

Fig. 67 - Improvisação: Bernardo

Fig. 68 - Improvisação: Bernardo

Fig. 68 - Improvisação: Bernardo

- A Inês fez uma primeira improvisação correcta e segura, mas contida, no que toca à variedade melódica (Fig. 69).

Fig. 69 - Improvisação: Inês

Fig. 69 - Improvisação: Inês

- Sugerir que arriscasse novas ideias, o que levou a uma segunda prestação, em que os primeiros quatro compassos claramente se diferenciaram no que respeita ao ritmo e âmbito melódico utilizados (Fig. 70).
- Foi lembrado que os alunos poderiam explorar outros recursos técnicos do instrumento, tal como outras posições que não a primeira (que permitem aumentar a extensão melódica das frases). O Pedro mostrou de imediato

vontade de experimentar e produziu duas improvisações em que utilizou a 2ª e a 3ª posições (Fig. 71).

Fig. 70 - Improvisação: Inês

Fig. 71 - Improvisação: Pedro

Sessão nº 10

Objectivos: treino da memória musical; identificação auditiva de linhas melódicas; transposição de tonalidade, modo e conversão de métrica; identificação auditiva de funções harmónicas; compreensão da tonalidade e respectivas funções harmónicas; integração de elementos rítmico-melódicos e harmónicos; estímulo da criatividade e independência; interacção musical entre alunos

Conteúdos: modo maior e menor; compasso binário de divisão simples; harmonia I, IV e V; tonalidades de Dó M

Exercícios:

- Imitação de frases baseadas em arpejos para os graus I, IV e V na tonalidade de Dó M tocadas por mim ao piano
- Memorização e reprodução de ouvido de uma melodia fornecida por mim na tonalidade de Dó M e compasso 2/4
- Identificação da progressão harmónica subjacente e execução da linha do baixo
- Improvisação sobre a progressão harmónica

Anotações:

Imitação de frases melódicas em Dó M:

- Os alunos imitaram motivos melódicos que foram tocados por mim ao piano. Toquei juntamente com os alunos padrões melódicos correspondentes a cada um dos graus (I, IV e V graus). Seguidamente foram tocados motivos melódicos para o I, IV e V graus na tonalidade de Dó M. Essas frases consistiam sobretudo nas notas do arpejo em várias combinações possíveis (movimentos ascendentes e descendentes combinados). Chamei a atenção para as notas comuns existentes nos arpejos destes três graus.

Identificação auditiva de melodia:

- Dei a ouvir uma nova melodia na tonalidade de Dó M (Fig. 72). Após uma primeira audição foi pedido aos alunos para identificarem a harmonia do tema. Eles sabiam à partida que o tema tinha os três graus que já haviam

sido trabalhados em aulas anteriores (I IV e V), tendo apenas que perceber a seqüência em que estes apareciam.



Fig. 72 - Melodia em Dó M

- Trabalhei com a Inês a entoação da nota fundamental de cada acorde. A Inês entoou bem a fundamental do acorde de tónica mas teve dificuldade em reproduzir as fundamentais dos acordes dominante e subdominante. Alguma timidez na hora de cantar também poderá ter contribuído para o insucesso da tarefa. Seguidamente, pedi que a aluna tocasse no violino as fundamentais dos acordes que executei ao piano. Ficou mais esclarecida.
- Seguidamente os 3 alunos tocaram as fundamentais dos acordes que iam sendo executados ao piano.
- Foi então reproduzida a melodia. Depois de uma primeira tentativa em conjunto, cada aluno tocou-a individualmente.
- Pedi aos alunos para identificarem a harmonia do tema. O Bernardo foi o primeiro a querer responder e a identificar quase tudo correctamente, com a ajuda do Pedro. A Inês limitou-se a ouvir os colegas. Aproveitei para executar outras melodias do cancionero infantil e popular com harmonia semelhante, para que os alunos pudessem ouvir as mesmas funções harmónicas noutros contextos melódicos (“Parabéns a você”, “Atirei o pau ao gato” e outras).

Improvisação na forma rondó:

- O Pedro improvisou dentro da tonalidade, percorrendo bem a harmonia, e com coerência melódica e rítmica, em suma, mostrando bom domínio da sua improvisação (Fig. 73).

I IV V I I IV V I
 I IV V I I IV V I
 I IV V I I IV V I

Fig. 73 - Improvisação: Pedro

- O Bernardo começou bem mas escolheu uma nota que ele próprio sentiu que não resultou e parou (ré, compasso 2, Fig. 74). Foram sugeridas opções para utilizar naquele ponto e, numa segunda tentativa, conseguiu resolver melhor a sua frase. Depreende-se que o Bernardo não tinha, durante toda a música, consciência da harmonia que estava a decorrer, o que levava a escolhas melódicas nem sempre coerentes e compatíveis com a harmonia. No entanto, tendo embora um discurso pouco planeado, mostrou conseguir resolver as ocasionais dissonâncias com maior sucesso.

I IV V I I IV V I
 I IV V I I IV V I
 I IV V I I IV V I
 I IV V I I IV V I

Fig. 74 - Improvisação: Bernardo

- A Inês improvisou bem, de forma cautelosa e programada (Fig. 75). As suas prestações foram simples e hesitou ocasionalmente mas, no geral, podem considerar-se correctas.

The figure shows three staves of musical notation in 4/4 time, each with a treble clef. The notes are quarter notes. Below each staff are chord symbols: I, IV, V, I, I, IV, V, I. The first staff starts at measure 1. The second staff starts at measure 5 and includes a hesitation mark (z) above the 7th measure. The third staff starts at measure 9 and also includes a hesitation mark (z) above the 7th measure.

Fig. 75 - Improvisação: Inês

- Uma vez que esta foi a última desta série de sessões, procurei que os alunos entendessem a forma como poderão, no futuro, aplicar os conhecimentos aqui conseguidos. Sugeri que desenvolvessem uma maior atenção, como ouvintes de música, no sentido de reconhecerem os padrões melódicos e harmónicos trabalhados, que tentassem, em momentos de descontração, produzir as suas próprias linhas musicais e também que mantivessem o interesse de criar música em conjunto de forma mais livre.

Capítulo IV

Análise

A partir das observações recolhidas durante as sessões experimentais e tendo em conta o teor dos exercícios executados, optei por organizar a minha análise segundo oito pontos que considereei mais relevantes e que a seguir se expõe. Estes incluem a aquisição de competências auditivas e de vocabulário musical (particularmente importantes na fase inicial da experiência), a forma como se concretizaram e aplicaram nos momentos de improvisação e também uma análise dos próprios exercícios, auto-avaliando as escolhas feitas nesta experiência.

1. Reconhecimento auditivo:

O reconhecimento auditivo foi uma competência chave neste projecto e esteve implicada na globalidade dos exercícios efectuados. No entanto, pode dizer-se que foi particularmente trabalhada nos momentos de identificação melódica e harmónica por via auditiva, como por exemplo nos exercícios de imitação melódica e identificação de funções harmónicas.

Neste campo, observou-se que os três alunos tinham uma boa capacidade de identificação melódica quando os trechos apresentados se baseavam sobretudo em graus conjuntos, ocorrendo mais erros ou hesitações quando apareciam intervalos maiores (cf. Capítulo III, Sessão nº 1). O Bernardo e a Inês eram os alunos que cometiam mais erros nestes exercícios. Foi necessário auxiliá-los no reconhecimento de estruturas, como arpejos, que os pudessem orientar na procura das notas a executar.

O reconhecimento auditivo de funções harmónicas foi bem conseguido quando era pedido aos alunos que identificassem verbal ou gestualmente o grau harmónico que ouviam (sobretudo em sequências I-V – cf. Capítulo III, Sessão

nº 1). No entanto, em tempo real e no decorrer dos exercícios de improvisação, necessitaram por vezes de alguma ajuda para se orientarem nas progressões harmónicas, como por exemplo uma sinalização da minha parte ou de um colega indicando a função harmónica a utilizar (cf. Inês, Bernardo – Capítulo III, Sessão nº 5).

2. Vocabulário melódico:

A aquisição de vocabulário melódico foi também um dos objectivos do trabalho de imitação de frases fornecidas por mim. Este vocabulário revelou-se depois nos exercícios de criação de pequenas frases ou de improvisação sobre sequências harmónicas. Em alguns momentos foi notória a relação entre aquele trabalho e a melhoria da qualidade melódica conseguida nas improvisações subsequentes (cf. Bernardo e Inês – Capítulo III, Sessão nº 4).

3. Vocabulário rítmico:

Procurou-se integrar alguma variedade rítmica nos exercícios de imitação, a fim de ser posteriormente incorporada nos momentos de improvisação. Os alunos utilizaram geralmente células rítmicas simples, mas com alguma variedade (sobretudo mínimas, semínimas e colcheias, mas ocasionalmente algumas figuras pontuadas). Conseguiram adaptar-se com sucesso a vários tipos de compassos e de divisão (cf. Capítulo III, Sessões nº 8 e 9).

4. Compreensão da tonalidade:

Procurou-se que os vários exercícios fossem recriados em diferentes tonalidades, incluindo modos diatónicos menores, trabalhando assim a sua compreensão e o raciocínio necessário para o aluno se orientar no reconhecimento das respectivas funções harmónicas e dos acordes que elas implicam. O Pedro e a Inês conseguiram geralmente adaptar-se com sucesso neste sentido. O Bernardo, pelo contrário, foi o aluno que demonstrou mais dificuldade, utilizando por várias vezes

notas alheias à tonalidade nas suas improvisações ou executando movimentos melódicos em que o centro tonal estava claramente errado (cf. Capítulo III, Sessões nº 3, 4 , 7).

5. Qualidade da improvisação:

Neste ponto, entendo por “qualidade” da improvisação a sua consistência, correcção harmónica e lógica musical, como sejam uma boa utilização de consonâncias (notas pertencentes à harmonia) e notas de passagem, o sentido de frase e a elaboração rítmica e melódica. Note-se, portanto, que a lógica musical foi valorizada relativamente à originalidade, no sentido em que, embora se tenha encorajado a utilização de ideias variadas, se procurou sempre que fossem apropriadas ao contexto musical.

O Bernardo mostrou alguma desorientação nas suas improvisações, utilizando por vezes notas não pertencentes à harmonia, ou mesmo à tonalidade, que provocavam dissonâncias não resolvidas (cf. Capítulo III, Sessões nº 3, 4, 7). Ainda assim, conseguia estruturar as suas frases de forma clara, com antecedente e conseqüente, utilizando por vezes elementos comuns (cf. Capítulo III, Sessão nº 6).

A Inês executava geralmente improvisações bastante simples, rítmica e melodicamente, muitas das vezes correctas, mas utilizava ocasionalmente notas que não pertenciam à harmonia, originando dissonâncias (cf. Capítulo III, Sessão nº 3). Por vezes construía frases com contorno melódico demasiado irregular (intervalos grandes), mas soube corrigi-lo quando alertada (cf. Capítulo III, Sessão nº 4). Nas últimas aulas conseguiu produzir improvisações igualmente simples mas mais de acordo com a harmonia (cf. Capítulo III, Sessões nº 9, 10). Mesmo com momentos de desorientação harmónica, mostrou boa construção de frase (cf. Capítulo III, Sessão nº 3).

O Pedro foi o aluno que improvisou com mais correcção e diversidade. Conseguiu criar frases variadas rítmica e melodicamente, por vezes com movimentos melódicos rápidos e contínuos, em colcheias (cf. Capítulo III, Sessão nº 8). Soube utilizar as notas pertencentes aos acordes das funções harmónicas e fez também bom uso das notas de passagem, evitando dissonâncias não resolvidas (cf. Capítulo III, Sessão nº 8). A sua estrutura de frase era clara, com antecedente e consequente, muitas vezes evidenciando o uso de motivos melódicos (por exemplo, linhas ascendentes ou descendentes) com repetição ou variação (cf. Capítulo III, Sessão nº 6).

Remetendo para os níveis de desenvolvimento do percurso da aprendizagem da improvisação descritos por Kratus (1995) (cf. Capítulo I – 3.5), observei que os alunos se enquadraram no terceiro estágio, isto é, o da improvisação orientada para o produto. Isto significa que, durante estas sessões, procuraram criar música coerente e com lógica estrutural, ou seja, que pode ser entendida por um ouvinte que a posiciona num contexto musical pré-existente. A intenção dos exercícios preparatórios e das orientações dadas por mim foi, precisamente, fornecer as ferramentas necessárias para isso, tal como é sugerido, aliás, por aquele autor.

Dado o posicionamento dos alunos no seu percurso de aprendizagem instrumental e teórica, este estágio de desenvolvimento pareceu o mais adequado. Julgo que um prosseguimento deste tipo de exercícios, assim como o natural desenvolvimento futuro dos alunos na execução do instrumento poderiam criar condições para a passagem à fase seguinte, de uma improvisação mais fluida, controlada e natural.

Não foi definido se, anteriormente, os alunos terão passado por algum momento que se tenha assemelhado às fases anteriores, de exploração motora e sonora ou de improvisação meramente orientada para o processo. A partir da experiência anterior de cada aluno com o instrumento (por exemplo, o grau que frequentam e o número de anos de iniciação que praticaram), uma vez que nunca tinham trabalhado a improvisação intencionalmente, pode procurar-se uma relação com

as capacidades que demonstraram ao longo destas sessões. O que sobressai é o facto do seu desempenho nestas não parecer estar correlacionado com o tempo há que praticam (o aluno com mais dificuldades, o Bernardo, era também aquele que estudava música há mais tempo; por outro lado, a Inês tinha tido bastante menos experiência e conseguia bons resultados).

6. Percepção do erro:

O Bernardo foi o aluno com mais dificuldade em corrigir ou aperceber-se dos próprios erros, uma vez que utilizava várias vezes notas dissonantes que não conseguia resolver para uma outra mais consonante, acontecendo por vezes uma repetição dos mesmos erros em improvisações subsequentes. Em certos momentos, tive mesmo que intervir para fazer sugestões de notas mais adequadas (cf. Capítulo III, Sessão nº 8).

A Inês apercebia-se dos seus erros ou do facto de tocar notas que não desejava, hesitando ou interrompendo por vezes as suas frases (cf. Capítulo III, sessão nº 8).

O Pedro conseguia geralmente corrigir os seus erros reagindo em tempo real, ou seja, tocava logo de seguida uma nota próxima mais consonante (cf. Capítulo III, Sessão nº 3), o que tinha bom resultado na sonoridade global da frase.

7. Segurança, risco e criatividade:

O Bernardo respondeu sempre prontamente aos desafios, embora por vezes mostrasse alguma insegurança no que respeita a alguns conteúdos, aceitando contudo a minha ajuda ou a dos colegas (cf. Capítulo III, Sessões nº 8, 9). As suas ideias musicais eram, no entanto, um pouco limitadas, acontecendo por várias vezes uma repetição de frases já executadas ou ouvidas aos colegas (cf. Capítulo III, Sessões nº 8, 9). Contudo, quando instado a procurar alguma

variedade na sua prestação, foi capaz de o conseguir (cf. Capítulo III, Sessão nº 4).

A Inês mostrou-se sempre muito prudente e um pouco tímida, preferindo muitas vezes não tocar a errar. Isto esteve patente nos momentos em que hesitou, parou ou assumiu não estar preparada para executar o exercício (cf. Capítulo III, Sessão nº 8). As suas ideias eram geralmente simples e cingia-se ao que dominava e sabia resultar.

O Pedro foi o aluno que se mostrou mais seguro e que assumia mais prontamente o risco de procurar integrar novas ideias nas suas improvisações. Demonstrou-o fazendo improvisações diversificadas e arriscando frases com movimentos rápidos e contínuos (cf. Capítulo III, Sessão nº 7). Foi o aluno que conciliou de forma mais consistente as suas capacidades técnicas e os recursos do instrumento com os novos conhecimentos harmónicos. Foi, por exemplo, o único aluno que procurou incorporar nas suas improvisações posições mais altas do instrumento, algo que corresponde a um nível mais avançado de dificuldade, mas que também apresenta soluções diferentes e que ele soube explorar (cf. Capítulo III, Sessão nº 9).

8. Considerações acerca do plano de exercícios:

Os exercícios de imitação de frases melódicas foram uma fase bastante importante, uma vez que proporcionaram aos alunos um bom treino auditivo, além de fornecerem exemplos dos movimentos melódicos que poderiam vir a usar nas suas improvisações. Mostraram também de forma clara quais os pontos em que tinham mais dificuldades a nível de identificação de notas ou intervalos melódicos e da sua reprodução ao instrumento, o que me permitiu detectar os conteúdos em que deveria insistir ou que deveria explicar.

A imitação de frases diatônicas sobre o acorde de diferentes funções foi também importante para a compreensão destas e para os alunos se aperceberem das notas mais consonantes em cada situação.

O arranjo a três vozes teve sobretudo o mérito de permitir a cada aluno experienciar um papel diferente na execução da peça musical, isto é, voz principal, voz acompanhante e base harmônica (na figura do baixo). Uma vez que todos tocavam simultaneamente, também fez parte dos momentos em que os alunos não se sentiam ainda demasiado expostos. Contudo, foi notório que nem sempre compreendiam o papel da segunda voz, ou seja, como um complemento à melodia principal, podendo ser mais simples e não se lhe devendo sobrepor. No arranjo orientado por mim, escolheu-se uma voz em movimento paralelo à voz principal, sobretudo à terceira, completando assim a harmonia subjacente. Quando instados a criar de improviso uma voz secundária, os alunos construía(m) por vezes frases demasiado complexas ao invés de um contraponto simples, que apenas completasse a harmonia, pelo que foi necessário orientá-los nesse sentido (cf. Capítulo III, Sessão nº 4).

A partir de certo ponto, os exercícios de improvisação passaram a constituir a maior parte da sessão, ainda que sob diferentes formatos. Os exercícios de pergunta-resposta tiveram bom resultado como transição para a improvisação sobre toda uma sequência harmônica. Foram também momentos em que os alunos procuraram conscientemente uma consistência musical, sob a forma de repetição ou variação de elementos rítmico-melódicos, ouvindo-se mutuamente. Esta utilização motívica foi importante para conseguir uma boa estrutura de frase nas improvisações sobre sequências harmônicas.

Nestas, quando se teve por base as canções criadas por mim para o efeito, utilizou-se a forma rondó. Esta afigurou-se um formato propício para estas aulas, uma vez que proporcionou momentos de decompressão e revisão do tema principal, alternados com momentos mais expostos, em que cada aluno tentava as suas ideias ou ouvia os colegas. Além disso, foi uma forma que imprimiu um

bom ritmo de trabalho e concentração, uma vez que se executava várias vezes e ininterruptamente a sequência da canção.

Para esta série de aulas foi necessário seguir um plano geral, constituído por uma série de objectivos, conteúdos e sequência de aprendizagem, já anteriormente expostos, mas, no entanto, dadas as características dos próprios exercícios e dada a proximidade com os alunos e com as suas próprias opções, não se seguiu uma estrutura completamente rígida, pois tal não pareceu beneficiar um trabalho que se pretendia, afinal, criativo, aberto à contribuição dos alunos e sensível às suas necessidades.

Para este tipo de aula foi necessário ter bem presentes os objectivos pré-estabelecidos mas, contudo, também tomar uma atenção especial à prestação dos alunos e ter a capacidade de flexibilizar os exercícios ou fazer alterações no próprio momento.

Embora não tenha tido acesso ao método desenvolvido por Gordon e outros autores antes da implementação deste meu projecto (Gordon *et al*, 2002), encontro pontos semelhantes na sua visão da improvisação e da aplicação desta ao nível educacional. Por um lado, Gordon encara a improvisação como uma competência que pode ser desenvolvida concomitantemente com a aprendizagem dos rudimentos do instrumento, ou seja, não é necessariamente algo apenas reservado a quem o domina tecnicamente. Esta foi uma perspectiva que também adoptei, uma vez que fizeram parte do meu projecto alunos de nível intermédio, logo, com capacidades técnicas ainda não plenamente desenvolvidas e que tentaram as improvisações possíveis dentro do seu nível de conhecimento.

A utilização por Gordon de acompanhamentos com gravações áudio e de exemplos musicais do cancionero popular também demonstra uma ênfase na compreensão auditiva e na familiaridade, por parte do estudante, com as estruturas e estilos musicais trabalhados. Tal foi também uma opção tomada no meu trabalho.

Os elementos melódicos e rítmicos que utilizei nos meus exercícios foram também semelhantes aos padrões aconselhados por Gordon, ainda que este autor os tenha sistematizado de uma forma mais óbvia. Observei, por exemplo, que este separou claramente os padrões rítmicos dos melódicos e enfatizou particularmente os movimentos melódicos baseados em acordes. Sendo o meu trabalho limitado no tempo, segui uma via que os integrou de uma forma simultânea e menos compartimentada, ou seja aplicaram-se num mesmo exercício estruturas melódicas baseadas nos arpejos e acordes, mas também notas de passagem. A elaboração rítmica foi também trabalhada sobre estes intervalos melódicos e apenas numa fase muito inicial executámos exercícios rítmicos isoladamente.

Conclusões

A partir deste trabalho, foi-me possível fazer uma série de reflexões que serão certamente úteis para o meu futuro profissional. Há que entendê-lo como uma aplicação, num contexto lectivo e feita por um professor, de ideias e métodos que se inserem numa determinada linhagem de pensamento e como uma tentativa de os transpor para a realidade escolar com que convive na sua vida profissional. As principais reflexões prendem-se com os resultados conseguidos, entendidos de uma forma semelhante a uma avaliação contínua, com a pertinência dos exercícios para o plano de ensino actual e o possível lugar que nele poderão ocupar.

Os alunos demonstraram sempre interesse e atenção e foram participativos. Houve aprendizagem de novos conceitos, sobretudo ao nível de análise harmónica, e um treino importante de discriminação auditiva que não haviam ainda praticado noutras aulas e que não tinham ainda tentado associar à execução de música no seu instrumento. Nesse sentido, foi muito positivo levá-los a compreender de uma forma mais aprofundada os conteúdos musicais que já conheciam e que apareciam nas peças que tocavam podendo, se assim pretenderem, levar estes conhecimentos até à sua prática musical quotidiana. A

improvisação foi uma actividade completamente nova para todos pelo que se deve entender como muito positivo o facto de todos terem conseguido em algum ponto, melhor ou pior, ceder o conforto da leitura e da memorização e procurar fazer as suas próprias escolhas musicais.

Naturalmente, a qualidade dos resultados obtidos e a facilidade da aprendizagem e identificação auditiva dos conceitos foram diferentes de aluno para aluno. Isto, no meu entender, foi um dos pontos de maior interesse do projecto, pois este tipo de exercícios ajudou a revelar mais claramente qualidades e carências ao nível das competências musicais que poderiam eventualmente passar despercebidas durante as aulas meramente dedicadas a questões técnicas, teóricas ou de reprodução musical. Este tipo de informação poderá ajudar a direccionar o treino no sentido de colmatar as dificuldades apresentadas pelo aluno.

Este trabalho não pode pretender conseguir melhorias óbvias nas competências dos alunos envolvidos, tal como se pensa que a prática de improvisação poderá influenciar, dada a sua brevidade. No entanto, foi possível constatar pontualmente que certos exercícios ou orientações dadas tinham efectivamente o potencial de melhorar certas carências reveladas pelos alunos. Assim, pretendo vir a utilizar este tipo de exercícios nesse sentido: diagnóstico de dificuldades e igualmente uma procura de melhoria das mesmas.

O formato de aula utilizado, ou seja, com um pequeno grupo de três alunos, acabou por ser um misto de aula individual e de aula de conjunto. Ainda que se tenha dado uma atenção bastante individualizada a cada aluno, foi também possível utilizar estratégias de conjunto, como sendo a execução conjunta a várias vozes, exercícios de pergunta-resposta, interacção e observação mútua das prestações musicais. Assim, sou da opinião que este tipo de exercícios poderão resultar nas duas circunstâncias. Numa aula individual, proporcionarão ao aluno a aprendizagem e consolidação de novas competências e, numa aula de conjunto, poderão ser uma actividade de interesse pedagógico, assim como uma forma de alternar com outras e quebrar a monotonia. Será contudo necessário

conseguir uma boa disciplina e organização das tarefas, uma vez que, com grupos maiores, certamente haverá o perigo de alguma dispersão que comprometa os resultados.

Uma abordagem mais flexível será útil numa aula individual, em que se explorarão com mais detalhe as especificidades do aluno em questão. Numa aula de instrumento, exercícios como os que aqui foram demonstrados poderão ser um complemento para a aprendizagem de novos conteúdos, mesmo fora do domínio das questões de compreensão auditiva (por exemplo, uma nova escala, uma nova célula rítmica) ou mesmo para firmar questões técnicas e expressivas (por exemplo, o domínio de uma articulação podia ser testado na criação de frases novas por parte do aluno). No contexto das aulas que leciono, penso que o trabalho de padrões tonais será uma boa forma de aquecimento, complementar das usuais escalas e arpejos, assim como uma boa introdução a novas tonalidades. A análise de sequências harmónicas das peças e a improvisação ou variação melódica sobre as mesmas poderá ajudar a compreendê-las de forma mais aprofundada.

Numa aula de classe de conjunto, para além do ensaio das peças, poder-se-á reservar uma parte da aula para exercícios de improvisação, como forma de aquecimento, de angariação da atenção e concentração dos alunos ou de exploração da interacção entre eles. Numa aula de formação musical, um exercício auditivo feito com recurso ao instrumento e não apenas ao papel ou à voz proporcionará mais uma forma de trabalho que servirá de ponte com o estudo instrumental individual do aluno.

É de notar também que este tipo de actividades pressupõe, por parte do professor, algum conhecimento de harmonia e, ainda que não seja absolutamente necessário ser um grande improvisador, é com certeza útil conseguir cumprir as tarefas que propõe aos alunos. O domínio de um instrumento harmónico como o piano é também importante, embora seja eventualmente possível o recurso a gravações. Assim, talvez estas propostas sejam algo exigentes para os próprios

professores, que nem sempre têm este tipo de formação. Penso que faria sentido incluir estas actividades no plano de formação dos próprios professores, sob a forma de especializações ou disciplinas incluídas nos cursos de via ensino.

Em vista dos currículos actuais, a minha sugestão passa por incluir este tipo de exercícios como uma das várias actividades mantidas, quer nas aulas individuais, quer nas aulas de conjunto, como complemento das tarefas do programa. Não quer isto dizer que não fosse possível ou mesmo desejável existir uma disciplina inteiramente dedicada à improvisação ou outras estratégias de formação auditiva. Contudo, vários problemas se levantam com uma proposta nesse sentido, desde a necessidade de alteração de currículos até à formação específica de professores que, como já foi aqui mencionado, raramente passa por este tipo de actividades. No entanto, se este trabalho contribuir para alargar essa discussão e despertar o interesse, tanto de alunos como de professores já formados, penso que será com certeza positivo e poderá levar a que o ensino seja ainda mais completo e diversificado num futuro próximo. Poder-se-á assim começar a formar gerações mais familiarizadas com a prática da improvisação e que mais facilmente darão continuidade a este trabalho.

É minha convicção que tal daria também um contributo positivo às restantes disciplinas curriculares, como a formação musical. Pela pesquisa bibliográfica efectuada e também pelo contacto que mantive com os alunos durante esta experiência, penso ser plausível acreditar que o aluno que improvisa compreende mais do que aquele que não o faz. Estou em crer, assim, que o contacto com a improvisação poderá ser um elemento capaz de, de uma só vez, complementar e efectuar a ligação entre as várias disciplinas que, no seu conjunto, constituirão, afinal, o conhecimento musical de cada aspirante a músico.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, Isabel. 2003. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Azzara, Christopher D. 1999. An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal* 86 (3):21-25.
- Caspurro, Maria Helena Ribeiro da Silva. 2006. Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação, Departamento de Comunicação e Arte Aveiro, Aveiro.
- Cook, Nicholas. 2006. Playing God: Creativity, analysis and aesthetic inclusion. In *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, editado por G. W. Irène Deliège. East Sussex: Psychology Press.
- Deliège, Irène; Richelle, Marc. 2006. Prelude: The spectrum of music creativity. In *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, editado por G. W. Irène Deliège. East Sussex: Psychology Press.
- Gordon, Edwin E. 1999. All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal* 86 (2):41-44.
- Gordon, Edwin E. 2003. *Improvisation in the Music Classroom*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Gordon, Edwin E.; Azzara, Christopher D.; Grunow, Richard F.; Martin Michael E. . 2002. *Jump Right In, the instrumental series - violin*. Vol. 1. Chicago: GIA Publications.

- Guilbault, Denise Marie. 2009. The Effects of Harmonic Accompaniment on the Tonal Improvisations of Students in First Through Sixth Grade. *Journal of Research in Music Education* 57 (2):81-91.
- Hargreaves, David J.; Koutsoupidou, Theano. 2009. An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music* 37 (4):251-278.
- Hickey, Maud. 2009. Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education* 27 (4):285-299.
- Hickey, Maud; Lipscomb, Scott D. . 2006. How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. In *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, editado por G. W. Irène Delière. East Sussex: Psychology Press.
- Koutsoupidou, Theano. 2005. Improvisation in the English primary music classroom: teacher's perceptions and practices. *Music Education Research* 7 (3):363-381.
- Kratus, John. 1992. Growing with Improvisation. In *Creativity in the Music Classroom*, editado por D. L. Hamann. Reston: Music Educators National Conference, 1992.
- Kratus, John. 1995. A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education* (26):27-38.
- MackKey, John. 2008. Musical Improvisation, Creativity and Uncertainty. In *Uncertainty and Risk, Multidisciplinary Perspectives*, editado por M. S. Gabriele Bammer. London: Earthscan Publications Ltd.

- McMillan, Ros. 1997. Finding a Personal Musical 'Voice': The Place of Improvisation in Music Education. *Research Studies in Music Education*, Dezembro (9):20-28.
- Merker, Björn H. 2006. Layered constraints on the multiple creativities of music. In *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, editado por G. W. Irène Deliège. East Sussex: Psychology Press.
- Nettl, Bruno. 1998. Introduction: an art neglected in scholarship. In *In the course of performance, studies in the world of musical improvisation*, editado por M. R. Bruno Nettl. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Riveire, Janine. 2006. Using Improvisation as a Teaching Strategy: Improvisation Can Be a Challenging, but Exciting, Activity for Students and Teachers. *Music Educators Journal* 92 (3): 40-45.
- Robidas, Noémie L. 2011. Designing a didactic tool to facilitate the integration of improvisation in the teaching of violin: Content of the final prototype In *Multidisciplinary Research Music Pedagogy International Conference*. Université d'Ottawa, Canada.: AEC.
- Rudaitis, Cheryl. 1995. Jump Ahead and Take the Risk. *Teaching Music* 2 (5):34-35.
- Schamrock, Mary. 1997. Orff-Schulwerk an integrated foundation. *Music Educators Journal* 83 (6):41-44.
- Scott, Julie K. 2007. Me? Teach improvisation to children? *General Music Today* 20 (2):6-13.

Anexo

Declaração de autorização

Eu, _____ ,
tomei conhecimento que o meu filho/a minha filha, _____
_____, participará num estudo no âmbito do
Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, que consistirá na
utilização estratégias de improvisação nas aulas da disciplina de violino. Estou
ciente de que este estudo poderá envolver registos áudio ou vídeo das aulas que
serão, contudo, unicamente utilizados para análise de dados, não havendo
qualquer intenção da sua divulgação.

