



A Improvisação Idiomática como Complemento à Consolidação da
Aprendizagem do Repertório de Piano

Sílvia Margarida Ferreira

UMinho | 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sílvia Margarida Ferreira

**A Improvisação Idiomática como Complemento à
Consolidação da Aprendizagem do Repertório de
Piano**

outubro de 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sílvia Margarida Ferreira

A Improvisação Idiomática como Complemento à Consolidação da Aprendizagem do Repertório de Piano

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música
Área de Especialização em Instrumento

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa
e da
Professora Doutora Vera Maria Seco Afonso da Fonte

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À Professora Vera Fonte, pela orientação, rigor e objetividade.

Ao Professor Luís Pipa, pela confiança, disponibilidade e ensinamentos.

À Metropolitana, pelo apoio na realização do estágio.

Aos professores cooperantes, pelos conselhos, encorajamento e apoio.

Aos alunos intervenientes, pela abertura, sensibilidade e confiança.

Aos meus amigos, pelo suporte, compaixão e amizade.

Ao Pedro, pelo apoio, empatia e suporte.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo aconchego, amor e paciência.

Obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: A Improvisação Idiomática como complemento à consolidação da aprendizagem do repertório de piano

RESUMO: O projeto de intervenção pedagógica aqui relatado pretendeu perceber em que medida a improvisação idiomática contribui para consolidação da aprendizagem do repertório de piano, tendo procurado aferir se poderá ser utilizada como uma estratégia auxiliadora na prática pedagógica do ensino especializado de música. Foi realizado no ano letivo de 2022/2023, no Conservatório de Música da Metropolitana e na Escola Profissional da Metropolitana, com cinco alunos de piano dos 3º ciclo e Secundário.

Com base numa metodologia de investigação-ação, começou por se rever a literatura existente sobre o tópico, seguindo-se uma análise pré-intervenção, na qual foram realizados inquéritos por questionário a professores de piano do ensino especializado, entrevistas aos alunos intervenientes e testes que avaliaram a compreensão e capacidade de análise de uma obra, a execução de progressões harmónicas importantes na história da música ocidental e exercícios auditivos e de improvisação rítmica. A fase de intervenção destinou-se à implementação das estratégias encontradas na literatura, tendo procurado fomentar a criatividade dos alunos e explorado atividades de improvisação idiomática que apoiassem a consolidação da aprendizagem do repertório dos estudantes. Após a intervenção, foi feita uma recolha de feedback aos alunos e professores cooperantes e um teste pós-intervenção com exercícios semelhantes aos do teste pré-intervenção.

A fase que precedeu a intervenção permitiu observar que professores portugueses atribuem importância à improvisação, mas raramente a abordam nas aulas. Os alunos, através das aulas lecionadas, ficaram a compreender com mais profundidade a obra estudada, porém não foi possível obter conclusões definitivas sobre a interiorização de padrões melódico-rítmicos ou a resolução de dificuldades técnicas. Tal ausência de respostas conclusivas incentiva a investigações futuras, sobretudo com a aplicação do projeto durante um período mais longo e com um maior número de alunos, bem como a exploração da improvisação idiomática em aulas de grupo.

Palavras-chave: consolidação da aprendizagem; criatividade; improvisação idiomática; repertório de piano.

Title: *Idiomatic Improvisation as a Complement to Piano Repertoire Learning Consolidation*

ABSTRACT: *The pedagogical intervention project reported here aimed to understand to what extent idiomatic improvisation contributes to the consolidation of piano repertoire learning, while seeking to assess its potential as an assisting strategy in the pedagogical practice of specialized music education. The project took place during the academic year 2022/2023 at the Metropolitana Music Conservatory and the Metropolitana Professional School, involving five piano students from the 3rd cycle and secondary education.*

Following an action research methodology, the project began with a review of the existing literature on the topic. Subsequently, a pre-intervention analysis was conducted, including questionnaire surveys of specialized piano teachers, interviews with participating students, and tests assessing the comprehension and analytical abilities of a musical work, the execution of significant harmonic progressions in the history of Western music, and exercises in auditory and rhythmic improvisation. The intervention phase aimed to implement strategies found in the literature, emphasizing the encouragement of students' creativity and the exploration of idiomatic improvisation activities that would support the consolidation of the students' repertoire learning. After the intervention, feedback was collected from students and cooperating teachers, and a post-intervention test with exercises similar to the pre-intervention test was administered.

The pre-intervention phase revealed that Portuguese teachers acknowledge the importance of improvisation but rarely incorporate it into their lessons. Students, through the conducted classes, gained a deeper understanding of the studied work, but definitive conclusions regarding the internalization of melodic-rhythmic patterns or the resolution of technical difficulties were not attainable.

This lack of conclusive answers encourages future research, particularly with the application of the project over an extended period and involving a greater number of students, as well as the exploration of idiomatic improvisation in group lessons.

Keywords: *learning consolidation; creativity; idiomatic improvisation; piano repertoire.*

Índice

1. Introdução e organização geral do relatório	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1. O conceito de criatividade.....	3
2.2. O conceito de improvisação.....	5
2.2.1. Definição	5
2.2.2. Origem e evolução	7
2.2.3. Tipos de improvisação.....	9
2.3. A improvisação na sala de aula – Modelos Teóricos.....	10
2.3.1. Estratégias de inclusão da improvisação na sala de aula.....	18
2.4. Impacto da improvisação na aprendizagem – benefícios e limitações	21
3. Metodologia.....	27
3.1. Enquadramento Contextual	27
3.1.1. As Escolas	27
3.1.2. Os alunos.....	29
3.2. Metodologia de investigação	31
3.2.1. A investigação-ação	31
3.2.2. Questões e objetivos de investigação	33
3.4. Metodologia de intervenção	34
3.4.1. Objetivos pedagógicos.....	34
3.4.2. Metodologia de ensino	34
3.4.3. Procedimento	36
3.5. Instrumentos de recolha e métodos de análise de dados.....	45
4. Análise de dados	47
4.1. Pré-intervenção	47

4.1.1. Inquérito aos professores	47
4.1.2. Entrevista aos alunos	60
4.1.3. Teste pré-intervenção	64
4.2. Intervenção	76
4.3. Pós-intervenção	87
4.3.1. Entrevista final aos alunos e professores (recolha de feedback)	87
4.3.2. Teste pós-intervenção	89
5. Discussão	99
5.1. Presença da improvisação no ensino especializado de música	99
5.1.1. Inquérito aos professores	99
5.1.2. Entrevistas aos alunos	101
5.2. Intervenção pedagógica	102
5.3. Respostas às questões de investigação	106
6. Conclusões finais	109
7. Bibliografia	111
8. Anexos	115

Índice de Figuras

Figura 1 - Os sete níveis de desenvolvimento da improvisação (Kratu, 1991, p. 39)	13
Figura 2 - Fases da improvisação e o ensino contínuo de Pressing (Hickey, 2009, p. 288)	14
Figura 3 - Modelo de improvisação proposto por Zenk et al. (2022, p. 7)	17
Figura 4 - Lista para improvisar (Priest, 2002, p. 49).....	20
Figura 5 - Capacidades técnicas e musicais da prática instrumental dos séculos XVIII e XIX (Gellrich & Sundin, 1993, p. 140)	22
Figura 6 - Os cinco aspetos da performance musical (McPherson, 2021, p. 59)	22

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - "Alguma vez improvisou no piano?"	48
Gráfico 2 - "Por que razão nunca improvisou no piano?"	49
Gráfico 3 - "Em que contextos já improvisou?"	50
Gráfico 4 - "Quais os géneros musicais em que já improvisou?"	51
Gráfico 5 - "Com que frequência improvisa atualmente?"	51
Gráfico 6 - "Qual a importância que atribui a cada uma das seguintes competências musicais nas suas aulas de instrumento?"	52
Gráfico 7 - "Qual a sua posição relativamente às seguintes afirmações?"	53
Gráfico 8 - "Nas aulas de instrumento do ensino especializado de música, a improvisação pode ser uma estratégia eficaz para..."	54
Gráfico 9 - "Com que frequência aborda a improvisação nas suas aulas de instrumento?"	55
Gráfico 10 - "Por que razão nunca aborda a improvisação nas suas aulas de piano?"	56
Gráfico 11 - "Quais os níveis de ensino em que aborda a improvisação?"	57
Gráfico 12 - "Quais os tipos de improvisação que aborda mais frequentemente?"	57
Gráfico 13 - "Está familiarizado com o termo "improvisação idiomática"?"	59
Gráfico 14 - "Aplica a improvisação idiomática nas suas aulas de piano?"	60

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Subfatores do fator RTD (Zenk et al., 2022, p. 5)	15
Tabela 2 - Subfatores do fator LT (Zenk et al., 2022, p. 6)	16
Tabela 3 - Procedimento das aulas da aluna A	36
Tabela 4 - Procedimento das aulas do aluno B	38
Tabela 5 - Procedimento das aulas da aluna C	40
Tabela 6 - Procedimento das aulas do aluno D	41
Tabela 7 - Procedimento das aulas da aluna E	43
Tabela 8 - Instrumentos e métodos de recolha e análise de dados	46
Tabela 9 - "Descreva algumas estratégias que habitualmente aplica."	58
Tabela 10 - Análise temática das entrevistas aos alunos	60
Tabela 11 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna A	66
Tabela 12 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluno B	66
Tabela 13 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna C	67
Tabela 14 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluno D	67
Tabela 15 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna E	68
Tabela 16 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pré-intervenção) - Aluna A	69
Tabela 17 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluno B	69
Tabela 18 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna C	70
Tabela 19 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluno D	70
Tabela 20 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna E	71
Tabela 21 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluna A	72
Tabela 22 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluno B	73
Tabela 23 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluna C	73
Tabela 24 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluno D	74
Tabela 25 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluna E	75

Tabela 26 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluna A.....	76
Tabela 27 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluna A	77
Tabela 28 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluna A.....	77
Tabela 29 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluna A	78
Tabela 30 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluno B.....	78
Tabela 31 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluno B	79
Tabela 32 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluno B	79
Tabela 33 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluno B.....	80
Tabela 34 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluna C.....	80
Tabela 35 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluna C	81
Tabela 36 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluna C	82
Tabela 37 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluna C.....	82
Tabela 38 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluno D.....	83
Tabela 39 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluno D	83
Tabela 40 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluno D	84
Tabela 41 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluno D.....	84
Tabela 42 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluna E.....	85
Tabela 43 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluna E	85
Tabela 44 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluna E.....	86
Tabela 45 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluna E	86
Tabela 46 - Análise temática da recolha de feedback.....	87
Tabela 47 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluna A	89
Tabela 48 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluno B	90
Tabela 49 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluna C	90
Tabela 50 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluno D	91
Tabela 51 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluna E	91
Tabela 52 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluna A	92
Tabela 53 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluno B	92
Tabela 54 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluna C	93
Tabela 55 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluno D.....	93
Tabela 56 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluna E	94
Tabela 57 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) -	

Aluna A	94
Tabela 58 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) -	
Aluno B	95
Tabela 59 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) -	
Aluna C	96
Tabela 60 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) -	
Aluno D	97
Tabela 61 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) -	
Aluna E	97

1. Introdução e organização geral do relatório

Realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, o Projeto de Intervenção Pedagógica que está na base deste relatório apresenta como temática a improvisação idiomática como complemento à consolidação da aprendizagem do repertório de piano. A prática pedagógica foi realizada no ano letivo de 2022/2023, no Conservatório de Música da Metropolitana e na Escola Profissional da Metropolitana. Contou com a cooperação de três professores, os quais permanecerão anónimos neste relatório, e com a participação de cinco alunos de piano entre os 7º e 12º anos.

A motivação para este tema surgiu da minha experiência académica enquanto estudante de piano e das observações realizadas na instituição onde realizei o estágio profissional.

O meu percurso académico durante o ensino básico e secundário ocorreu no mesmo Conservatório, sendo que, durante esse período, o único contacto que tive com a improvisação foi numa disciplina designada de “Acompanhamento e Improvisação”, lecionada nos 11º e 12º anos. Para além disto, a Licenciatura em Música que realizei na Universidade do Minho deu-me a oportunidade de frequentar, no segundo ano, a disciplina de “Jazz e Improvisação”. No entanto, em ambos os casos, o contacto com a improvisação foi apenas direcionado para a linguagem jazzística, o que causou algum desalinhamento entre o repertório que estava a desenvolver nas aulas individuais e o tipo de improvisação que estava a aprender. Para além destas experiências, sempre senti que não se falava sobre improvisação nas aulas de instrumento, aspeto que, juntamente com o meu interesse em explorar novas linguagens e expandir os meus conhecimentos musicais, me levou a ingressar na Escola de Jazz Luiz Villas-Boas do Hot Clube de Portugal em 2021¹. Rapidamente observei que os mecanismos de improvisação que ia desenvolvendo no curso de jazz, tais como análise harmónica e estrutural, identificação de padrões rítmicos e melódicos, repetição de motivos frásicos e adaptação das escolhas musicais ao estilo, tinham uma repercussão direta na aprendizagem do meu repertório clássico de piano, preparando obras de forma mais rápida, consistente e eficaz.

Através de observações realizadas no contexto do Estágio Profissional, foi possível constatar que os alunos que acompanhei não tinham contacto frequente com a improvisação e muito menos a conjugavam com a aprendizagem do repertório pianístico. Després et al. (2017, p. 140) constataam que são vários os estudos que demonstram os inúmeros efeitos positivos da aprendizagem da improvisação

¹ O curso regular do Hot Clube de Portugal, o qual eu frequento, tem duração de quatro anos e é composto por disciplinas teóricas e práticas direcionadas para o Jazz.

em diferentes contextos musicais e pessoais, como por exemplo o pensamento criativo e a motivação, e defendem a reinserção desta prática na pedagogia ocidental. Apesar deste suporte de pedagogos como Azzara (1992), Dos Santos e Del Ben (2004) e Mishra (2014), ainda existe uma lacuna na aplicação prática da improvisação nas escolas de ensino artístico especializado. Tal facto levou-me a refletir sobre de que forma a improvisação poderá ser incluída na aula de piano e servir como um complemento e apoio ao estudo do repertório.

Este projeto procurou assim investigar possíveis formas de aplicar a improvisação ao repertório estudado pelos alunos, por forma a consolidar a aprendizagem.

O presente relatório de estágio começa com um enquadramento teórico, onde se apresenta uma revisão de literatura existente sobre a matéria, seguido de um capítulo onde é descrita a metodologia utilizada nas diversas fases do projeto de intervenção pedagógica. O quarto capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados recolhidos, os quais são discutidos posteriormente, com base na revisão de literatura e nas questões de investigação inicialmente colocadas. Este relatório conclui com uma reflexão acerca de todo o processo de estágio, com considerações no presente, sobre o passado e para o futuro.

2. Enquadramento Teórico

O objetivo primordial deste enquadramento teórico será contextualizar o leitor acerca dos assuntos mais relevantes para a temática escolhida para o relatório de estágio, a improvisação idiomática como complemento à consolidação da aprendizagem do repertório de piano.

Foi realizada uma profunda revisão de literatura para que fossem fornecidas bases sólidas que justificassem e sustentassem a posterior fase de intervenção pedagógica. A investigação efetuada conduziu à necessidade de, antes de mais, refletir acerca do conceito de criatividade, definir o conceito de improvisação, bem como a sua origem e evolução. Uma vez que este projeto será aplicado ao repertório de piano dos alunos do ensino artístico especializado, entenda-se, repertório erudito, serão abordados os tipos de improvisação encontrados na literatura, dando especial destaque àquele que mais interessa a este trabalho, a improvisação idiomática. Já num campo mais próximo do tema, serão apresentadas várias estratégias de inclusão da improvisação na sala de aula, concluindo com o impacto da mesma na aprendizagem. Neste último capítulo, procurar-se-á perceber se existe na literatura revista evidências tanto de limitações como melhorias na consolidação da aprendizagem do repertório após recurso à improvisação.

2.1. O conceito de criatividade

O conceito de criatividade tem adquirido diversos significados ao longo da história, tanto numa perspetiva científica como de senso comum. Através de estudos realizados ao longo de 30 anos que avaliam a criatividade no contexto educacional, Alencar (2007) observa que, apesar de esta ser uma temática que tem vindo a ser cada vez mais discutida no âmbito pedagógico, ainda prevalecem inúmeras “ideias erróneas” (p. 47). A autora constata que a ideia de que a criatividade é algo inato e raro desvirtua fatores como o conhecimento, a motivação e o esforço, os quais considera uma “base sólida para a produção criativa” (idem). De acordo com Alencar (2007), as pessoas têm diferentes graus de criatividade e a manifestação desta não depende somente de fatores intrapessoais. O ambiente social em que ocorre a produção criativa está intimamente ligado à capacidade de um indivíduo se expressar. Tal dimensão social é corroborada por MacDonald e Miell (2000), os quais, através de um estudo de composição colaborativa que compara a qualidade das composições entre amigos e “não-amigos” (MacDonald e

Miell, 2000, p. 64)², concluíram que, apesar de os amigos conversarem mais entre si do que os “não-amigos”, e aqui reside uma das principais razões pelas quais os professores tendem a separá-los na sala de aula, tais conversas eram altamente focadas na tarefa, os alunos revelaram-se mais produtivos e as produções musicais foram melhor classificadas.

Para além disto, destaca-se a conceção que associa o conceito a um talento divino atribuído apenas a singulares indivíduos merecedores de tal inspiração e, como tal, algo que não pode ser ensinado. Tratando-se de uma noção que predominava na época do Romantismo, mas que se mantém presente até aos dias de hoje, Maslow (1970) já nos anos 70 afirmava que a criatividade é uma característica universal, na medida em que cada pessoa, sem exceção, possui algum tipo de criatividade, originalidade ou inventividade peculiares (p. 170). Quer a inovação quer a solução de problemas, dois fatores fortemente interligados à criatividade, estão presentes nas tarefas diárias executadas pelo ser humano. Desta forma, o autor repara que não são atributos exclusivamente relacionados com a arte e muito menos transcendentos ou escassos.

Na sequência deste argumento, surgem na literatura diferentes tipos de criatividade que classificam a “abrangência de ideias e produtos criativos” (Beineke, 2012). A criatividade pode variar em termos de novidade, conforme explicado por Lubart (2007), na medida em que o produto criado pode ser completamente original, se for uma grande inovação, ou pode derivar de pequenos desvios do que já foi feito (p. 7). Neste sentido, as produções criativas podem ser novas em relação à humanidade (criatividade eminente) ou ao indivíduo (criatividade quotidiana) (p. 89), ideia igualmente partilhada por Amabile (1996), a qual sugere que existe um “continuum de criatividade” (p. 38), que vai desde aquela do dia a dia, que se manifesta na resolução de problemas em situações quotidianas, até à criatividade dos grandes génios, cujas obras podem transformar campos científicos e até sociedades inteiras. Por sua vez, Boden (1999, citado por Beineke, 2012) distingue a criatividade P - Psicológica da criatividade H - Histórica. A criatividade P ocorre quando uma ideia não foi previamente concebida por uma pessoa, independentemente do número de vezes que outras a tenham tido. Já a criatividade H refere-se a ideias que são verdadeiramente originais e nunca antes pensadas. Identicamente, um modelo desenvolvido por Eysenck (1993) distingue a criatividade como originalidade, isto é, uma característica cognitiva distribuída pela população, da criatividade em termos de produto final, na qual é necessária uma criação excecional, geralmente relacionada com arte ou ciência (p. 171).

Através da revisão de literatura, é possível observar-se que existem graus de criatividade e que esta é uma característica presente no mais comum ser humano. Alencar (2007) vai ainda mais longe ao afirmar

² Tradução livre do original: “*non-friend pairs*”.

que “a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem” (Alencar, 2007, p. 48).

O incentivo à maximização de momentos criativos nas práticas pedagógicas é suportado por Robert Pace (Zeigler, 2004), ao afirmar que

os professores nalguns outros países deveriam permitir aos seus alunos mais liberdade nos seus processos de aprendizagem [...], em vez de simplesmente esperar que eles aceitem as opiniões do professor como irrefutáveis. [...] Muitas vezes, existem várias maneiras diferentes de frasear uma passagem musical ou conceber a sensação geral de uma composição particular. Obviamente, algumas maneiras serão melhores do que outras, mas os alunos devem poder explorar as suas opções, a fim de desenvolver uma compreensão musical mais ampla³. (Zeigler, 2004).

2.2. O conceito de improvisação

2.2.1. Definição

O conceito de improvisação surge com diversos significados. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2023, s.p.), improvisar significa “fazer ou produzir sem qualquer preparação ou plano, inventar, construir-se”. O dicionário apresenta ainda uma definição associada à música e à representação, considerando a improvisação como o ato de “atuar sem seguir uma pauta ou um texto” (ibidem). O New Grove Dictionary (Collins et al., 2001) descreve a improvisação numa perspetiva ampla, dizendo que é um processo de criação musical livre, no qual a música está a ser criada no mesmo momento da performance. Esta ideia de associação da improvisação musical à criação espontânea de música, como sendo um conjunto de decisões criativas que são baseadas em padrões musicais e produzidas em tempo real da performance, é igualmente partilhada por Berkowitz (2012) e Kenny e Gellrich (2002).

³ Tradução livre do original: “I feel that teachers in some other countries should allow their students more freedom in their learning processes [...] rather than simply expecting students to accept the teacher’s views as irrefutable. [...] Often there are several different ways to phrase a passage of music or to conceive the overall feeling of a particular composition. Obviously, some ways will be better than others, but students should be allowed to explore their options in order to develop a broader musical understanding”.

Através da citação “a improvisação é um modo de ação, ou mesmo uma atitude, que envolve não só graus de espontaneidade, mas também uma avaliação implícita ou explícita de tal liberdade, com respeito pela atividade” (Sheehy, 2013, p. 1)⁴, é possível observar que o conceito de improvisação na perspectiva de Sheehy está relacionado com a espontaneidade, a liberdade e o respeito. O autor vê o ato de improvisar, à semelhança de Berkowitz e Kenny e Gellrich, como um momento quase instintivo. Acrescenta, ainda, a avaliação como um fator constantemente presente, sendo que é a consequência desse autojulgamento que faz com que seja possível a construção de um discurso coerente. Aqui encontramos fortes parencças com a utilização das palavras na linguagem.

Num artigo relativo ao método de Jaques-Dalcroze, Anderson (2011) sintetiza o propósito da improvisação na perspectiva do pedagogo: “permitir a expressão espontânea das ideias musicais de um indivíduo, sem grande reflexão e, sobretudo, ideias pré-concebidas” (Anderson, 2011, p. 30)⁵. Com esta afirmação, Dalcroze associa também a improvisação à ideia de criação espontânea. Adicionalmente, considera a ausência de ideias pré-concebidas como algo fundamental, uma novidade em relação às definições anteriormente apresentadas. Salienta-se a importância de não confundir ideias pré-concebidas com automatismos, uma vez que, para improvisar, é necessário ter uma série de movimentos previamente automatizados, por forma a que se consiga lidar em tempo real com as situações do momento da performance, sem qualquer impedimento técnico. Segundo Kenny e Gellrich, “a improvisação (...) requer não só uma preparação infinita de inúmeras experiências musicais e não musicais, como também capacidades sofisticadas e ecléticas” (2002, p. 117)⁶. Desta forma, a improvisação constitui o produto final de uma interiorização do vocabulário musical.

Na mesma ordem de ideias, Pressing (1987) vê a improvisação como um “sistema de expertise” que exige uma base sólida de conhecimentos que permita aos improvisadores adaptarem-se ou contornarem as restrições psicológicas e culturais nas quais operam em busca de maior fluência e eficácia na expressão musical. Esta base de conhecimentos é composta por “capacidades musicais de ordem motora, perceptiva e cognitiva, estilisticamente coerentes e que são armazenadas na memória a longo prazo como procedimentos, entenda-se, um “conhecimento sem palavras”, fundamentado na capacidade de “saber fazer” (Paes, 2014, p. 17).

Em suma, apesar de diferentes autores apresentarem visões ligeiramente diferentes do conceito de improvisação, todos tendem a ligá-la às noções de criatividade, espontaneidade, invenção musical,

⁴ Tradução livre do original: “*Improvisation is a mode of action, or even an attitude, that involves not only degrees of spontaneity but also an implicit or explicit valuation of such freedom with respect to the activity.*”

⁵ Tradução livre do original: “*To allow the spontaneous expression of an individual’s musical ideas without an emphasis on reflection and mostly preconceived ideas.*”

⁶ Tradução livre do original: “*Improvisation is therefore considered to be a performance art par excellence, requiring not only a lifetime of preparation across a broad range of musical and nonmusical formative experiences, but also a sophisticated and eclectic skills base.*”

expressão musical e realização sonora (Crisóstomo, 2015).

2.2.2. Origem e evolução

Muitos ouvintes estão familiarizados com alguns gêneros musicais nos quais a improvisação tem um lugar comum, tais como o rock e outros estilos populares, jazz ou talvez música “étnica”, isto é, músicas “tradicionais” compostas ou improvisadas que saem fora dos típicos cânones ocidentais. (Hallam et al., 2009, p. 413)⁷

Com esta afirmação, Hallam et al. (2009) reconhecem o lugar de destaque que a improvisação tem atualmente em gêneros musicais como o jazz, música étnica ou outras formas de música tradicional. Não obstante, a improvisação não se encontra presente apenas em contextos populares. Também a música erudita tem raízes profundas na prática da improvisação, sendo que, por exemplo, tanto o Canto Gregoriano como a polifonia coral eram em grande medida improvisados (Bailey, 1993). Para além disto, realçam-se a escola de órgão do século XVII e os acompanhadores de ópera e música de câmara dos séculos XVII e XVIII como exemplos nos quais a improvisação era competência obrigatória. Ainda sobre o período Barroco, Bailey refere-se à ornamentação:

No início do período Barroco, a ornamentação improvisada estendeu-se tanto à música sacra como profana, tanto às árias de ópera como de oratórias, às cantatas e “concertos sacros”, às canções e peças a solo para voz, bem como na música instrumental, em formas como sonatas e concertos. Dificilmente encontramos uma obra musical vocal ou instrumental desse período que não contemple algum tipo de ornamentação, por vezes escrita, mas, muito mais frequentemente, adicionada na performance. (Bailey, 1993, p. 19)⁸

Esta inclusão de ornamentação durante a performance pode ser entendida como uma componente

⁷ Tradução livre do original: “Most listeners are familiar with some genres of music in which improvisation is a commonplace, such as rock and other popular styles, jazz, or perhaps ‘ethnic’ musics – that is to say, composed or improvised ‘traditional’ musics falling outside the typical Western canons.”

⁸ Tradução livre do original: “At the beginning of the baroque period improvised ornamentation extended equally to secular and sacred forms, to arias of opera and oratorio, to cantatas and ‘sacred concertos’, to songs and solo vocal pieces of all sorts and it appeared also in the newly rising forms of instrumental music, especially sonatas and concertos. Hardly a single form of vocal or instrumental music of that time is conceivable without some degree of ornamentation, sometimes written down but much more usually added in performance.”

de improvisação musical, uma vez que os ornamentos se apresentam como elementos espontaneamente aplicados e desenvolvidos em tempo real. Crisóstomo (2015) menciona compositores de meados do séc. XVIII como G. Tartini (1692-1770), J. J. Quantz (1697-1773) e C. P. E. Bach (1714-1788), que deram instruções reveladoras sobre algumas práticas relacionadas com a improvisação. São dignos de destaque o *Tratado de Música Segundo a Verdadeira Ciência da Harmonia*, publicado em 1754, de G. Tartini, a *Tentativa de uma Instrução para tocar Flauta Transversal*, publicado em 1752, de J. J. Quantz, e o *Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado*, publicado em 1753, de C. P. E. Bach. Neste, Bach, para além de dedicar inúmeros capítulos à harmonia e aos diversos acordes predominantes na prática composicional daquele período (triades diminutas e aumentadas, acordes de quarta e sexta, acordes de sétima, nona, entre outros), aborda a improvisação num capítulo denominado de “Fantasia Livre” e no qual se pode ler: “A fantasia livre deve ser desprovida de métrica regular, podendo movimentar-se por mais tonalidades do que é habitual ouvir noutras peças, que são compostas ou improvisadas dentro de uma métrica própria” (Bach, 1753, citado por Crisóstomo, 2015, p. 50). Nesta citação, é evidente a liberdade composicional e interpretativa que C. P. E. Bach dispunha nas suas obras, podendo manifestar-se ora através de alterações rítmicas ora harmónicas.

Já no final do mesmo século, a improvisação deixou de estar tão associada à melodia, começando a relacionar-se mais com a liberdade formal e elementos surpresa, tais como modulações abruptas para tonalidades distantes e cadências inesperadamente interrompidas, recursos altamente presentes em obras de compositores como J. L. Krebs (1713-1780), C. P. E. Bach (1714-1788), E. W. Wolf (1735-1792), J. C. Kellner (1736-1803), W. A. Mozart (1756-1791), entre outros (não pondo em causa, obviamente, a noção de equilíbrio implícita na época).

É digno de realce o facto de a música ocidental europeia, desde a idade média até ao século XIX, incluir figuras que, para além de grandes compositores e intérpretes, eram competentes improvisadores, tais como J. B. Cramer (1771-1858), J. N. Hummel (1778-1837), N. Paganini (1782-1840), F. Schubert (1797-1828), F. Mendelssohn (1809-1847), F. Chopin (1810-1949), C. Schumann (1819-1896), J. Brahms (1833-1897), L. v. Beethoven (1770-1827) e F. Liszt (1811-1886). Note-se que até mesmo o *Mikrokosmos* de B. Bartok (1881-1945) foi originalmente improvisado. No livro *Improvisation: its nature and practice in music*, Bailey (1993, p. 21) cita uma frase de F. Couperin (1668-1733) que, apesar de breve, muito revela sobre as práticas interpretativas daquela época: “Aquilo que escrevemos é diferente daquilo que tocamos” (Couperin, 1716, citado por Bailey, 1993)⁹.

A aproximação entre a composição e a interpretação que se verificava na música erudita até aos

⁹ Texto original: “What we write is different from what we play”.

séculos XVIII/XIX, e que se fundamentava na improvisação, começou a desvanecer-se devido a vários acontecimentos. Stanciu (2010, pp. 8-9) refere que “a composição e a performance musical afastaram-se progressivamente uma da outra, criando um desequilíbrio ao nível da concretização e cristalização do ato criativo”.

No final do séc. XVIII, viveu-se na Europa Central uma certa democratização da cultura e conseqüente crescimento da classe média. Este acesso generalizado à música por parte dos novos consumidores, levou a que os compositores escrevessem na partitura todos os elementos necessários a uma correta execução da mesma, deixando pouco espaço para a liberdade do intérprete, passando este a dominar as obras “nota por nota” (Beckstead, 2013, p. 72).

Um pouco mais tarde, a partir do final do séc. XIX/início do séc. XX, verificou-se um aumento na composição de música experimental, bem como o interesse pela interpretação historicamente informada, cristalizando-se cada vez mais a ideia de uma “interpretação perfeita”. Adicionalmente, a gradual restrição e desaparecimento da prática improvisadora parece estar aliada à figura do maestro que foi ganhando peso ao longo do Romantismo (com as grandes orquestras), funcionando quase como o “procurador do compositor” (Bailey, 1993, p. 20). Considera-se importante evidenciar que a escola de órgão europeia mantém viva a prática da improvisação no seio erudito, “resistindo assim às especificidades do mundo moderno e às exigências da especialização instrumental geradas na música dos nossos dias” (Crisóstomo, 2015, p. 53).

2.2.3. Tipos de improvisação

Relativamente às perspetivas teóricas sobre o conceito de improvisação, identificaram-se na literatura fundamentalmente dois tipos: improvisação livre e improvisação idiomática. Enquanto que a improvisação livre é orientada sobretudo pela audição do material sonoro, através de uma ação musical experimental na qual não existe qualquer ponto de referência evidente (Lehmann & Thompson, 2017), a improvisação idiomática/estilística combina elementos fixos (aqueles pré-estabelecidos pelo estilo/idioma musical no qual se improvisa) e elementos improvisados, ambos trabalhando mutuamente a partir da mesma base de conhecimentos (Bailey, 1993). Vários autores escreveram sobre estes dois tipos de improvisação, destacando-se Reinhard Gagel, Marrill Bradshaw e Murray Schafer do lado da perspetiva livre, e Christopher Azzara, Edwin Gordon, John Sloboda e Jeff Pressing do lado da improvisação idiomática (Crisóstomo, 2015). Uma vez que este projeto incidirá sobre a improvisação aplicada na aprendizagem de repertório pianístico, ou seja, em estilos específicos, debruçar-me-ei mais

sobre o conceito de improvisação idiomática.

Bailey (1993) caracteriza a improvisação idiomática como aquela que é orientada num estilo musical específico, requerendo conhecimentos musicais. A aprendizagem deste tipo de improvisação implica a prática de *skills* e padrões específicos de determinado estilo e a reciclagem dos mesmos no momento da performance (Wall, 2016). Um dos exemplos mais claros de improvisação idiomática é o jazz, no qual os músicos, após interiorizarem os materiais musicais próprios da linguagem (escalas, arpejos, acordes, melodias, encadeamentos harmónicos, temas), desconstroem-nos, renovam-nos no lugar não sistematizável que é o da performance (Costa, 2002). Por exemplo, nesta linguagem, o professor pode ensinar ao aluno escalas *bebop* e padrões melódicos nos 12 tons por forma a desenvolver a improvisação no estilo *bebop*. Neste caso, cabe ao aluno estudar estes mecanismos com uma profundidade tal que lhe permita manipulá-los em tempo real.

No entanto, a improvisação idiomática não se restringe apenas ao jazz. Se analisarmos a percussão latino-americana, o gamelão indonésio (Pressing, 1987), a música Celta, o maqam islâmico ou a raga indiana, reparamos que em todas estas tradições está presente algum aspeto musical indeterminado ou não realizado (normalmente na melodia) e que é esperado que o intérprete improvise uma possível solução (Lehmann & Thompson, 2004).

A associação da improvisação idiomática aos géneros musicais mais informais resulta na pouca frequência com que esta se pratica na música erudita, tanto no estudo como na performance. Os exemplos mais evidentes de improvisação idiomática na música erudita residem fundamentalmente nos séculos passados, períodos onde os intérpretes eram também eles compositores, alguns deles antes, mas todos durante a performance, tal como mencionado no capítulo 1.2.. Não obstante, Lehmann & Thompson (2004) afirmam que é perfeitamente possível improvisar em qualquer estilo e que, para tal, é crucial o conhecimento e entendimento das normas estabelecidas nesse mesmo estilo.

2.3. A improvisação na sala de aula – Modelos Teóricos

Embora a improvisação tenha sido uma parte vital da produção musical ao longo da história, ela está inexplicavelmente ausente da maioria dos currículos escolares de música atualmente. Com exceção do jazz e de algumas atividades pedagógicas nas aulas de educação musical do ensino genérico, a improvisação ocupa um lugar comparativamente pequeno na maioria da educação musical. Embora a maioria das pessoas admire indivíduos

que conseguem improvisar, as experiências instrumentais ou vocais raramente desenvolvem capacidades de improvisação em todos os alunos. Devido em grande parte a essa falta de experiência, os alunos podem ficar cada vez mais apreensivos quanto à tentativa de improvisação. No entanto, independentemente da formação musical, nunca é tarde para começar a aprender a improvisar. (Azzara, C., 1999, p. 21)¹⁰

Azzara verifica a ausência da prática da improvisação no ensino especializado de música, defendendo que, apesar da apreensão, não se deve deixar de tentar incluir esta valência no currículo e nas práticas pedagógicas atuais. Para além disto, Woody (2012) revela a opinião frequente no seio pedagógico de que o ensino da improvisação somado ao ensino do repertório “tradicional” torna-se impraticável, devido à gestão de tempo (Woody, 2012), argumento completamente rejeitado pelo próprio autor, que afirma:

os professores não têm de escolher entre preservar o ensino tradicional e revolucionar o currículo incluindo a aprendizagem de ouvido. Se for bem planeado, o tempo institucional pode ser alocado a atividades de aprendizagem de ouvido sem que isso afete a evolução noutras valências musicais. (idem, p. 86)¹¹

Woody (2012) celebra o facto de que, com uma eficaz gestão do tempo de aula, a inclusão de atividades de audição e improvisação não só é perfeitamente possível como altamente aconselhável.

Corroborando a observação de Azzara, Beckstead (2013) reconhece o medo como sendo um dos principais fatores que mais impede a exploração da improvisação (Beckstead, 2013, p. 69). Aliado ao medo, é frequente a associação imediata da improvisação ao jazz, sobretudo devido ao afinilamento educacional a este género. Fazendo uma analogia à linguagem, algo fortemente presente em estudos de Gordon ou Azzara (Azzara, 1999), seria como se tivéssemos medo de falar e apenas soubéssemos falar uma língua.

Como pretendemos que os nossos alunos tenham um discurso musical fluido e consistente e desenvolvam vocabulário e várias formas de o utilizar (Azzara, 1999, p. 22), ambas as associações

¹⁰ Tradução livre do original: “*though improvisation has been a vital part of music making throughout history, it is inexplicably missing from most school music curricula today. With the exception of jazz and some instructional activities in elementary general music classes, improvisation occupies a comparatively small place in a comprehensive music education. Even though most people admire individuals who can improvise, instrumental or vocal experiences rarely elicit improvisational skill from every student. Due in large part to this lack of experience, students may become increasingly apprehensive about attempting improvisation. However, regardless of one’s musical background, it is never too late to start learning how to improvise.*”

¹¹ Tradução livre do original: “*Teachers do not need to choose between preserving traditional ensemble performance and giving way to a revolutionary ear-based curriculum. If thoughtfully planned, instructional time can be allocated to ear-playing activities without worrying that it will somehow erode progress in other aspects of musicianship.*”

mencionadas anteriormente (ao medo e ao jazz) urgem ser combatidas, através das seguintes normas propostas por Beckstead (2013):

- evitar a complexidade: incluir a complexidade gradualmente, à medida que os alunos se sintam confortáveis com as tarefas mais simples;
- estruturar a tarefa: embora demasiada estrutura possa impedir ou remover benefícios criativos de certas atividades, estrutura suficiente é necessária para pôr os alunos confortáveis e mantê-los focados na tarefa;
- dissipar o medo: os alunos mais velhos tendem a temer improvisação e, ao mesmo tempo, pensar que esta é um domínio apenas dos instrumentistas de jazz altamente qualificados; é importante abrir os seus ouvidos para a diversidade da improvisação e mostrar a sua inerente simplicidade;
- compor: realizar atividades de composição incluindo elementos de improvisação, especialmente como pontos de partida;
- educar: convencer os alunos da importância/ubiquidade da improvisação em tantos géneros de música.

Estes são princípios abrangentes que o autor sugere aplicar nas aulas de instrumento de qualquer nível de ensino. Para além destes, Beckstead (2013) elabora uma série de propostas para combater as associações supracitadas, defendendo que a pedagogia deve ser simples e mais livre, em oposição às metodologias complexas, especialmente relacionadas com o jazz, e que a improvisação deve ser incluída no currículo clássico (como já acontece em algumas Universidades, não só nos Estados Unidos ou Londres, como o autor menciona, mas também em Portugal).

O tema da ordem ideal dos conteúdos para a aprendizagem da improvisação tem sido alvo de debate entre investigadores. Por um lado, Kratus (2016) considera que deve ser um processo de desenvolvimento gradual, assente nas seguintes fases:

1. explorar os sons de um instrumento;
2. desenvolver padrões com significados;
3. combinar padrões para comunicar com um público;
4. desenvolver fluidez nas fases anteriores, com mais concentração na nuance e direção musicais;
5. desenvolver estratégias e estruturas para as peças;
6. incorporar elementos estilísticos nas improvisações (improvisação idiomática);
7. desenvolver um estilo próprio de improvisação.

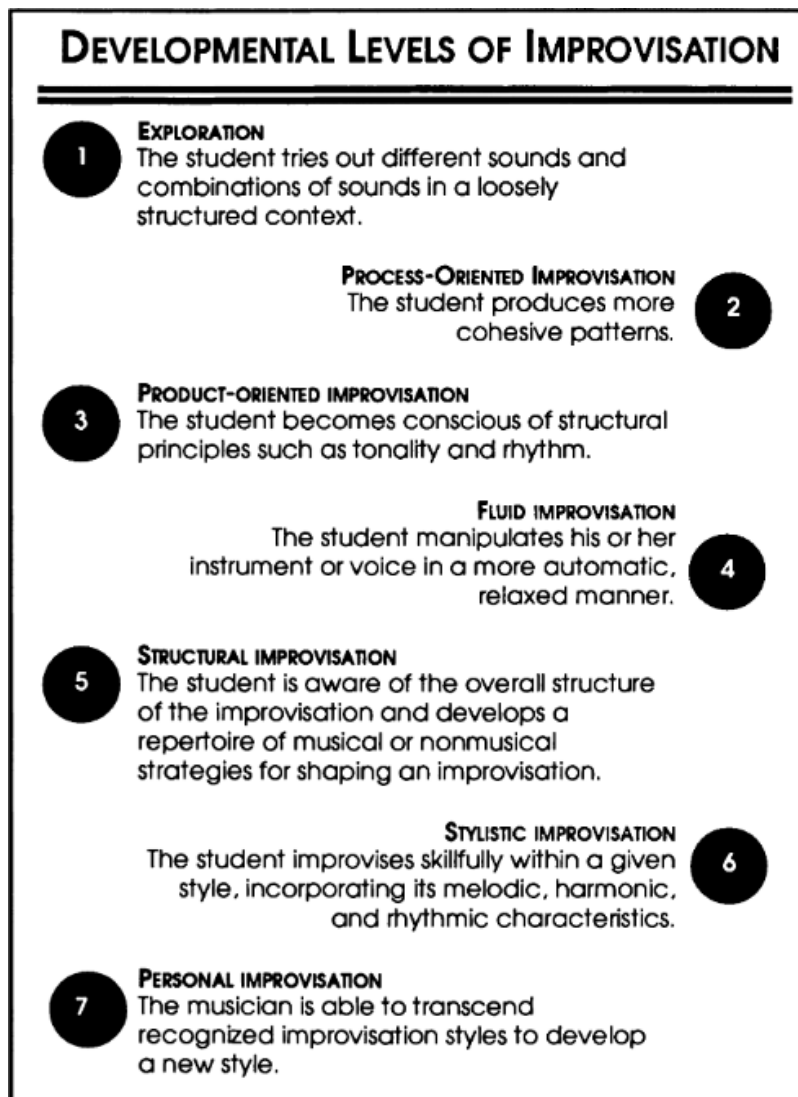


Figura 1 - Os sete níveis de desenvolvimento da improvisação (Kratus, 1991, p. 39)

A partir deste método evolutivo, podemos notar que Kratus (2016) defende uma improvisação mais livre e explorativa numa fase inicial do desenvolvimento musical e, à medida que se vai evoluindo, sugere que a improvisação fique cada vez mais idiomática, recorrendo aos padrões e nuances específicas de cada estilo, culminando na “improvisação pessoal”.

Por outro lado, Pressing (1987), apesar de também propor um processo gradual e faseado da aprendizagem da improvisação, considera a improvisação livre como o último estado de desenvolvimento, aquele que se aproxima mais da liberdade, como podemos observar na figura 2.

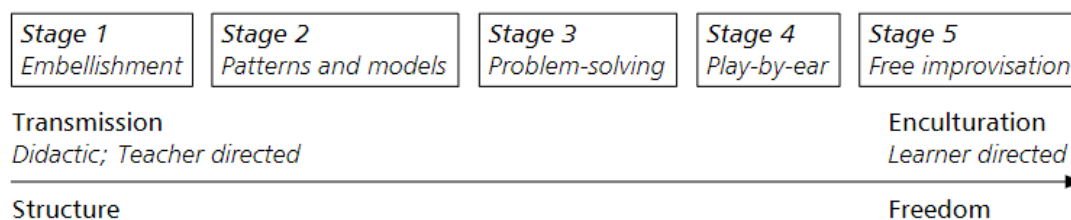


Figura 2 - Fases da improvisação e o ensino contínuo de Pressing (Hickey, 2009, p. 288)

Pressing (1987) associa a fase 1 – Embelezamento – à improvisação ocidental da época pré-Barroca, a qual “consistia em composição em “tempo real”, na qual os artistas embelezavam linhas ou criavam variações para melodias ou padrões existentes” (Hickey, 2009, p. 287)¹². Nesta fase, para além das ideias básicas de variação, embelezamento e outros processos tradicionais de desenvolvimento musical (Pressing, 1987), não existem grandes implicações na modelação da improvisação. Consiste numa abordagem simples e prática.

A segunda fase – Padrões e modelos – está fundamentalmente relacionada com o baixo contínuo e as improvisações melódicas dos séculos XVII e XVIII, bem como com os *riffs* de jazz. Em ambas as situações, uma vez possuindo uma base musical relativamente sólida, serão criadas improvisações estilisticamente apropriadas, por outras palavras, improvisação idiomática. No que diz respeito ao jazz, a maioria deste vocabulário é aprendida através da memorização de padrões melódico-rítmicos sobre determinadas progressões harmónicas. Tais padrões são maioritariamente retirados dos solos dos grandes improvisadores jazzísticos. No que à música erudita diz respeito, encontramos, por exemplo, a *Teoria da Aprendizagem Musical* de Gordon, na qual a improvisação surge após a audição repetitiva de padrões, à semelhança da forma como aprendemos a falar a nossa língua materna, e ainda o conceito *Orff-Schulwerk*, que avoga a aprendizagem por imitação e conseqüente improvisação (Hickey, 2009).

Relativamente à fase da resolução de problemas – fase 3 –, o professor deve assumir a função de provocar no aluno respostas pessoais aos “problemas” musicais que possam surgir nas improvisações, sejam eles rítmicos, harmónicos, melódicos ou simplesmente interpretativos (idem). Desta forma, o professor não molda o aluno para um só caminho de resolução dos problemas, mas proporciona antes uma oportunidade para o mesmo desenvolver a sua personalidade e capacidade de tomada de decisão. Dois exemplos claros desta metodologia são o método de Jaques-Dalcroze, o qual se fundamenta no movimento corporal como “pré-requisito” para o conhecimento musical (sobretudo para lidar com as questões rítmicas), e os *fake books* recorrentes no estudo de jazz, os quais contêm erros de notas e

¹² Tradução livre do original: “It consisted of ‘real-time’ composition in which performers embellished lines or created variations to existing melodies or patterns.”

acordes para que o aluno os descubra e solucione (idem).

Pressing (1987) inclui o aspeto de tocar de ouvido – fase 4 – como fundamental na aprendizagem da improvisação, ficando o aluno cada vez mais próximo da “autoinstrução”, onde o ensino deixa de ser guiado unicamente pelo professor. Esta fase do desenvolvimento musical é descrita pelo autor como sendo uma abordagem de autodescoberta por imitação, na qual os aprendizes ouvem inúmeras versões da mesma peça e aprendem-nas auditivamente, cantando e depois tocando no instrumento, tentando identificar os mais preciosos detalhes de cada uma (Pressing, 1987). Desta forma, o aluno adquire vocabulário específico de diversos estilos, épocas, intérpretes e idiomas, aliado ao desenvolvimento do sentido auditivo, o que resultará em improvisações mais consistentes.

Por fim, a última fase – Improvisação livre –, apesar de bastante autoexplicativa, trata-se de improvisação sem qualquer tipo de restrições. É neste tipo de improvisação que reside a ideia da psicologia humanística de autorrealização (Pressing, 1987), estando o aluno completamente desprovido de limitações, podendo, assim, desenvolver a sua criatividade e expressividade individual. De acordo com o método de Dalcroze, descrito por Abramson (1980),

o aluno deve chegar à música sem qualquer conceito pré-estabelecido pelo professor.

Assim, os estudantes encontram a música através dos seus próprios movimentos, da voz e do instrumento. A improvisação torna-se uma forma de encontrar a música para ou por si mesmo, uma descoberta ao invés de uma imitação. (Abramson, 1980, p. 62)¹³

Numa perspetiva mais abrangente e transversal a várias áreas, Zenk et al. (2022) propõem um modelo de improvisação que se rege por dois fatores centrais – *Real-Time Doing* (RTD) e *Learning & Training* (LT). Por RTD os autores compreendem ações realizadas em tempo real, nas quais os intervenientes “agem, reagem e interagem em grupo no aqui e agora”¹⁴ (Zenk et al., 2022, p. 4). Neste sentido, o fator de imprevisibilidade está fortemente presente. Este crucial fator compromete oito subfatores, os quais podem ser identificados e brevemente descritos através da tabela 1.

Tabela 1 - Subfatores do fator RTD (Zenk et al., 2022, p. 5)

Subfatores	Descrição
Lidar com a incerteza	Aceitar riscos; não se censurar; ser forçado a experimentar novas abordagens; perder o controlo.

¹³ Tradução livre do original: “(...) the student should come to music without the teacher’s preconceptions. Thus, students find music through their own movements, singing, and playing. Improvisation becomes a way of finding music for yourself and by yourself, a discovery rather than an imitation.”

¹⁴ Tradução livre do original: “act and react or interact in a group in the “here and now”.”

Adaptar-se às mudanças	Adaptar-se imediatamente à mudança de situações; ser flexível; deixar de lado os planos; ter e criar diferentes oportunidades; estar aberto a mudanças.
Preparar-se um pouco antes de improvisar	Estar preparado; simular mentalmente diferentes cenários; fazer exercícios físicos; deixar de lado outros pensamentos; livrar-se das rotinas diárias; fazer aquecimento.
Criar e gerar novas ideias	Idear; deixar as ideias surgirem; iniciar ofertas; desenvolver ideias; inspirar-se a si e aos outros; entrar no <i>flow</i> .
Experimentar e testar novas ideias	Utilizar padrões; tentar coisas novas; testar; descobrir algo; usar a tentativa erro.
Usar capacidades automatizadas e aplicar experiências	Aplicar competências já desenvolvidas; usar a intuição; usar experiências do passado; ter uma carga cognitiva mais baixa.
Aceitar ofertas e construir a partir das ideias dos outros	Dar e receber ofertas; envolver-se numa atitude positiva; inspirar-se nos génios; interagir com outras pessoas e com o ambiente.
Fazer uso de artefactos e processos	Utilizar ferramentas; aplicar diretrizes conhecidas; aproveitar padrões; utilizar artefactos físicos (p.e. “armas” a usar em sinal de emergência); fazer uso do material disponível.

Por sua vez, o fator LT indica todas as atividades que envolvam a aprendizagem, o treino e a prática de ações improvisadas. Sucintamente, é a fase em que o improvisador “exercita os músculos” (Zenk et al., 2022, p. 6) por forma a estar preparado para situações imprevisíveis. À semelhança do fator RTD, também o LT contempla subfatores (Tabela 2).

Tabela 2 - Subfatores do fator LT (Zenk et al., 2022, p. 6)

Subfatores	Descrição
Aprender as competências básicas	Adquirir competências da matéria; aprender o ofício e as capacidades motoras envolvidas; conhecer o instrumento; adquirir o <i>know-how</i> .
Construir músculos para improvisar	Exercício mental; lidar com situações inesperadas; repetir tarefas específicas; investir tempo no exercício.
Aprender a partir de um bom exemplo	Estudar com um mentor; imitar e copiar um professor; observar os experientes.
Compreender os padrões subjacentes	Reconhecer padrões, estruturas e gramáticas; adquirir conhecimento profundo na matéria; conhecer os géneros; conhecer a narrativa.
Explorar e brincar com padrões	Aprender e (re)combinar padrões; simular e experienciar novos cenários; quebrar os guiões; aprender fazendo.

Cometer e lidar com os erros	Aprender a falhar; aceitar os erros; criar padrões a partir do erro; aprender a partir do erro.
Analisar e refletir acerca das experiências e situações	Aprender através da reflexão; analisar as próprias experiências em retrospecto; discutir em grupo; observar situações semelhantes.

A todos estes fatores fundamentais e seus correspondentes subfatores, o modelo proposto por Zenk et al. (2022) integra ainda seis elementos que afetam direta ou indiretamente o RTD e o LT, os quais são designados por (1) Colaboração – interação com os membros da equipa, (2) “Consciência consciente” – estado mental presente e atento ao próprio e ao ambiente que o rodeia, (3) Mentalidade – ativação temporária de crenças e visões do mundo (p.e. a predisposição para aceitar o erro ou a atitude positiva e espontânea), (4) Emoções e motivação, (5) Efeitos exteriores – benefícios sociais e interpessoais da improvisação (p.e. empatia ou ouvir atentamente) e (6) Ambiente exterior à improvisação – pré-requisitos básicos para a improvisação (p.e. um contexto em que existe uma situação incerta na qual são necessárias novas ações num curto espaço de tempo; um espaço seguro; a cultura) (p. 7).

Com base em todas estas variáveis, Zenk et al. (2022) criaram um sistema-modelo de improvisação que não só combina algumas delas, aquelas consideradas pelos autores como imprescindíveis, como também as relaciona entre si (Figura 3).

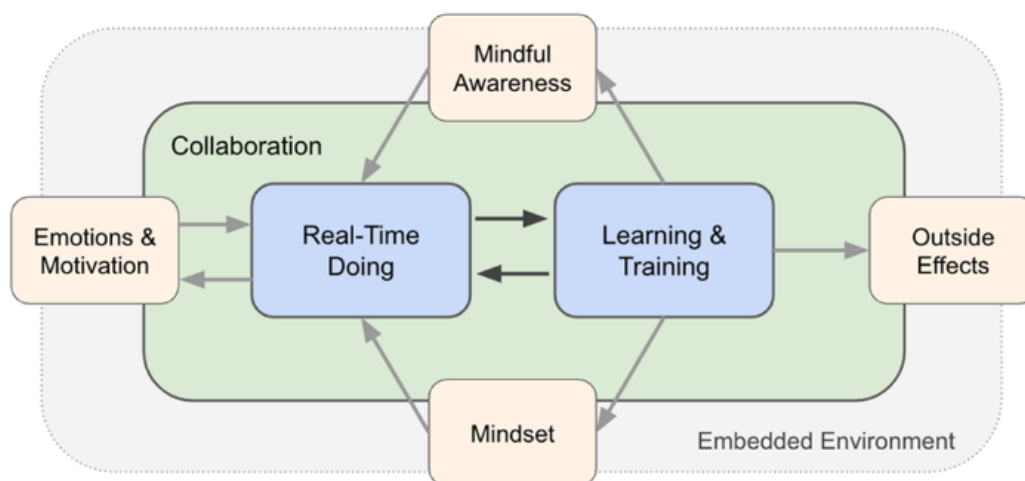


Figura 3 - Modelo de improvisação proposto por Zenk et al. (2022, p. 7)

O esquema ilustrado na Figura 3 sugere que existe uma relação de mútua influência entre os fatores RTD e LT, o que indica “tanto a necessidade de treinar e preparar para improvisar profissionalmente,

como a oportunidade de aprender a improvisar fazendo-o, sem necessariamente exigir um certo talento”¹⁵ (Zenk et al., 2022, p. 8). Tal relação ilustra a impossibilidade de se descrever um processo linear entre uma fase de aprendizagem e a consequente execução das competências adquiridas, na medida em que o LT possibilita o RTD, e o RTD fornece oportunidades para o LT. Não obstante alguns improvisadores mencionarem a possibilidade de improvisarem sozinhos (idem), o fator colaborativo é inerente à improvisação, esteja ele presente no grupo que improvisa ou até mesmo no público. Para além disto, os autores apresentam a “consciência consciente” simultaneamente como algo que pode ser aprendido e praticado e algo que é requerido no momento da improvisação, determinando, assim, o RTD. Note-se que, uma vez que o improvisador, no momento da ação, não tem nenhum plano pré-definido, todos os recursos pessoais e disponíveis no ambiente são cruciais para lidar com uma situação imprevisível. Estar ciente desses recursos e saber quando utilizá-los não só é fundamental como é uma capacidade que deve ser treinada com antecedência (idem). O fator “mentalidade” é estruturalmente semelhante ao “consciência consciente”, sendo igualmente adquirido no LT e aplicado no RTD. De acordo com os entrevistados pelos autores, uma vez que o estudo da improvisação requer experimentação constante de novo material, urge a necessidade de, durante o processo, aprender a aceitar e beneficiar dos erros (idem). As emoções e motivação estão reciprocamente conectadas com o *Real-Time Doing*, na medida em que ao mesmo tempo que a ação improvisada gera sentimentos e emoções, estas influenciam a forma como se improvisa. No lado oposto do sistema, encontram-se os “efeitos exteriores”. Os autores realçam as implicações que a aprendizagem da improvisação tem muito para além do seu contexto de aplicação, existindo inclusive pessoas que aprendem a improvisar “não para se apresentarem no palco, mas para usarem *skills* como contar histórias [...] no seu trabalho ou dia-a-dia”¹⁶ (Zenk et al., 2022, p. 8). Por fim, como mencionado anteriormente, o ambiente envolvente é considerado um pré-requisito básico para a improvisação, sendo ele que permite tudo acontecer.

2.3.1. Estratégias de inclusão da improvisação na sala de aula

Maud Hickey (2009) elabora uma interrogação no que diz respeito ao ensino da improvisação: “Como podemos ver a improvisação, não como um produto a ser ensinado de forma estritamente metodológica ou pedagógica, mas como um processo a ser estimulado no caminho para a liberdade de aprendizagem

¹⁵ Tradução livre do original: “both the necessity to train and prepare for professional improvisational action as well as the opportunity to learn to improvise by doing it without necessarily requiring a certain talent.”

¹⁶ Tradução livre do original: “not to perform on stage but to use skills such as storytelling [...] in their job or daily life”.

e autorrealização?” (Hickey, 2009, p. 296)¹⁷. Aqui encontramos uma das principais questões da aprendizagem da improvisação, quer da perspectiva do professor quer do aluno. Algumas propostas de respostas a esta pergunta já foram mencionadas anteriormente. Não obstante, seguem várias sugestões numa perspectiva um pouco mais específica no que às tarefas a aplicar em sala de aula dizem respeito.

Illari et al. (2018) indicam oito exercícios distintos de improvisação aplicáveis em contexto de aula individual e a diferentes níveis de ensino (desde a iniciação até ao ensino básico): (1) improvisação vocal sem restrições; (2) improvisação musical baseada em palavras (arco-íris, esparguete, polvo, etc...); (3) improvisação de um final para duas canções *pop*; (4) improvisação de um final para uma canção, invertendo posteriormente o processo através da criação de um início para a mesma canção; (5) improvisação vocal inspirada no quadro “Bailarinos acrobáticos” de Joan Miró; (6) improvisação instrumental sem restrições; (7) decisão do aluno sobre qual o tipo de improvisação que prefere fazer; (8) ouvir e discutir sobre as improvisações.

Em relação à tarefa de criar os finais das peças, as autoras indicam algumas estratégias que possam contribuir para uma evolução progressiva: (A) copiar exatamente a melodia; (B) copiar a melodia com uma leve variação (mas muito próxima), seguindo a mesma pulsação, e terminar na tónica; (C) criar uma melodia nova e curta, brincando com a forma, mas mantendo algumas características da melodia; (D) criar melodias longas ou curtas sem objetivos claros ou conexões com a melodia; (E) criar melodias novas e longas que retornam à tónica e se mantêm no tempo; (F) desenvolver a melodia de modo a aproximá-la de uma ou mais canções familiares claramente reconhecíveis.

Note-se que estas estratégias são observadas num contexto de um caso-de-estudo, no qual os investigadores compuseram uma breve melodia que serviu de base para as experimentações. Não obstante, facilmente podemos transpô-las para a realidade de sala de aula, onde o professor compõe uma simples melodia e, numa fase posterior, se aplicam as estratégias a uma obra específica.

Uma abordagem ainda mais criativa é proposta por Priest (2002), que propõe que os alunos elaborem uma lista, na qual associem um conteúdo musical a um aspeto do dia-a-dia, como é ilustrativamente exemplificado na figura 4.

¹⁷ Tradução livre do original: “*How might we view improvisation, not as a product to be taught in a strict methodological or pedagogical manner, but as a process to be encouraged on the way to learning freedom and self-actualization?*”

<u>Music List</u>	<u>Life List</u>
F major	Peaceful
A pitch set made up of E, D, and C	Industrial
An even grouping of beats	Triangles and Squares
An uneven grouping of beats	Red
G minor	Animals of the Amazon
Dotted Rhythms	Diamonds
Ternary Form	Wind in the Desert
Dynamics	Dry and Wet
Staccato	Popcorn
Legato	Blue
D Dorian	Sports

Figura 4 - Lista para improvisar (Priest, 2002, p. 49)

Especificando na improvisação idiomática, Biasutti (2017) salienta que “o desafio é providenciar ao aluno não só o material básico do estilo, como as estratégias apropriadas para selecionar essa gramática” (p. 4). Neste sentido, Christopher Azzara (1999) apresenta várias estratégias mais direcionadas para o jazz mas igualmente aplicáveis a outros gêneros, como são exemplo (1) aprender a cantar e tocar as linhas de baixo das peças de ouvido; (2) utilizar os ouvidos/não se refugiar na partitura; (3) cantar padrões rítmicos; (4) cantar padrões tonais que evidenciem as funções tonais; (5) aprender sílabas rítmicas e de solfejo; (6) improvisar padrões rítmicos, padrões tonais e melodias que salientem as progressões harmônicas; (7) tomar riscos ao criar as próprias melodias, sem medo de partir de frases musicais familiares; (8) embelezar uma melodia, harmonia, contra melodias e linhas de baixo (dinâmicas, ornamentações, cores tonais, pausas/respirações...); (9) ouvir músicos a improvisar e aprender solos de ouvido, pensando no solo como se fosse uma peça.

Seguindo uma linha de pensamento semelhante a Azzara (1999), Marshall (2004) propõe a criação de finais diferentes para as obras, começando, por exemplo, na dominante e encontrando uma forma de acabar na tônica. Além disso, recomenda a improvisação de ostinatos rítmicos, bem como a criação de melodias próprias a partir de uma progressão harmônica existente noutra peça musical.

Després et al. (2017) também investigaram sobre a improvisação idiomática. No caso da música erudita, os autores propõem que estratégias como imitação, contraponto, transposição, variação e recombinação são possíveis soluções para que o improvisador consiga adaptar os motivos extraídos da sua base de conhecimentos ao contexto musical específico da performance.

Analisando o *National Standards for Arts Education* (1994), um documento que estimulou fortemente o ensino da improvisação nas escolas de música dos Estados Unidos da América, encontramos

descrições detalhadas dos objetivos programáticos de cada conteúdo e para cada nível de ensino. Relativamente ao nível do 5º ao 8º ano (praticamente correspondente ao ensino básico em Portugal), no conteúdo denominado *Improvisação de melodias, variações e acompanhamentos*, constam os seguintes objetivos: (1) improvisar acompanhamentos harmónicos simples; (2) improvisar embelezamentos melódicos e variações rítmicas e melódicas simples sobre melodias pentatónicas e em tonalidades maiores previamente cedidas; (3) improvisar melodias curtas, sem acompanhamento e com acompanhamentos rítmicos dados, estabelecendo uma relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade. O mesmo conteúdo, mas, desta vez, aplicado ao nível “secundário” (9º ao 12º ano), contempla metas diferentes para alunos “proficientes” e alunos mais avançados. Dos primeiros, espera-se que sejam capazes de (1) improvisar partes harmónicas num estilo apropriado; (2) improvisar variações rítmicas e melódicas sobre melodias pentatónicas, em tonalidades maiores e menores previamente cedidas; (3) improvisar melodias originais sobre progressões harmónicas dadas, estabelecendo uma relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade. Por sua vez, atribuem-se aos alunos mais avançados os seguintes objetivos: (1) improvisar partes harmónicas estilisticamente apropriadas, em vários estilos; (2) improvisar melodias originais em vários estilos, sobre progressões harmónicas dadas e estabelecendo uma relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade.

De um modo geral, as estratégias para improvisar passam por harmonia, melodia, tonalidade, ritmo, fraseado, articulação, desenvolvimento de ideias e forma (Després et al., 2017). Para além disto, a literatura revista parece sugerir a gravação das aulas, por forma a que os alunos consigam ter uma perceção mais real de como foram as suas improvisações. Note-se ainda que a avaliação externa através da observação direta apenas limita a criatividade, sobretudo àqueles que têm o medo de improvisar. Assim, proporcionando oportunidades de os alunos se autoavaliarem, dizerem eles próprios se gostam ou não do que fizeram e porquê, poderá resultar numa maior libertação e num ambiente mais propício à criatividade.

2.4. Impacto da improvisação na aprendizagem – benefícios e limitações

São vários os autores que corroboram a ideia de que a improvisação contribui positivamente para diversas valências musicais.

De acordo com Gellrich e Sundin (1993), o ensino musical até aproximadamente 1850 iniciava com a aprendizagem de padrões, frases de oito compassos, variações e estudos. Através destas valências, os alunos adquiriam proficiência técnica e musical necessárias para improvisar, compor, ler à primeira vista

e interpretar obras de grandes compositores (figura 5).

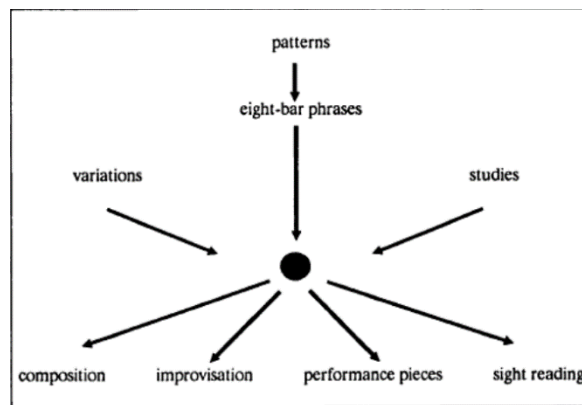


Figura 5 - Capacidades técnicas e musicais da prática instrumental dos séculos XVIII e XIX (Gellrich & Sundin, 1993, p. 140)

Através da figura 5, pode observar-se os conteúdos pedagógicos que eram valorizados nos períodos Barroco, Clássico e Romântico, bem como as diversas valências que os instrumentistas possuíam. Para além disto, os autores supracitados defendem que, no momento de performance, os músicos que improvisam são mais capazes de superar passagens que não dominaram completamente e, conseqüentemente, de recuperar de erros ou lapsos de memória (Gellrich & Sundin, 1993).

A proposta de McPherson (2021) surge no seguimento da teoria apresentada anteriormente. Na sua perspetiva, a aprendizagem da performance musical pode ter por base três diferentes orientações: visual, auditiva e criativa (estas últimas surgem frequentemente associadas, uma vez que a aprendizagem de um instrumento sem recurso à notação potencia a criação musical, através da improvisação). Às orientações, correspondem cinco diferentes tipos de performance, como podemos ver na figura 6.

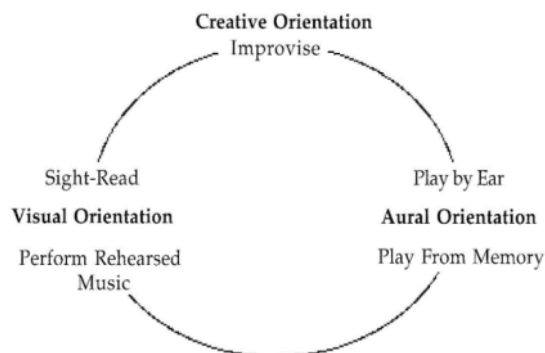


Figura 6 - Os cinco aspetos da performance musical (McPherson, 2021, p. 59)

Os diferentes tipos de performance que o autor sugere são: ler à primeira vista, interpretar música ensaiada, tocar de memória, tocar de ouvido e improvisar. Apesar de se considerar a imagem

autoexplicativa, reforça-se que a leitura e a música ensaiada se enquadram na orientação visual, tocar de memória e de ouvido pertencem à orientação auditiva e o tipo de performance orientada pela criatividade é a improvisada.

Rapidamente observamos estas associações nas práticas atuais e verificamos que, efetivamente, não há um equilíbrio. Os músicos mais tradicionais raramente tocam de ouvido ou improvisam, e os músicos de géneros mais populares conseguem ser bem sucedidos na sua área sem terem competências de leitura ou teoria musical, algo que, como já pudemos notar, não acontecia nos séculos passados. Estas lacunas em muito se devem à forma como a performance musical é ensinada, sendo que a música ocidental ainda se foca muito na capacidade técnica de um instrumentista recriar uma obra musical pré-existente, e no facto de os próprios professores não serem capazes de improvisar/tocar de ouvido (McPherson, 2021). A forma como o ensino é orientado e o tipo de performance praticado (e as relações entre eles) influenciam profundamente inúmeros aspetos na aprendizagem dos alunos, destacando-se a memorização, o estudo, a motivação e a expressividade (idem).

McPherson (2021) relembra que a frequência com que se pratica atividades como cantar, estudar mentalmente e compor, está diretamente relacionada com a capacidade de tocar de ouvido e improvisar. Por outro lado, no que diz respeito a tocar repertório ensaiado, o fator que surge mais relevante é o tempo de estudo que determinado aluno despendeu a estudar o instrumento. Por fim, ao contrário do que frequentemente se defende, a expressividade na interpretação é uma componente essencial em todos os cinco métodos de performance musical mencionados, e não somente na reprodução de música escrita/ensaiada. A criação musical parece ajudar a melhorar a interpretação, sendo que os instrumentistas que são ensinados a improvisar são geralmente mais capazes de se expressar, tendo a sua execução mais “vida” (idem).

A abordagem pedagógica de Dalcroze revela igualmente algumas funções da improvisação, como são exemplo o desenvolvimento da rapidez de decisão e interpretação, ideia partilhada por Alcantara (2011), a concentração sem grande esforço, a conceção imediata de planos e, por fim, as comunicações diretas que se estabelecem entre sentimentos/alma e os processos cognitivos responsáveis pela coordenação dos membros necessários para tocar um instrumento (Dalcroze, 1932, citado por Anderson, 2011).

Do ponto de vista neurológico, Beckstead (2013) menciona um estudo realizado em 2008 por Charles Limb e Allen Braun a 6 pianistas de jazz profissionais, que utilizou Imagem por Ressonância Magnética Funcional para comparar os processos cerebrais envolvidos na música memorizada e na música espontânea, em dois níveis diferentes: simples, utilizando apenas uma escala e a figura rítmica semínima, e complexo, com progressão harmónica e ritmo complexos. Em termos de processos

cognitivos, os resultados mostram que não há diferenças entre a improvisação “simples” e a “complexa”. No entanto, a performance improvisada/espontânea parece não só envolver uma área do córtex pré-frontal totalmente diferente daquela usada na performance memorizada, como desativar todas as áreas associadas a esta. O autor resume dizendo que “a região do cérebro acedida na performance memorizada/quando lemos passagens é aquela associada à sequência, planificação e resolução de problemas; já aquela que é utilizada durante a improvisação é a associada à meditação, “sonho acordado”, *multitasking* complexo e demorado” (Beckstead, 2013, p. 70)¹⁸. Os processos de pensamento entre improvisar e tocar uma partitura aparentam ser não só distintos como opostos. Nesta medida, a improvisação e a música ensaiada parecem complementarem-se reciprocamente.

A par destas vantagens mais cognitivas, Bradshaw (1980) sugere a unidade do gesto musical e o papel dos vários elementos de uma textura musical e Alcantara (2011) os ritmos pontuados, por exemplo, como conceitos possíveis de ensinar nas aulas de instrumento através da improvisação. Alcantara (2011) argumenta ainda que esta é extremamente útil para a resolução de problemas técnicos em passagens escritas e, inclusive, uma vez que “uma força é fortalecida quando resiste ao seu oposto”¹⁹ (p. 247), contribui indiretamente para a capacidade de tocar uma obra “nota por nota”. Se entendermos a interpretação de uma obra escrita como ordem e a improvisação como desordem, e considerarmos que a vida é um misto de organização e desorganização, podemos concluir que a improvisação aplicada à música escrita proporcionará o equilíbrio desejável.

Na literatura revista acerca dos benefícios da improvisação, foi encontrado o conceito de *Comprovisation* (Crisóstomo, 2015, pp. 60-61) que, como o próprio nome indica, associa a improvisação à composição, tendo como principais propósitos o desenvolvimento da fluência musical, proficiência técnica e flexibilidade performativa. A associação destes dois conceitos é altamente recorrente na bibliografia, não só porque se ajudam mutuamente (improvisar ajuda na composição e vice-versa), mas fundamentalmente porque pouco se distanciam: a improvisação pode ser entendida como composição em tempo real.

Vantagens mais específicas são dignas de realce, tais como o conhecimento mais aprofundado de harmonia e estilo, um melhor entendimento da obra (Bailey, 1993), e, inclusive, contributos positivos para a inventividade e alcance de coerência (Pressing, 1987). Wing, Piaw e Chang (2014, p. 5134) insistem na relevância da identificação de padrões rítmicos e melódicos:

¹⁸ Tradução livre do original: “ (...) we access the region of the brain associated with sequence, planning, and problem solving when we play memorized or read passages. During improvisation, we deactivate this region and switch to cognitive processing associated with meditation, daydreaming, and complex, long-term multitasking.”

¹⁹ Tradução livre do original: “ A force is strengthened when it resists the pulls of its opposite.”

Por meio da análise motivica, os materiais musicais são conhecidos em detalhes íntimos, e a profundidade dessa compreensão permite que o material musical se cruze ou recombine para alcançar um produto musical criativo de qualidade. (...) A análise motivica tem implicações pedagógicas significativas relacionadas com o desenvolvimento de capacidades de pensamento de ordem superior e o aprimoramento da qualidade do produto musical criativo na improvisação.²⁰

Estas afirmações revelam-nos a importância da análise de motivos musicais, ora para uma compreensão mais profunda do material sonoro, ora para a utilização de padrões semelhantes na improvisação. Desta forma, a identificação e entendimento dos motivos musicais contribui igualmente para a criatividade (Wing, Piaw, & Chang, 2014).

No que à memorização diz respeito, estudos demonstram que alunos com mais dificuldades na audição e com quem tinham sido utilizadas estratégias independentes do seu instrumento e características revelam-se menos capazes de memorizar música a partir da notação (McPherson, 2021). É digno de realce um estudo de caso realizado por Noice et al. (2008), no qual observaram e analisaram o processo de memorização de uma peça não conhecida previamente por um músico de jazz e aprendida pela partitura. O estudo incidiu apenas sobre a preparação inicial e não sobre a improvisação, pois o objetivo era perceber as estratégias de memorização. O interveniente admite ter tido preocupações em igual medida relativamente à estrutura, técnica e metacognição, durante as duas sessões que foram necessárias para a aprendizagem e memorização da peça. Os resultados mostram que o processo psicológico responsável pela memorização é muito semelhante no clássico e no jazz. Ambos os géneros musicais recorrem à fragmentação (por exemplo, agrupar notas em padrões familiares, como escalas ou arpejos), organização da estrutura musical em pontos de referência e prática da memória a longo-prazo a partir destes pontos de referência/“pistas performativas”. Pode concluir-se que a representação conceptual da estrutura melódica e harmónica desempenha um papel fulcral na memorização. Uma vez que a improvisação contribui fortemente para a conceção da estrutura melódica e harmónica das obras (através da análise de padrões melódico-rítmicos), pode inferir-se que tem um impacto positivo na memorização de repertório.

O sentido comum parece ditar que a motivação intrínseca é um elemento chave para a aprendizagem.

²⁰ Tradução livre do original: “*Through motivic analysis, musical materials are known in intimate detail, and the depth of understanding allows music material to cross-link or recombine to achieve quality creative musical product. The finding have also proven that motivic analysis has significant pedagogical implication related to the development of higher-order thinking skills and the enhancement in the quality of the creative musical product in improvisation.*”

McPherson (2021) alerta para o facto de que se a ideia de conquista/realização é enfatizada nos alunos demasiado cedo, a sua motivação intrínseca será condicionada, podendo ficar mais preocupados com as opiniões externas do que com a sensibilidade emocional e estética profunda da música e, no final, toda a música tornar-se uma fonte de ansiedade. Quando o aluno tem prazer na realização de determinada tarefa ou atividade, a sua motivação para continuar a aprender aumenta, o que, conseqüentemente, resultará numa aprendizagem mais eficaz. Considera-se, então, relevante referir o conceito de atividade autotélica do psicólogo croata Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021), definindo-se, como o próprio nome indica, como sendo uma atividade cuja recompensa é a própria ação, ou seja, tem o fim em si mesma. Sarath (2013) acredita que a improvisação pode gerar uma atividade autotélica, na medida em que a afinidade que o intérprete cria com os elementos musicais aliada à percepção da música como criação e emergência da sua voz interior resultam numa recompensa direta.

Para finalizar de forma sintetizada, de entre as inúmeras vantagens da improvisação enfatizam-se o impacto positivo na memorização, estudo, ensino, motivação, concentração, expressividade/interpretação, sensibilidade, um melhor entendimento da obra, um conhecimento mais aprofundado de harmonia e estilo, o desenvolvimento da rapidez de decisão, a conceção imediata de planos e, por fim, a comunicação direta entre a alma e o cérebro.

Urge, no entanto, a necessidade de realçar algumas implicações da utilização da improvisação no processo de aprendizagem. Uma delas é o facto de ainda não existir uma resposta concreta para a questão “como conseguimos estar mais bem preparados para responder de forma criativa a situações imprevisíveis?” (Zenk et al., 2022, p. 9). A esta indefinição, aliam-se sentimentos como a insegurança, a ansiedade ou o medo que muito frequentemente são sentidos pelos improvisadores e resultam de situações imprevisíveis (idem).

3. Metodologia

3.1. Enquadramento Contextual

3.1.1. As Escolas

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido na Escola Profissional da Metropolitana (EPM) e no Conservatório de Música da Metropolitana (CMM), no ano letivo de 2022/2023. Ambas as escolas pertencem à Associação Música, Educação e Cultura – o Sentido dos Sons, designadamente Metropolitana, o que faz com que partilhem as instalações (Travessa da Galé nº36, Lisboa) e o corpo não-docente. A Metropolitana

utiliza uma assinatura que ajuda à compreensão imediata da natureza do seu projeto: «Uma Orquestra | Três Escolas». Trata-se de uma formulação simplificada e necessariamente redutora, considerando tudo aquilo que acontece todos os dias nos três andares do edifício da Travessa da Galé desde 1992. Sintetiza, porém, a confluência dos principais eixos de atividade: a orquestra profissional (Orquestra Metropolitana de Lisboa – OML), a Academia Nacional Superior de Orquestra (ANSO), a Escola Profissional da Metropolitana (EPM) e o Conservatório de Música da Metropolitana (CMM). (Projeto Educativo do Conservatório de Música da Metropolitana 2021/2023, pp. 4-5)

Relativamente ao meio envolvente, as escolas situam-se na freguesia de Alcântara, em Lisboa, uma zona com boas acessibilidades. Para além disto, a zona dispõe de uma excelente oferta cultural, estando próxima do CCB, MAAT, Museu Nacional dos Coches ou Museu do Oriente, locais que dispõem de concertos quase diariamente.

A Escola Profissional da Metropolitana (EPM), apesar de ser um estabelecimento de ensino de natureza privada, presta serviço público de educação. Fundada em 2008/2009, veio responder às necessidades que há muito se sentiam no ensino de música. Tratando-se de uma escola em regime integrado, a EPM ministra atualmente três cursos, cada um com a duração de três anos letivos: Curso

Básico de Instrumento (nível II²¹), Curso de Instrumentista de Cordas e de Teclas (nível IV²²) e Curso de Instrumentista de Sopros e de Percussão (nível IV). Como é referido no Projeto Educativo EPM 2022/2025, os alunos que ingressam na escola são maioritariamente oriundos de estabelecimentos do ensino regular e, regra geral, detentores de competências musicais prévias. A EPM contava, no ano letivo de 2022/2023, com cerca de 95 alunos no ensino secundário e 28 no ensino básico, alguns deles oriundos de outras regiões para além da de Lisboa e Vale do Tejo, como por exemplo, Alentejo e Algarve, o que os obrigava a residir na capital. Relativamente ao corpo docente, 91% dos professores eram profissionalizados, sendo que os restantes 9% estavam em fase de conclusão de mestrado ou curso de profissionalização. A grande maioria dos professores, a par das funções pedagógicas na EPM, exercia funções acumulativas com outros estabelecimentos de ensino e/ou atividades como músico profissional.

Os objetivos gerais definidos no Projeto Educativo EPM (2022/2025) são: proporcionar o ensino de música, selecionando e identificando alunos com potencial e aptidão nesta área específica; desenvolver as competências técnicas e artísticas dos alunos, com o objetivo de os preparar para o mercado de trabalho e/ou o prosseguimento de estudos e fomentar o desenvolvimento de competências sociais e culturais.

Por sua vez, o Conservatório de Música da Metropolitana (CMM) apresenta-se também como um estabelecimento de ensino de natureza privada, pertencendo à rede pública do ensino artístico especializado da música desde 2021/2022. O CMM foi fundado em 1995 com o nome Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa, e coexistiu durante mais de uma década, não só em termos de instalações como de recursos humanos, com a Escola Metropolitana de Música de Lisboa e a Academia Metropolitana de Amadores de Música. Em 2007, estas duas escolas extinguíram-se, pelo que o Conservatório passou a açambarcar todas as funções pedagógicas musicais. O CMM iniciou em 2021 o seu protocolo com o Agrupamento de escolas Francisco Arruda, agrupamento composto por seis escolas situadas em duas freguesias, Alcântara e Ajuda. Contava, no ano letivo de 2022/2023, com cerca de 91 alunos, sendo a maioria de regime articulado e oriundos da Área Metropolitana de Lisboa. Os cursos disponibilizados pelo CMM são: Curso Básico de Instrumento (pré-escolar) – um ano letivo; Curso Básico de Instrumento (1º ciclo) – quatro anos letivos; Curso Básico de Instrumento (2º ciclo) – dois anos letivos; Curso Básico de Instrumento (3º ciclo) – três anos letivos; Curso Secundário de Instrumento – três anos

²¹ De acordo com o Quadro Nacional de Qualificações, o nível II refere-se ao 3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação. Os alunos que frequentam, nesta escola, o curso de nível II podem ingressar no curso profissional de nível IV, ou num curso científico humanístico. Atualmente, a EPM conta apenas com 8º e 9º anos, terminando esta oferta no ano letivo 2024/2025.

²² O nível IV é relativo ao ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional - mínimo de 6 meses. Os alunos que concluem o curso deste nível podem ingressar em cursos de nível superior ou no mercado de trabalho.

letivos e Curso Livre. No que ao corpo docente diz respeito, o Projeto Educativo do Conservatório de Música da Metropolitana 2021/2023 diz-nos que, dos 25 professores que o constituíam, 59% eram profissionalizados nas áreas em que exerciam funções e os restantes 41% estavam em vias de terminar essa mesma profissionalização. Os objetivos gerais do Conservatório são muito semelhantes aos da Escola Profissional e, quanto aos valores em que assenta, destacam-se a Paixão, Cumplicidade, Qualidade, Colaboração e Criatividade (Projeto Educativo do Conservatório de Música da Metropolitana 2021/2023).

Foi feita uma breve análise dos programas da disciplina de piano em vigor no ano letivo de 2022/2023 para os 7º, 8º, 9º, 10º e 12º anos da EPM, bem como para os 1º e 3º ciclos do CMM. Observou-se que em nenhum deles surge mencionada a improvisação, nem nos conteúdos programáticos dos exames de instrumento nem nas competências gerais a avaliar ao longo do ano letivo. O mais próximo da valência da improvisação encontrado foi a realização de cadências I – IV – V – I, que constitui um conteúdo obrigatório para os 2º e 3º períodos do 8º ano, todos os períodos do 9º ano, o 3º período do 10º ano e todos os períodos dos 11º e 12º anos. Reparou-se, ainda, que não existe qualquer referência à palavra “criatividade”, estando, no entanto, aludido o “desenvolvimento da individualidade artística” dos alunos na matriz programática para os 4º e 5º graus da Escola Profissional, o que poderão constituir dois conceitos semelhantes.

3.1.2. Os alunos

Os alunos com quem foi realizado o presente projeto pertenciam à classe de três professores diferentes, dois dos quais foram orientadores cooperantes do Estágio Profissional. O Projeto de Intervenção Pedagógica foi aplicado com cinco alunos de piano do ensino Básico e Secundário. Os níveis de ensino selecionados tiveram por base as fases de desenvolvimento em que os alunos se encontravam, tendo-se privilegiado as etapas nas quais o raciocínio lógico e a compreensão de padrões na linguagem já se encontram mais desenvolvidos.

Por forma a garantir a confidencialidade e os princípios éticos do processo de investigação, será atribuída uma letra a cada aluno. Os alunos que colaboraram no projeto de investigação em contexto de aula individual serão doravante mencionados como Aluno/a A, B, C, D e E.

A Aluna A frequentava o 7º ano do ensino regular e encontrava-se no 3º grau do Conservatório. Estudava piano há 7 anos, estando apenas há um ano na mesma classe. Aluna bastante comunicativa, educada e distraída. Apresentava dificuldades técnicas e revelava inconsistências no domínio da

formação musical, nomeadamente relacionadas com o ritmo e classificação auditiva e visual de acordes. Apesar da dificuldade de leitura e coordenação, revelava intuição musical. Por vezes, utilizava a conversa como escapatória para realizar os exercícios. Não apresentava um estudo regular, mas, quando estudava, os resultados eram notórios, o que sugeria potencial. Demonstrou boa receptividade à professora estagiária.

O Aluno B frequentava o 8º ano do ensino regular e encontrava-se no 4º grau da Escola Profissional. Estudava piano desde o 2º ano, tendo iniciado numa escola de ensino não oficializado. No 7º ano, entrou na Escola Profissional da Metropolitana, na classe do Professor X (orientador cooperante). Aluno muito atento, entusiasmado e educado. Revelava, por vezes, alguma ansiedade. Parecia gostar profundamente de música, interessando-se bastante por harmonia, improvisação e composição. O aluno era bastante criativo, fruto também da vivência familiar, sendo filho de bailarinos. As dificuldades surgiam sobretudo relacionadas com questões de leitura, ritmo, coordenação e independência de mãos. Apresentou alguma timidez inicial perante a professora estagiária, mas, ao longo das aulas, foi ganhando mais à vontade.

A Aluna C frequentava o 9º ano do ensino regular e encontrava-se no 5º grau da Escola Profissional, na classe da Professora Y (orientadora cooperante), a piano, a par de frequentar oboé como segundo instrumento. Aluna bastante tímida, insegura e com vontade em aprender. Demonstrava algumas lacunas de leitura e expressividade. Não respondia muito rapidamente às sugestões da professora, mostrando, no entanto, compreensão e receptividade dos conceitos. A aluna tinha Tenossinovite, isto é, a inflamação de um tendão e do tecido que recobre um grupo de tendões, chamada bainha tendinosa, o que geria sintomas como dor local e sensação de fraqueza muscular na área afetada, condição que limitava a destreza técnica, a posição dos dedos, a profundidade no ataque das notas e que, inclusive, causava, por vezes, dor. Perante a professora estagiária, demonstrou-se um pouco tímida ao início, mas foi ganhando conforto ao longo do tempo.

O Aluno D frequentava o 11º ano do ensino regular e encontrava-se no 7º grau da Escola Profissional. Estudava piano desde os 12 anos e ingressou na Metropolitana no ano letivo 2021/2022, pertencendo, desde então, à classe da Professora Y. Era um aluno extremamente organizado, demonstrava gosto pela pintura, estudava regular e metodicamente e revelava muita vontade e grandes ambições no que ao piano dizia respeito. Pretendia prosseguir os seus estudos para nível superior no estrangeiro. O aluno demonstrava fortes capacidades técnicas e uma maturidade musical surpreendente. O seu discurso verbal, apesar de muito direto e honesto, fruto de alguma ingenuidade típica da adolescência, era educado

e respeitador. Inicialmente, demonstrou alguma timidez perante a professora estagiária, mas rapidamente se sentiu confortável.

A Aluna E frequentava o 12º ano do ensino regular e encontrava-se no 8º grau da Escola Profissional. Estudava piano desde os 7 anos, tendo concluído o 2º grau no Conservatório de Música de Almada. Ingressou na Escola Profissional da Metropolitana no 3º grau, estando na classe do Professor X desde o 4º. Revelava algumas dificuldades técnicas e de leitura, fazendo uma enorme confusão com as oitavas em que estavam escritas as notas na pauta. Tinha como principais objetivos o ingresso na Escola Superior em Portugal e conseqüente Mestrado no estrangeiro. A aluna era muito expressiva, tinha intuição musical e possuía interesses em improvisação e composição. Encarava o estudo do piano com significativa leveza, o que resultava em algum desleixo, não só no estudo como na própria abordagem musical. Por vezes, revelava alguma relutância relativamente às ideias propostas pelo Professor. Começou por demonstrar alguma timidez perante a professora estagiária, mas rapidamente se mostrou mais descontrainda.

3.2. Metodologia de investigação

3.2.1. A investigação-ação

A metodologia de investigação adotada para o presente trabalho foi a Investigação-Ação, a qual tem vindo a destacar-se ultimamente, especialmente em projetos de investigação na área da educação. O atrativo desta abordagem para os professores é o facto de proporcionar a oportunidade de melhorar a prática educativa enquanto se investigam soluções para problemas identificados nas salas de aula (Slavin, 2007). Neste sentido, o investigador não se limita a observar passivamente uma situação, mas envolve-se ativamente como um participante para provocar mudanças e solucionar problemas específicos (Engel, 2000). Por outras palavras, o investigador passa de mero observador a interveniente ativo no processo.

Com esta metodologia, o professor faz uma exploração reflexiva da sua prática, “contribuindo não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Trata-se de um “processo de investigação em espiral, interativo e sempre focado num problema” (idem, p. 361), que tem como principais objetivos compreender, melhorar e reformar práticas (Ebbut, 1985, citado por Coutinho et al., 2009), intervir em pequena escala no funcionamento de entidades reais e analisar detalhadamente os efeitos dessa intervenção (Cohen & Manion, 1994, citados por Coutinho et al. 2009).

A metodologia investigação-ação é composta por várias etapas: (1) definição de um problema, (2)

pesquisa preliminar, (3) formulação de uma ou mais hipóteses, (4) desenvolvimento de um plano de ação, (5) implementação do plano de ação, (6) recolha de dados para a avaliação dos efeitos da implementação do plano, (7) avaliação do plano de intervenção e (8) comunicação dos resultados (Engel, 2000).

No caso deste projeto, o problema foi identificado no contexto de estágio, tendo-se verificado através da observação que os alunos participantes não tinham contacto com a improvisação no contexto de aula individual de piano, sobretudo aplicada ao repertório que estudavam. Para suportar a existência deste problema, foi feita uma pesquisa preliminar, que consistiu numa revisão de literatura sobre a matéria, numa breve análise dos programas das disciplinas de piano das escolas onde foi realizado o estágio, bem como uma entrevista aos alunos intervenientes. Formularam-se várias questões de investigação, as quais giraram em torno da pergunta fundamental: “De que forma contribui a improvisação idiomática para a consolidação da aprendizagem de repertório pianístico?”.

O plano de ação foi desenvolvido com base nas estratégias de improvisação idiomática encontradas na literatura, e consistiu na escolha da obra que cada aluno iria trabalhar, na criação de versões dessas mesmas obras (nos casos em que se mostrava vantajosa) e no planeamento das aulas, procurando uma aprendizagem sequencial e progressiva. O plano foi implementado em duas aulas a cada aluno e os dados recolhidos nessas intervenções foram posteriormente analisados. Note-se que todas estas fases foram realizadas contínua e sequencialmente.

Adicionalmente, a investigação-ação é um processo cíclico, no qual os ciclos de ação e a reflexão crítica se alternam, permitindo a avaliação e aprimoramento contínuos dos métodos, dados e interpretação (Coutinho et al., 2009). Tais características resultam em ajustes nas estratégias pedagógicas e nas questões de investigação à medida que o projeto avança. O projeto aqui relatado sofreu variados ajustes ao longo de todo o processo, nomeadamente relativamente ao título, às questões de investigação, às obras escolhidas para os alunos e até mesmo às estratégias implementadas.

Esta abordagem difere da pesquisa tradicional em vários aspetos, incluindo os tipos de investigadores envolvidos (professores em exercício, em oposição a académicos), o local da pesquisa (salas de aula em vez de laboratórios), os métodos utilizados (qualitativos e quantitativos, em vez de apenas quantitativos) e os objetivos subjacentes (ações para mudar o ambiente estudado, em vez de produzir conclusões generalizáveis para grandes populações) (Slavin, 2007).

Por fim, a flexibilidade desta metodologia não só permitiu ajustar o projeto às necessidades individuais dos alunos, como também destacou o potencial de crescimento para a professora envolvida, especialmente para alguém em estágio inicial de formação.

3.2.2. Questões e objetivos de investigação

Após identificada a problemática e investigada preliminarmente a literatura existente sobre a matéria, surgiu uma questão fundamental que despoletou todo o projeto:

De que forma contribui a improvisação idiomática para a consolidação da aprendizagem de repertório pianístico?

Partindo desta questão, procurei responder a outras mais específicas, tais como:

- Qual o impacto da improvisação idiomática no conhecimento e compreensão da obra por parte do estudante?
- De que forma contribui a improvisação idiomática para a interiorização de padrões melódico-rítmicos existentes no repertório estudado pelos alunos?
- Poderá a improvisação idiomática contribuir para a resolução de dificuldades técnicas?

O impacto da intervenção foi avaliado através de um estudo que procurou cumprir os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Descobrir se e em que medida é abordada a improvisação idiomática no ensino especializado de música (especificamente, nas escolas onde foi realizado o estágio), percebendo a significância que os intervenientes atribuem à improvisação musical no contexto erudito;
- 2) Observar como se sentem os alunos quando confrontados com alguma tarefa que envolva improvisação;
- 3) Avaliar a capacidade dos alunos de saírem da sua zona de conforto;
- 4) Compreender as vantagens e desvantagens da improvisação idiomática;
- 5) Explorar, através de uma análise da literatura existente, formas de incorporar a improvisação nesse contexto de ensino-aprendizagem;
- 6) Perceber até que ponto as estratégias aplicadas contribuem efetivamente para melhorias na consolidação da aprendizagem do repertório dos alunos.

3.4. Metodologia de intervenção

3.4.1. Objetivos pedagógicos

De forma a responder às perguntas de investigação acima mencionadas, o projeto de intervenção procurou implementar um plano de ação que visou cumprir os seguintes objetivos pedagógicos:

- 1) Encontrar pontes entre as características dos alunos e a forma como improvisam;
- 2) Promover formas de incentivar a criatividade dos alunos;
- 3) Explorar um conjunto de atividades de improvisação que apoiem a consolidação da aprendizagem do repertório dos alunos;
- 4) Implementar em sala de aula algumas das atividades de improvisação encontradas na literatura.

3.4.2. Metodologia de ensino

Por forma a cumprir os objetivos pedagógicos estabelecidos, a intervenção teve constantemente presente cinco princípios abrangentes propostos por Beckstead (2013): evitar a complexidade, estruturar a tarefa, dissipar o medo, compor e educar (ver capítulo 2.3.). Associados a estes, foi crucial a persistente vontade em incluir a valência da improvisação no currículo e práticas pedagógicas atuais (Azzara, 1999), bem como uma eficaz gestão do tempo institucional (Woody, 2012). Concordou-se que estas seriam normas cruciais para que a pedagogia fosse mais simples, livre e adequada às necessidades dos alunos, contribuindo, assim, para os objetivos pedagógicos 1 e 2 (referidos anteriormente). Para além disto, procurou-se que, na metodologia de ensino deste projeto, o professor funcionasse como guia da aprendizagem e não como transmissor do conhecimento (Neuhaus, 1973).

A revisão da literatura permitiu concluir que não existe um consenso entre investigadores no que concerne à ordem ideal dos conteúdos para a aprendizagem da improvisação. Como tal, urgiu a necessidade de se optar pelas perspetivas mais adequadas não só às motivações e crenças da autora, como ao contexto de estágio. Apesar da discordância, praticamente todos os autores concordam que a aprendizagem da improvisação deve ser um processo gradual. O método evolutivo e de aprendizagem contínua adotado para a fase de intervenção deste projeto foi aquele proposto por Pressing (1987) e corroborado por Hickey, 2009. Este processo é composto por cinco fases: embelezamento, padrões e modelos, resolução de problemas, tocar de ouvido e improvisação livre. As atividades realizadas situaram-se nas duas primeiras fases, ou seja, no embelezamento e variação de melodias, e na exploração de padrões melódicos e rítmicos através da improvisação. Descritas de seguida, foram várias as razões que

suportaram esta decisão. Pressing (1987) considera que, à semelhança da *Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon*, a fase inicial da aprendizagem é/deve ser orientada por um pedagogo/educador e que o caminho é em direção à liberdade, onde o aprendiz está completamente desprovido de limitações e se auto instrui.

A fase de observação permitiu reparar que os cinco alunos participantes tinham muitas limitações em relação à improvisação, na medida em que o contacto com a mesma era nulo ou quase nulo. Neste sentido, pareceu fazer sentido adotar um método onde incidisse numa fase inicial do processo evolutivo. Para além disto, um dos principais objetivos deste projeto era aproximar a improvisação do repertório dos alunos, utilizando-a como estratégia auxiliadora à aprendizagem, pelo que a exploração livre de sons no piano desprovida de nuances estilísticas (improvisação livre) não se enquadrava com esse propósito.

Revela-se, ainda, importante referir que todos os alunos envolvidos no projeto afirmaram na entrevista pré-intervenção já ter experimentado improvisação livre, o que motivou ainda mais a adoção de atividades de improvisação idiomática, nomeadamente relacionadas com o embelezamento e com padrões.

As estratégias de intervenção adotadas foram inspiradas nas investigações de Illari et al. (2018), Azzara (1999), Marshall (2004), Dsprés et al. (2017) e Price & Orman (1999), consistindo nos seguintes pontos:

- a) Criação de uma boa relação com os alunos, por forma a que fosse possível conhecê-los minimamente e associar as suas escolhas musicais à personalidade;
- b) Promoção de um ambiente descontraído, desprovido de preconceitos e no qual os alunos se sentissem livres;
- c) Exercícios de análise harmónica, compreensão da forma e identificação de padrões melódicos e/ou rítmicos.
- d) Atividades focadas na improvisação aplicada a uma peça que o aluno estivesse a estudar:
 - i. Improvisar a cantar e que tentar reproduzir no piano o que cantou;
 - ii. Transpor motivos melódicos;
 - iii. Improvisar embelezamentos melódicos;
 - iv. Realizar exercícios de improvisação rítmica, melódica e harmónica, estabelecendo uma relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade;
 - v. Realizar exercícios de improvisação idiomática partindo da análise harmónica, da forma e da identificação de padrões rítmicos e melódicos na peça;
 - vi. Compor introduções e/ou codas para a obra estudada.

Para a execução das atividades acima mencionadas, foram utilizados materiais didáticos direcionados para a temática e adaptados ao nível de cada aluno:

- a) Versões de uma das obras que o aluno estava a estudar, só com a melodia escrita e o acompanhamento em forma de cifras, ou só com o acompanhamento escrito, ou com as diferentes vozes da polifonia escritas em forma coral;
- b) Partituras das obras trabalhadas na fase de intervenção, nomeadamente:
 - i. *Children's Corner L.113, The Little Shepherd*, C. Debussy (aluna A);
 - ii. *Sonata em Mi M Hob.31 N°16 (3° and.)*, J. Haydn (aluno B);
 - iii. *Noturno em Mib M Op.9 N°2*, F. Chopin (aluna C);
 - iv. *Sonata Op.13 N°8 (2° and.)*, L. v. Beethoven (aluno D);
 - v. *Fantasia Impromptu Op.66*, F. Chopin e *Noite (Alice)*, B. Sasseti (aluna E).

3.4.3. Procedimento

Assente na metodologia de ensino anteriormente apresentada, foram delineadas duas aulas de cerca de 50 minutos para cada aluno. Procurou-se espaçá-las no tempo, por forma a tornar possível cimentar os assuntos abordados entre a primeira e a segunda aulas, bem como permitir aos alunos explorarem mais a improvisação no seu estudo, fomentando a criatividade. A escolha das secções das obras trabalhadas deveu-se às mais evidentes dificuldades dos alunos verificadas durante a fase de observação.

De seguida, será apresentada a organização metodológica de cada aula lecionada, através de uma tabela para cada aluno, acompanhada por breves comentários.

Tabela 3 - Procedimento das aulas da aluna A

Aluna A	
Repertório: <i>Children's Corner L.113, The Little Shepherd</i>, C. Debussy	
Aula 1	Aula 2
1 - Identificar a tonalidade da peça;	1 - Cifrar a harmonia (II – V – I);
2 - Dividir a peça em secções, percebendo a forma;	2 - Tocar a progressão harmónica em Lá Maior;
3 - Identificar padrões rítmicos, melódicos e harmónicos, tanto na melodia como no acompanhamento;	3 - Tocar cada uma das vozes, individualmente;
4 - Atribuir um nome ao padrão rítmico que se repete 4 vezes (compassos 5-6).	4 - Analisar brevemente as melodias, escrevendo os graus melódicos para cada nota;
5 - Transpor um motivo escolhido pela aluna.	5 - Transpor a progressão harmónica para Mi Maior;
6 - Cantar o ritmo da mão direita;	6 - Transpor cada uma das vozes para Mi Maior.
7 - Tocar o ritmo da mão direita;	7 - Atribuir um título à obra e escrever o nome na secção de arranjo;
8 - Tocar a esquerda;	8 - Tocar a melodia como está escrita;
9 - Tocar a esquerda e cantar a direita (c. 7);	9 - Dizer o ritmo da mão esquerda em “tá-tá-tá”;
10 - Enquanto a professora toca a esquerda, a aluna	10 - Tocar a melodia e dizer o ritmo da mão esquerda,

improvisa a cantar ritmos diferentes utilizando as mesmas notas da melodia;	simultaneamente;
11 - A aluna encontra um ritmo que lhe agrada, repete-o em <i>loop</i> , enquanto toca a esquerda como está escrita e a direita improvisada ritmicamente.	11 - Na parte em que a aluna estiver a ter mais dificuldades, encontrar uma palavra/frase para esse ritmo e repetir a estratégia, mas, desta vez, dizendo a palavra/frase;
12 - Cifrar os acordes;	12 - Improvisar um acompanhamento, utilizando o mesmo ritmo e notas coerentes em termos de tonalidade e estilo;
13 - Tocar esses acordes com a mão esquerda, na posição que a aluna queira (improvisação harmónica);	13 - Improvisar um acompanhamento, utilizando ritmos diferentes e notas coerentes em termos de tonalidade e estilo;
14 - Tocar os acordes com o ritmo que está escrito;	14 - Tocar o acompanhamento como está escrito;
15 - Repetir a estratégia anterior, enquanto canta a mão direita;	15 - Dizer o ritmo da mão direita em “tá-tá-tá”;
16 - Tocar a esquerda em acordes e a direita como está escrita.	16 - Tocar o acompanhamento e dizer o ritmo da mão direita, simultaneamente;
	17 - Repetir o exercício 11;
	18 - Improvisar uma melodia, utilizando o mesmo ritmo e notas coerentes em termos de tonalidade e estilo (primeiro cantar e depois tocar);
	19 - Improvisar uma melodia, utilizando ritmos diferentes e notas coerentes em termos de tonalidade e estilo (primeiro cantar e depois tocar).
	20 - Compor uma Introdução, podendo utilizar diferentes progressões harmónicas, melodias e acompanhamento.

Legenda:

Compassos 7-9 da obra
Compassos 9-11 da obra
Versão 2
Versão 1
Compassos 5-11 da versão 1
Compassos 27-31 da versão 1

Através da tabela 3, é possível observar que a primeira aula começou com exercícios de compreensão e análise da obra. De seguida, foram realizados exercícios de improvisação rítmica, seguidos de improvisação harmónica, sobre diferentes secções da obra. Note-se que todas as improvisações no piano foram antecedidas por improvisação vocal, tal como surge aconselhado na literatura revista. A aula 2 retomou a questão harmónica com que terminou a primeira aula, tendo começado com a tarefa de cifrar os compassos da versão 2 (3 compassos, iguais aos compassos 9 a 11 da obra, mas com as vozes divididas em forma coral; ver anexo 3, p. 137). Seguiram-se exercícios de transposição harmónica e melódica. Após a conclusão destas tarefas, foi apresentada a versão 1 (ver anexo 3, pp. 135-136), a qual continha todos os compassos da peça, mas incompletos, ora apenas com a melodia escrita, ora apenas com o acompanhamento, ora totalmente em branco. Para além disto, possuía espaços em branco

destinados a que a aluna escrevesse um título, bem como o seu nome na secção de arranjo. Inicialmente, foram exploradas as mesmas secções abordadas na aula anterior, isto é, compassos 5 a 11. Na versão 1, estes compassos continham somente a melodia escrita, pelo que foi pedido à aluna A que improvisasse um acompanhamento, primeiramente apenas melodicamente (mantendo o ritmo original) e, depois, melódica e ritmicamente. É importante referir que estas atividades foram preparadas não só pelo trabalho realizado na aula 1, como também por exercícios mais orientados, como tocar a melodia escrita, dizer o ritmo da mão esquerda e ambos simultaneamente. A terceira parte da aula contemplou os compassos 27 a 31 da versão 1, os quais continham somente o acompanhamento escrito. Neste sentido, foram repetidas as atividades realizadas para os compassos 5 a 11, mas, desta vez, com a improvisação na melodia. A aula terminou com a composição de uma introdução para a obra, a qual foi improvisada e, posteriormente, escrita pela aluna na partitura da versão 1.

Tabela 4 - Procedimento das aulas do aluno B

Aluno B	
Repertório: <i>Sonata em Mi M Hob.31 N°16</i> (3° and.), J. Haydn	
Aula 1	Aula 2
1 - Dividir a peça em secções, percebendo a forma;	1 - Verificar a nova Coda composta pelo aluno;
2 - Cifrar os acordes;	2 - Explorar com o aluno diferentes formas de tocar a Coda, mantendo a mesma harmonia: p.e.: reduzir as figuras rítmicas do acompanhamento para metade ou para o dobro; tocar a direita em acordes ou oitavas;
3 - Identificar padrões rítmicos, melódicos e harmónicos nessa mesma parte;	3 - Transpor a Coda composta para duas tonalidades distintas (maiores e menores);
4 - Analisar a melodia;	4 - Dividir as várias vozes (3) da polifonia, analisando o percurso de cada uma;
5 - Tocar a harmonia em acordes;	5 - Atribuir um nome/cor/movimento/som a cada voz e escrever o seu nome na secção de arranjo;
6 - Transpor um motivo/padrão melódico escolhido pelo aluno + acompanhamento em acordes para várias tonalidades distintas - pode começar-se por tocar apenas o baixo e melodia;	6 - Cantar a voz mais aguda;
7 - Ornamentar a melodia desse tema;	7 - Tocar a voz mais aguda;
8 - Improvisar ritmicamente sobre a melodia: criar palavras/frases para os motivos rítmicos;	8 - Cantar a voz mais grave;
9 - Tocar o acompanhamento como está escrito e cantar a melodia, simultaneamente;	9 - Tocar a voz mais grave;
10 - Tocar o acompanhamento como está escrito e cantar uma melodia improvisada utilizando o mesmo ritmo da melodia original, simultaneamente;	10 - Tocar a voz mais grave e cantar a mais aguda;
11 - Improvisar um acompanhamento original sobre a mesma progressão harmónica e ritmo, e tocar a	11 - Tocar a voz mais grave noutra oitava e cantar a voz mais

melodia como está escrita, simultaneamente;	aguda;
12 - Compor uma nova Coda, podendo utilizar diferentes progressões harmónicas, melodias e acompanhamento – TPC.	12 - Tocar a voz mais grave em oitavas e cantar a voz mais aguda;
	13 - Tocar a voz mais aguda e cantar a mais grave;
	14 - Tocar a voz mais aguda noutra oitava e cantar a voz mais grave;
	15 - Tocar a voz mais aguda em oitavas e cantar a voz mais grave;
	16 - Tocar a voz do meio, tal e qual como está escrita (a passar de uma mão para a outra);
	17 - Tocar duas vozes e cantar outra;
	18 - Repetir as tarefas anteriores, primeiro com a voz mais aguda e a do meio e depois com a mais grave;
	19 - Ornamentar as diferentes melodias;
	20 - Tocar a voz mais grave e cantar uma melodia improvisada ora com base no ritmo da voz mais aguda ora na do meio (repetir esta estratégia nas várias combinações de vozes);
	21 - Exercícios de pergunta-resposta com as diferentes melodias.

Legenda:

Compassos 36-41 da obra

Compassos 1-8 do arranjo

É possível observar na tabela 4 que a primeira aula do aluno B, à semelhança da aluna A, iniciou com exercícios de análise e compreensão da obra. Nomeadamente, incidindo nos compassos em que o aluno revelava mais dificuldades técnicas, de memorização e de compreensão analítica, foram-lhe propostas tarefas relacionadas com a forma, o percurso harmónico e a repetição/variação de motivos. Ainda sobre os mesmos compassos, seguiram-se exercícios de transposição melódica e harmónica, improvisação estilística, rítmica, melódica e harmónica. Para finalizar a aula, foi atribuído o TPC de compor uma Coda diferente daquela que estava escrita, podendo começar por ser improvisada, mas coerente em termos estilísticos, métricos e tonais. A segunda aula começou com a verificação do TPC, seguida da exploração mais criativa de diferentes formas de tocar a Coda que o aluno já havia composto e, ainda, da transposição da mesma para tonalidades distintas. Após esta parte introdutória da aula, atentou-se, novamente, na secção trabalhada na aula anterior (cc. 36-41), tendo sido pedido ao aluno que dividisse as várias vozes, analisando-as e tocando-as separadamente. De seguida, apresentou-se ao aluno B o arranjo dessa mesma secção (ver anexo 3, p. 138), o qual continha as três vozes escritas em forma coral, e pediu-se-lhe que denominasse cada voz. Os primeiros exercícios realizados com esta nova versão giraram em torno da independência de vozes, com objetivo primordial de o aluno conhecer

profundamente o percurso melódico de cada uma das vozes. Neste sentido, foram utilizadas estratégias semelhantes às recorrentes nas Fugas de J. S. Bach. Especificando na improvisação, foram realizadas ornamentação das melodias (improvisação estilística), improvisação melódica sobre o ritmo das diferentes vozes e, para finalizar, tarefas de pergunta-resposta.

Tabela 5 - Procedimento das aulas da aluna C

Aluna C	
Repertório: <i>Noturno op.9 N°2</i>, F. Chopin	
Aula 1	Aula 2
1 - Identificar a tonalidade da peça;	1 - Verificar a nova Coda composta pela aluna;
2 - Dividir a peça em secções, percebendo a forma;	2 - Atribuir um nome à peça e escrever o seu nome na secção de arranjo;
3 - Cifrar os acordes do tema A, B e "C" (a partir do c. 25);	3 - Tocar o acompanhamento como está escrito e cantar a melodia do tema A, simultaneamente;
4 - Identificar padrões rítmicos, melódicos e harmónicos nessa mesma parte;	4 - Tocar o primeiro compasso em <i>loop</i> e cantar uma melodia improvisada; cantar diferentes melodias para a mesma progressão harmónica, até encontrar uma que lhe agrada especialmente; uma vez encontrada, cantar repetidamente algumas vezes essa melodia até ficar decorada;
5 - Analisar as melodias e o acompanhamento, percebendo o que muda de "variação para variação" e quais os graus melódicos predominantes;	5 - Tocar no piano a melodia improvisada;
6 - Transpor um motivo/padrão melódico escolhido pela aluna + acompanhamento em acordes para várias tonalidades distintas – pode começar-se por tocar apenas o baixo e melodia;	6 - Escrever na partitura a melodia improvisada em todos os compassos em que, na peça original, o tema A começa (cc. 1, 5, 13 e 21);
7 - Atribuir um nome à peça e escrever o seu nome na secção de arranjo;	7 - Transpor essa mesma melodia;
8 - Tocar a harmonia do tema A (cc. 1-4) em acordes (na posição à escolha da aluna);	8 - Improvisar ritmicamente a melodia, enquanto a professora toca o acompanhamento (primeiro a cantar, inventando sílabas/palavras para os ritmos e só depois a tocar);
9 - Tocar o tema A com o acompanhamento em acordes;	9 - Ornamentar a melodia improvisada, no piano (primeiro sem acompanhamento e depois a tocar o acompanhamento simultaneamente);
10 - Exploração de diferentes formas de tocar a mesma progressão harmónica (p.e.: no caso de tríade, tocar três colcheias, uma nota do acorde em cada colcheia; tocar o baixo na primeira colcheia e as restantes notas do acorde na semínima seguinte; tocar o baixo em oitavas; estilo "baixo de Alberti" em semicolcheias; etc...);	10 - Repetir as estratégias anteriores para o tema B.
11 - Improvisar um acompanhamento, dentro da mesma harmonia, tocando a melodia simultaneamente;	
12 - Repetir as estratégias anteriores para o tema B (cc. 9-12);	
13 - Compor uma nova Coda, podendo utilizar diferentes progressões harmónicas, melodias e acompanhamento – TPC.	

Legenda:

Versão 2

Versão 1

A organização metodológica da aula 1 da aluna C teve como introdução o conteúdo de análise e compreensão da obra, nomeadamente exercícios relacionados com a forma, o percurso harmónico, a identificação de motivos e a análise melódica. À semelhança do sucedido com os outros alunos, a transposição esteve presente na primeira aula. A parte fundamental da primeira aula destinou-se à exploração da versão 2 do material didático (ver anexo 3, 142-144), a qual era composta pela melodia transcrita do original, com o acompanhamento em branco e a harmonia em cifras. Primeiramente, foram realizados exercícios de improvisação harmónica e estilística para o tema A, os quais foram repetidos para o tema B. Para finalizar a aula, foi atribuído o TPC de compor uma nova coda para a peça, estabelecendo uma relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade. A aula 2 iniciou com a verificação do TPC. Rapidamente se avançou para a parte central da aula, incidida na versão 1 do material didático (ver anexo 3, pp. 139-141). Tal partitura era praticamente o inverso da outra versão, na medida em que continha somente o acompanhamento escrito, tal e qual o original, mas com a melodia em branco. Como na aula anterior, começou-se por trabalhar o primeiro tema, tendo-se efetuado exercícios de improvisação melódica, rítmica e estilística. Tais estratégias foram depois repetidas para o tema B.

Tabela 6 - Procedimento das aulas do aluno D

Aluno D	
Repertório: Sonata Op.13 N.º8 (2.º and.), L. v. Beethoven	
Aula 1	Aula 2
1 - Identificar a tonalidade da peça;	1 - Atribuir um nome a cada uma das vozes e escrever o nome na secção de arranjo;
2 - Dividir a peça em secções, percebendo a forma;	2 - Tocar a harmonia do tema em acordes;
3 - Cifrar os acordes do tema;	3 - Tocar a harmonia e cantar a melodia;
4 - Identificar padrões rítmicos, melódicos e harmónicos;	4 - A professora toca a harmonia, o aluno improvisa diferentes articulações para a melodia;
5 - Analisar a melodia e comparar com as outras partes em que aparece essa melodia, percebendo o que altera e o que mantém;	5 - Tocar o acompanhamento em acordes e a melodia com diferentes articulações;
6 - Tocar a harmonia do tema em acordes;	6 - Cantar a melodia como está escrita + acompanhamento em acordes em tercinas;
7 - Tocar a melodia + acompanhamento em acordes;	7 - Tocar a melodia como está escrita + acompanhamento em acordes em tercinas;
8 - Transpor os primeiros 8 compassos para duas tonalidades distintas;	8 - Cantar o baixo;
9 - Improvisação rítmica da melodia: tocar o baixo como está escrito + tocar as notas da melodia com	9 - Tocar a melodia e cantar o baixo simultaneamente;

ritmos diferentes (criação de palavra/frases para os motivos rítmicos);	
10 - Improvisação rítmica do acompanhamento: tocar a melodia + acompanhamento “do meio” improvisado com a mão esquerda; tocar a melodia + acompanhamento do baixo improvisado (criação de palavra/frases para os motivos rítmicos);	10 - Repetir estas estratégias em várias conjugações de vozes;
11 - Tocar o acompanhamento como está escrito (dividido entre as duas mãos) e cantar a melodia, simultaneamente;	11 - Criar uma letra para a melodia, associada com o sentimento que a mesma transmite ao aluno;
12 - Tocar o acompanhamento como está escrito e cantar uma melodia improvisada utilizando o mesmo ritmo da melodia, simultaneamente;	12 - Tocar os “dois acompanhamentos” enquanto canta a melodia com a nova letra;
13 - Improvisar um acompanhamento original sobre a mesma progressão harmónica e ritmo, e tocar a melodia como está escrita, simultaneamente.	13 - Tocar o acompanhamento como está escrito e cantar uma melodia improvisada utilizando o mesmo ritmo da melodia, simultaneamente;
	14 - Improvisar um acompanhamento original sobre a mesma progressão harmónica e ritmo, e tocar/cantar a melodia como está escrita, simultaneamente;
	15 – Transpor as três vozes para duas tonalidades distintas.

Legenda:

Compassos 1-8 da obra

Compassos 51-58 da obra

Arranjo

O início da aula 1 do aluno D, tal como se pode observar na tabela 6, foi muito semelhante às dos restantes alunos, isto é, incidiu no objetivo de compreender a forma e o percurso harmónico da obra, identificando os motivos que se repetiam/variavam ligeiramente nos primeiros oito compassos. Ainda nesta secção, realizaram-se exercícios de transposição melódica e improvisação rítmica sobre a melodia e sobre o acompanhamento. De seguida, trabalharam-se os compassos 51 a 58 da obra, onde o tema surge novamente, mas, desta vez, com o acompanhamento em tercinas de semicolcheias. Nesta parte, foi pedido ao aluno que improvisasse melodias quer sobre o ritmo da melodia e sobre o ritmo do acompanhamento, tentando manter sempre consistência entre métrica, tonalidade e estilo. Na segunda aula, foi utilizado o arranjo composto pelas três vozes dos compassos 51 a 58 da obra, dispostas em forma coral (ver anexo 3, p. 145). Após a denominação das diferentes vozes, foram realizados exercícios de improvisação estilística, independência e conhecimento de vozes, improvisação melódica sobre o ritmo da melodia e do acompanhamento e, por fim, transposição.

Tabela 7 - Procedimento das aulas da aluna E

Aluna E	
Repertório: <i>Noite (Alice)</i>, B. Sasseti	
Aula 1	Aula 2
1 - Identificar a tonalidade da peça;	1 - Perceber quais as escalas que se podem utilizar para improvisar;
2 - Dividir a peça em secções, percebendo a forma;	2 - Tocar a harmonia em acordes (um por compasso);
3 - Cifrar os acordes da primeira secção;	3 - Improvisar variações rítmicas, melódicas e harmónicas tanto do acompanhamento como da melodia;
4 - Identificar padrões rítmicos, melódicos e harmónicos;	4 - Transpor padrões melódicos e harmónicos;
5 - Tocar a harmonia em acordes (um por compasso);	5 - Tocar a harmonia e improvisar a cantar melodias; depois, tentar reproduzir no piano o que cantou;
6 - Improvisar variações rítmicas, melódicas e harmónicas tanto do acompanhamento como da melodia;	6 - Tocar o tema + acompanhamento com variações (p.e.: noutras oitavas, com outra articulação...);
7 - Transpor padrões melódicos;	7 - Exercícios de pergunta-resposta com a melodia;
8 - Tocar a harmonia e improvisar a cantar melodias; depois, tentar reproduzir no piano o que cantou;	8 - Improvisar melodias originais sobre a progressão harmónica;
9 - Improvisar melodias originais sobre a progressão harmónica.	9 - Improvisar um acompanhamento como se tivesse sido Mozart a compor;
	10 - Compor uma Introdução, podendo utilizar diferentes progressões harmónicas, melodias e acompanhamento.

A primeira aula da aluna E foi igualmente dedicada à análise e compreensão da obra estudada, tendo sido identificada a tonalidade, compreendida a forma e analisado o percurso harmónico. Após a identificação de padrões rítmicos, melódicos e harmónicos ao longo de toda a peça, foram realizados exercícios de improvisação rítmica, melódica e harmónica, maioritariamente incididos nos primeiros compassos da obra. Houve, ainda, espaço para transposição de motivos melódicos. Uma vez que a peça trabalhada tinha relações com o jazz, na segunda aula, começou por se refletir acerca das possíveis escalas/modos que se poderiam utilizar para improvisar sobre a progressão harmónica base (cc. 1-7). De seguida, foram realizados exercícios de improvisação rítmica, melódica e harmónica sobre o acompanhamento e a melodia. Nesta aula, a tarefa da transposição estendeu-se também para a harmonia. Foram, ainda, experimentadas diferentes formas de tocar o mesmo acompanhamento, tal como, por exemplo, tocá-lo em diferentes oitavas ou com outras articulações. Com a melodia, foram feitos exercícios de pergunta-resposta, nos quais a aluna tocava uma frase como estava escrita e depois respondia com uma improvisada. Numa abordagem mais estilística, foi pedido à aluna que improvisasse um acompanhamento como se tivesse sido Mozart a compor, mantendo a mesma estrutura harmónica. Para finalizar a aula, a aluna compôs uma introdução para a peça, que começou por ser improvisada e se manteve coerente em estilo, métrica e tonalidade.

Breves considerações acerca do procedimento de ensino

Através das tabelas anteriormente apresentadas, é possível observar que as primeiras aulas de todos os alunos começaram com exercícios de análise e compreensão da obra, considerando-se que, para se improvisar num certo estilo, é necessário conhecer e compreender as normas estabelecidas nesse mesmo estilo (Lehmann & Thompson, 2004). Partindo deste ponto de partida comum, os diversos exercícios que se seguiram foram adaptados a cada aluno, tendo sido consideradas, como mencionado anteriormente, as suas maiores dificuldades e necessidades.

No caso da aluna A, a secção escolhida (cc. 5-11) foi aquela em que a aluna tivera evidenciado dificuldades sobretudo rítmicas, de coordenação e de memorização. No sentido de procurar responder a uma das questões de investigação, nomeadamente “Poderá a improvisação idiomática contribuir para a resolução de dificuldades técnicas?”, foram delineados exercícios de improvisação rítmica, melódica e harmónica relacionados com essa passagem, procurando fortalecer o conhecimento da aluna de todos os elementos nesses compassos, desde a condução melódica até ao percurso harmónico (memorização), dos padrões rítmicos existentes (ritmo), bem como da relação entre a melodia e o acompanhamento (coordenação). O aluno B evidenciara particulares dificuldades na ornamentação, coordenação, execução de terceiras e na condução melódica dos compassos 36 a 41. Como tal, foram realizados exercícios de improvisação estilística, nomeadamente variação e ornamentação da melodia (ornamentação), independência de vozes (coordenação e execução de terceiras) e improvisação rítmica e melódica e transposição (condução melódica). A aluna C necessitava de trabalhar mais as questões da memorização e da consistência sonora/técnica tanto da melodia como do acompanhamento. Com o intuito de contribuir para a resolução destes problemas, grande parte das aulas foi dedicada à análise e compreensão da obra (memorização), a par de exercícios de improvisação melódica, rítmica e harmónica realizados sobre os dois temas principais da peça (consistência técnica/sonora). A maior dificuldade do aluno D naquela obra era evidenciar a melodia, fraseando-a e, simultaneamente, não descurando da condução das restantes linhas melódicas. Por outras palavras, equilíbrio sonoro. Assim, foram organizados exercícios de improvisação idiomática aplicados às diversas vozes, as quais foram trabalhadas individualmente e em relação umas com as outras. Por fim, note-se que o repertório trabalhado com a aluna E durante a intervenção foi diferente daquele utilizado no teste pré-intervenção. Inicialmente, ter-se-ia pensado que a *Fantasia Impromptu* de L. v. Beethoven seria uma boa opção para aplicar o projeto. No entanto, notou-se que a aluna ainda estava numa fase inicial de aprendizagem da obra e, uma vez que, para que fosse possível aplicar as estratégias pedagógicas definidas para o presente

projeto, era necessária uma base consistente, ponderou-se mudar de obra. Dado o interesse manifestado pela aluna em explorar a improvisação na peça *Noite* de B. Sasseti, pelo cariz jazzístico que possui, o professor cooperante ter considerado mais benéfico para a aluna, e tratar-se de uma metodologia de investigação-ação, alterou-se a obra do teste pré-intervenção para a intervenção. A aluna já possuía esta obra bastante consistente, tendo evidenciado somente algumas dificuldades de memorização. Assim, a par dos exercícios de análise e compreensão da obra (memorização), os exercícios de improvisação idiomática desenvolvidos rumaram no sentido de explorar mais a criatividade da aluna e aproximá-la do contexto no qual a obra fora escrita, isto é, de improvisação.

O material didático criado para os alunos A, B, C e D vieram no sentido de suportar os exercícios que se pretendiam realizar, ora para facilitar a questão visual da partitura, ora para permitir aos alunos olharem de uma nova perspetiva para uma obra que tão bem conheciam, ora, ainda, para que fosse possível escrever na pauta. Assim sendo, cada aluno ficou com uma obra, ou parte dela, mais personalizada e individualizada. Considerou-se desnecessária esta questão para o caso da aluna E, por várias razões: a partitura original já continha diversos elementos extremamente úteis para este projeto, como as cifras e o ostinato inicial da mão esquerda; para além disto, procurou-se a máxima ausência possível de partituras durante as duas aulas lecionadas, pelo cariz improvisador da peça.

3.5. Instrumentos de recolha e métodos de análise de dados

Por forma a responder às questões colocadas e alcançar os objetivos de investigação supracitados, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Pré-intervenção

- 1) Revisão de literatura e recolha de estratégias de aplicação da improvisação idiomática na aprendizagem do repertório musical;

- 2) Realização de um inquérito por questionário aos professores de piano do Ensino Artístico Especializado sobre a importância da improvisação no ensino de música e de que forma se refletia nas práticas pedagógicas;

- 3) Realização de uma entrevista aos alunos, por forma a conhecer melhor o seu percurso, perceber o seu contacto com a improvisação, o processo inicial de aprendizagem de uma obra, bem como os procedimentos para a análise e compreensão das obras;

4) Realização de um teste pré-intervenção no qual os alunos realizaram exercícios de análise e compreensão das obras, progressões harmónicas, exercícios auditivos e improvisação idiomática, nomeadamente rítmica;

- Durante a intervenção

5) Observação direta e registo de notas de campo em tabelas de avaliação;

6) Preenchimento de grelhas de observação nas quais se foram registando as atitudes/reações do aluno em cada aula;

- Pós-intervenção

7) Entrevista final aos alunos e aos professores cooperantes, de forma a recolher o feedback sobre o projeto;

8) Realização de um teste pós-intervenção no qual os alunos realizaram exercícios semelhantes aos do teste pré-intervenção.

Os dados recolhidos foram analisados segundo diversos métodos de análise, os quais são descritos na tabela 8.

Tabela 8 - Instrumentos e métodos de recolha e análise de dados

Instrumento de recolha de dados	Método de análise de dados
Inquérito por questionário aos professores	Os dados quantitativos foram analisados estatística e numericamente, através de gráficos. Os dados qualitativos, nomeadamente as respostas abertas, foram agrupados em categorias organizadas numa tabela.
Entrevista aos alunos	A entrevista foi gravada em vídeo. Por se tratarem de respostas abertas, foi feita a análise temática dos dados qualitativos, tendo-se encontrado temas comuns a diversas respostas, sumarizados numa tabela, e escrito os resultados organizados por temas, relacionando todos os alunos.
Teste pré-intervenção	O teste foi gravado em vídeo. Os dados foram analisados com base nas tabelas de avaliação que continham critérios relativos aos exercícios feitos, e organizados por conteúdos. Foi feita uma análise para cada aluno.
Tabelas de avaliação da intervenção	Foi feita uma tabela para cada aluno que reúne as

	avaliações das duas aulas lecionadas (cada aula representada na tabela com uma cor diferente). Contém uma avaliação para cada critério, tendo sido estabelecido um para cada conteúdo.
Grelhas de observação das aulas lecionadas	As grelhas de observação das aulas lecionadas continham algumas reações dos alunos ao longo da aula, bem como a estratégia que resultou melhor e a pior em cada aula. Foi anotada numa tabela a frequência de ocorrência dessas reações, tendo sido feito uma tabela para cada aula de cada aluno. Os dados foram analisados com base nas tabelas.
Entrevista final aos alunos e professores (recolha de feedback)	A entrevista foi gravada em vídeo. O método de análise de dados foi o mesmo da primeira entrevista aos alunos.
Teste pós-intervenção	O teste foi gravado em vídeo. O método de análise de dados foi o mesmo do teste pré-intervenção.

4. Análise de dados

Este capítulo destina-se à análise dos dados recolhidos durante as várias fases do estágio, nomeadamente pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. Para cada uma das fases, serão analisados os dados de cada instrumento utilizado na recolha, descritos no capítulo anterior.

4.1. Pré-intervenção

Nesta fase, foram utilizados a revisão de literatura e recolha de estratégias de aplicação idiomática na aprendizagem do repertório musical, um inquérito por questionário aos professores, uma entrevista aos alunos e um teste pré-intervenção. Não será feita uma análise específica do primeiro instrumento (revisão de literatura e recolha de estratégias), uma vez que os resultados desse procedimento já se podem observar no enquadramento teórico presente no capítulo 2, bem como na metodologia de ensino adotada para a fase da intervenção, descrita no capítulo 3.4.2..

4.1.1. Inquérito aos professores

Foi divulgado pelos professores de piano do ensino artístico especializado um inquérito por questionário que procurou compreender o papel da improvisação como componente desenvolvida ao longo da aprendizagem de um instrumentista e de que forma esta se reflete nas suas práticas pedagógicas. Para tal, foram elaboradas questões relacionadas com o contacto dos inquiridos com a improvisação, bem

como com as suas práticas pedagógicas e, ainda, com a improvisação idiomática.

Começar-se-á por fazer uma breve caracterização dos participantes, à semelhança do efetuado no inquérito e, de seguida, passar-se-á à apresentação dos resultados referentes a cada tema e questão. O guião do questionário encontra-se no anexo 1.

Caracterização dos inquiridos

Participaram neste inquérito 18 professores de piano portugueses do ensino artístico especializado, com idades maioritariamente compreendidas entre os 26 e os 35 anos. Metade dos professores afirmou possuir o Mestrado e a região de lecionação mais representada foi o Norte do país. Considera-se, ainda, relevante referir que, neste estudo, não se encontraram representadas as zonas Sul, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores. Relativamente aos níveis de ensino lecionados pelos inquiridos, encontraram-se representados todos os níveis de ensino, sendo que a maioria residiu nos 1º, 2º e 3º ciclos.

Contacto com a improvisação

Nesta secção, foi realizada uma questão central: “alguma vez improvisou no piano?”.

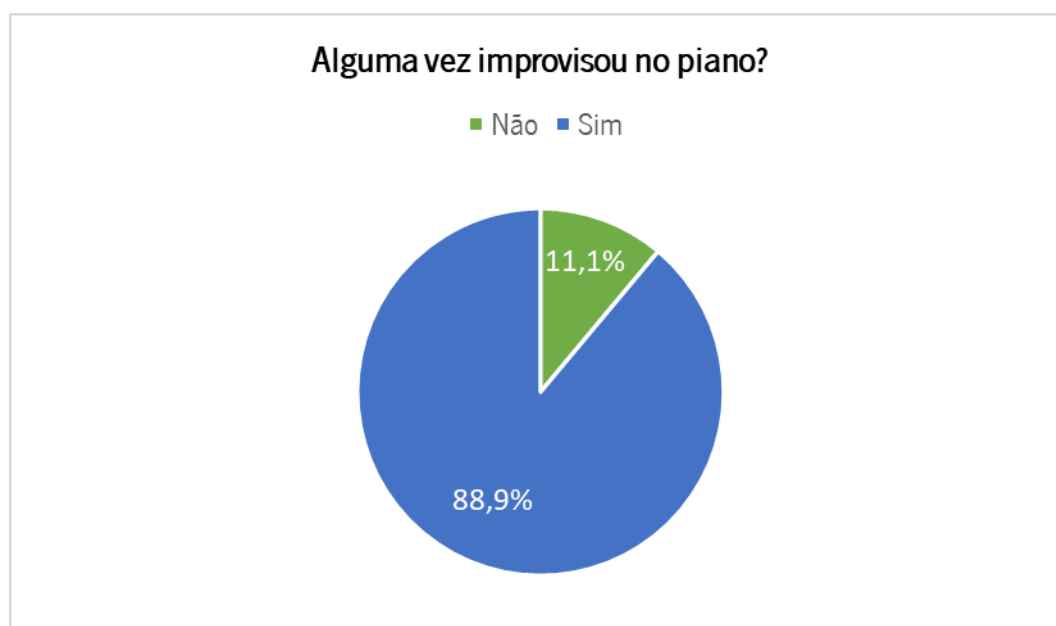


Gráfico 1 - "Alguma vez improvisou no piano?"

A partir desta questão, foi pedido aos 11,1% dos inquiridos que responderam negativamente uma

justificação, pergunta à qual foram fornecidas opções como “nunca tive curiosidade”, “não aprendi a improvisar”, “estudo música erudita”, “nunca pensei sobre isso” e “não gosto de ouvir música improvisada”, como se pode observar no gráfico seguinte.

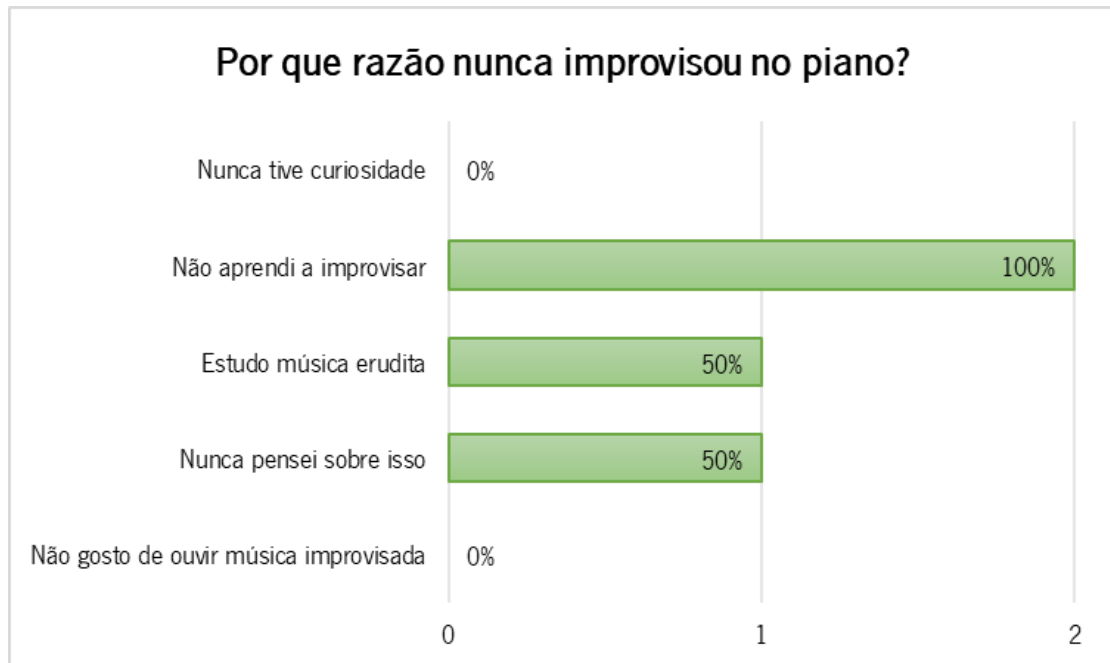


Gráfico 2 - "Por que razão nunca improvisou no piano?"

O gráfico 2 revela que os participantes alegaram nunca ter improvisado no piano porque nunca aprenderam a improvisar. Para além disto, um deles selecionou como justificação o facto de estudar música erudita, e o outro confessou nunca ter pensado sobre este assunto.

Relativamente aos inquiridos que responderam afirmativamente à questão número sete, seguiram-se-lhes três questões relativas aos contextos e aos géneros musicais em que improvisaram, bem como à frequência com que improvisam atualmente.

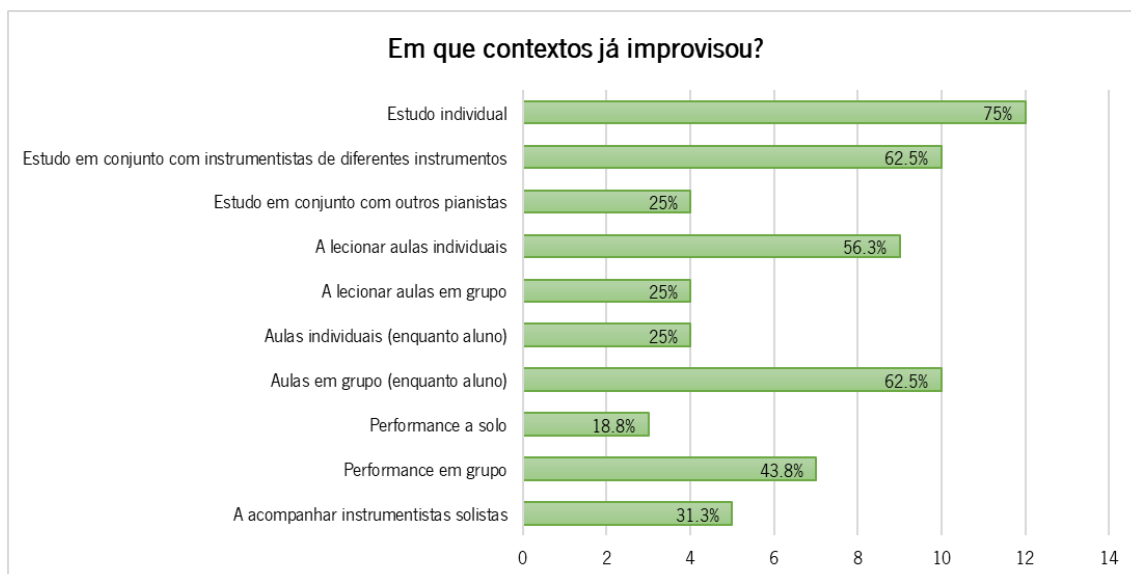


Gráfico 3 - "Em que contextos já improvisou?"

Para esta pergunta, foram sugeridos alguns contextos possíveis de aplicar a improvisação, sendo que os participantes podiam selecionar mais do que um e/ou adicionar mais opções. As sugestões de respostas foram "Estudo individual", "Estudo em conjunto com instrumentistas de diferentes instrumentos", "Estudo em conjunto com outros pianistas", "A lecionar aulas individuais", "A lecionar aulas em grupo", "Aulas individuais (enquanto aluno)", "Aulas em grupo (enquanto aluno)", "Performance a solo", "Performance em grupo" e "A acompanhar instrumentistas solistas".

O gráfico 3 evidencia que 75% dos inquiridos afirmou improvisar durante o estudo individual. Note-se que os dados permitem ainda aferir que os pianistas improvisam mais quando estudam com instrumentistas de diferentes instrumentos (62,5%) do que quando estudam com outros pianistas (25%). No que ao contexto de aula diz respeito, e especificando nas aulas individuais, há mais professores que utilizaram a improvisação a lecionar do que enquanto alunos. O mesmo não acontece com as aulas em grupo, nas quais se evidencia um número manifestamente superior de professores que experienciaram a improvisação enquanto alunos, mas não a aplicam nas aulas. No momento performativo, a improvisação surge mais utilizada em conjunto do que a solo. Por fim, 31,3% dos inquiridos afirmaram já ter improvisado a acompanhar instrumentistas solistas.

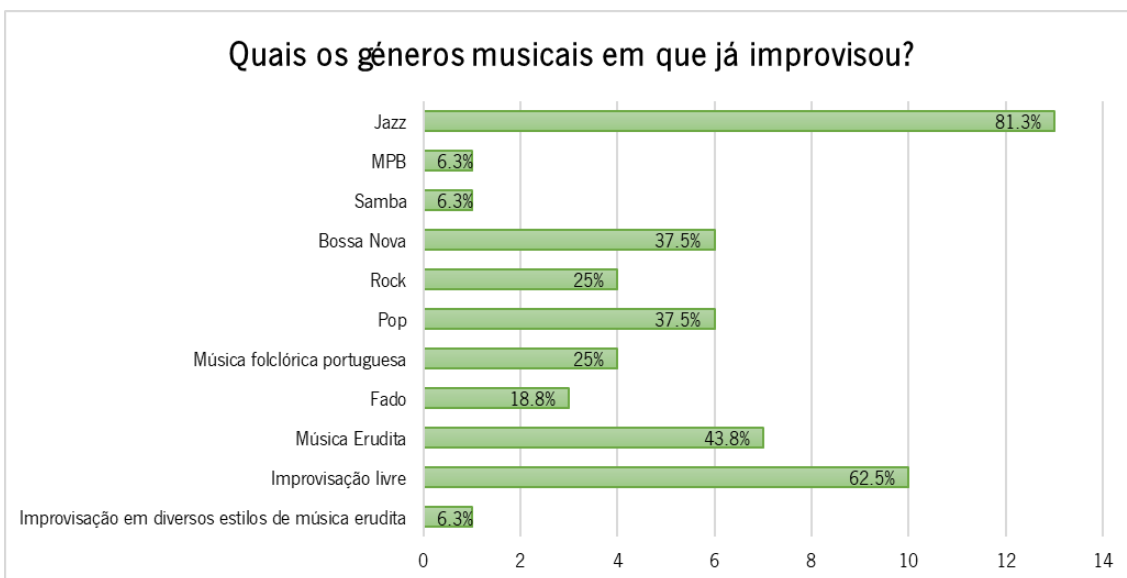


Gráfico 4 - "Quais os géneros musicais em que já improvisou?"

Os géneros musicais em que os participantes mais improvisaram foram claramente o Jazz (81,3%) e a Improvisação livre (62,5%). Segue-se, em terceiro lugar, a Música Erudita. Toma-se a liberdade de considerar que 51,1% dos inquiridos afirmaram já ter improvisado com música erudita, uma vez que a opção adicionada por um dos participantes ("Improvisação em diversos estilos de música erudita") se enquadra na sugestão previamente fornecida ("Música Erudita").

Para finalizar esta secção, questionou-se a frequência com que improvisam atualmente. As opções foram fornecidas numa escala linear de 1 (Raramente) a 5 (Muito frequentemente).

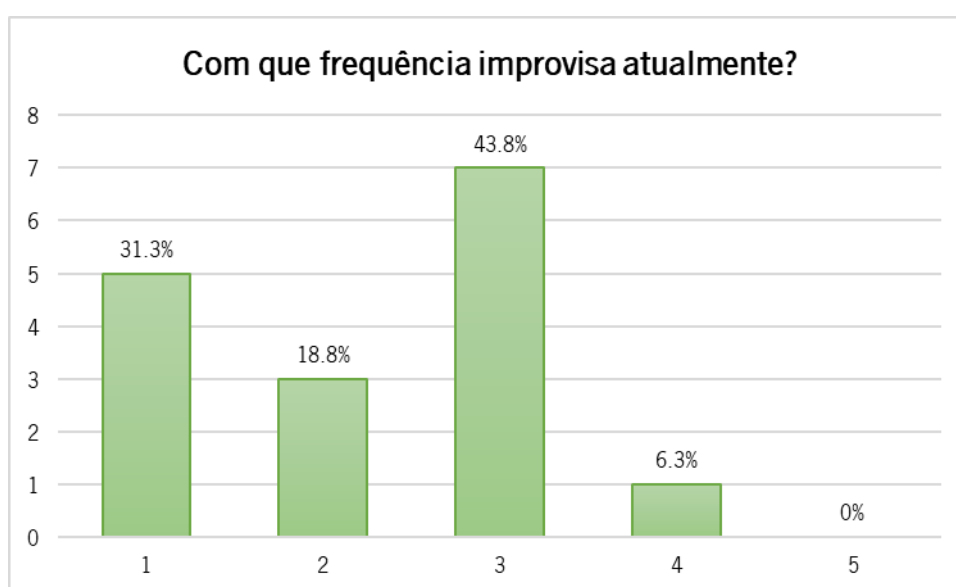


Gráfico 5 - "Com que frequência improvisa atualmente?"

Como é possível observar-se no gráfico 5, a maioria dos inquiridos (43,8%) respondeu com o nível três, o que significará que, atualmente, 7 dos 16 participantes improvisam ocasionalmente. Note, ainda, que 31,3% dos professores inquiridos afirmaram raramente improvisar.

Práticas pedagógicas

Esta secção destinou-se à averiguação das práticas pedagógicas dos professores de piano participantes neste inquérito. Mais especificamente, procurou-se aferir a quais competências musicais atribuíam maior e menor importância nas suas aulas, o seu nível de concordância relativamente a algumas afirmações referentes à improvisação, a sua opinião no que concerne ao impacto da improvisação na aprendizagem e, por fim, a frequência com que abordam a improvisação nas suas aulas de piano.

A primeira questão desta secção foi “Qual a importância que atribui a cada uma das seguintes competências musicais nas suas aulas de instrumento?”, sendo que foram fornecidas as seguintes aptidões: Técnica instrumental, Leitura, Voz/cantar, Treino auditivo/formação musical, História da música, Análise, Composição, Improvisação, Expressividade, Memorização, Criatividade e Versatilidade.

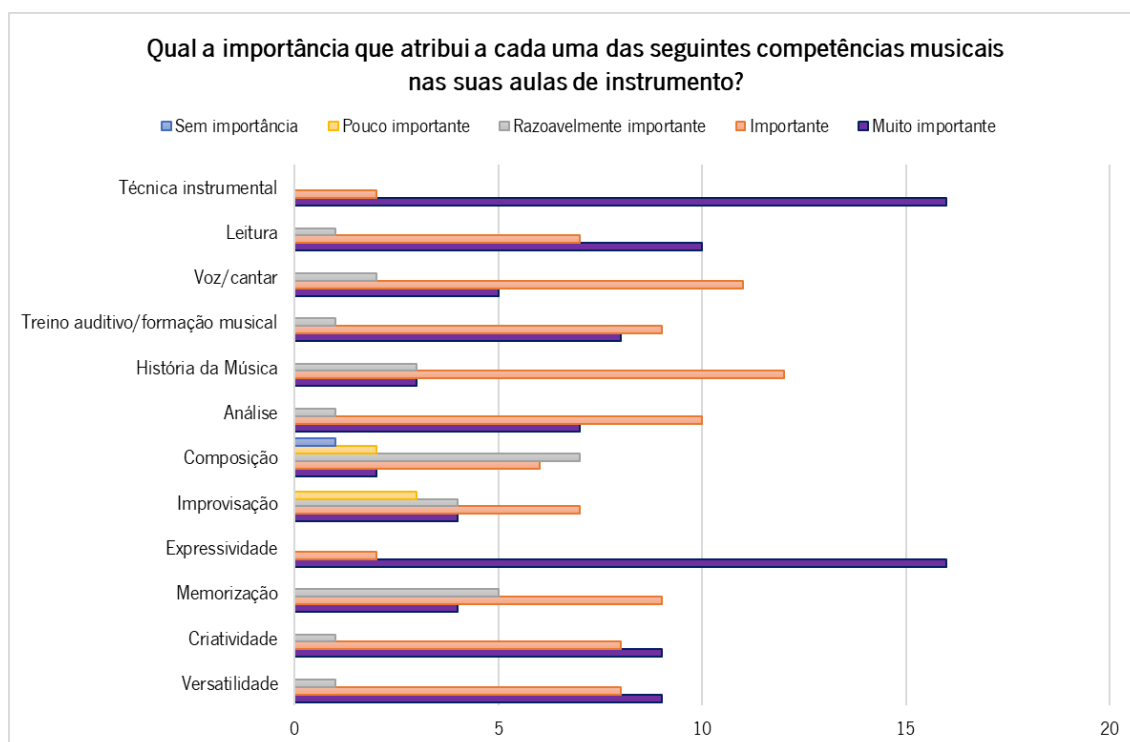


Gráfico 6 - "Qual a importância que atribui a cada uma das seguintes competências musicais nas suas aulas de instrumento?"

O gráfico 6 evidencia um claro destaque para a Técnica instrumental e a Expressividade, revelando-se as competências musicais mais importantes para a grande maioria dos professores inquiridos, na medida em que 16 de 18 as classificaram como “muito importante” nas suas aulas de instrumento.

Repara-se que existe um certo equilíbrio em praticamente todas as competências sugeridas, na medida em que as respostas se situam entre os níveis “razoavelmente importante” e “muito importante”, excetuando a Composição e a Improvisação, nas quais os professores se mostraram bastante divididos. Quanto à composição, uma pessoa afirmou não lhe atribuir qualquer importância nas suas aulas de piano, ao passo que duas a consideraram muito importante. A maioria das respostas (13) encontra-se nos níveis “razoavelmente importante” (7) e “importante” (6). No que à improvisação diz respeito, a maioria das respostas (11) corresponde nos níveis “importante” (7) e “muito importante” (4). Repare-se que três inquiridos atribuem pouca importância à improvisação nas suas aulas de piano e quatro atribuem-lhe razoável importância. É ainda possível observar que, ao contrário da composição, nenhum professor a considerou “sem importância”.

A questão seguinte procurou averiguar a posição dos inquiridos relativamente a afirmações relacionadas com a improvisação nos contextos erudito e jazz, bem como com os possíveis benefícios da improvisação, nomeadamente na resolução de dificuldades técnicas e na melhor compreensão de uma obra. Para cada uma das afirmações, tiveram de selecionar “concordo totalmente”, “concordo”, “neutro”, “discordo” ou “discordo totalmente”.

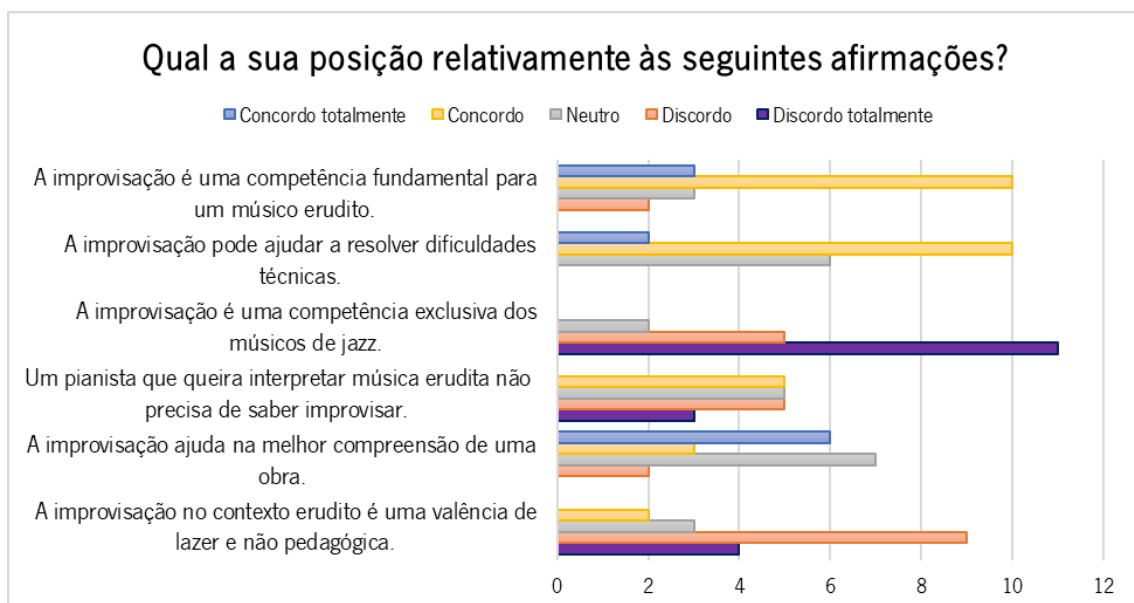


Gráfico 7 - "Qual a sua posição relativamente às seguintes afirmações?"

No que concerne aos benefícios da improvisação, é possível observar no gráfico 7 que houve praticamente o mesmo número de pessoas a concordar que a improvisação poderá ajudar tanto na resolução de dificuldades técnicas (10) como na melhor compreensão de uma obra (9). Não obstante, ao passo que ninguém descartou a possibilidade de a mesma contribuir para a resolução de dificuldades técnicas, duas pessoas discordaram com o seu contributo para um melhor entendimento de uma obra. 13 inquiridos concordaram com a afirmação que atribui à competência de improvisar um valor fundamental para um músico erudito e oito discordaram com a frase que diz que um músico erudito não precisa de saber improvisar. Note-se, ainda, que cinco pessoas concordaram com a afirmação “Um pianista que queira interpretar música erudita não precisa de saber improvisar” e três discordaram com a sua antítese.

Relativamente à afirmação que atribui exclusividade da improvisação aos músicos de jazz, a grande maioria discordou (16), sendo que duas pessoas tiveram uma posição neutra.

Por fim, grande parte (13) dos professores participantes discordou com a afirmação “A improvisação no contexto erudito é uma valência de lazer e não pedagógica”. Duas pessoas concordaram e três assinalaram a opção “neutro”.

A seguinte questão pretendeu que os inquiridos assinalassem se concordavam ou discordavam (numa escala de concordo totalmente a discordo totalmente) com os possíveis benefícios da utilização da improvisação como estratégia pedagógica para diversas competências.

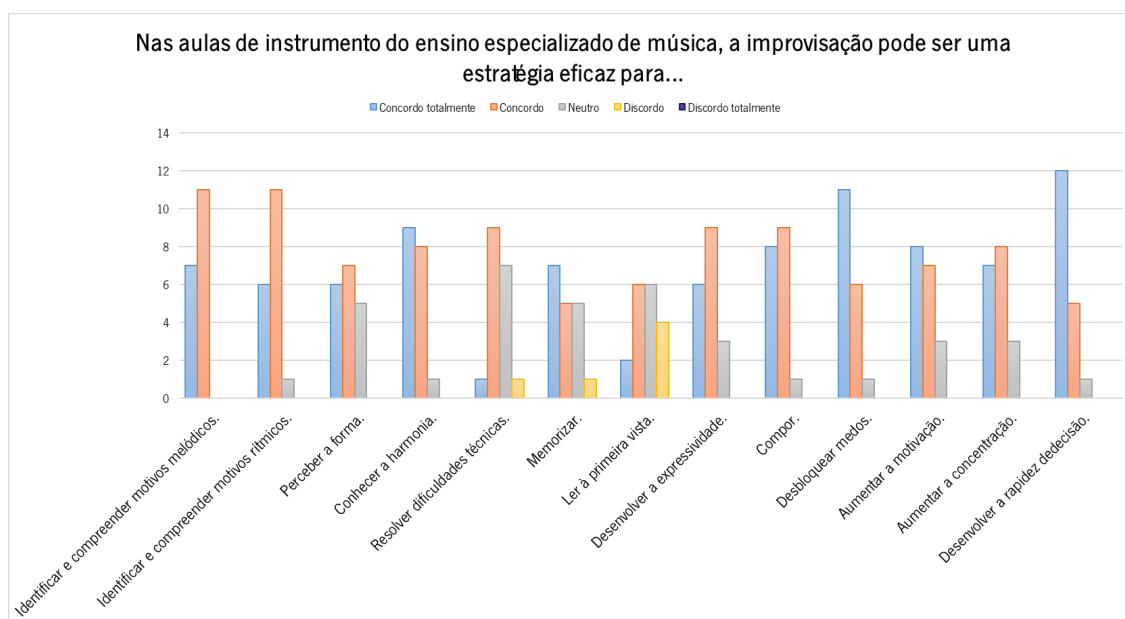


Gráfico 8 - "Nas aulas de instrumento do ensino especializado de música, a improvisação pode ser uma estratégia eficaz para..."

O gráfico 8 demonstra que, de um modo geral, os professores inquiridos concordaram que a improvisação pode ser uma estratégia eficaz para todas as competências musicais mencionadas. Existiu apenas discordância nos campos da resolução de dificuldades técnicas (1), da memorização (1) e da leitura à primeira vista (4).

Para a maioria dos participantes neste inquérito por questionário, a improvisação mostrou ser uma estratégia eficaz para desbloquear medos e desenvolver a rapidez de decisão, sendo estas as duas opções em que mais pessoas assinalaram “concordo totalmente”.

Numa ordem decrescente de concordância, 18 pessoas concordaram que a improvisação poderá ser eficaz na identificação e compreensão de motivos melódicos, 17 pessoas na identificação e compreensão de motivos rítmicos, conhecimento da harmonia, bem como na composição, 15 no desenvolvimento da expressividade, motivação e concentração, e, por fim, 13 pessoas na compreensão da forma.

O maior número de posições neutras (7) ocorreu na opção “resolver dificuldades técnicas”.

Na secção das práticas pedagógicas, foi ainda feita uma questão acerca da frequência com que os professores abordavam a improvisação nas suas aulas de piano.

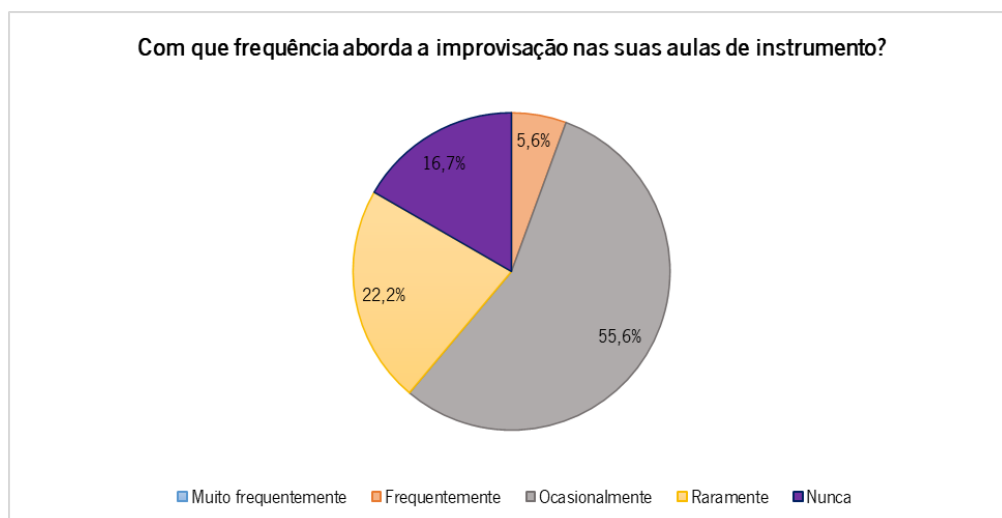


Gráfico 9 - "Com que frequência aborda a improvisação nas suas aulas de instrumento?"

Através do gráfico 9, é possível reparar que nenhum dos inquiridos afirmou aplicar a improvisação muito frequentemente nas suas aulas. Cerca de metade dos participantes, no momento de resposta ao inquérito, abordava ocasionalmente esta matéria e somente 5,6%, o que corresponde a uma pessoa, abordava frequentemente. Note-se, ainda, que 16,7% dos professores responderam que nunca abordavam a improvisação nas suas aulas de piano e 22,2% raramente o faziam.

Os três participantes que responderam que nunca abordavam a improvisação nas suas aulas de instrumento foram redirecionados para a questão “porquê?”, sendo que lhes foram fornecidas as seguintes opções: “Não consta no currículo”, “Não há tempo”, “Não é importante para a música erudita”, “Não sei improvisar”, “Nunca o fizeram comigo”, “A improvisação não se ensina”, “Nunca tinha pensado nisso” e, ainda, a possibilidade de adicionarem outra opção. Era permitido que seleccionassem mais do que uma opção.

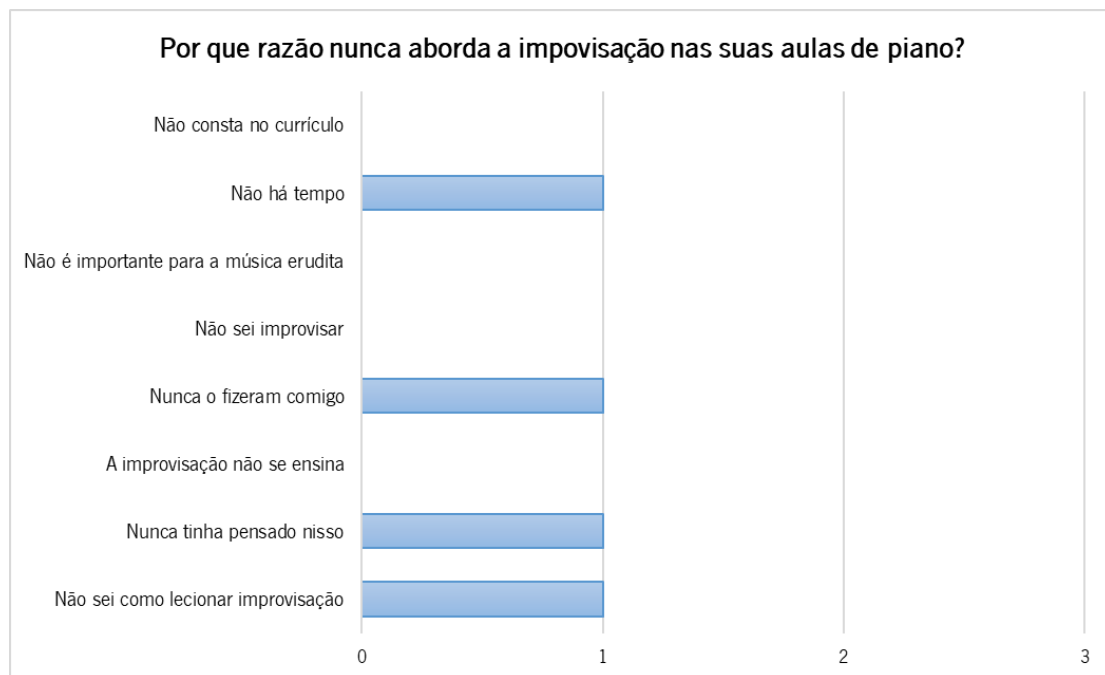


Gráfico 10 - "Por que razão nunca aborda a improvisação nas suas aulas de piano?"

As razões seleccionadas pelos inquiridos foram “não há tempo”, “nunca o fizeram comigo”, “nunca tinha pensado nisso” e “não sei como lecionar improvisação” (esta adicionada por um inquirido). Note-se que nenhum deles afirmou que a razão pela qual não aplicam exercícios de improvisação nas suas aulas de piano reside no facto de não saberem improvisar nem de não constar no currículo. Não houve igualmente respostas nas opções “não é importante para a música erudita” nem “a improvisação não se ensina”.

Da mesma forma, também os participantes que responderam que abordavam a improvisação nas suas aulas foram redirecionados para algumas questões, nomeadamente relacionadas com os níveis de ensino, os tipos de improvisação mais frequentes e, por fim, uma que pedia que descrevessem algumas estratégias utilizadas.

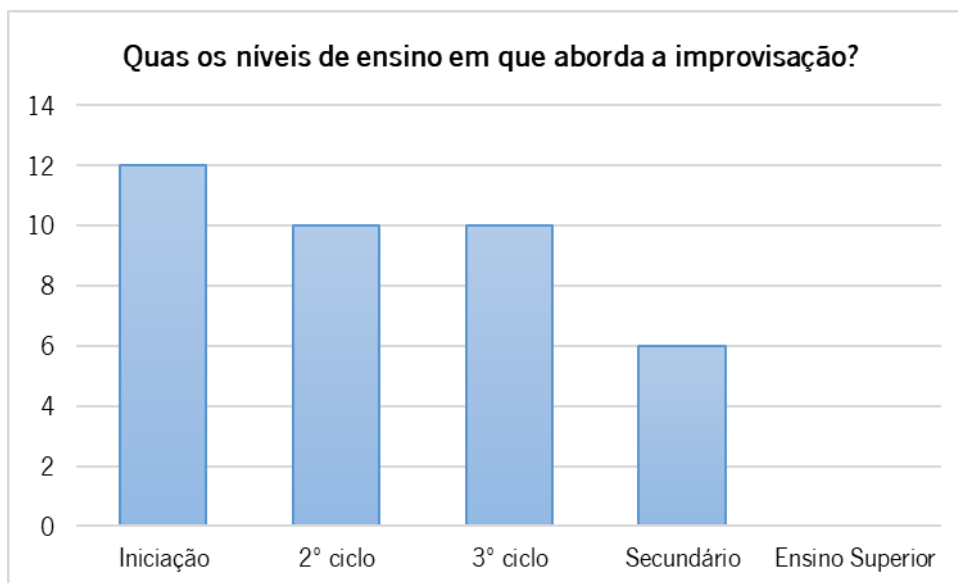


Gráfico 11 - "Quais os níveis de ensino em que aborda a improvisação?"

O gráfico 11 mostra que, dos 15 inquiridos que responderam afirmativamente à questão presente no gráfico 9, 12 abordam a improvisação na Iniciação. Uma grande parte dos inquiridos aplica estratégias de improvisação nos 2º e 3º ciclos e, menos de metade utiliza no Secundário. Note-se que nenhum afirmou abordar a improvisação no Ensino Superior, mesmo, lembre-se, estando representados todos os níveis de ensino na amostra.

Quanto aos tipos de improvisação abordados, foram fornecidas as opções "rítmica", "melódica", "harmónica", "estilística" e "livre".

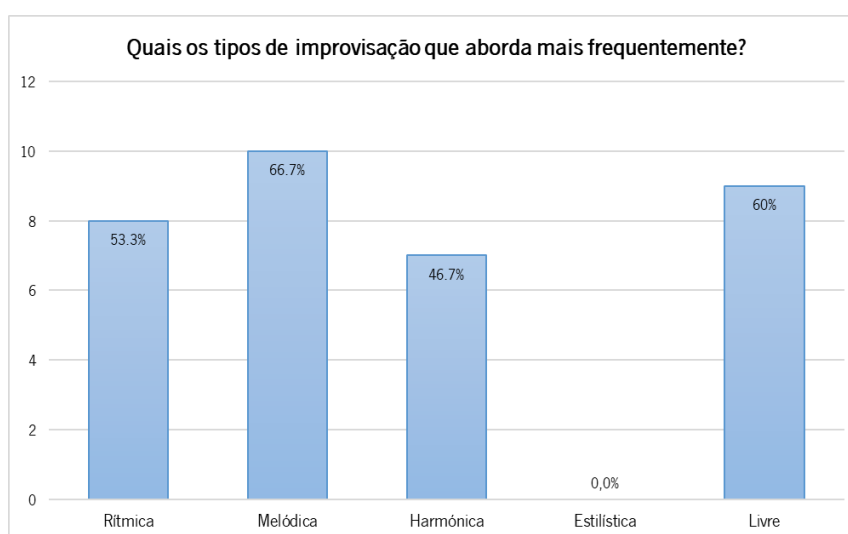


Gráfico 12 - "Quais os tipos de improvisação que aborda mais frequentemente?"

Analisando o gráfico 12, é possível observar que a maioria dos inquiridos (66,7%) abordava mais frequentemente a improvisação melódica, seguida da improvisação livre (60%). O número de professores que abordavam a improvisação rítmica e harmónica mostrou-se muito semelhante. Nenhum dos participantes manifestou abordar a improvisação estilística.

Para finalizar a secção referente às práticas pedagógicas, e tal como foi referido anteriormente, foi pedido aos inquiridos que descrevessem algumas estratégias de improvisação que habitualmente aplicavam. Apesar de terem sido 15 participantes a afirmar que abordavam improvisação nas suas aulas de instrumento, somente 14 responderam a esta questão relativa às estratégias utilizadas. A tabela seguinte sintetiza estas respostas, as quais foram organizadas por categorias.

Tabela 9 - "Descreva algumas estratégias que habitualmente aplica."

Categoria		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Participante														
Improvisação melódica	Em teclas pretas				X	X								X	X
	Sobre um acompanhamento tocado pelo professor			X	X									X	X
	Sobre uma sequência harmónica					X			X						X
	Sobre um padrão de baixo											X			
	Sobre um motivo rítmico	X													
Variação	De padrões melódicos			X						X				X	X
	De padrões rítmicos	X						X						X	
Improvisação/composição de cadências							X								
Improvisação de progressões harmónicas												X			X
Improvisação livre							X					X		X	X

Através da tabela 9, é possível observar que as estratégias mais utilizadas pelos participantes eram a improvisação melódica em teclas pretas, a improvisação melódica sobre um acompanhamento tocado pelo professor, a variação de padrões melódicos e a improvisação livre. Por outro lado, as que se revelaram menos abordadas nas suas aulas de piano foram a improvisação melódica sobre um padrão de baixo, a improvisação melódica sobre um motivo rítmico e a improvisação/composição de cadências.

Improvisação idiomática

A última secção do inquérito por questionário realizado a 18 professores de piano do Ensino Artístico Especializado, destinou-se especificamente à improvisação idiomática. Começou por se questionar se

estavam familiarizados com o termo. Se a resposta fosse negativa, o questionário terminava. Se a resposta fosse positiva, era pedido que descrevessem o que entendiam por “improvisação idiomática” e, de seguida, questionado se aplicavam este tipo de improvisação nas suas aulas de piano. Se a resposta fosse negativa, o questionário terminava. Se a resposta fosse positiva, era-lhes pedido que descrevessem algumas estratégias habitualmente utilizadas.

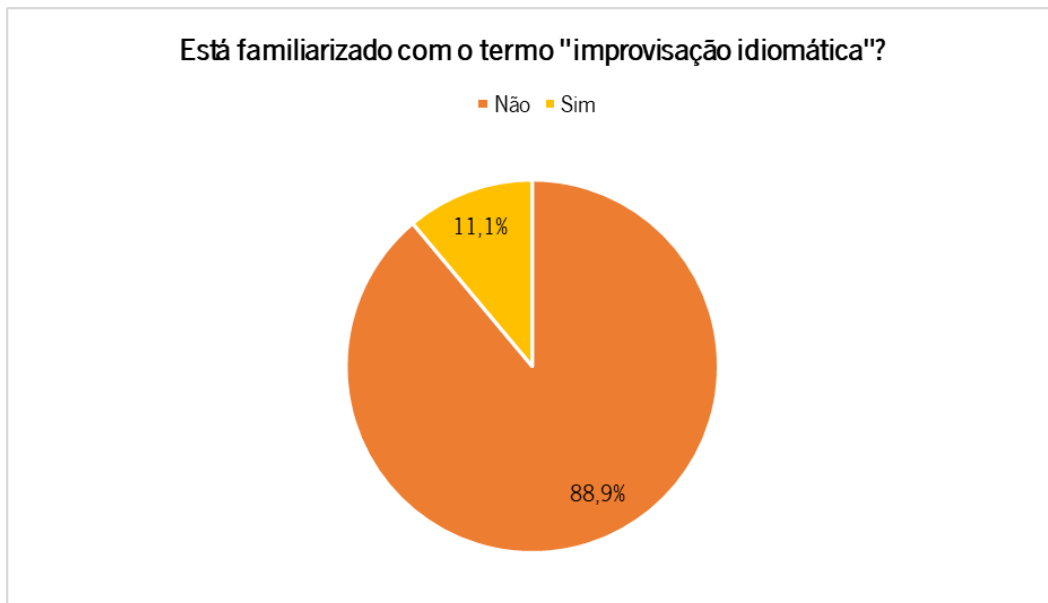


Gráfico 13 - "Está familiarizado com o termo "improvisação idiomática"?"

O gráfico 13 revela que somente 11,1% dos inquiridos afirmaram estar familiarizados com o termo “improvisação idiomática”.

Tal como mencionado anteriormente, foi-lhes pedido, de seguida, que definissem o termo.

As suas respostas foram: “Improvisação com base em determinados padrões estilísticos” e “Improvisação usando por base certas características estilísticas que irão orientar as escolhas tomadas”. Através destas respostas abertas, é possível perceber que ambos relacionaram a improvisação idiomática com questões estilísticas (padrões e características) e que um deles se referiu a estas como pontos de orientação para as escolhas tomadas durante a improvisação.



Gráfico 14 - "Aplica a improvisação idiomática nas suas aulas de piano?"

Tal como é possível observar no gráfico 14, nenhum dos inquiridos (e note-se que apenas dois responderam a esta questão) afirmou aplicar a improvisação idiomática nas suas aulas de instrumento.

Estas respostas fizeram com que nenhum dos participantes respondesse à última questão, relacionada com as estratégias utilizadas.

4.1.2. Entrevista aos alunos

Para analisar as entrevistas aos alunos, foi utilizado o método de análise temática, que se caracteriza pelo seguinte processo gradual: colheita de dados, organização de dados, leitura e escrita de primeiros comentários, codificação (encontrar temas e subtemas) e agrupamento de temas. De seguida, será apresentada a tabela resultante deste processo e a posterior análise dos resultados, organizados pelos temas encontrados: conceito de improvisação, contacto com a improvisação, presença da improvisação na música erudita, processo inicial de aprendizagem de uma obra e compreensão das obras.

Tabela 10 - Análise temática das entrevistas aos alunos

Temas	Subtemas	Exemplos
Conceito de improvisação	Improvisação musical	<p>"Improvisar é quando nos acontece uma falha numa apresentação (...) e uma pessoa tem que improvisar, avançar de alguma forma para continuar" (A)</p> <p>"Penso que seja, por exemplo, chegar ao piano e tocar qualquer coisa que está na nossa cabeça" (D)</p> <p>"Diria que é fazer uma peça a partir de uma tonalidade que já é dada, que pode ser inserida numa peça já feita, a meio de uma peça" (E)</p>
	Improvisação teatral	"em teatro, a improvisação é quando comesas a falar e as coisas não estão no roteiro" (B)

	Improvisação na vida quotidiana	<p>“Improvisar é quando nos acontece uma falha numa apresentação ou na vida” (A)</p> <p>“Eu acho que toda a gente alguma vez na vida já improvisou” (A)</p>
	Improvisação como solução para imprevistos	<p>“Improvisar é quando nos acontece uma falha numa apresentação ou na vida e uma pessoa tem que improvisar, avançar de alguma forma para continuar” (A)</p>
	Improvisação como algo espontâneo	<p>“Improvisação é expressar algo espontâneo, no momento, através de instrumentos” (C)</p> <p>“Improvisação é quando tu de repente ou no momento comesas a criar uma certa parte ou uma certa música” (B)</p> <p>“Penso que seja, por exemplo, chegar ao piano e tocar qualquer coisa que está na nossa cabeça” (D)</p>
	Improvisação como criação de algo novo	<p>“Improvisação é (...) criar uma certa parte de uma certa música”, “inventar uma coisa que não existe” (B)</p> <p>“tocar qualquer coisa que está na nossa cabeça” (D)</p>
	Improvisação aplicada a uma peça já existente	<p>“Improvisação é (...) criar uma certa parte” (B)</p> <p>“Diria que é fazer uma peça (...) que pode ser inserida numa peça já feita, a meio de uma peça” (E)</p>
	Liberdade de escolha	“tu próprio decides ou precisas de o fazer” (B)
	Ausência de partitura	<p>“na música, é quando não tens uma partitura” (B)</p> <p>“sem ter uma partitura à frente” (D)</p>
	Relação com o jazz	“no jazz é muito usado” (E)
	Improvisação como enriquecimento de uma obra	“É um intérprete escrever uma parte que acha que encaixa ali e que dá um bocado de personalidade à peça” (E)
	Diferença entre a improvisação no clássico e no jazz	“no clássico, penso que precisa de ser sempre incluído numa peça que já está a ser tocada. Mas no jazz, eu acho que deve haver concertos em que é tudo à base da improvisação” (E)
Contacto com a improvisação	Ausência de contacto com a improvisação atualmente	<p>“No piano, não improvisei tanto” (A)</p> <p>“Eu já escrevi peças, mas improvisar, improvisar não” (E)</p>
	Contacto com a improvisação numa idade mais nova	<p>“Quando era mais nova, eu tentava criar umas músicas” (A)</p> <p>“Agora não faço muito, mas lembro-me de às vezes sentar no piano e começar a tocar uma melodia” (B)</p>
	Interesse em composição	<p>“Houve uma altura que eu criei um início de uma música” (A)</p> <p>“lembro-me de às vezes sentar no piano e começar a tocar uma melodia” (B)</p> <p>“Escrever não, mas está na minha cabeça” (C)</p> <p>“Eu já escrevi peças” (E)</p>
	Interesse em improvisação livre	“Às vezes sento-me no piano e começo a ver sons interessantes e a tentar criar alguma coisa” (C)
	Improvisação em grupo	(sobre improvisação em grupo): “Já. Aqui na escola, tivemos uma disciplina que não era especificamente sobre improvisação, mas que envolvia e então fizemos isso” (C)
	Presença da improvisação no currículo da escola	“Aqui na escola, tivemos uma disciplina que não era especificamente sobre improvisação, mas que envolvia e então fizemos isso” (C)
	Hábito em improvisar individualmente	<p>Pergunta: em que contextos costumavas improvisar?</p> <p>Resposta: “Sozinho, normalmente” (D)</p>
	Ausência de conhecimentos teóricos e de formação musical profundos	“Eu costumo improvisar, mas não tenho muita base de formação musical e teórica” (D)
	Tocar de ouvido	<p>“Vou mais pelo ouvido e pelo som.” (D)</p> <p>“Às vezes, simplesmente toco a peça e, se não tiver a partitura à frente, olho para aquilo que estou a tocar e tento descobrir a que escala/tonalidade é que se adequa” (E)</p>
Presença da improvisação na música erudita	Relação dos compositores com a improvisação na vida quotidiana	“Eu acho que toda a gente alguma vez na vida já improvisou, portanto, todos os compositores improvisaram de alguma forma” (A)
	Falta de conhecimento de compositores de música erudita que improvisassem	<p>Pergunta: sabes dizer-me algum compositor de música erudita que improvisasse?</p> <p>Resposta: “Não” (C)</p>
	Conhecimento de compositores que improvisavam	<p>“Acho que todos os compositores têm de improvisar pelo menos um bocadinho. Bach improvisava muito, acho eu, e Mozart também” (D)</p> <p>“Isso sim. Por exemplo, Haydn” (E)</p>
	Presença da improvisação nas	“Haydn quando chega às suas cadências deixa que os intérpretes

	cadências clássicas	improvisem e acho que ele também deve ter improvisado" (E)
Processo inicial de aprendizagem de uma obra	Consciencialização do processo que deveria fazer, mas que não faz	"Se calhar devia olhar para a tonalidade... Não é uma coisa que eu faça, mas devia fazer" (A) "Não olho muito para tonalidades nem nada disso. Eu sei que devo, portanto, depois, eventualmente, vou olhar. Mas normalmente começo só a tentar tocar." (E)
	Breve análise do início da peça	"o que eu faço é olhar para as notas, ver em que clave estão, o ritmo, em que tempo está e as primeiras notas dos primeiros compassos" (A) "Vejo a armação de clave para ver os acidentes que tem, as oitavas em que as notas estão escritas, olho para as cifras quando a peça tem cifras" (C) "Primeiro, vejo qual é que é a armação de clave e em que tonalidade é que está" (D)
	Leitura de mãos juntas	"No 7º ano, lembro-me que no início lia de mãos separadas, mas agora leio logo de mãos juntas." (B) "Depois, tento começar a ler à primeira vista" (D) "normalmente começo só a tentar tocar" (F)
	Leitura de mãos separadas	"Vejo normalmente de mãos separadas" (A) "toco uns dois ou três compassos com a mão direita e depois com a mão esquerda" (C)
	Audição da obra	"Antes disso tudo, ouço a peça" (C) "Às vezes vou ouvir... Se não conhecer a peça, convém" (E)
Compreensão das obras	Identificar a tonalidade de uma obra seguindo a regra dos sustenidos e bemóis	"Há aquela regra dos sustenidos e dos bemóis" (A) "Utilizo a regra dos sustenidos e dos bemóis" (C) "Se é com bemóis, o penúltimo bemol é a nota da tonalidade Maior" (D)
	Identificar a tonalidade de uma obra através da análise do início e do final	"Posso ver pelos finais das obras" (D) "vejo como é que começa e como é que acaba e a partir daí descubro se é a tonalidade maior ou menor da armação de clave" (E)
	Dificuldades na identificação da tonalidade	"Como eu me esqueço muito das regras e depois também não ponho muito em prática, não é uma coisa em que eu tenha assim muita facilidade" (A)
	Facilidades na identificação da tonalidade	Pergunta: Consideras que tens facilidade em identificar a tonalidade de uma peça? Resposta: "Sim" (C)
	Análise harmónica	"Depois, temos de ver quais são as harmonias da música para ver se estamos em Lá Maior ou Fá# menor" (C) "também pela escrita da harmonia, pelos acordes" (D)
	Divisão da peça em secções numa fase posterior à leitura	"faço a divisão da peça por secções quando já tenho uma leitura firme" (E)
	Familiarização do conceito "motivo melódico"	Pergunta: Estás familiarizado com o termo "motivo melódico"? Resposta: "Sim, já ouvi falar" (D)

Conceito de Improvisação

Foram encontrados diversos subtemas nas respostas dos alunos à questão "o que entendes por improvisação?", uns deles transversais à grande maioria dos alunos e outros mais escassos. A relação do termo "improvisação" com a música foi imediata na maioria dos entrevistados, nomeadamente nos alunos A, D e E. Apenas o aluno B relacionou a improvisação com outra área, nomeadamente com o teatro. Por sua vez, a aluna A considera que a improvisação é um meio para solução de imprevistos e, como tal, a definição apresentada sugere uma aplicação direta da improvisação na vida quotidiana. Outra característica presente na maioria das respostas é a "improvisação como algo espontâneo", mencionada

pelos alunos B, C e D. A improvisação como criação de algo novo é também um subtema encontrado nas respostas dos alunos B e D, os quais consideram, conseqüentemente, que para improvisar é necessária a ausência de partitura. Neste seguimento, o aluno B menciona a liberdade de escolha quando improvisamos. Não obstante, o aluno B sugere a improvisação aplicada a uma peça já existente, ideia partilhada pela aluna E, a qual defende que tal improvisação enriquece uma obra. A relação com o jazz foi verificada apenas nas respostas da aluna E, a qual mencionou até diferenças entre a improvisação no clássico e no jazz.

Contacto com a improvisação

Respondendo às questões “Já alguma vez improvisaste?” e “Em que contextos?”, os alunos mencionaram nas suas respostas diversos temas. As alunas A e E revelaram ausência de contacto com a improvisação atualmente, sendo que a aluna A mencionou a presença desse contacto numa idade mais nova, tal como o aluno B. A aluna C revelou interesse em improvisação livre, bem como improvisação em grupo, experiência proporcionada pelo currículo escolar. Por sua vez, o aluno D disse ter o hábito de improvisar individualmente, não obstante a ausência de conhecimentos teóricos e de formação musical profundos. Tanto o aluno D como a aluna E indicaram o facto de tocar de ouvido como algo que praticam ocasionalmente. O fator mais transversal neste tema foi o interesse em composição manifestado pelos alunos A, B, D e E.

Presença da improvisação na música erudita

Neste tema, foram colocadas questões relativas à presença da improvisação no processo composicional, por forma a perceber se os alunos conheciam algum compositor de música erudita que improvisasse e de que forma entendiam essa relação. A única aluna que respondeu negativamente à questão “sabes dizer-me algum compositor de música erudita que improvisasse?” foi a aluna C. A aluna A relacionou esta questão com a improvisação na vida quotidiana, ao contrário da aluna E que referiu o exemplo de Haydn e das suas cadências como o espaço composicional em que um compositor clássico não só dava liberdade aos intérpretes como dela mesma usufruía. Por fim, o aluno D considerou que todos os compositores improvisavam, tendo dado o exemplo de Bach e Mozart.

Processo inicial de aprendizagem de uma obra

Relativamente ao processo inicial de aprendizagem de uma obra, isto é, quais os procedimentos dos alunos quando começam a estudar uma peça, foi identificada uma resposta transversal à grande maioria. Esta consiste numa breve análise do início da peça admitida pelos alunos A, C e D. Destes alunos, somente o D não começa por ler de mãos separadas, a par dos alunos B e E. Nas respostas à questão “O que fazes quando comesças a estudar uma obra?”, o subtema da audição da obra apenas foi mencionado pelas alunas C e E e tanto a aluna A como a E revelaram uma consciencialização do processo que deveriam fazer, mas que não corresponde com a prática.

Compreensão das obras

No que à compreensão das obras diz respeito, foram feitas questões relativas à tonalidade, à divisão da peça em secções e ao conceito de “motivo melódico”. O método utilizado para identificar a tonalidade das obras mais transversal à maioria dos alunos mostrou-se ser a “regra dos sustenidos e bemóis”, mencionada pelos alunos A, C e D. Este, juntamente com a aluna E, afirmou ainda a análise do início e do final da peça como algo crucial na identificação da tonalidade. A aluna A confessou ter dificuldades nesta matéria, ao contrário da aluna C a qual, para além de considerar ter facilidades, demonstrou hábito na análise harmónica das obras. O aluno D não só revelou também prática regular de análise harmónica, como se mostrou familiarizado com o termo “motivo melódico”. Por fim, apenas a aluna E mencionou a divisão da peça em secções, apesar de confessar fazê-lo somente numa fase posterior à leitura.

4.1.3. Teste pré-intervenção

Esta fase, conforme mencionado no capítulo 3.5., destinou-se à realização de exercícios de improvisação idiomática por parte dos cinco alunos intervenientes. Consistiu, como o próprio nome indica, num teste realizado antes da intervenção, com o propósito de avaliar as competências que os alunos possuíam antes da aplicação das estratégias pedagógicas delineadas para o projeto. Por forma a que a recolha e análise de dados fosse o mais rigorosa possível, a organização metodológica do teste foi exatamente igual para todos os alunos, tendo somente variada a obra utilizada na primeira parte do teste – análise e compreensão das obras –, uma vez que era pretendido realizar atividades na obra posteriormente trabalhada com a professora estagiária. Os conteúdos avaliados foram sequenciados da seguinte forma:

análise e compreensão das obras (obra estudada e obra não estudada), progressões harmónicas e exercícios auditivos e de improvisação rítmica. Este teste serviu não só para uma avaliação diagnóstica como também como termo de comparação com o teste realizado após a intervenção, o qual conteve precisamente os mesmos exercícios do teste pré-intervenção.

De seguida, serão analisados os dados dos testes pré-intervenção, realizados individualmente nos dias 08 e 11 de maio de 2023, aos cinco alunos. Será feita uma análise de acordo com os conteúdos abordados – Análise e compreensão das obras, Progressões harmónicas e Exercícios auditivos e de improvisação rítmica –, com base nas tabelas de avaliação. A cada conteúdo corresponderam determinados critérios, os quais foram avaliados numa escala de classificação de 0 a 100%.

Análise e compreensão das obras

A avaliação deste conteúdo teve por base exercícios de análise, nomeadamente identificação de tonalidades e divisão das peças em secções, identificação e análise de padrões melódicos e transposição de melodias. Tais atividades foram realizadas em duas peças para cada aluno: uma que eles estivessem a estudar (e a qual foi trabalhada posteriormente durante a intervenção) e outra nunca tocada por eles, mas, *a priori*, facilmente reconhecível por todos através do olhar para a partitura (*Minueto n.º5 em Sol Maior BWV Anh.114*, J. S. Bach). Através desta organização metodológica, foi possível perceber se os alunos revelavam maior facilidade na execução dos exercícios quando aplicados a uma obra já estudada e, simultaneamente, avaliar a sua capacidade de “ouvir internamente” uma partitura. Para além disto, a escolha de uma obra transversal a todos os alunos permitiu comparar os diferentes resultados de uma forma mais justa e fidedigna.

Para cada um dos cinco alunos, a organização dos exercícios para o conteúdo da análise e compreensão das obras foi a seguinte:

- Apresentar a partitura da peça que o aluno estava a estudar/tinha estudado recentemente;
- Identificar a tonalidade;
- Dividir em secções;
- Identificar um motivo melódico que se repita/varie ligeiramente ao longo da obra (padrão melódico);
- Identificar os graus melódicos do motivo escolhido e cantá-lo dizendo os números dos graus (análise motívica);
- Transpor o motivo escolhido para duas tonalidades distintas (à escolha do aluno), maiores e menores;

- Repetir os exercícios anteriores para o Minueto.

De seguida, serão analisados os resultados dos testes de cada aluno, relativos ao conteúdo da análise e compreensão das obras, com base nas tabelas de avaliação.

Tabela 11 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna A

Aluno: A	Grau: 3º	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras		X X			
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências				X X	
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo		X X			

A aluna A, tal como se pode observar na tabela 11, revelou imensas dificuldades na identificação das tonalidades e na identificação e transposição de motivos melódicos, tendo sido avaliada com 20-49%, ou seja, negativamente. Demonstrou bastante mais eficácia na divisão das peças em secções, tendo dividido em compassos que fizessem sentido do ponto de vista formal, isto é, onde existissem cadências. Não só foi ligeiramente incoerente entre a divisão na primeira parte e a divisão na segunda, tendo dividido em secções maiores na primeira, como também revelou algumas incongruências formais na segunda parte, nomeadamente nos compassos 21-28, tendo assinalado compassos não cadenciais. Assim, neste campo, obteve uma avaliação de 70-89%. Relativamente à comparação da execução dos exercícios entre a peça estudada e a não estudada, a aluna manifestou semelhantes facilidades e dificuldades.

Tabela 12 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluno B

Aluno: B	Grau: 4º	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras					X X
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências					X X
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo					X X

A tabela da avaliação do teste pré-intervenção do aluno B (tabela 12) evidencia excelentes resultados no que a este conteúdo diz respeito, tendo obtido classificação máxima (90-100%) em todos os exercícios e não tendo manifestado quaisquer diferenças entre a execução dos exercícios na peça estudada e na

não estudada.

Tabela 13 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna C

Aluno: C	Grau: 5°	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras					X X
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências				X	X
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo					X X

A aluna C identificou perfeitamente as tonalidades das duas obras (90-100%) e identificou e transpôs igualmente os motivos melódicos. No entanto, como a tabela 13 demonstra, a aluna revelou dificuldades na divisão da peça não estudada em secções (70-89%), algo que não se verificou na peça estudada (90-100%). A aluna C evidenciou alguma falta de compreensão formal do Minueto, na medida em que, apesar de na primeira parte a aluna ter dividido em secções lógicas do ponto de vista formal, na segunda parte as divisões foram muito mais frásicas do que estruturais, não refletindo pontos cadenciais. Não obstante, é possível aferir que a aluna foi capaz de ouvir internamente a partitura da obra não estudada.

Tabela 14 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluno D

Aluno: D	Grau: 7°	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras				X X	
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências			X X		
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo					X X

Tal como os alunos A e B, também o aluno D revelou coerência na execução dos exercícios de análise e compreensão de ambas as obras. O aluno obteve uma classificação de 70-89% no que à identificação das tonalidades diz respeito, tendo mostrado incertezas nas respostas. Quanto ao critério da divisão das peças em secções, o aluno assinalou secções de estudo, nomeadamente de 2/3 compassos, fruto da prática recorrente nas suas aulas de piano. Apesar de demonstrar organização e método de estudo, a sua avaliação foi de 50-69% uma vez que as divisões não refletem compreensão total da forma das obras. Através da tabela 14 é ainda possível observar que o aluno obteve classificação máxima (90-100%) na identificação e transposição dos motivos melódicos.

Tabela 15 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna E

Aluno: E	Grau: 8º	Atividade: Teste pré-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras		X X			
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências				X	X
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo				X	X

Por fim, a aluna E, à semelhança da aluna C, demonstrou mais facilidade na execução de alguns exercícios quando aplicados à obra estudada, tal como se pode reparar na tabela 15. Tais exercícios foram o da divisão das peças em secções e o da identificação e transposição de motivos melódicos, nos quais a aluna obteve 70-89% na obra não estudada e 90-100% na obra estudada. Estes dados mostram não só uma previsível maior compreensão da obra estudada, como também algumas dificuldades na audição interna da partitura desconhecida. A aluna E manifestou ainda imensas dificuldades na identificação das tonalidades de ambas as obras (20-49%).

Progressões harmónicas

Este conteúdo consistiu na execução de duas progressões harmónicas muito recorrentes na grande parte do repertório clássico para piano. Para avaliar a capacidade de os alunos compreenderem as qualidades dos graus harmónicos dessas progressões e executarem-nas, foi-lhes pedido que escolhessem duas tonalidades maiores e que tocassem as progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I nessas mesmas tonalidades e nos seus homónimos menores. Foi-lhes dada total liberdade para a posição dos acordes e conseqüente distribuição das notas pelas duas mãos, tendo sido valorizados os casos em que utilizaram ambas as mãos e a condução melódica. A avaliação deste conteúdo dividiu-se em dois critérios: um que avaliou a compreensão teórica da qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões, e outro relativo à capacidade de o aluno tocar as mesmas.

De seguida, serão analisados os resultados dos testes de cada aluno, relativos ao conteúdo das progressões harmónicas, com base nas tabelas de avaliação.

Tabela 16 - Avaliação do critério de progressões harmônicas (pré-intervenção) - Aluna A

Aluno: A	Grau: 3°	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmônicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões		X			
	O aluno é capaz de tocar progressões harmônicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica		X			

A tabela 16 demonstra que a aluna A obteve classificação negativa (20-49%) em ambos os critérios relativos às progressões harmônicas. Numa primeira parte do exercício, a aluna revelou muitas dificuldades na compreensão do que é um acorde e nas alterações a fazer em cada tonalidade, o que se refletiu na falta de percepção da qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões. Tais problemas estenderam-se para a execução, não tendo conseguido tocar corretamente as progressões pedidas e manifestado ainda mais dificuldades nas tonalidades menores. Tocou os acordes no estado fundamental e somente com a mão direita.

Tabela 17 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluno B

Aluno: B	Grau: 4°	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmônicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões					X
	O aluno é capaz de tocar progressões harmônicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica				X	

O aluno B revelou bastantes facilidades nesta matéria, possivelmente fruto do facto de a execução de cadências I – IV – V – I constituir um dos conteúdos programáticos do 8º ano de piano da Escola Profissional da Metropolitana e de ser uma prática recorrente nas suas aulas. Para além disto, trata-se de um aluno com um enorme interesse em harmonia. No que à compreensão da qualidade dos acordes das progressões diz respeito, o aluno obteve classificação máxima (90-100%), não tendo demonstrado quaisquer dificuldades (ver tabela 17). No entanto, tais percepções não foram imediatas quando passadas para o piano, na medida em que houve algumas hesitações, sobretudo nas tonalidades menores e na progressão II – V – I. Desta forma, o aluno foi avaliado com 70-89% na capacidade de tocar as progressões. Tais resultados poderão evidenciar falta de prática de diferentes cadências para além daquela requerida na matriz programática. Note-se que o aluno tocou os acordes apenas com a mão direita, mas com condução melódica.

Tabela 18 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna C

Aluno: C	Grau: 5°	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmónicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões				X	
	O aluno é capaz de tocar progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica				X	

À semelhança do que foi mencionado anteriormente, também a matriz programática do 9° ano de piano da Escola Profissional da Metropolitana contempla a execução de cadências I – IV – V – I como um conteúdo programático. Neste sentido, seria expectável que a aluna C revelasse facilidades na realização dos exercícios de progressões harmónicas. Não obstante, tal não foi completamente concretizado, na medida em que a aluna evidenciou algumas dificuldades tanto na compreensão das qualidades dos acordes de cada um dos graus das progressões, como na realização dos mesmos. Os maiores problemas ocorreram nas tonalidades menores, nomeadamente nas progressões IV – V – I. Como tal, a avaliação atribuída foi de 70-89% nos dois campos (ver tabela 18). Tal como o aluno B, a aluna C tocou os acordes apenas com a mão direita, mas com condução melódica.

Tabela 19 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluno D

Aluno: D	Grau: 7°	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmónicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões				X	
	O aluno é capaz de tocar progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica				X	

Relativamente aos conteúdos programáticos, aquilo referido nos alunos B e C verifica-se também para o aluno D. Neste caso, a tabela 19 indica que a sua avaliação foi idêntica tanto no plano teórico do exercício como no prático (70-89%). Tais classificações refletem as dificuldades sentidas pelo aluno na execução das progressões harmónicas das tonalidades menores e na falta de perceção de alguns erros cometidos, o que poderá sugerir ausência de conhecimento auditivo de cada uma das progressões. Um fator interessante é o facto de o aluno ter tocado a fundamental na mão esquerda e o acorde no estado fundamental na mão direita.

Tabela 20 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pré-intervenção) - Aluna E

Aluno: E	Grau: 8°	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmónicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões			X		
	O aluno é capaz de tocar progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica			X		

Apesar de a questão programática se manter no 12° ano, aluna E, verificaram-se algumas dificuldades na execução dos exercícios. Revelou-se que a aluna não compreendia auditivamente a cor de cada uma das progressões, não tendo perceção dos erros cometidos, o que se tornou mais evidente nas progressões II – V – I e em todas as progressões em tonalidades menores. Como tal, a classificação atribuída nos dois parâmetros foi de 50-69%.

Exercícios auditivos e de improvisação rítmica

Foi nesta parte do teste pré-intervenção que residiram os exercícios fulcrais e diretamente relacionados com a improvisação. O repertório utilizado nesta parte do teste foi *Für Elise WoO 59*, L. v. Beethoven, por ser uma obra, a priori, conhecida por todos os alunos intervenientes e adequada a todos os seus níveis de ensino (7° a 12° ano). Os principais objetivos deste conteúdo eram averiguar se os alunos tinham o ouvido apurado, se eram capazes de transportar o que ouviam para o piano e introduzir a improvisação rítmica, através de padrões criados com base na melodia. Para alcançar tais objetivos, foram delineados os seguintes exercícios:

- Ouvir e memorizar a linha de baixo tocada pela professora (primeira nota de cada compasso da mão esquerda do *Für Elise*, compassos 1-12);
- Cantar a linha de baixo;
- Tocar no piano a linha de baixo cantada;
- Ditado harmónico: classificar os acordes tocados pela professora (harmonia implícita da primeira secção da peça: Lá^m, Mi⁷, Lá^m, Lá^m, Mi⁷, Lá^m, Dó^M, Sol^M, Lá^m);
- Tocar a linha de baixo na mão esquerda e os acordes na mão direita;
- Enquanto a professora toca a mão esquerda como está escrita, percutir e dizer (simultaneamente) o padrão rítmico da melodia;
- Criar uma frase/palavra para esse ritmo;
- Enquanto a professora toca a mão esquerda como está escrita, improvisar ritmos, com a

palavra/frase criada, acabando sempre no mesmo tempo (1º tempo do compasso);

- Aprender a melodia de ouvido e repetir o exercício anterior, tocando simultaneamente a mão direita (enquanto a professora toca a mão esquerda).

De seguida, serão analisados os resultados dos testes de cada aluno, relativos ao conteúdo dos exercícios auditivos e de improvisação rítmica, com base nas tabelas de avaliação.

Tabela 21 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluna A

Aluno: A	Grau: 3º	Atividade: Teste pré-intervenção					
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%	
Conteúdo	Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo					X
		O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações			X		
		O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes		X			
		O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda			X		
		O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão	X				
		O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tónicas nos tempos fortes			X		
		Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1º tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)			X		
		O aluno é capaz de improvisar rítmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano		X			
		O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa			X		
		O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura			X		

A aluna A destacou-se na memorização da melodia do baixo e no rápido reconhecimento auditivo da obra em questão, tendo obtido classificação máxima (90-100%), o que poderá sugerir que a aluna detém uma excelente capacidade de associar melodias a informação previamente guardada na sua memória. O mesmo pareceu não acontecer com harmonia, tendo revelado algumas dificuldades no ditado harmónico e na sucessiva execução dos acordes com a linha de baixo previamente cantada (50-69%). A aluna evidenciou, ainda, algumas dificuldades em transportar para o piano aquilo que ouvia, o que se manifestou nas hesitações em tocar a melodia do baixo cantada (70-89%) e em improvisar ritmicamente sobre a melodia (50-69%). Esta improvisação seria “preparada” anteriormente pela improvisação cantada e percutida, na qual a aluna obteve uma classificação de 70-89%. A palavra sugerida foi “crocodilo”, o que, embora tenha as quatro sílabas, não obedece à acentuação da sílaba tónica no tempo forte, tendo resultado numa avaliação de 70-89%. Relativamente à criatividade da aluna demonstrada nas improvisações rítmicas, foi atribuída uma classificação de 50-69%, valor ligeiramente superado pelos poucos preconceitos e medos manifestados durante a execução dos exercícios de improvisação e, ainda,

pela satisfatória reação à ausência de partitura (70-89%).

Tabela 22 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluno B

Aluno: B	Grau: 4º	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo				X	
	O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações			X		
	O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes					X
	O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda					X
	O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão	X				
	O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tônicas nos tempos fortes				X	
	Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1º tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)				X	
	O aluno é capaz de improvisar rítmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano			X		
	O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa				X	
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura				X	

Os exercícios mais fortes do aluno B foram, novamente, aqueles relacionados com harmonia, nomeadamente o ditado harmónico e a execução dos acordes com a mão direita acompanhados pela melodia do baixo na mão esquerda, tendo obtido cotação máxima em ambos os critérios (90-100%). Tal como a aluna A, também este aluno revelou adversidades nos exercícios que pretendiam que os alunos transpusessem para o piano quer a melodia memorizada quer as improvisações rítmicas. Neste sentido, o aluno B foi capaz de memorizar a melodia do baixo e improvisar ritmos com a voz e palmas sem grandes dificuldades (70-89%), tendo, no entanto, obtido classificação inferior nos exercícios consequentes (50-69%), o que revela uma fraca ligação entre o ouvido e a execução. Ao contrário da aluna A, após ter cantado o padrão rítmico da melodia, não reconheceu qual era a peça, o que resultou numa classificação de 0-19%. A palavra sugerida para o ritmo da melodia foi “pirâmide”, sendo, uma vez mais, uma palavra inadequada em termos de acentuação silábica, mas coerente em número de sílabas, o que se traduziu numa avaliação de 70-89%. Tanto no campo da criatividade como no da atitude despreconceituosa, o aluno obteve 70-89%.

Tabela 23 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluna C

Aluno: C	Grau: 5º	Atividade: Teste pré-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo				X	
	O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações					X

	O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes					X
	O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda					X
	O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão				X	
	O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tônicas nos tempos fortes				X	
	Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1º tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)				X	
	O aluno é capaz de improvisar rítmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano				X	
	O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa		X			
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura				X	

De um modo geral, a aluna C obteve excelentes resultados no conteúdo dos exercícios auditivos e de improvisação rítmica, possivelmente fruto da experiência por ela relatada em improvisar em grupo (proporcionada pelo currículo escolar) e do seu interesse em improvisação livre. Como tal, embora tenha demorado algum tempo a memorizar a melodia do baixo (70-89%), foi extremamente capaz de a tocar no piano, sem grandes hesitações (90-100%). A classificação máxima foi igualmente atribuída nos dois exercícios diretamente relacionados com a harmonia. Relativamente ao reconhecimento da peça, a aluna conseguiu reconhecer semelhanças com algo que já conhecia, mas não foi capaz de identificar concretamente, pelo que foi avaliada com 70-89%. A mesma classificação foi atribuída no critério relacionado com a escolha da frase/palavra para o ritmo da melodia, tendo a aluna sugerido a palavra “chocolate”, a qual, à semelhança das escolhidas pelos alunos anteriores, não cumpre totalmente os requisitos necessários. Em ambos os exercícios de improvisação rítmica, a aluna C obteve 70-89%, o que demonstra uma boa relação entre ouvido e execução no piano. Para além disto, foi valorizada a atitude desprovida de grandes medos e/ou preconceitos, tendo sido capaz de se libertar mais da partitura (70-89%). O ponto mais negativo de toda a sua avaliação pré-intervenção, foi, efetivamente, a criatividade (20-49%), sendo notório um certo conformismo nas escolhas rítmicas que fazia, não arriscando nem procurando diferentes caminhos.

Tabela 24 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluno D

Aluno: D	Grau: 7º	Atividade: Teste pré-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					X
						X
						X
				X		
						X

	O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tônicas nos tempos fortes					X
	Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1º tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)			X		
	O aluno é capaz de improvisar ritmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano			X		
	O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa			X		
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura				X	

O aluno D demonstrou-se bastante confortável na memorização da linha de baixo e consequente concretização no piano da mesma, tendo obtido 90-100%. Apesar de ter classificado distintamente os acordes (90-100%), revelou bastantes dificuldades ao tocá-los com a mão direita juntamente com a melodia do baixo na mão esquerda, o que o levou a obter a classificação de 50-69%. Tal discrepância entre o plano teórico-auditivo e o prático não se evidenciou nos exercícios de improvisação rítmica, nos quais o aluno foi avaliado com 50-69%, pelas dificuldades sentidas em improvisar ritmos terminando no 1º tempo do compasso, tanto no piano como fora dele. No que diz respeito à identificação da peça e à sugestão de uma palavra/frase consistente, o aluno obteve 90-100%, tendo sugerido a frase “fiquei ali”. Não se revelou muito criativo nas suas escolhas rítmicas (50-69%) e conseguiu manter uma atitude positiva, não ficando tão preso à partitura (70-89%).

Tabela 25 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pré-intervenção) - Aluna E

Aluno: E	Grau: 8º	Atividade: Teste pré-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					
Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo					X
	O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações					X
	O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes					X
	O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda					X
	O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão					X
	O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tônicas nos tempos fortes			X		
	Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1º tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)			X		
	O aluno é capaz de improvisar ritmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano				X	
	O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa				X	
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura				X	

Para finalizar, a aluna E mostrou-se notável nos primeiros exercícios deste conteúdo, tendo obtido classificação máxima (90-100%) na memorização da linha de baixo, na sua execução no piano, no ditado harmónico, na reprodução dos acordes com a linha de baixo e, ainda, reconheceu rapidamente a peça

após cantar o padrão rítmico da melodia. Tal prestação evidencia um bom treino do ouvido e capacidade de tocar aquilo que interiorizara. Os exercícios rítmicos, por sua vez, ficaram um pouco aquém do esperado, na medida em que não só não sugeriu uma palavra perfeitamente adequada ao requerido (sugeriu “Mariana”), como não revelou completa compreensão rítmica ao improvisar com percussão e voz. Assim, foi avaliada com 50-69% em ambos os critérios. Surpreendentemente, e contrariamente a todos os outros alunos, a aluna E alcançou uma classificação superior (70-89%) na improvisação rítmica no piano do que fora dele, o que poderá refletir que se trata de uma aluna com muito domínio do instrumento, de tal forma que se torna capaz de tocar quase automaticamente ideias que, muitas vezes, não surgiram ainda no seu pensamento. Desta forma, leva a crer que o processo foi inverso ao desejável: ao invés de passar do cérebro para os dedos, aconteceu o oposto. Por fim, obteve classificação bastante satisfatória (70-89%) nos critérios da criatividade e da atitude.

4.2. Intervenção

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados recolhidos durante a intervenção. Serão analisadas as tabelas de avaliação das duas aulas lecionadas a cada aluno e as grelhas de observação onde se registaram as reações e atitudes dos alunos em cada aula. Os resultados serão analisados por aluno.

- Aluna A

Tabela 26 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluna A

Aluno: A	Grau: 3º	Atividade: Aula nº1				
Conteúdo	Crítérios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente		X			
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades			X		
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade		X			

A tabela 26 demonstra que, em termos gerais, a aluna A manifestou algumas dificuldades nos conteúdos abordados na primeira aula. Mais concretamente, teve uma avaliação insuficiente na componente da análise e compreensão da obra e nos exercícios de improvisação, não compreendendo suficientemente a forma e o percurso harmónico da obra, nem tendo estabelecido uma relação

consistente entre estilo, métrica e tonalidade nas suas improvisações. Foi atribuída uma avaliação suficiente na transposição de motivos, tendo evidenciado bastantes dificuldades.

Tabela 27 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluna A

Aluno: A		Grau: 3º			Atividade: Aula nº1		
Critérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início		X			
Meio			X				
Final				X			
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula				X		
Estratégia mais eficaz*	11 - A aluna encontra um ritmo que lhe agrade, repete-o em <i>loop</i> , enquanto toca a esquerda como está escrita e a direita improvisada ritmicamente.						
Estratégia menos eficaz*	14 - Tocar os acordes com o ritmo que está escrito.						

*Ver tabela 3 (capítulo 3.4.3.)

A aluna demonstrou algumas relutâncias em relação à improvisação, tendo tido dificuldades em libertar-se mais da partitura. Esta sensação foi melhorando no decorrer da aula, tendo terminado bastante mais à vontade com os tipos de exercícios propostos. Quando a tarefa era um pouco mais exigente, a aluna mostrava-se confusa, pelo que foi necessária uma maior estruturação e graduação das estratégias. Através da tabela 27, é possível observar que a estratégia que melhor resultou na primeira aula consistiu na execução repetitiva de um ritmo improvisado, utilizando as mesmas notas da melodia, na mão direita e a mão esquerda como estava escrita. Por outro lado, a pior estratégia dessa aula foi relacionada com a realização de acordes dos compassos 9-11 juntamente com o ritmo correto.

Tabela 28 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluna A

Aluno: A	Grau: 3º	Atividade: Aula nº2				
Conteúdo	Critérios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente			X		
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades			X		
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade		X			

A tabela de avaliação da segunda aula da aluna A (tabela 28) mostra que a compreensão da forma e do percurso harmónico e a identificação dos padrões melódicos e/ou rítmicos foi suficiente, na medida em que se evidenciaram algumas dificuldades, porém as mesmas foram praticamente todas superadas. O mesmo se sucedeu com os exercícios de transposição. Nos exercícios de improvisação, a aluna

demonstrou inconsistência entre estilo, métrica e tonalidade e as suas improvisações quer rítmicas, quer melódicas quer, ainda, harmónicas, daí a sua avaliação nesse conteúdo ter sido “insuficiente”.

Tabela 29 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluna A

Aluno: A		Grau: 3º			Atividade: Aula nº2		
Critérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início			X		
Meio					X		
Final					X		
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula				X		
Estratégia mais eficaz*	11 - Encontrar uma palavra/frase para o ritmo do compasso 8 e repetir a estratégia, mas, desta vez, dizendo a palavra/frase (e estratégia 17, por ser igual).						
Estratégia menos eficaz*	20 - Compor uma Introdução, podendo utilizar diferentes progressões harmónicas, melodias e acompanhamento.						

*Ver tabela 3 (capítulo 3.4.3.)

A aluna A demonstrou uma atitude desprovida de grandes medos e preconceitos relativamente aos exercícios de improvisação, destacando-se a evolução do início da aula, onde a aluna ainda manifestava “às vezes” algumas relutâncias, para o meio e final da aula, onde se sentiu uma maior libertação da partitura. O interesse, a curiosidade e a concentração foram frequentes no decorrer da aula. Como estratégia que melhor funcionou, foi anotada a que pedia que a aluna, perante um ritmo em que estava a ter dificuldades de compreensão e execução, encontrasse uma palavra ou frase para esse mesmo ritmo e o cantasse, de seguida, com essa nova “letra”. A estratégia que se evidenciou menos eficaz na última aula da intervenção pedagógica foi a de composição, na qual a aluna tivera de escrever uma introdução para a obra. Sucedeu-se que a aluna tinha demasiado presente a introdução original e teve muitas dificuldades em desapegar-se da mesma.

- Aluno B

Tabela 30 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluno B

Aluno: B		Grau: 4º			Atividade: Aula nº1		
Conteúdo	Critérios	Muito insuficiente	Atividade: Aula nº1				
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente					X	
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades					X	
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade			X			

Relativamente à primeira aula do aluno B, o balanço geral foi extremamente positivo. No que concerne aos conteúdos da análise e compreensão da obra e da transposição, o aluno demonstrou inúmeras competências, tendo compreendido corretamente a forma e o percurso harmónico do andamento trabalhado, bem como transposto facilmente motivos para diferentes tonalidades. Nos exercícios de improvisação, tais facilidades não foram tão evidentes, na medida em que a relação estabelecida entre as improvisações e o estilo e a métrica da obra não foi completamente consistente. Não obstante, a relação com a tonalidade foi sempre coerente. Como se pode observar na tabela 30, a avaliação do aluno B nesse conteúdo foi “suficiente”.

Tabela 31 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluno B

Aluno: B		Grau: 4º			Atividade: Aula nº1		
Critérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início				X		
	Meio				X		
	Final				X		
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula					X	
Estratégia mais eficaz*	11 - Improvisar um acompanhamento original sobre a mesma progressão harmónica e ritmo, e tocar a melodia como está escrita, simultaneamente.						
Estratégia menos eficaz*	7 - Ornamentar a melodia desse tema.						

*Ver tabela 4 (capítulo 3.4.3.)

A tabela relativa à observação das atitudes e reações do aluno (tabela 31) mostra que desde o início da aula que se apresentou com uma atitude bastante recetiva às estratégias de improvisação propostas. Para além disto, o aluno B revelou muito interesse, curiosidade e foco ao longo de toda a aula, o que evidencia entusiasmo não só em relação à matéria como à abordagem pedagógica. A estratégia que se revelou mais eficaz na primeira aula foi a de improvisação de um acompanhamento original sobre a mesma progressão harmónica e ritmo, tocando a melodia escrita em simultâneo. Por outro lado, a menos eficaz foi a ornamentação da melodia do tema.

Tabela 32 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluno B

Aluno: B		Grau: 4º			Atividade: Aula nº2		
Conteúdo	Critérios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente					X	
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades					X	
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade			X			

É possível observar que a tabela 32 é exatamente igual à tabela de avaliação da primeira aula (tabela 30) pelo que se dispensam descrições. As dificuldades e facilidades demonstradas na segunda aula foram praticamente as mesmas da primeira.

Tabela 33 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluno B

Aluno: B		Grau: 4º			Atividade: Aula nº2	
Crítérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início				X	
	Meio					X
	Final					X
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula					X
Estratégia mais eficaz*	2 - Explorar com o aluno diferentes formas de tocar a Coda, mantendo a mesma harmonia: p.e.: reduzir as figuras rítmicas do acompanhamento para metade ou para o dobro; tocar a direita em acordes ou oitavas.					
Estratégia menos eficaz*	13 - Tocar a voz mais aguda e cantar a mais grave.					

*Ver tabela 4 (capítulo 3.4.3.)

Porém, evidenciaram-se diferenças entre as primeira e segunda aulas no que às atitudes e reações do aluno diz respeito. No início da aula, o aluno ainda manifestou algum receio em executar os exercícios de improvisação, mas o mesmo rapidamente desapareceu e se manteve nulo até ao final da aula. Tal como na primeira aula, o interesse, curiosidade e concentração foram constantes em toda a aula. A estratégia mais eficaz foi aquela relacionada com a exploração de diferentes formas de tocar a Coda que o aluno compusera em casa. Ou seja, foi praticamente improvisar sobre uma composição do aluno. O exercício que menos resultou, talvez por ser demasiado complicado, foi o que pretendia que o aluno tocasse a voz, mas aguda da polifonia e cantasse a mais grave, simultaneamente. Esta tarefa requeria uma enorme independência, algo exigente sobretudo quando a voz que se canta é a mais grave e, por isso, a menos conhecida pelo intérprete, a priori.

- Aluna C

Tabela 34 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluna C

Aluno: C		Grau: 5º			Atividade: Aula nº1	
Conteúdo	Crítérios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente					X
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades					X

Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade					X	
----------------------------	---	--	--	--	--	---	--

Tal como o aluno B, também a aluna C revelou excelentes competências na primeira aula da intervenção pedagógica. Tanto da análise e compreensão das obras como na transposição obteve muito boa classificação, tendo demonstrado um profundo conhecimento da obra, desde a forma, ao percurso harmónico até aos padrões rítmicos e melódicos existentes, bem como facilidades em transpor motivos simples para diferentes tonalidades. A tabela 34 demonstra ainda que a aluna C improvisou ritmo, melodias e acompanhamentos com uma relação relativamente consistente entre estilo, métrica e tonalidade.

Tabela 35 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluna C

Aluno: C		Grau: 5º			Atividade: Aula nº1		
Critérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início			X			
	Meio				X		
	Final				X		
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula					X	
Estratégia mais eficaz*	10 - Exploração de diferentes formas de tocar a mesma progressão harmónica (p.e.: no caso de tríade, tocar três colcheias, uma nota do acorde em cada colcheia; tocar o baixo na primeira colcheia e as restantes notas do acorde na semínima seguinte; tocar o baixo em oitavas; estilo "baixo de Alberti" em semicolcheias; etc...).						
Estratégia menos eficaz*	11 - Improvisar um acompanhamento, dentro da mesma harmonia, tocando a melodia simultaneamente.						

*Ver tabela 5 (capítulo 3.4.3.)

A aluna iniciou a primeira aula com alguns preconceitos relativamente à improvisação, embora eles se tenham quase dissipado a partir de meio da aula. Manteve uma atitude sempre interessada, curiosa e concentrada ao longo da aula. A estratégia que melhor resultou foi a exploração de diferentes formas de tocar a mesma progressão harmónica. A aluna respondeu muitíssimo bem, com criatividade nas sugestões e muita vontade em explorar quantas mais alternativas possível para a mesma sucessão de acordes, nomeadamente a dos compassos 1-4. Por outro lado, o exercício em que a aluna C revelou menos recetividade e eficácia foi o da improvisação de um acompanhamento sobre a mesma harmonia e com a melodia na mão direita em simultâneo.

Tabela 36 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluna C

Aluno: C	Grau: 5°	Atividade: Aula n°2				
Conteúdo	Crítérios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente					X
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades					X
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade				X	

A prestação da aluna A na segunda aula foi muito semelhante à da primeira, tendo obtido as mesmas classificações em todos os critérios. Neste sentido, dispensam-se detalhes, na medida em que as facilidades e dificuldades manifestaram-se nos mesmos exercícios e nas mesmas dimensões.

Tabela 37 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluna C

Aluno: C	Grau: 5°			Atividade: Aula n°2		
Crítérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início				X	
	Meio				X	
	Final				X	
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula					X
Estratégia mais eficaz*	5 - Tocar no piano a melodia improvisada.					
Estratégia menos eficaz*	9 - Ornamentar a melodia improvisada, no piano (primeiro sem acompanhamento e depois a tocar o acompanhamento simultaneamente).					

*Ver tabela 5 (capítulo 3.4.3.)

As reações e atitudes da aluna C foram muito semelhantes em ambas as aulas, tendo havido somente uma pequena diferença: na segunda aula, a aluna começou logo com uma boa receptividade à improvisação, tendo demonstrado poucos medos e mantido a consistência ao longo de toda a aula. Tal consistência foi igualmente evidente no interesse, na curiosidade e na concentração sempre demonstrados durante a aula. Destaca-se a estratégia que pretendia cimentar a capacidade de a aluna transportar para o piano aquilo que cantara por ter sido aquela que teve um resultado mais eficaz. No lado oposto, encontra-se o exercício de ornamentação de uma melodia improvisada, no qual a aluna teve muitas dificuldades e não foi capaz de alcançar os objetivos previamente delineados.

- Aluno D

Tabela 38 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluno D

Aluno: D		Grau: 7º		Atividade: Aula nº1		
Conteúdo	CrITÉrios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente					X
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades				X	
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade			X		

O aluno D mostrou compreender profundamente a forma e o percurso harmónico do andamento trabalhado, bem como os motivos nele repetidos e/ou variados, o que resultou numa avaliação de “muito bom” (tabela 38). No que à transposição diz respeito, o aluno revelou facilidades na execução dos exercícios, tendo somente tido algumas dificuldades em tocar de mãos juntas os oito primeiros compassos transpostos. O aluno realizou os exercícios de improvisação com significativas inconsistências em relação ao estilo e à métrica da obra. Não obstante, a relação com a tonalidade manteve-se sempre consistente. Assim, a classificação obtida neste conteúdo foi de “suficiente”.

Tabela 39 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluno D

Aluno: D		Grau: 7º			Atividade: Aula nº1	
CrITÉrios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início			X		
	Meio				X	
	Final				X	
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula					X
Estratégia mais eficaz*	5 - Analisar a melodia e comparar com as outras partes em que aparece essa melodia, percebendo o que altera e o que mantém.					
Estratégia menos eficaz*	13 - Improvisar um acompanhamento original sobre a mesma progressão harmónica e ritmo, e tocar a melodia como está escrita, simultaneamente.					

*Ver tabela 6 (capítulo 3.4.3.)

A grelha de observação acima demonstrada (tabela 39) revela que o aluno D, no início da primeira aula, estava um pouco receoso em relação à execução dos exercícios de improvisação. No entanto, este preconceito foi-se diluindo no decorrer da aula, manifestando-se somente frequentemente. A sua atitude foi constantemente interessada, curiosa e concentrada. A estratégia que se destacou pela positiva nessa aula foi a de análise melódica do tema, não só da primeira vez em que ele aprecia, mas de todas, comparando-as. O aluno revelou uma forte capacidade de compreensão e análise temática. Pelo

contrário, a estratégia que se manifestou menos eficaz foi a de improvisação de um acompanhamento original sobre a mesma progressão harmónica e ritmo, tocando a melodia simultaneamente. Aqui, a tarefa mais complicada e menos conseguida pelo aluno foi a de improvisar com uma mão e tocar a melodia original com a outra.

Tabela 40 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluno D

Aluno: D	Grau: 7°	Atividade: Aula nº2				
Conteúdo	Crítérios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente					X
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades					X
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade				X	

No que à segunda aula diz respeito, o aluno D evidenciou excelente domínio tanto da parte analítica da obra como da transposição de motivos simples. Em ambos os critérios, o aluno obteve classificação máxima, como se pode observar na tabela 40. Nos exercícios de improvisação, o aluno improvisou melodias, ritmos e acompanhamentos relativamente coerentes com o estilo, a métrica e a tonalidade do andamento, pelo que obteve uma avaliação de “bom” nesse critério.

Tabela 41 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluno D

Aluno: D	Grau: 7°	Atividade: Aula nº2				
Crítérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início				X	
	Meio				X	
	Final				X	
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula					X
Estratégia mais eficaz*	12 - Tocar os “dois acompanhamentos” enquanto canta a melodia com a nova letra.					
Estratégia menos eficaz*	5 - Tocar o acompanhamento em acordes e a melodia com diferentes articulações.					

*Ver tabela 6 (capítulo 3.4.3.)

A grelha de observação da segunda aula do aluno D mostra que a sua atitude em relação aos exercícios de improvisação e ao facto de tocar sem a partitura foi positiva, tendo frequentemente demonstrado ausência de medos e/ou preconceitos. Tal como na primeira aula, o aluno revelou interesse, curiosidade e foco em toda a aula. A estratégia mais eficaz foi a que pretendia que o aluno

tocasse os acompanhamentos enquanto cantava a melodia com a letra que escrevera. Não foi extremamente bem conseguido como manifestou imenso interesse por este exercício. Quando foi pedido ao aluno para tocar o acompanhamento em acordes e a melodia com diferentes articulações, o resultado não foi o esperado, na medida em que não surgiram grandes variações de articulação para a melodia, acabando por se tornar num exercício aborrecido.

- Aluna E

Tabela 42 - Avaliação da primeira aula lecionada - Aluna E

Aluno: E	Grau: 8º	Atividade: Aula nº1				
Conteúdo	Crítérios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente			X		
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades					X
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade				X	

A aluna E, na primeira aula, revelou algumas dificuldades na execução dos exercícios de análise formal e harmónica. Ainda no mesmo conteúdo, teve ligeiramente mais facilidades na identificação de padrões melódico-rítmicos, tendo resultado numa avaliação “suficiente”. Conseguiu transpor motivos simples para diferentes tonalidades sem grandes obstáculos e, relativamente aos exercícios de improvisação melódica, rítmica e de acompanhamentos, estabeleceu uma boa relação entre métrica, estilo e tonalidade, tendo sido ligeiramente mais complicado manter a consistência de métrica e estilo.

Tabela 43 - Grelha de observação da primeira aula lecionada - Aluna E

Aluno: E	Grau: 8º	Atividade: Aula nº1				
Crítérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início				X	
	Meio				X	
	Final				X	
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula					X
Estratégia mais eficaz*	8 - Tocar a harmonia e improvisar a cantar melodias; depois, tentar reproduzir no piano o que cantou.					
Estratégia menos eficaz*	3 - Cifrar os acordes da primeira secção.					

*Ver tabela 7 (capítulo 3.4.3.)

Na segunda aula, a aluna A manteve uma reação desprovida de medos da improvisação, apesar de ter existido alguma relutância em relação à ausência de partitura em determinados momentos. Durante

toda a aula, a aluna manteve-se interessada, curiosa e concentrada. A estratégia mais eficaz foi a de tocar a harmonia em acordes e improvisar melodicamente a cantar, passando depois para o piano o que cantara. A aluna revelou uma forte capacidade de reproduzir no piano melodias cantadas. Por outro lado, o exercício de cifrar os acordes da primeira secção revelou-se ineficaz uma vez que a aluna tinha feito a PAP (Prova de Aptidão Profissional) sobre a obra trabalhada na intervenção pedagógica e já tinha cifrado essa secção. Neste sentido, acabou por ser um exercício inútil.

Tabela 44 - Avaliação da segunda aula lecionada - Aluna E

Aluno: E		Grau: 8º		Atividade: Aula nº2		
Conteúdo	Critérios	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Análise e compreensão das obras	O aluno compreende a forma e o percurso harmónico, identificando motivos que se repetem/variam ligeiramente				X	
Transposição	O aluno transpõe motivos simples para diferentes tonalidades					X
Exercícios de improvisação	O aluno improvisa ritmos, melodias e acompanhamentos estabelecendo relação consistente entre estilo, métrica e tonalidade				X	

Na segunda aula, a aluna E mostrou compreender bem a forma e o percurso harmónico da obra, tendo identificado praticamente todos os padrões existentes. Transpôs com muita facilidade motivos melódicos e harmónicos para diferentes tonalidades. Para além disto, improvisou ritmos, melodias e acompanhamentos bastante consistentes com as características estilísticas da peça.

Tabela 45 - Grelha de observação da segunda aula lecionada - Aluna E

Aluno: E		Grau: 8º			Atividade: Aula nº2		
Critérios	Momento da aula	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura	Início					X	
	Meio					X	
	Final					X	
O aluno revela interesse, curiosidade e concentração/foco	Toda a aula					X	
Estratégia mais eficaz*	10 - Compor uma Introdução, podendo utilizar diferentes progressões harmónicas, melodias e acompanhamento.						
Estratégia menos eficaz*	1 - Perceber quais as escalas que se podem utilizar para improvisar.						

*Ver tabela 7 (capítulo 3.4.3.)

Na última aula da intervenção pedagógica, a aluna E mostrou-se extremamente recetiva aos exercícios de improvisação, não tendo revelado quaisquer preconceitos relativamente a tocar sem a partitura. A exemplar atitude estendeu-se a toda a aula, tendo tido interesse, curiosidade e concentração constantes. A estratégia que resultou melhor nessa aula foi a de composição de uma introdução para a obra, sendo

que a aluna manifestou muito entusiasmo pela estratégia e a mesma foi muito bem conseguida, tendo sido exploradas diferentes progressões harmónicas, melodias e, ainda, acompanhamentos. O exercício de perceber quais as escalas mais adequadas para as diferentes progressões revelou-se pouco eficaz.

4.3. Pós-intervenção

Na fase pós-intervenção, foi realizada uma entrevista final aos alunos e professores cooperantes, por forma a recolher o feedback do estágio. Para além disto foi realizado um teste pós-intervenção a cada aluno, com exercícios semelhantes aos do teste pré-intervenção. Seguidamente, os dados recolhidos através destes dois instrumentos serão apresentados e analisados.

4.3.1. Entrevista final aos alunos e professores (recolha de feedback)

O método de análise destas entrevistas foi o mesmo utilizado para as entrevistas realizadas aos alunos na fase pré-intervenção, ou seja, a análise temática. Segue-se a tabela resultante desta análise, desta vez com os temas “Feedback dos alunos” e “Feedback dos professores” e os diversos subtemas encontrados, bem como as observações subsequentes.

Tabela 46 - Análise temática da recolha de feedback

Temas	Subtemas	Exemplos
Feedback dos alunos	Aprender algo novo e diferente do habitual	“Aprendi coisas novas” (A) “Achei engraçado não fazer os exercícios do costume” (B) “É bom aprender alguma coisa diferente do que se aprende nas outras aulas” (E)
	Aulas aplicadas às dificuldades dos alunos	“trabalhei mais as minhas dúvidas, gostei muito” (A)
	Improvisação rítmica/motivos rítmicos	“aprender a (...) fazer ritmos livres, mas ao mesmo tempo restritos no tempo. Aprendi algumas coisas como os motivos rítmicos” (B)
	Aprimoramento da criatividade através da improvisação	“Gostei da experiência de criar música a partir de outra música, gostei da criatividade da professora nos exercícios, que me ajudou a ter mais criatividade para improvisar” (C)
	Improvisação como contributo positivo para uma melhor compreensão da peça	“acho que ajuda a perceber melhor a peça” (D)
	Ambiente positivo na sala de aula	“Gostei das aulas e de todo o ambiente” (D)
	Improvisação como ajuda no estudo	“Ajudou-me em casa a estudar piano” (E)
	Improvisação como ajuda na memorização	“Ajudou-me (...) na memorização das peças” (E)
	Incentivo à composição	“Acho que foi bom ter aprendido isso porque incentivou-me a estudar mais se eu quiser compor” (E)
	Equilíbrio na dificuldade dos exercícios	“Nunca foram coisas muito difíceis nem muito fáceis, acho que houve um equilíbrio” (E)
Diferentes perspetivas das obras	“E já fiquei com uma imagem diferente das peças” (E)	

	estudadas	
	Curiosidade em explorar mais a improvisação	“Fiquei com curiosidade em explorar mais” (D) “Por exemplo, depois da nossa aula em que improvisei uma Introdução para a obra do Sasseti, cheguei a casa, fiz a mesma coisa e já estava a começar a gostar da minha improvisação” (E)
Feedback dos professores	Falta de conhecimento sobre improvisação	“Relativamente à improvisação, eu sou um bocado leiga.” (Professora X) “eu e outros colegas, nunca pensámos que isso (a improvisação) fosse realmente importante” (Professor Y)
	Raridade na abordagem da improvisação nas aulas de piano	“um aspeto que nós nas aulas acabamos por não focar muito (...), acabamos por descurar um bocado essa parte” (Professor Y)
	Intervenção no seguimento das aulas dos professores	“As opiniões foram no contexto das aulas que eu tinha dado, o que me agradou bastante” (Professora X)
	Diferentes perspetivas das obras estudadas	“acho que lhes tem despertado um olhar para as coisas de outra maneira” (Professor Y)

Feedback dos alunos

A aluna A forneceu um feedback bastante positivo das aulas com a professora estagiária. Afirmou que as aulas foram aplicadas às suas próprias dificuldades e evidenciou o agrado por ter aprendido algo novo e diferente do habitual. Tal contentamento foi partilhado pelo aluno B, o qual mencionou ainda que aprendeu a “improvisar e a fazer ritmos livres, mas ao mesmo tempo restritos no tempo”, salientando a exploração de motivos rítmicos. Na resposta relativa à sua opinião sobre as aulas de intervenção pedagógica, o aluno B refere ainda que ficou a compreender melhor a harmonia. O feedback da aluna C foi bastante sucinto, tendo apenas aludido o aprimoramento da criatividade através da improvisação. Por sua vez, o aluno D começou por elogiar o ambiente na sala de aula e terminou a sua resposta dizendo: “Fiquei com curiosidade em explorar mais e acho que ajuda a perceber melhor a peça”. Esta curiosidade foi igualmente demonstrada pela aluna E, a qual, para além de interessada em improvisação, revelou-se incentivada para estudar composição. Como benefícios da improvisação, a aluna realçou o estudo e a memorização. Louvou o equilíbrio conseguido na dificuldade dos exercícios e confessou já ter ficado “com uma imagem diferente das peças”.

Feedback dos professores

Ambos os professores confessaram falta de conhecimento no que à improvisação diz respeito. O professor Y afirmou, ainda, que raramente aborda a improvisação nas suas aulas de instrumento. Para além disto, a professora X elogiou o facto de a intervenção pedagógica ter sido no seguimento das suas aulas e o professor Y o facto de ter proporcionado aos alunos diferentes perspetivas das obras estudadas.

4.3.2. Teste pós-intervenção

Este teste, como mencionado no capítulo 3.5., consistiu na realização dos mesmos exercícios do teste pré-intervenção, com o objetivo de poder comparar os resultados entre ambos e, assim, observar possíveis evoluções dos alunos. Como o próprio nome indica, trata-se de um teste realizado após a intervenção pedagógica, o qual foi concretizado individualmente entre os dias 29 de maio e 22 de junho de 2023, pelos cinco alunos participantes. Tanto a organização metodológica como os conteúdos avaliados foram exatamente os mesmo para ambos os testes e para todos os alunos (ver capítulo 4.1.3.).

De seguida, serão analisados os resultados dos testes pós-intervenção, organizados pelos conteúdos abordados – Análise e compreensão das obras, Progressões harmónicas e Exercícios auditivos e de improvisação rítmica –, com base nas tabelas de avaliação. Tal como o sucedido nos testes pré-intervenção, a cada conteúdo corresponderam determinados critérios, os quais foram avaliados numa escala de classificação de 0 a 100%.

Análise e compreensão das obras

Recorde-se que a avaliação deste conteúdo consistiu em exercícios de identificação de tonalidades, divisão das peças em secções, identificação de padrões melódicos e transposição de melodias. Para além disto, foram utilizadas uma obra não estudada (*Minueto n.º5 em Sol Maior BWV Anh.114*, J. S. Bach), transversal a todos os alunos, e a obra trabalhada durante a intervenção.

Apresentar-se-ão, seguidamente, os resultados dos testes de cada aluno, relativas ao conteúdo da análise e compreensão das obras, com base nas tabelas de avaliação.

Tabela 47 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluna A

Aluno: A	Grau: 3º	Atividade: Teste pós-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					
	O aluno identifica a tonalidade das obras					X X
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências				X	X
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas (maiores e menores), mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo			X X		

Através da tabela 47, é possível observar que a aluna A obteve excelentes resultados no que à identificação da tonalidade das obras diz respeito, tendo sido classificada com 90-100% em ambas as peças. No exercício da divisão das peças em secções, a aluna dividiu em secções que faziam sentido do ponto de vista formal quando aplicado à obra não estudada, no entanto, tal não aconteceu na obra trabalhada. Nesta, não só foi assinalada uma divisão num compasso não cadencial, como, numa parte exatamente igual, assinalou corretamente, podendo revelar falta de atenção, e/ou falta de compreensão formal. Assim, obteve uma avaliação de 70-89%. No último exercício deste conteúdo, a aluna revelou facilidades na identificação dos motivos melódicos, mas algumas dificuldades na sua transposição, nomeadamente para as tonalidades menores, tendo obtido uma classificação satisfatória (50-69%).

Tabela 48 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluno B

Aluno: B	Grau: 4º	Atividade: Teste pós-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras					X X
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências					X X
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo					X X

O aluno B demonstrou excelentes resultados no que diz respeito ao conteúdo da análise e compreensão das obras, tendo obtido classificação máxima (90-100%) em todos os exercícios e mostrado coerência entre a peça não estudada e a estudada.

Tabela 49 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluna C

Aluno: C	Grau: 5º	Atividade: Teste pós-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras					X X
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências				X X	
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo					X X

A tabela de avaliação do teste pós-intervenção da aluna C (tabela 49) evidencia excelentes resultados, nomeadamente na identificação das tonalidades das obras e na identificação e transposição de motivos melódicos, tendo obtido 90-100% em ambos os critérios e nas duas obras. O exercício que pretendia que

a aluna dividiu as peças em secções que evidenciassem compassos cadenciais não foi totalmente bem conseguido. No Minueto, a aluna dividiu em secções formais na primeira parte e em secções frásicas na segunda, revelando alguma incoerência. No Noturno, foi assinalada uma secção no compasso 29 e outra no compasso 30, evidenciando alguma falta de compreensão formal. Em termos comparativos entre as duas obras, a aluna foi consistente na realização dos exercícios.

Tabela 50 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluno D

Aluno: D	Grau: 7º	Atividade: Teste pós-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras					X X
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências				X	X
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo					X X

Na tabela avaliativa do aluno D, pode observar-se que o aluno obteve classificação máxima (90-100%) no que concerne aos exercícios de identificação das tonalidades, identificação de motivos e transposição dos mesmos, tal como a aluna C. As maiores inconsistências foram reveladas na divisão da peça não estudada em secções, na qual dividiu por frases na primeira parte e por compassos não cadenciais na segunda, resultando numa avaliação de 70-89%. Na obra trabalhada, o aluno assinalou compassos onde existiam cadências, tendo obtido uma classificação de 90-100%.

Tabela 51 - Avaliação do critério de análise e compreensão das obras (pós-intervenção) - Aluna E

Aluno: E	Grau: 8º	Atividade: Teste pós-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					
Análise e compreensão das obras (obra estudada/obra não estudada)	O aluno identifica a tonalidade das obras					X X
	O aluno divide em secções que façam sentido do ponto de vista formal, isto é, em compassos onde existam cadências					X X
	O aluno identifica um motivo melódico que se repete/varia ligeiramente e transpõe-no para duas tonalidades distintas, mantendo exatamente a mesma relação intervalar e o ritmo					X X

À semelhança do aluno B, também a aluna E realizou com excelência todos os exercícios deste conteúdo, tanto na obra estudada como na não estudada. Note-se que a obra estudada usada no teste pré-intervenção não foi a mesma daquela usada na pós-intervenção, pelos motivos expostos no final do capítulo 3.4.3.. Desta forma, considera-se importante referir que a obra utilizada no teste pós-intervenção

foi *Noite (Alice)* de B. Sasseti, ou seja, a mesma obra que foi trabalhada durante a intervenção.

Progressões harmónicas

Recorde-se que este conteúdo consistiu na execução das progressões harmónicas II – V – I e IV – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores.

Segue-se a análise dos resultados dos testes pós-intervenção de cada aluno, referentes ao conteúdo das progressões harmónicas, com base nas tabelas de avaliação.

Tabela 52 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluna A

Aluno: A	Grau: 3º	Atividade: Teste pós-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmónicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões			X		
	O aluno é capaz de tocar progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica			X		

A aluna A revelou bastantes dificuldades na execução dos exercícios de progressões harmónicas. Demorou algum tempo a perceber as alterações de cada tonalidade e, conseqüentemente, as qualidades dos acordes, o que se estendeu para a execução dos mesmos. Isto sucedeu-se principalmente nas tonalidades menores, sendo que nas maiores a prestação foi significativamente melhor. Tal prestação resultou numa avaliação de 50-69% em ambos os critérios relativos ao conteúdo das progressões harmónicas. A aluna tocou os acordes no estado fundamental e com a mão direita.

Tabela 53 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluno B

Aluno: B	Grau: 4º	Atividade: Teste pós-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmónicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões				X	
	O aluno é capaz de tocar progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica				X	

O aluno B começou por tocar as progressões com a mão esquerda, mas, uma vez reveladas imensas dificuldades, tocou com a direita, com condução melódica. Demorou imenso tempo a perceber o exercício, e, mesmo depois de perceber, revelou algumas dificuldades na execução. As dificuldades manifestaram-se semelhantes tanto em tonalidades maiores como menores. A qualidade na realização das progressões harmónicas foi melhorando no decorrer dos exercícios.

Tabela 54 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluna C

Aluno: C	Grau: 5º	Atividade: Teste pós-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmónicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões				X	
	O aluno é capaz de tocar progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica				X	

A tabela de avaliação do teste pós-intervenção da aluna C, à semelhança da dos alunos A e B, demonstra que obteve igual classificação (70-89%) tanto no critério que avaliava a compreensão teórica da qualidade dos acordes como a sua sucessiva realização. A aluna revelou facilidades nas progressões em tonalidades maiores, ao contrário das tonalidades menores, nas quais se evidenciaram algumas incertezas. Tal como o aluno B, a aluna C tocou os acordes com a mão direita e com condução melódica.

Tabela 55 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluno D

Aluno: D	Grau: 7º	Atividade: Teste pós-intervenção				
Conteúdo	Critérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmónicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões					X
	O aluno é capaz de tocar progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica				X	

No conteúdo das progressões harmónicas, o aluno D compreendeu excelentemente (90-100%) a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões, tendo reagido quando determinado acorde não soava de acordo com a qualidade do grau harmónico. Na execução, demonstrou inúmeras competências nas progressões IV – V – I, possivelmente fruto do facto de ser uma matéria constante no programa de piano do seu ano, porém algumas dificuldades nas progressões II – V – I e nas tonalidades

menores. O aluno realizou os exercícios com as duas mãos, tendo tocado a fundamental na mão esquerda e o acorde na direita, com condução melódica.

Tabela 56 - Avaliação do critério de progressões harmónicas (pós-intervenção) - Aluna E

Aluno: E	Grau: 8º	Atividade: Teste pós-intervenção				
Conteúdo	Crítérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Progressões harmónicas	O aluno percebe a qualidade dos acordes de cada um dos graus das progressões			X		
	O aluno é capaz de tocar progressões harmónicas IV – V – I e II – V – I em duas tonalidades distintas, maiores e menores, no estado fundamental ou (idealmente) com condução melódica			X		

A aluna E teve algumas dificuldades na perceção da qualidade dos acordes de cada um dos acordes, bem como da execução das progressões requeridas. À semelhança dos alunos A, B e C, a aluna E obteve a mesma classificação em ambos os critérios deste conteúdo (50-69%). Os maiores obstáculos ocorreram nas progressões II – V – I e nas tonalidades menores, tendo, no entanto, tocado a fundamental na mão esquerda e os acordes na direita com condução melódica.

Exercícios auditivos e de improvisação rítmica

Recorde-se que este conteúdo teve por base exercícios de audição e memorização de uma linha de baixo, tocar no piano melodias cantadas, ditado harmónico e improvisação rítmica, quer através da voz quer do instrumento.

Seguidamente, serão analisadas as tabelas de avaliação dos testes pós-intervenção referentes a cada aluno e a este conteúdo específico.

Tabela 57 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) - Aluna A

Aluno: A	Grau: 3º	Atividade: Teste pós-intervenção				
Conteúdo	Crítérios	0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo					X
	O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações				X	
	O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes			X		
	O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda			X		
	O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão					X

	O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tônicas nos tempos fortes				X	
	Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1º tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)				X	
	O aluno é capaz de improvisar ritmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano			X		
	O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa			X		
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura				X	

No conteúdo dos exercícios auditivos e de improvisação rítmica, a aluna A destacou-se na memorização da melodia do baixo e no reconhecimento auditivo da obra em questão, tendo sido classificada com 90-100%. Tal sucesso poderá estar relacionado com a capacidade da aluna de aceder a informação anteriormente guardada, neste caso a partir de estímulos auditivos. As maiores dificuldades foram reveladas nos exercícios de perceção auditiva e visual da progressão harmónica e de improvisação rítmica no piano sobre a melodia original, não tendo sido totalmente capaz de classificar os acordes, transportar para o piano as ideias rítmicas improvisadas e, ainda, não tendo revelado muita criatividade nas suas improvisações. Isto resultou numa avaliação de 50-69%. Nos restantes critérios, possíveis de observar na tabela 57 a aluna A obteve uma classificação bastante satisfatória (70-89%). Note-se que a palavra sugerida pela aluna foi “andorinha”, mas que, uma vez que a sílaba tónica não era coerente com o tempo forte da melodia, a professora sugeriu “eu vou tocar”.

Tabela 58 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) - Aluno B

Aluno: B	Grau: 4º	Atividade: Teste pós-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					
Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo					X
	O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações					X
	O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes					X
	O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda					X
	O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão					X
	O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tônicas nos tempos fortes				X	
	Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1º tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)				X	
	O aluno é capaz de improvisar ritmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano			X		
	O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa				X	
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura					X

O aluno B, no conteúdo dos exercícios auditivos e de improvisação rítmica, demonstrou excelentes

resultados, tendo obtido a classificação máxima (90-100%) na maioria dos critérios. Especificamente, estes foram os de memorização e execução no piano da linha de baixo, identificação, compreensão e realização da progressão harmónica e o rápido reconhecimento da peça em questão, após cantar o padrão rítmico da melodia. Foi, ainda, notável a atitude do aluno perante os exercícios de improvisação e a ausência de partitura. A classificação imediatamente inferior, mas igualmente bastante satisfatória, isto é, 70-89%, foi atribuída nos seguintes critérios: sugestão de uma palavra/frase para o ritmo da melodia, improvisação rítmica com a voz utilizando essa palavra/frase e criatividade das variações rítmicas. O aluno sugeriu a palavra “esmeralda”, o que constituiu incongruência entre a sílaba tónica e o tempo forte da melodia. O exercício onde se sentiram mais dificuldades foi na improvisação rítmica no piano sobre a melodia original, no qual a métrica ficou pouco consistente e o aluno teve algumas hesitações.

Tabela 59 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) - Aluna C

Aluno: C	Grau: 5°	Atividade: Teste pós-intervenção					
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%	
Conteúdo	Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	Critérios					
		O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo					X
		O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações					X
		O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes					X
		O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda					X
		O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão					X
		O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tónicas nos tempos fortes					X
		Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1º tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)					X
		O aluno é capaz de improvisar rítmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano					X
		O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa				X	
O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura				X			

À semelhança do aluno B, a aluna C obteve excelentes resultados na avaliação deste conteúdo. A classificação máxima (90-100%) foi atribuída em praticamente todos os critérios, com a exceção daquele que se referia à criatividade das improvisações rítmicas e da atitude desprovida de medos e preconceitos perante os exercícios propostos e a ausência de partitura. Ainda assim, a sua avaliação nestes dois critérios foi de 70-89%. Note-se que a aluna sugeriu a frase “que lindo ar”, o que é totalmente coerente em relação à acentuação frásica da melodia.

Tabela 60 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) - Aluno D

Aluno: D	Grau: 7°	Atividade: Teste pós-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					
Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo					X
	O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações					X
	O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes					X
	O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda					X
	O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão					X
	O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tônicas nos tempos fortes					X
	Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1° tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)				X	
	O aluno é capaz de improvisar ritmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano				X	
	O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa				X	
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura				X	

A tabela avaliativa do aluno D é semelhante à da aluna C, na medida em que todos os critérios foram classificados com boas ou excelentes percentagens. É possível observar na tabela 60 que a primeira parte deste conteúdo, ou seja, aquela relativa especificamente aos exercícios auditivos, foi significativamente mais bem conseguida do que a parte destinada à improvisação propriamente dita. Assim, o aluno D obteve 90-100% em todos os critérios de compreensão e identificação auditiva e 70-89% nos de improvisação rítmica. A frase sugerida pelo aluno foi “eu vu tocar”, tendo a sílaba tónica coerente com o tempo forte da melodia.

Tabela 61 - Avaliação do critério de exercícios auditivos e de improvisação rítmica (pós-intervenção) - Aluna E

Aluno: E	Grau: 8°	Atividade: Teste pós-intervenção				
		0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%
Conteúdo	Critérios					
Exercícios auditivos e de improvisação rítmica	O aluno demonstra facilidade na memorização da melodia do baixo					X
	O aluno toca no piano o que cantou sem grandes hesitações					X
	O aluno percebe, auditiva e visualmente, a tipologia dos acordes					X
	O aluno toca com a mão direita os acordes anteriormente identificados, e a melodia do baixo na mão esquerda					X
	O aluno canta o padrão rítmico da melodia e reconhece qual é a peça em questão					X
	O aluno sugere uma palavra/frase com 4 sílabas e consegue aplicá-la à música, estando as sílabas tônicas nos tempos fortes			X		
	Durante a improvisação com a voz, o aluno revela compreensão rítmica, conseguindo terminar no sítio certo (1° tempo do compasso) e fazer o mesmo número de sílabas/notas (4)				X	
	O aluno é capaz de improvisar ritmicamente sobre a melodia da peça, transportando as ideias para o piano					X
	O aluno revela criatividade através das variações rítmicas que improvisa				X	
	O aluno realiza os exercícios de improvisação sem preconceitos/medos e consegue libertar-se mais da partitura					X

A aluna E, tal como o aluno B, obteve classificação máxima (90-100%) nos cinco primeiros exercícios, ou seja, naqueles direcionados para a memorização e execução da linha do baixo, identificação, compreensão e realização da progressão harmónica e cantar o padrão rítmico da melodia, reconhecendo rapidamente a peça em questão. Após estes exercícios, a aluna sugeriu a palavra “rapariga” para utilizar nas improvisações rítmicas da melodia. O desenquadramento de acentuação poderá ter comprometido a qualidade da improvisação, sobretudo quando só realizada com a voz (70-89%). Este comprometimento pareceu não acontecer quando improvisou no piano, tendo obtido 90-100% nesse critério, o que poderá sugerir que a aluna não estava a pensar na palavra aquando das improvisações no piano. As improvisações rítmicas da aluna revelaram significativa criatividade (70-89%) e destaca-se a excelente atitude perante os exercícios propostos, tendo-se mantido disponível e entusiasmada, com maior libertação da partitura.

5. Discussão

O capítulo da discussão relacionará os resultados anteriormente apresentados com os objetivos e as questões de investigação definidos (ver capítulo 3.2.2.). Por forma a descobrir se e em que medida é abordada a improvisação idiomática no ensino especializado de música (objetivo de investigação número 1), começará por se discutir os resultados dos inquéritos por questionário realizados a professores e as entrevistas realizadas aos alunos antes da intervenção pedagógica. Seguir-se-á a comparação entre os testes pré e pós intervenção, bem como a reflexão acerca da evolução dos alunos durante a intervenção pedagógica. Por fim, procurar-se-á responder a cada uma das questões de investigação, comparando os diferentes alunos intervenientes. Todas estas discussões serão relacionadas com a literatura revista.

5.1. Presença da improvisação no ensino especializado de música

5.1.1. Inquérito aos professores

O inquérito por questionário realizado a 18 professores de piano do ensino especializado de música começou por revelar que a grande maioria já improvisou no piano. No entanto, duas pessoas afirmaram nunca ter improvisado, tendo justificado com o facto de nunca terem aprendido, terem estudado música erudita e nunca terem pensado sobre isso. Estas respostas, primeiramente, revelam alguma falta de interesse em explorar novas matérias, algo que se considera desadequado para um professor. Vemos constantemente defendida a ideia de inculcar nos alunos a autorreflexão e autorregulação da aprendizagem (Ganda & Boruchovitch, 2018), pelo que se considera fundamental que um professor pratique aquilo em que acredita. Para além disto, a justificação relacionada com a música erudita, presente, inclusive, numa das motivações para a realização deste projeto, apesar de ser compreensível, urge ser combatida. A revisão de literatura comprovou não só a forte presença da improvisação na música erudita, sobretudo desde a idade média até ao século XIX, como também a improvisação como uma “parte vital da produção musical ao longo da história da música” (Azzara, C., 1999, p. 21). Neste sentido, considera-se uma valência fundamental para um músico, seja ele mais direcionado para qualquer estilo musical.

Dos 16 inquiridos que responderam já ter improvisado no piano, a grande maioria fê-lo em contexto de estudo individual ou em conjunto com outros instrumentistas de diferentes instrumentos e, sobretudo, no género musical jazz. Tal facto corrobora a ideia de imediata associação da improvisação à linguagem jazzística, reconhecida por Beckstead (2013). Apesar disto, salientam-se positivamente os 51,1% dos

participantes que afirmaram já ter improvisado em música erudita. Na questão que pretendia averiguar com que frequência os inquiridos improvisavam “atualmente” (considere-se a altura em que foram respondidos os inquéritos), a maioria das respostas incidiu nos níveis um e três. Assim, conclui-se que os professores participantes, embora já tenham improvisado, raramente ou ocasionalmente o fazem atualmente.

Refletindo acerca das práticas pedagógicas, reparou-se que as competências claramente mais abordadas são a técnica instrumental e a expressividade. Por outro lado, a improvisação foi a competência que teve mais inquiridos a atribuírem-lhe pouca importância nas suas aulas de instrumento. No entanto, ninguém a considerou “sem importância”. Tais resultados foram ligeiramente controversos na questão “com que frequência aborda a improvisação nas suas aulas de instrumento?”, na qual 16,7% afirmaram nunca abordar, nomeadamente por questões de tempo (recorde-se os estudos de Woody, 2012), falta de conhecimentos e ausência de reflexão acerca do assunto. Note-se, ainda, que também não houve respostas assinaladas na opção “muito frequentemente”. A maioria afirmou abordar a improvisação “ocasionalmente” nas suas aulas de piano. Uma vez mais, encontra-se corroborada a ideia de que a improvisação não é muito frequentemente abordada nas aulas de instrumento do ensino especializado de música.

Ainda acerca das práticas pedagógicas, mas procurando perceber a posição dos professores em relação a algumas conceções associadas à improvisação, 13 pessoas concordaram com o facto de a improvisação ser uma competência fundamental para um músico erudito. Não obstante, note-se que a afirmação “A improvisação é uma competência fundamental para um músico erudito” constitui, propositadamente, uma antítese da “Um pianista que queira interpretar música erudita não precisa de saber improvisar”. Apesar disto, os resultados não foram proporcionalmente antagónicos. Embora 13 inquiridos tenham concordado com a afirmação que atribui à competência de improvisar um valor fundamental para um músico erudito, somente oito discordaram com a frase que diz que um músico erudito não precisa de saber improvisar. Para além disto, enquanto que cinco pessoas concordaram com a afirmação “Um pianista que queira interpretar música erudita não precisa de saber improvisar”, apenas três discordaram com a sua antítese. Tais dados revelam alguma incoerência. Relativamente à afirmação que atribui exclusividade da improvisação aos músicos de jazz, a grande maioria discordou (16). Através desta resposta, podemos conjecturar que possivelmente a associação da improvisação ao jazz é imediata, mas não exclusiva. Ainda referente à mesma questão, os resultados mostraram que dois inquiridos concordavam com a afirmação “A improvisação no contexto erudito é uma valência de lazer e não pedagógica”, o que, uma vez mais, constitui uma opinião discordante com os fundamentos deste projeto.

De um modo geral, todos os professores inquiridos concordaram que a improvisação pode ser uma estratégia eficaz para todas as competências mencionadas, tendo havido mais concordância nas respostas “desbloquear medos” e “desenvolver a rapidez de decisão”. Notou-se, também, que a maioria dos professores abordava a improvisação na Iniciação e maioritariamente melódica e livre. A utilização da improvisação na Iniciação é defendida por autores como Illari et al. (2018), entre outros. Relativamente às estratégias utilizadas, foi possível observar que a improvisação estilística não era abordada por nenhum dos participantes e, efetivamente, a improvisação melódica revelou-se mais frequentemente abordada em comparação com a rítmica e a harmónica.

Especificando na improvisação idiomática, somente 11,1% dos inquiridos afirmaram estar familiarizados com o termo, tendo-o definido de acordo com as definições encontradas na literatura, isto é, associado a padrões estilísticos que orientam as escolhas tomadas. Não obstante, nenhum dos participantes declarou aplicar a improvisação idiomática nas suas aulas de piano.

Conclui-se esta discussão através do reparo de que, efetivamente, a improvisação parece continuar muito pouco presente nas aulas de piano do ensino especializado de música. Esta ausência estende-se e incide ainda mais na improvisação idiomática, a qual surge completamente ignorada nas práticas pedagógicas.

5.1.2. Entrevistas aos alunos

Através das entrevistas realizadas aos alunos, foi possível observar que todos eles definiram o conceito de improvisação corretamente, isto é, de acordo com a literatura. Relacionaram-na sobretudo com a espontaneidade, criatividade e liberdade. Foi possível aferir que a maioria dos alunos já tinha tido contacto com a improvisação, porém em idades mais novas e/ou em contextos de ensaio, estudo ou lazer. Repara-se, uma vez mais, a ausência da prática da improvisação em contextos de aula ou performance. Um facto interessante foi o interesse em composição manifestado por quase todos os alunos entrevistados.

Quanto à presença da improvisação na música erudita, a maioria dos alunos foi capaz de identificar algum compositor que improvisasse, ou a presença de elementos de improvisação nas obras eruditas. O processo inicial de aprendizagem de uma obra surgiu associado à análise, à leitura e à audição. Note-se que duas alunas afirmaram ter consciência do processo que deveriam fazer, mas que não faziam, o que revela que, muito possivelmente, os professores ensinaram processos eficazes, porém as alunas não os aplicam.

Nas questões relativas à tonalidade, à divisão da peça em secções e ao conceito de “motivo melódico”, os temas mais transversais foram os da utilização da regra dos sustenidos e bemóis para a identificação da tonalidade e da análise harmónica e formal para uma melhor compreensão da obra. Um aluno, nomeadamente do 11º ano e com muitas capacidades musicais, afirmou estar familiarizado com o termo “motivo melódico”.

5.2. Intervenção pedagógica

Neste capítulo, serão discutidos os resultados dos testes pré e pós intervenção, bem como a evolução de cada um dos alunos ao longo da intervenção pedagógica, mencionando, ainda, as estratégias que se revelaram mais e menos eficazes.

- Aluna A

Comparando os testes pré e pós intervenção, foi possível denotar que a aluna A evoluiu em praticamente todos os critérios definidos. As melhorias mais significativas ocorreram no campo da identificação da tonalidade, tendo tido uma evolução de 20-49% (teste pré-intervenção) para 90-100% (teste pós-intervenção). O único exercício em que os resultados surpreenderam ligeiramente foi no da divisão das peças em secções, no qual se verificaram melhorias relativamente à peça não estudada, mas em relação à peça trabalhada durante a intervenção não se revelaram grandes dissemelhanças. Apesar de ter havido uma pequena evolução relativamente à análise e compreensão da obra estudada durante a intervenção, tendo subido de insuficiente (primeira aula) para suficiente (segunda aula), tais melhorias não foram suficientemente fortes para alterar os resultados do teste pós-intervenção neste conteúdo. Este facto poderá estar relacionado com a questão de, na primeira aula, a maior parte das estratégias terem sido aplicadas nos compassos 7 a 11 da peça, os quais não constituem uma secção formal. Isto poderá ter confundido a aluna acerca da estrutura da obra, justificando o facto de ter assinalado um compasso não cadencial nessa secção no teste pós-intervenção.

Durante a intervenção, não se manifestaram significativas alterações relativamente às improvisações realizadas em ambas as aulas, tendo estas sido inconsistentes em relação com o estilo, a métrica e a tonalidade da obra. Justifica-se este acontecimento com o facto de terem sido poucas aulas para serem notadas evoluções numa matéria que exige anos de trabalho e exploração. Não obstante, foi manifestamente positiva a maior libertação da partitura conseguida na segunda aula, tendo dissipado a maioria dos medos e preconceitos em relação à improvisação presentes na primeira aula.

- Aluno B

No caso do aluno B, as excelentes competências de análise e compreensão das obras mantiveram-se do teste pré para o pós-intervenção. Ocorreram melhorias na memorização da linha do baixo, na execução no piano da melodia cantada (melhoria mais substancial) e na atitude despreconceituosa em relação à improvisação. Para além disto, o aluno, ao contrário do sucedido no teste pré-intervenção, no teste pós-intervenção conseguiu identificar, sem hesitações e somente através da linha do baixo e da execução do ritmo da melodia, a peça em questão. Isto provavelmente aconteceu porque se lembrou do teste pré-intervenção e associou imediatamente. De qualquer das formas, o sucesso neste exercício é um indicador de um apuramento do ouvido, tendo evidenciado capacidade de ouvir partes de uma peça e associar a algo que já conhecia.

Foi notado um ligeiro retrocesso na execução das progressões harmónicas, tendo realizado sem quaisquer dificuldades no teste pré-intervenção e com muitas hesitações na pós-intervenção. Durante a fase de observação pedagógica, foi possível reparar que, nas primeiras aulas, o professor cooperante ainda pedia ao aluno que executasse as cadências previstas no programa (recorde-se, IV – V – I) no início das aulas; no entanto, à medida que o repertório foi ficando mais consistente, esses exercícios deixaram de se praticar na grande maioria das aulas. Este facto poderá estar na justificação do retrocesso evidenciado, na medida em que se trata de uma matéria que, tal como todas as outras, exige treino regular, e, uma vez não acontecendo, acaba por se esquecer ou piorar.

A prestação em ambas as aulas lecionadas foi avaliada de igual forma, não se tendo verificado melhorias nos exercícios de improvisação. Tome-se a justificação dada para a aluna A, a questão do tão pouco tempo para explorar esta matéria de tal forma que se evidenciassem grandes alterações. Destaca-se a melhor atitude mostrada no teste pós-intervenção, no qual, ao contrário do sucedido na pré-intervenção, não se evidenciaram quaisquer medos de improvisar nem preconceitos de tocar sem partitura. Tais melhorias foram logo notórias da primeira para a segunda aula da intervenção pedagógica.

- Aluna C

No que ao conteúdo da análise e compreensão das obras diz respeito, é de notar que a aluna C na pós-intervenção manteve exatamente os excelentes resultados obtidos no teste pré-intervenção, salva uma exceção: no critério da divisão das peças em secções, obteve uma maior classificação quando aplicada à obra estudada. Uma vez que os exercícios durante a intervenção, ao contrário do sucedido com a aluna A, foram constantemente relacionados com a estrutura da obra, a aluna cimentou melhor

este aspeto.

Evidenciaram-se bastantes progressos, nomeadamente na facilidade de memorização da linha do baixo, no reconhecimento da obra em questão, na palavra sugerida para a improvisação rítmica e sucessiva aplicação sobre o ritmo da melodia, na compreensão rítmica durante a improvisação, tanto com a voz como no piano, e na criatividade. Nesta residiu o critério onde a evolução foi mais significativa, tendo aumentado de uma avaliação negativa (20-49%) para uma bastante satisfatória (70-89%). Os resultados das duas aulas lecionadas foram iguais, tendo demonstrado muito boas competências de análise e compreensão da obra e de transposição, e improvisação idiomática com uma relação relativamente consistente entre estilo, métrica e tonalidade da obra trabalhada. Tal como aconteceu com os alunos A e B, não foram aulas nem tempo suficientes para se evidenciar melhorias significativas na qualidade das improvisações. A própria atitude perante as estratégias propostas foi muito semelhante em ambas as aulas, tendo sido muito positiva, o que poderá fundamentar-se no interesse que a aluna já tinha sobre improvisação, aliado à vontade em aprender mais.

- Aluno D

A comparação dos testes pré e pós intervenção do aluno D permitiu concluir que o aluno melhorou em praticamente todos os critérios que tinham margem para melhorar. Naqueles em que obtivera cotação máxima no primeiro teste, manteve a classificação no segundo. Então, notaram-se evoluções nos seguintes aspetos: compreensão da qualidade dos acordes das progressões harmónicas, execução dos acordes previamente identificados auditiva e visualmente (melhorias mais substanciais), compreensão rítmica durante a improvisação com a voz e no piano e criatividade. O facto de muitos exercícios da intervenção pedagógica terem incidido no acompanhamento (aspeto em que o aluno tinha evidenciado dificuldades durante a fase de observação) poderá estar relacionado com estas melhorias significativas na execução dos acordes do *Für Elise*.

Através das tabelas de avaliação das duas aulas lecionadas, foi possível observar que o aluno evoluiu em todos os aspetos, nomeadamente na transposição de motivos simples para diferentes tonalidades e na qualidade (entenda-se, uma melhor relação com as características da obra) das improvisações. Apesar de o aluno ter tido o mesmo número de aulas dos restantes alunos e poder ser utilizado o pouco tempo como justificação, neste caso foi possível notar melhorias na consistência das improvisações, talvez devido ao facto de já ser um aluno mais velho e com maior solidez musical. Para além disto, as reações e atitudes do aluno foram muito positivas nas duas aulas.

- Aluna E

Os testes pré e pós-intervenção da aluna E evidenciaram uma certa consistência em determinados aspetos, melhorias noutros e, ainda, ligeiros retrocessos. Estes ocorreram na peça não estudada, nomeadamente nos exercícios de divisão em secções e identificação e transposição de motivos melódicos. Tais dificuldades poderão revelar alguma perda de capacidade de ouvir interiormente uma partitura, possivelmente relacionada com o facto de, na intervenção pedagógica, ter sido muito pouco utilizada a partitura. Assinalaram-se avanços relativos à compreensão rítmica demonstrada durante as improvisações, tanto na voz como no piano, e, ainda, à atitude e libertação da partitura. As melhorias mais significativas foram na identificação das tonalidades das obras, critério no qual a aluna evoluiu de 20-49% para 90-100%. Tal crescimento poderá estar relacionado com as estratégias utilizadas durante a intervenção, especialmente aquelas relativas à análise e compreensão da obra. Até porque foi neste critério que a aluna evidenciou melhorias da primeira para a segunda aula, tendo evoluído de “suficiente” para “bom”.

Os restantes critérios de avaliação mantiveram-se com igual avaliação em ambas as aulas. É digna de realce a atitude exemplar da aluna na segunda aula, tendo conseguido eliminar ou ignorar os medos/preconceitos perante a improvisação que tivera na primeira aula e libertar-se mais da partitura.

- Estratégias aplicadas

Analisando a eficácia das estratégias, foi possível observar que os alunos, no geral, responderam melhor a exercícios mais orientados, ou seja, com mais elementos semelhantes ou até mesmo iguais aos da obra. Pelo contrário, estratégias de improvisação de melodias originais com pouca orientação ou demasiado complexas não funcionaram.

Para a aluna A, resultaram as abordagens que se relacionavam ora com a repetição de um ritmo com a esquerda e improvisação melódica na direita, ora com a associação de um ritmo a uma palavra/frase. Tais estratégias podem estar relacionadas com o nível de ensino e/ou com a preferência da aluna por estratégias menos abstratas. Os alunos B e C, por serem muito criativos e entusiasmados pela improvisação, apreciaram e responderam com eficácia às estratégias mais explorativas. Os exercícios que melhor funcionaram com o aluno D foram relacionados com a análise motívica e a independência entre as vozes, possivelmente devido ao facto de ser um aluno com interesse e aptidão nas matérias mais teóricas e tecnicamente mais desafiantes. A aluna E demonstrou enorme capacidade de reproduzir melodias cantadas no piano e, ainda, de composição, tendo sido os procedimentos que melhor

resultaram.

As abordagens menos eficazes para a aluna A foram as relacionadas com harmonia e composição, possivelmente por constituírem matérias nas quais a aluna possuía menos interesse e, ainda, devido às inconsistências no domínio da formação musical. No caso do aluno B, não resultou a tarefa de tocar a voz mais aguda e cantar a mais grave, talvez devido à complexidade. O exercício da ornamentação não foi muito eficaz nem no aluno B nem na aluna C, revelando-se ser uma estratégia possivelmente a aplicar em níveis de ensino ligeiramente mais avançados. Tanto para a aluna C como para o aluno D, a improvisação de um acompanhamento original sobre uma harmonia previamente definida tocando a melodia simultaneamente também não foi eficaz, provavelmente por motivos de complexidade. Calcula-se que tivesse resultado melhor apenas com a mão esquerda, podendo ser a melodia cantada pelo aluno ou tocada pelo professor. O exercício de tocar o acompanhamento em acordes e a melodia com diferentes articulações também não teve a eficácia esperada no aluno D. Sucedeu-se alguma escassez de possibilidades de variações da articulação para a melodia em questão. Por fim, a estratégia de cifrar os acordes da primeira secção não se revelou útil para a aluna E, uma vez que a sua partitura já continha a harmonia escrita. Para além disto, a análise das escalas mais adequadas para se utilizar nas improvisações revelou-se ineficaz, talvez devido à ausência de conhecimentos profundos por parte da aluna nesta matéria, constituindo uma valência fundamentalmente de formação musical.

5.3. Respostas às questões de investigação

Uma vez que se trata de um estudo muito limitado, quer em questões de amostra quer de tempo, não foi possível obter respostas generalizáveis e fortemente conclusivas. Procurou-se, contudo, responder às questões de investigação o mais completamente possível, com base na experiência de estágio e de contacto com os participantes envolvidos:

- *Qual o impacto da improvisação idiomática no conhecimento e compreensão da obra por parte do estudante?*

A análise de dados permitiu aferir que a improvisação idiomática tem um impacto positivo no conhecimento e compreensão da obra por parte dos participantes. Em todos os alunos foram aplicadas estratégias de improvisação idiomática e em todos eles se manifestaram melhorias em relação ao conteúdo da análise e compreensão das obras, quer tenham sido elas durante a própria intervenção ou

em comparação entre os testes pré e pós-intervenção. Para avaliar este conteúdo, foram especialmente consideradas as competências de identificação da tonalidade, divisão das peças em secções e identificação e transposição de motivos melódicos, considerando que estes constituem elementos suficientemente fortes para avaliar se um aluno compreende e conhece verdadeiramente a obra. Com base nos resultados obtidos na intervenção pedagógica e nas perspectivas de Bailey (1999), Pressing (1987) e Wing, Piaw & Chang (2014), acredita-se que através do conhecimento dos detalhes íntimos dos materiais musicais de uma obra, a compreensão da mesma fica mais profunda.

- *De que forma contribui a improvisação idiomática para a interiorização de padrões melódico-rítmicos existentes no repertório estudado pelos alunos?*

Não existem dados concretos que suportem as respostas a esta questão. No entanto, acredita-se que, através da improvisação idiomática, os padrões melódico-rítmicos são interiorizados de uma forma mais eficaz e consistente. Os exercícios postos em prática durante a intervenção caracterizaram-se pela análise e desconstrução dos padrões melódico-rítmicos existentes nas obras. Tome-se como exemplo as versões feitas das passagens polifónicas das obras dos alunos A, B e D: todas essas passagens continham elementos melódicos ou rítmicos que se repetiam ou variavam ligeiramente ao longo de toda a obra/andamento; foram aplicadas inúmeras estratégias de improvisação idiomática sobre essas passagens, desde ornamentação das melodias, até à improvisação de melodias, ritmos ou acompanhamentos originais e até mesmo transposição melódica ou trabalho da independência das vozes; através da exploração de diferentes formas de tocar aqueles padrões, os alunos ficaram não só a conhecê-los mais profundamente como alertados para as variações que se podem fazer de um só motivo.

Assim, acredita-se que quanto mais se explorarem os padrões melódico-rítmicos, improvisando-se sobre os elementos existentes nos mesmos e analisando detalhadamente as suas variações, mais interiorizados os mesmos ficarão.

- *Poderá a improvisação idiomática contribuir para a resolução de dificuldades técnicas?*

Considere-se a definição de técnica sugerida por França (2000), a qual diz que técnica é o conjunto de “habilidades e procedimentos práticos através dos quais a conceção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada” (p. 52). Distingue-se, assim, da mecânica, a qual pode ser compreendida num sentido mais estrito, o de velocidade e precisão.

Como mencionado no capítulo 3.4.2., a metodologia de ensino deste projeto teve por base as dificuldades manifestadas pelos alunos durante a fase de observação. Neste sentido, as estratégias foram focadas em passagens nas quais os alunos tinham demonstrado lacunas técnicas: especificamente, a aluna A tinha dificuldades na memorização, na coordenação das duas mãos nas passagens dos compassos 5 a 11, na execução do ritmo da mão direita nessa mesma passagem e na definição melódica da figura mais rápida da mão esquerda no compasso 9; o aluno B tinha dificuldades na ornamentação da melodia, na execução de terceiras, na coordenação e na condução melódica dos compassos 36 a 41; a aluna C tinha lacunas na memorização, na profundidade das notas da mão esquerda e no *cantabile* da mão direita; o aluno D tinha algumas dificuldades na diferenciação das diferentes vozes; e a aluna E tinha algumas dificuldades de memorização.

Embora não existam dados concretos, a observação direta das aulas lecionadas permitiu reparar que a maioria destas dificuldades foi superada em algum momento. Não se garante que tenham sido superadas todas as dificuldades técnicas referidas, nem que tenham sido definitivamente eliminadas, mas, efetivamente, foi possível notar que, enquanto realizavam exercícios de improvisação idiomática, os alunos muitas vezes realizavam corretamente os aspectos em que tinham manifestado dificuldades. Neste sentido, o contributo da improvisação para a resolução de problemas técnicos poderá ser indireto, constituindo uma força oposta àquela que se quer fortalecer, ideia defendida por Alcantara (2011).

6. Conclusões finais

Este projeto teve como objetivo primordial perceber de que forma e em que medida contribui a improvisação idiomática para consolidação da aprendizagem do repertório de piano, procurando aferir se poderá ser utilizada como uma estratégia auxiliadora na prática pedagógica do ensino especializado de música. Apesar de constituir um trabalho de natureza qualitativa e particular, não sendo possível tirar conclusões generalizadas, alguns resultados obtidos merecem atenção.

O inquérito por questionário realizado aos professores de piano do ensino especializado de música veio provar que é atribuída importância à improvisação como estratégia pedagógica vantajosa para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, a mesma verifica-se pouco frequentemente abordada nas aulas de instrumento. Nos casos em que se aplicam estratégias de improvisação nas aulas de piano, as mesmas nunca se revelam estilísticas, isto é, idiomáticas. E aqui reside um dos maiores problemas encontrados nos resultados deste inquérito: nenhum professor afirmou já ter abordado a improvisação idiomática nas suas aulas de instrumento.

Por sua vez, a intervenção pedagógica foi realizada com base numa metodologia de ensino onde se privilegiou a aprendizagem gradual e progressiva, assente em pilares de boa relação e comunicação com os alunos, tentando criar um ambiente descontraído que contribuísse para que a exploração da improvisação aplicada a uma peça estudada pelos alunos fosse o mais livre, consistente e profícua possível. O feedback dos alunos demonstrou que foi prazeroso o processo de aprenderem algo diferente do habitual e aplicado às suas necessidades. Realçaram o ambiente positivo na sala de aula e o equilíbrio na dificuldade dos exercícios. Para além disto, alegaram que a improvisação contribuiu para o aprimoramento da criatividade, para a melhor compreensão da obra, memorização e qualidade do estudo. Referiram ter adquirido diferentes perspetivas das obras estudadas e manifestaram curiosidade em explorar mais a improvisação.

A análise dos dados recolhidos possibilitou, ainda, responder parcialmente à principal questão de investigação: “de que forma contribui a improvisação idiomática para a consolidação da aprendizagem de repertório pianístico?”. O principal contributo foi para o conhecimento mais profundo e a melhor compreensão da obra, tendo-se revelado transversalmente benéfica a utilização da improvisação idiomática para este propósito. Não foram obtidas respostas conclusivas no que diz respeito à interiorização de padrões melódico-rítmicos existentes no repertório estudado pelos alunos. Quanto à resolução de dificuldades técnicas, foram notadas algumas melhorias de determinados aspetos, mas por relação indireta com a improvisação idiomática.

A realização do projeto aqui relatado passou por diversas fases, desde a preparação do projeto, à investigação, passando pela observação e até à intervenção. Em todas elas foi adquirido conhecimento, tenha sido ele obtido através da revisão de literatura, da observação dos professores cooperantes ou da própria experiência pedagógica. Ao rever a literatura existente sobre o tópico, foi possível ficar a conhecer mais profundamente o conceito de improvisação, os modelos teóricos existentes sobre a sua aplicação na sala de aula, bem como os seus benefícios e limitações. A fase de observação foi também extremamente útil, tendo tido a oportunidade de ver de perto professores experientes em prática, testemunhando as estratégias por eles utilizadas e o seu impacto no progresso dos alunos. Com estes, foi realizada a intervenção pedagógica, a qual possibilitou a implementação de um projeto tão importante para mim e permitiu, inclusive, experienciar na primeira pessoa a responsabilidade de estar do lado do educador.

Considera-se que tenha sido um projeto que cumpriu com os principais objetivos traçados. Surgiram, no entanto, algumas limitações, tais como o facto de duas aulas terem sido insuficientes para se evidenciar grandes resultados, e a pequena amostra de estudantes.

Algumas sugestões para investigação futura são a aplicação deste projeto num espaço de tempo mais alargado, com um maior número de alunos, idealmente com vários do mesmo nível de ensino, tornando possível comparações mais fidedignas e significantes, e a aulas de grupo, podendo estabelecer uma obra igual para todos os alunos e trabalhá-la em conjunto, com recurso a estratégias de improvisação idiomática.

7. Bibliografia

Abramson, R. (1980). Dalcroze-Based Improvisations. *Music Educators Journal*, 66(5).
<https://doi.org/10.2307/3395778>

Alcantara, P. (2011). *Integrated Practice: Coordination, Rhythm & Sound*. Oxford University Press, 247.
https://books.google.pt/books?id=eah8uy2QMQOC&pg=PA63&hl=pt-PT&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=improvisation&f=false

Anderson, W. T. (2011). The Dalcroze Approach to Music Education. *General Music Today*, 26(1), 27–33. <https://doi.org/10.1177/1048371311428979>

Azzara, C. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21–25. Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. New York: Da Capo Press, Inc.

Beckstead, D. (2013). Improvisation: Thinking and Playing Music. *Music Educators Journal*, 99(3), 69–74. <https://doi.org/10.1177/0027432112467822>

Berkowitz, A. (2012). The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment. *Empirical Musicology Review*. 7(3-4). <https://doi.org/10.18061/emr.v7i3-4.3746>

Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes: Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in Psychology*, 8(911).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>

Bradshaw, M. (1980). Improvisation and Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal*, 66(5), 113–115. <https://doi.org/10.2307/3395788>

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

Costa, R. (2002). Improvisação livre e idiomática: a máquina e o mecanismo. *Música Hodie*, 2(1/2), 95–101.

Crisóstomo, J. (2015). *A improvisação como ferramenta pedagógica no ensino vocacional de piano* [Dissertação de Mestrado, Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/5663>

Després, J. P., Burnard, P., Dubé, F., & Stévance, S. (2017). Expert Western Classical Music Improvisers' Strategies. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 139–162. <https://doi.org/10.1177/0022429417710777>

Engel, G. (2000). Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, (16), 181-191. <https://docplayer.com.br/1121665-Pesquisa-acao-guido-irineu-engel-resumo.html>

França, C. C. (2000). Performance Instrumental e Educação Musical: A Relação entre a Compreensão Musical e a Técnica. *Per Musi*, 1, 52-62. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/38350/29873>

Ganda, Danielle Ribeiro, & Boruchovitch, Evely. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>

Gellrich, M., & Sundin, B. (1993). Instrumental Practice in the 18th and 19th Centuries. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 119, 137–145. <http://www.jstor.org/stable/40318622>

Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (2016). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, 456-667. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.001.0001>

Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4). <https://doi.org/10.1177/0255761409345442>

Kenny, B. & Gellrich, M. (2002). Improvisation. *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0008>

Kratus, J. (2016). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, 26(1). <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>

Lehmann, A. & Thompson, S. (2004). Strategies for sight-reading and improvising music. *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*. Oxford Press, 143-159. https://www.researchgate.net/publication/309309831_Strategies_for_sight-reading_and_improvising_music

Marshall, H. D. (2004). *Improvisation Strategies and Resources for General Music*. General Music Today,

17(3), 51–54. <https://doi.org/10.1177/10483713040170030110>

Mcpherson, G. E. (2021). Redefining The Teaching of Musical Performance. *Visions of Research in Music Education*, 16(15), 56–64. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss6/15>

MENC. (1996). *Performance standards for music: Strategies and benchmarks for assessing progress toward the national standards, Grades PreK–12*. Reston, VA: MENC

Neuhaus, H. (1973). *The art of piano playing* (2^a Ed.). London: Kahn and Averill.

Paes, J. (2014). *Processos Mentais Subjacentes à Improvisação Idiomática* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/D.27.2014.tde-27012015-162536>

Porto Editora – improvisar no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consultado a 24 de janeiro de 2023]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/improvisar>

Pressing, J. (1987). *Improvisation: methods and models*. Oxford: Oxford University Press.

Price, H. E., & Orman, E. K. (1999). MENC National Conferences 1984–1998: A Content Analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 18(1), 26-32. <https://doi.org/10.1177/875512339901800105>

Priest, T. (2002). Creative Thinking in Instrumental Classes. *Music Educators Journal*, 88(4). <https://doi.org/10.2307/3399791>

Sarath, E. (2013). *Improvisation, Creativity, and Consciousness: jazz as integral template for music, education, and society*. Suny Press.

Sheehy, A. (2013). Improvisation, Analysis, and Listening Otherwise. *A Journal of the Society for Music Theory*, 19(2). <https://mtosmt.org/issues/mto.13.19.2/mto.13.19.2.sheehy.php>

Slavin, R. E. (2007). *Educational research in an age of accountability*. Allyn & Bacon.

Stanciu, V. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical – exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3657>

Wall, M. (2016). Conceptualizations of Improvisation with Young Instrumentalists: A Literature Review. *Visions of Research in Music Education*, 27(5). <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol27/iss1/5>

Wing, C. K., Piaw, C. Y., & Chang, P. K. (2014). Effects of Aural-imitative and Aural-motivic Analyses on Higher-order Thinking Skill and Creative Musical Product in Music Improvisation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5130–5134. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1086>

8. Anexos

Anexo 1 - Guião do inquérito por questionário realizado aos professores

14/09/23, 22:54

A importância da improvisação no ensino especializado de música

A importância da improvisação no ensino especializado de música

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, convido-o a participar num inquérito por questionário que procura perceber quais as perceções dos professores de piano do ensino especializado relativamente ao papel da improvisação como componente desenvolvida ao longo da aprendizagem de um instrumentista e de que forma esta se reflete nas suas práticas pedagógicas. Este inquérito insere-se no âmbito de um projeto de intervenção pedagógica focado na utilização da improvisação como auxiliar na consolidação da aprendizagem do repertório de piano.

Para colaborar, basta preencher o seguinte conjunto de questões, algo que durará no máximo 10 minutos. A sua participação é livre, voluntária e anónima. Não há respostas certas ou erradas, pelo que peio que responda com a máxima honestidade e espontaneidade possível.

A sua participação é muito importante e, por isso, peio que leia atentamente todas as questões e responda segundo as instruções.

Muito obrigada pela sua colaboração!

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Caracterização dos inquiridos

Esta primeira secção é composta por questões gerais que ajudarão a caracterizar a amostra.

1. 1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- 66 ou mais

2. 2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outra: _____

3. 3. Habilitações literárias *

Marcar apenas uma oval.

- até ao 9º ano
- 10º a 12º ano
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

4. 4. Em que regiões de Portugal se encontra a lecionar atualmente? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Norte
- Centro
- Sul
- Região Autónoma da Madeira
- Região Autónoma dos Açores
- Não leciono atualmente.
- Outra: _____

5. 5. Em que tipo de instituição leciona e/ou lecionou? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pública
- Privada
- Público-privada

6. 6. Quais os níveis de ensino que leciona e/ou lecionou? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pré-escolar
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário
- Superior

Contacto com a improvisação

Esta secção é dedicada a perceber em que medida já contactou com a improvisação e a importância que lhe atribui no percurso de aprendizagem de piano, sobretudo na música erudita.

7. 7. Alguma vez improvisou no piano? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Avançar para a pergunta 9
- Não Avançar para a pergunta 8

Se respondeu "não" à questão 7.

Afirmou que nunca improvisou no piano.

8. 7.1. Porquê? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Nunca tive curiosidade
- Não aprendi a improvisar
- Estudo música erudita
- Nunca pensei sobre isso
- Não gosto de ouvir música improvisada
- Outra: _____

Avançar para a pergunta 12

Se respondeu "sim" à questão 7.

Afirmou que já improvisou no piano.

9. 7.1. Em que contextos o fez? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Estudo individual
- Estudo em conjunto com instrumentistas de diferentes instrumentos
- Estudo em conjunto com outros pianistas
- A lecionar aulas individuais
- A lecionar aulas em grupo
- Aulas individuais (enquanto aluno)
- Aulas em grupo (enquanto aluno)
- Performance a solo
- Performance em grupo
- A acompanhar instrumentistas solistas
- Outra:

10. 7.2. Quais os géneros musicais em que já improvisou? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Jazz
- MPB
- Samba
- Bossa Nova
- Rock
- Pop
- Música folclórica portuguesa
- Fado
- Música Erudita
- Improvisação livre
- Outra: _____

11. 7.3. Com que frequência improvisa atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

Raramente

1

2

3

4

5

Muito frequentemente

Práticas pedagógicas

Esta secção é destinada às suas práticas enquanto professor de piano.

12. 8. Qual a importância que atribui a cada uma das seguintes competências musicais nas suas aulas de instrumento? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante
Técnica instrumental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Letura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voz/cantar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino audição/formação musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História da música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Composição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memorização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versatilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 9. Qual a sua posição relativamente às seguintes afirmações? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
A Improvisação é uma competência fundamental para um músico erudito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Improvisação pode ajudar a resolver dificuldades técnicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Improvisação é uma competência exclusiva dos músicos de jazz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um pianista que queira interpretar música erudita não precisa de saber improvisar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Improvisação ajuda na melhor compreensão de uma obra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A					

14/09/23, 22:54

A importância da improvisação no ensino especializado de música

Improvisação
o ajuda na
melhor
compreensão
de uma
obra.

A
improvisação
no contexto
erudito é
uma
valência de
lazer e não
pedagógica.

14. 10. Nas aulas de instrumento do ensino vocacional de música, a improvisação pode ser uma estratégia eficaz para... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
Identificar e compreender motivos melódicos..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar e compreender motivos rítmicos..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perceber a forma..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer a harmonia..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolver dificuldades técnicas..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memorizar..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler à primeira vista..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver a expressividade..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compor..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desbloquear medos..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar a motivação..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar a concentração..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver a rapidez de					

decisão.



15. 11. Com que frequência aborda a improvisação nas suas aulas de instrumento? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito frequentemente *Avançar para a pergunta 17*
- Frequentemente *Avançar para a pergunta 17*
- Ocasionalmente *Avançar para a pergunta 17*
- Raramente *Avançar para a pergunta 17*
- Nunca

Se respondeu "nunca" à questão 11.

Afirmou que nunca aborda a improvisação nas suas aulas de instrumento.

16. 11.1. Porquê? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Não consta no currículo
- Não há tempo
- Não é importante para a música erudita
- Não sei improvisar
- Nunca o fizeram comigo
- A improvisação não se ensina
- Nunca tinha pensado nisso
- Outra:

Avançar para a pergunta 20

Se respondeu afirmativamente à questão 11.

Afirmou que aborda a improvisação nas suas aulas de instrumento.

17. 11.1. Quais os níveis de ensino em que aborda a improvisação? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Iniciação
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário
- Ensino Superior

18. 11.2. Quais os tipos de improvisação que aborda mais frequentemente? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Rítmica
- Melódica
- Harmónica
- Estilística
- Livre
- Outra: _____

19. 11.3. Descreva algumas estratégias que habitualmente aplica. *

Avançar para a pergunta 20

Improvisação idiomática

Esta última secção destina-se especificamente à improvisação idiomática.

20. 12. Está familiarizado com o termo "improvisação idiomática"? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Se respondeu "sim" à questão 12.

Afirmou que está familiarizado com o termo "improvisação idiomática".

21. 12.1. O que entende por "improvisação idiomática"? *

22. 12.2. Aplica a improvisação idiomática nas suas aulas de piano? *

Marcar apenas uma oval.

Sim Avançar para a pergunta 23

Não

Se respondeu "sim" à questão 12.2.

Afirmou que aplica a improvisação idiomática nas suas aulas de piano.

14/09/23, 22:54

A importância da improvisação no ensino especializado de música

23. 12.2.1. De que forma aplica a improvisação idiomática nas suas aulas de piano? (Descreva algumas estratégias que habitualmente utiliza). *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2 - Transcrição das entrevistas aos alunos

Entrevista à aluna A (A)

11 de maio de 2023, 18:12

Professora – Como já sabes, eu estou a realizar o Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho, no qual o meu projeto insere-se no tema A improvisação como auxiliar na consolidação da aprendizagem do repertório de piano. Resumidamente, consiste em utilizar a improvisação como estratégia auxiliar na aprendizagem do repertório. Uma vez que é uma matéria que exige conhecimentos musicais um pouco mais avançados, decidi aplicar este projeto nos alunos do 7º ao 12º ano, sendo tu uma dessas alunas. Tens alguma questão ou comentário a fazer antes de começar?

A – Estava só a lembrar-me que a Sílvia já tinha dito numa das aulas que, quando não sei o acorde, devo olhar para a tonalidade para ajudar...

P – Exatamente, vamos falar disso mesmo! É fundamental. Então, como começou o teu percurso na música?

A – Eu tinha 6 anos, os meus pais gostavam muito de música e achavam que podia ajudar também para trabalhar o meu cérebro. Um dia, houve um concerto na Metropolitana e depois podíamos ir experimentar instrumentos pelas salas. Eu experimentei viola, violino, flauta e piano. Durante algumas semanas, não sabia se queria o violino ou o piano, mas, por fim, escolhi o piano. Depois, tive a mesma professora de piano e o mesmo professor de formação musical durante 6 anos, onde aprendi os básicos. Depois, fui tocando as peças, tendo exames, testes e audições regulares.

P – E entre o piano e o violino, o que é que te fez escolher o piano?

A – É porque a minha família gosta muito de música e quando eu vou a um concerto, normalmente há sempre lá um piano e eu tive sempre a curiosidade de tocar no piano.

P – E improvisação? Sabes o que é?

A – Sim. Improvisar é quando nos acontece uma falha numa apresentação ou na vida e uma pessoa tem de improvisar, avançar de alguma forma para continuar.

P – E já alguma vez improvisaste?

A – A tocar?

P – Sim.

A – Já improvisei em algumas notas. Nunca fui assim de grandes improvisações. Em apresentações orais, já. No piano, não improvisei tanto. Já toquei um acorde antes do tempo mas não foi assim uma grande improvisação.

P – Nesse caso, foi um engano que tentaste emendar. Mas já alguma vez te sentaste ao piano e tentaste tocar alguma música que não fosse as que estavas a aprender?

A – Quando era mais nova, eu tentava criar umas músicas. Não soavam lá muito bem, mas ia pegando numas notas ao calhas e ia tocando. Houve uma altura que eu criei um início de uma música.

P – Muito bem! Sabes dizer-me algum compositor de música erudita que improvisasse?

A – Eu acho que Mozart não. Ou se calhar sim. Eu acho que toda a gente alguma vez na vida já improvisou, portanto, todos os compositores improvisaram de alguma forma.

P – Boa! Imagina que recibes agora uma peça nova para aprender. Qual é a primeira coisa que fazes?

A – Se calhar devia olhar para a tonalidade... Não é uma coisa que eu faça, mas devia fazer. Mas o que eu faço é olhar para as notas, ver em que clave estão, o ritmo, em que tempo está e as primeiras notas dos primeiros compassos. Vejo normalmente de mãos separadas.

P – E como fazes para identificar a tonalidade de uma peça?

A – Há aquela regra dos sustenidos e dos bemóis... Quando tem bemóis, é acrescentar mais um à ordem dos bemóis e quando tem sustenidos é ver a sensível.

P – Ok, e achas que é uma coisa na qual tens facilidade ou dificuldades?

A – Como eu me esqueço muito das regras e depois também não ponho muito em prática, não é uma coisa em que eu tenha assim muita facilidade. Devia ter, mas...

Entrevista ao aluno B (B)

8 de maio de 2023, 13:43

P – Vamos começar por falar um bocadinho sobre a tua formação enquanto pianista.

B – Foi no 1º 2º ano, não sei. Sei que comecei na minha própria escola, mas não era grande coisa, foi só mesmo para aprender algumas técnicas básicas. Depois, entrei para o piano nos Salesianos daqui de Lisboa e aí comecei a tocar mais peças, a ler mais as partituras normais. Depois fiz uma pausa no 5º ou 6º ano e voltei no 7º ano, a minha mãe pensou que fazia bem aprender um instrumento e foi então que vim para aqui.

P – O piano foi a tua primeira opção?

B – Quando comecei, a escola oferecia piano e guitarra e eu escolhi o piano, queria experimentar. Lembro-me que quando fui para os Salesianos estava em guitarra, mas não gostei muito, achei muito difícil, portanto passei outra vez para piano.

P – E sabes o que é improvisação?

B – Sei. Improvisação é quando tu de repente ou no momento comesças a criar uma certa parte ou uma certa música, se estivermos a falar em música. Mas também se pode improvisar noutras coisas, por exemplo, em teatro a improvisação é quando comesças a falar e as coisas não estão no roteiro, tu próprio decides ou precisas de o fazer; na música, é quando não tens uma partitura e tens de inventar uma coisa que não existe.

P – E já alguma vez improvisaste?

B – Não sei... Acho que não... Depende do contexto. Agora não faço muito, mas lembro-me de às vezes sentar no piano e começar a tocar uma melodia com a mão direita.

P – Agora não fazes muito porquê?

B – Agora concentro-me mais no estudo.

P – Quando recibes uma peça nova, qual é a primeira coisa que fazes?

B – Eu costumo ler a peça, que é o professor me diz para fazer. Então, eu leio o máximo que consigo, por vezes consigo até ler a peça toda de início ao fim. No 7º ano, lembro-me que no início lia de mãos separadas, mas agora leio logo de mãos juntas.

P – E costumavas ver a tonalidade?

B – Sim.

P – Como fazes para identificar?

B – Vejo a armação de clave.

Entrevista à aluna C (C)

11 de maio de 2023, 08:58

P – Sabes o que é improvisação?

C – Improvisação é expressar algo espontâneo, no momento, através de instrumentos.

P – Já alguma vez improvisaste?

C – Já.

P – Boa! Em que contextos?

C – Às vezes sento-me no piano e começo a ver sons interessantes e a tentar criar alguma coisa.

P – E já escreveste alguma música?

C – Escrever não, mas está na minha cabeça.

P – E em grupo? Já alguma vez improvisaste?

C – Já. Aqui na escola, tivemos uma disciplina que não era especificamente sobre improvisação, mas que envolvia e então fizemos isso.

P – Excelente! E sabes dizer-me algum compositor de música erudita que improvisasse?

C – Não.

P – Imagina que recibes agora uma peça nova para aprender. Qual é a primeira coisa que fazes?

C – Vejo a armação de clave para ver os acidentes que tem, as oitavas em que as notas estão escritas, olho para as cifras quando a peça tem cifras, toco uns dois ou três compassos com a mão direita e depois com a mão esquerda. Não... Antes disso tudo, ouço a peça!

P – E como fazes para identificar a tonalidade da peça?

C – Utilizo a regra dos sustenidos e dos bemóis. Por exemplo, se tivermos Fá, Dó e Sol sustenidos, ou estamos em Lá Maior ou na relativa menor que é Fá# menor. Depois, temos de ver quais são as harmonias da música para ver se estamos em Lá Maior ou Fá# menor.

P – E consideras que tens facilidade nisso?

C – Sim.

Entrevista ao aluno D (D)

8 de maio de 2023, 15:03

P– Como começou o teu percurso na música?

D – Eu comecei a estudar piano como disciplina extracurricular e depois o professor recomendou-me o Conservatório de Música. E aí fui para a escola e fiz desde o 1º grau até ao 5º, mas passei dois graus à frente. Depois entrei aqui.

P – E porquê piano?

D – No início não era a minha primeira opção. Primeiro queria ser cozinheiro, mas desde o momento em que entrei no conservatório que soube que era aquilo que eu queria.

P – Sabes o que é improvisação?

D – Acho que sim. Penso que seja, por exemplo, chegar ao piano e tocar qualquer coisa que está na nossa cabeça, imaginar uma melodia e criar a harmonia e tudo o que está por trás, uma obra com um início e um fim, sem ter uma partitura à frente.

P – E tu já alguma vez improvisaste?

D – Eu costumo improvisar, mas não tenho muita base de formação musical e teórica. Vou mais pelo ouvido e pelo som.

P – E quando improvisas, em que contextos costumavas fazer?

D – Sozinho, normalmente.

P – Sabes dizer-me algum compositor de música erudita que improvisasse?

D – Acho que todos eles. Acho que todos os compositores têm de improvisar pelo menos um bocadinho. Bach improvisava muito, acho eu, e Mozart também.

P – Agora, recibes uma partitura nova para aprender. Qual é a primeira coisa que fazes?

D – Primeiro, vejo qual é que é a armação de clave e em que tonalidade é que está. Depois, tento começar a ler à primeira vista. Depois começo a ver só uma mão e depois junto a outra, de mãos separadas e depois junto-as.

P – E para descobrir a tonalidade, como fazes?

D – Se é com bemóis, o penúltimo bemol é a nota da tonalidade Maior. Por exemplo, se a armação de clave é Si, Mi, Lá e Ré bemóis, pode ser Lá bemol Maior ou Fá menor.

P – E, nesse caso, como é que sabes se é Lá bemol Maior ou fá menor?

D – Posso ver pelos finais das obras e também pela escrita da harmonia, pelos acordes.

P – Estás familiarizado com o termo “motivo melódico”?

D – Sim, já ouvi falar.

P – E o que achas que é?

D – Pode ser uma ideia com pouquinhos notas.

Entrevista à aluna E (E)

8 de maio de 2023, 12:50

P – Primeiro vamos começar por falar sobre a tua formação como pianista. Quando começaste a aprender piano?

E – Comecei a estudar piano no Conservatório de Música de Almada com 8 anos. Depois no meu 7º ano vim para a Metropolitana, e desde então fui acompanhada pela professora Rosa no 1º ano e estou com o professor Philippe há 5 anos. Vou concorrer agora ao ensino superior.

P– E porquê o piano?

E – Eu comecei inicialmente porque a minha irmã tocava. Foi uma experiência e era só para ser uma experiência, mas depois comecei a gostar. Óbvio que na altura ainda não sabia que queria seguir, mas depois, ao longo dos anos, comecei a gostar cada vez mais de tocar e depois vim para esta escola, o que não deixa grande alternativa que não seja seguir música. Então decidi seguir, porque gosto muito de tocar piano.

P – E já alguma vez improvisaste?

E – Não... Acho eu... Eu já escrevi peças, mas improvisar, improvisar não.

P – O que entendes por improvisar?

E – Diria que é fazer uma peça a partir de uma tonalidade que já é dada, que pode ser inserida numa peça já feita, a meio de uma peça, ou por exemplo, no jazz é muito usado. É um intérprete escrever uma parte que acha que encaixa ali e que dá um bocado de personalidade à peça.

P – Nesse sentido, é sempre algo incluído numa peça que já existe?

E – Sim, mas não necessariamente. Eu estou a pensar mais em jazz, porque no clássico penso que precisa de ser sempre incluído numa peça que já está a ser tocada. Mas no jazz, eu acho que deve haver concertos em que é tudo à base da improvisação.

P – Achas que algum compositor clássico alguma vez improvisou? Se sim, qual ou quais?

E – Isso sim. Por exemplo, Haydn quando chega às suas cadências deixa que os intérpretes improvisem e acho que ele também deve ter improvisado. Mozart não diria, mas não sei... Chopin, Debussy, se calhar... Não sei, não sou muito dada a esse conhecimento.

P – E como fazes para descobrir a tonalidade de uma peça?

E – Olho para a partitura, vejo a armação de clave, vejo como é que começa e como é que acaba e a partir daí descubro se é a tonalidade maior ou menor da armação de clave. Auditivamente, não tanto. Às vezes, simplesmente toco a peça e, se não tiver a partitura à frente, olho para aquilo que estou a tocar e tento descobrir a que escala/tonalidade é que se adequa.

P – Agora, recebes uma peça para estudar. Qual é a primeira coisa que fazes?

E – Sinceramente? Eu olho para as primeiras notas e tento tocar. Não olho muito para tonalidades nem nada disso. Eu sei que devo, portanto, depois, eventualmente, vou olhar. Mas normalmente começo só a tentar tocar. Quando estou a começar a tocar obviamente tenho que olhar para a armação de clave para perceber quais são as alterações. Às vezes vou ouvir... Se não conhecer a peça, convém. E é isto!

P – E dividir em secções? É algo que costumavas fazer?

E – Costumo fazer com o meu professor. Em casa, não tanto. Depende muito da peça. Normalmente, faço a divisão da peça por secções quando já tenho uma leitura firme, para perceber “esta frase enquadra-se aqui”, “esta repete-se aqui” ...

Anexo 3 - Material utilizado durante a intervenção

Versão 1

C. Debussy

Arranjado por Sílvia Ferreira e _____

5

7

9

12

16

2

20

Musical notation for measures 20-22. Measure 20 is a whole rest in both staves. Measure 21 features a treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a complex sixteenth-note pattern with two triplets. Measure 22 continues with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a melodic line with a triplet.

23

Musical notation for measures 23-25. Measure 23 has a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a melodic line with two triplets. Measures 24 and 25 are whole rests in both staves.

26

Musical notation for measures 26-28. Measure 26 is a whole rest in both staves. Measure 27 has a bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a bass line with eighth-note chords. Measure 28 has a bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a bass line with quarter notes.

29

Musical notation for measures 29-31. Measure 29 has a bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a bass line with eighth-note chords. Measure 30 has a bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a bass line with eighth-note chords. Measure 31 has a bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a bass line with a long note and a final chord.

Versão 2

Musical score for Soprano, Alto, Tenor, and Baixo. The score is written in 4/4 time and features a key signature of two sharps (F# and C#). The Soprano and Alto parts are in treble clef, while the Tenor and Baixo parts are in bass clef. The Soprano and Alto parts feature a melodic line with a long note on the second measure, followed by a half note on the third measure. The Tenor and Baixo parts feature a more active melodic line with eighth and sixteenth notes, followed by a long note on the second measure. The Baixo part includes a complex rhythmic pattern in the first measure.

Sonata Hob.31 N°16

J. Haydn
Arranjado por Sílvia Ferreira e

Musical notation for measures 1-5. The score is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. The music features a melody in the upper voice and accompaniment in the lower voice. Measure 1 starts with a quarter rest followed by a quarter note G#4. The melody continues with eighth and quarter notes, while the accompaniment provides a steady rhythmic pattern.

Musical notation for measures 6-9. Measure 6 begins with a measure rest. The melody in the upper voice continues with eighth and quarter notes, ending with a quarter rest and a repeat sign. The accompaniment in the lower voice consists of quarter and eighth notes, also ending with a quarter rest and a repeat sign.

Musical notation for measures 10-14. Measure 10 starts with a quarter rest. The melody in the upper voice is active with eighth and quarter notes. The accompaniment in the lower voice features a mix of quarter and eighth notes, with some chords in the final measures.

Musical notation for measures 15-18. Measure 15 begins with a quarter rest. The melody in the upper voice continues with eighth and quarter notes. The accompaniment in the lower voice consists of quarter and eighth notes, ending with a quarter rest and a repeat sign.

Versão 1

O Nocturno de _____

à Modame Camilla Pleyel

F. Chopin

Arranjo por Sílvia Ferreira e _____

ANDANTE

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 12/8. The music begins with a whole rest in the upper staff and a series of chords in the lower staff.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two flats. The music continues with chords in both staves.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two flats. The music continues with chords in both staves.

The fourth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two flats. The music continues with chords in both staves.

The fifth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two flats. The music continues with chords in both staves.

2

12

Musical notation for measures 2-11. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats (B-flat and E-flat). The music features a complex texture with many beamed notes and chords, primarily in the bass clef. Measure 2 starts with a bass clef and a key signature of two flats. The notation includes various accidentals and beaming patterns.

14

Musical notation for measures 12-13. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats. The music continues with complex textures and beamed notes, primarily in the bass clef. Measure 12 starts with a bass clef and a key signature of two flats.

16

Musical notation for measures 14-15. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats. The music continues with complex textures and beamed notes, primarily in the bass clef. Measure 14 starts with a bass clef and a key signature of two flats.

19

Musical notation for measures 16-18. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats. The music continues with complex textures and beamed notes, primarily in the bass clef. Measure 16 starts with a bass clef and a key signature of two flats.

21

Musical notation for measures 19-20. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats. The music continues with complex textures and beamed notes, primarily in the bass clef. Measure 19 starts with a bass clef and a key signature of two flats.

23

Musical notation for measures 23-25. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats (B-flat and E-flat). The music features a complex texture with many beamed eighth and sixteenth notes in both hands, creating a dense, rhythmic accompaniment.

26

Musical notation for measures 26-28. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats. The music continues with a dense texture of beamed eighth and sixteenth notes in both hands.

29

Musical notation for measures 29-30. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats. The music continues with a dense texture of beamed eighth and sixteenth notes in both hands.

31

Musical notation for measures 31-32. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats. The music continues with a dense texture of beamed eighth and sixteenth notes in both hands.

33

Musical notation for measures 33-34. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats. The music continues with a dense texture of beamed eighth and sixteenth notes in both hands.

O Nocturno de _____

à Madame Camilla Pleyel

F. Chopin

Arranjado por Sílvia Ferreira e _____

Andante

Chords for the first system: Eb Abm Eb / C / Bb°/F Fm Bb G7 Cm A°7

Chords for the second system: Bb7(sus4) Bb7 Eb / Eb Abm Eb /

Chords for the third system: C / Bb°/F Fm Bb G7 Cm A°7 Bb7(sus4) Bb7 Eb /

Chords for the fourth system: Bb / F / Ab Abm Eb / E° C7 F7 Gm

Chords for the fifth system: Cm F7 Bb B7 E C7 F7 Bb7 Eb Abm Eb /

2

14

C / Bb°/F Fm Bb G7 Cm A°7

Detailed description: This system contains two measures of music. Measure 14 starts with a C chord, followed by a slash indicating a rest. Measure 15 contains a Bb°/F chord, an Fm chord, a Bb chord, a G7 chord, a Cm chord, and an A°7 chord.

16

Bb7(sus4) Bb7 Eb / Bb / F /

Detailed description: This system contains two measures of music. Measure 16 starts with a Bb7(sus4) chord, followed by a Bb7 chord, and then an Eb chord with a slash. Measure 17 contains a Bb chord with a slash, followed by an F chord with a slash.

18

Ab Abm Eb / E° C7 F7 Gm Cm F7 Bb B7 E C7 F7 Bb7

Detailed description: This system contains three measures of music. Measure 18 starts with an Ab chord, followed by an Abm chord, and then an Eb chord with a slash. Measure 19 contains an E° chord, a C7 chord, an F7 chord, and a Gm chord. Measure 20 contains a Cm chord, an F7 chord, a Bb chord, a B7 chord, an E chord, a C7 chord, an F7 chord, and a Bb7 chord.

21

Eb Abm Eb / C / Bb°/F Fm

Detailed description: This system contains two measures of music. Measure 21 starts with an Eb chord, followed by an Abm chord, and then an Eb chord with a slash. Measure 22 contains a C chord with a slash, followed by a Bb°/F chord and an Fm chord.

23

Bb G7 Cm A°7 Bb7(sus4) Bb7 Eb / Abm / Eb /

Detailed description: This system contains three measures of music. Measure 23 starts with a Bb chord, followed by a G7 chord, a Cm chord, and an A°7 chord. Measure 24 contains a Bb7(sus4) chord, a Bb7 chord, and then an Eb chord with a slash. Measure 25 contains an Abm chord with a slash, followed by an Eb chord with a slash.

26

Abm / Eb / Bb7 / Eb / F7 / Bb7(sus4) Bb7 / Eb

29

Abm / Eb / Abm / Eb / F7

31

Bb7(sus4) G7 Cm7 F7 / Bb7 / Eb / Eb / Eb / Eb

Sonata Op.13 N°8

L. v. Beethoven
Arranjado por *Silvia Ferreira e*

Alto

Tenor

Baixo

Measures 1-3 of the musical score. The Alto part has a melodic line with a dotted quarter note and an eighth note. The Tenor part features a continuous triplet eighth-note pattern. The Baixo part has a simple bass line with quarter notes.

A

T.

B.

Measures 4-6 of the musical score. The Alto part continues with a melodic line. The Tenor part maintains the triplet eighth-note pattern. The Baixo part continues with a simple bass line.

A

T.

B.

Measures 7-9 of the musical score. The Alto part has a melodic line with a triplet eighth-note pattern. The Tenor part continues with the triplet eighth-note pattern. The Baixo part continues with a simple bass line.

4.

BWV Anh. 114

Menuet

Chr. Petzold

The musical score for the Minuet in G major, BWV Anh. 114 by Christian Petzold, is presented in a standard piano format. It consists of 32 measures in 3/4 time, written in G major. The score is divided into six systems, each containing a treble and bass staff. Measure numbers 6, 11, 17, 22, and 27 are indicated at the start of their respective systems. The piece concludes with a final cadence in the last system.

BA 5164

2 (354)

CLAVIERSTÜCK

in A moll

von

Beethoven's Werke.

Serie 25. N^o 298.

L. VAN BEETHOVEN.

Für Elise am 27. April (1810)
zur Erinnerung von L. v. Beethoven.

Poco moto.
pp

Ra. * *Ra.* * *Ra.* * *Ra.* *

1. 2.

Ra. * *Ra.* * *Ra.* * *Ra.* *

Anexo 5 – Consentimentos informados

Projeto Educativo – A Improvisação como auxiliar na consolidação da aprendizagem do repertório de piano

CONSENTIMENTO INFORMADO

Excelentíssimo(a) Encarregado(a) de Educação,

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do Professor Doutor Luis Pipa e da Professora Doutora Vera Fonte, tem como foco a investigação de possíveis formas de aplicar a improvisação ao repertório estudado pelos alunos de piano do 3º ciclo do ensino básico e secundário do ensino especializado artístico, por forma a consolidar a aprendizagem. Neste contexto, a improvisação abordada será idiomática, na medida em que será orientada num estilo musical específico, requerendo conhecimentos musicais prévios.

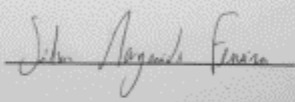
Como parte integrante deste projeto, propõe-se a realização de um questionário acerca da importância da improvisação no ensino vocacional de música e de que forma se reflete nas práticas pedagógicas, questionário este anónimo e preenchível em aproximadamente 10 minutos. Propõem-se ainda dois momentos de execução de alguns exercícios de improvisação idiomática acompanhados de uma breve entrevista, um deles antes da intervenção pedagógica e outro após. Para a recolha e análise de dados serem o mais fidedignas possível, é necessária a gravação em vídeo destes dois momentos de avaliação, sendo que se garante que estes registos serão destinados unicamente a fins académicos e destruídos após término do presente projeto. Garante-se ainda que os mesmos só serão vistos por mim e pelos meus professores orientadores para efeitos de análise de dados.

Assim, venho requerer a V.ª Ex.ª a colaboração do seu educando através do preenchimento do questionário e da participação nas aulas supracitadas, a par da vossa autorização para a gravação em vídeo das mesmas.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

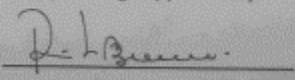
Com os melhores cumprimentos,

A Professora Estagiária



Declaro que tomei conhecimento e que autorizo o meu educando a participar neste projeto educativo.

O(A) Encarregado(a) de Educação



Lisboa, 04 de maio de 2023.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Excelentíssimo(a) Encarregado(a) de Educação,

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do Professor Doutor Luís Pipa e da Professora Doutora Vera Forte, tem como foco a investigação de possíveis formas de aplicar a improvisação ao repertório estudado pelos alunos de piano do 3º ciclo do ensino básico e secundário do ensino especializado artístico, por forma a consolidar a aprendizagem. Neste contexto, a improvisação abordada será idiomática, na medida em que será orientada num estilo musical específico, requerendo conhecimentos musicais prévios.

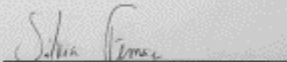
Como parte integrante deste projeto, propõe-se a realização de um questionário acerca da importância da improvisação no ensino vocacional de música e de que forma se reflete nas práticas pedagógicas, questionário este anónimo e preenchível em aproximadamente 10 minutos. Propõem-se ainda dois momentos de execução de alguns exercícios de improvisação idiomática acompanhados de uma breve entrevista, um deles antes da intervenção pedagógica e outro após. Para a recolha e análise de dados serem o mais fidedignas possível, é necessária a gravação em vídeo destes dois momentos de avaliação, sendo que se garante que estes registos serão destinados unicamente a fins académicos e destruídos após término do presente projeto. Garante-se ainda que os mesmos só serão vistos por mim e pelos meus professores orientadores para efeitos de análise de dados.

Assim, venho requerer a V.ª Ex.ª a colaboração do seu educando através do preenchimento do questionário e da participação nas aulas supracitadas, a par da vossa autorização para a gravação em vídeo das mesmas.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

A Professora Estagiária



Declaro que tomei conhecimento e que autorizo o meu educando a participar neste projeto educativo.

O(A) Encarregado(a) da Educação



Lisboa, 27 de Abril de 2023.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Excelentíssimo(a) Encarregado(a) de Educação,

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do Professor Doutor Luís Pipa e da Professora Doutora Vera Fonte, tem como foco a investigação de possíveis formas de aplicar a improvisação ao repertório estudado pelos alunos de piano do 3º ciclo do ensino básico e secundário do ensino especializado artístico, por forma a consolidar a aprendizagem. Neste contexto, a improvisação abordada será idiomática, na medida em que será orientada num estilo musical específico, requerendo conhecimentos musicais prévios.

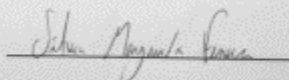
Como parte integrante deste projeto, propõe-se a realização de um questionário acerca da importância da improvisação no ensino vocacional de música e de que forma se reflete nas práticas pedagógicas, questionário este anónimo e preenchível em aproximadamente 10 minutos. Propõem-se ainda dois momentos de execução de alguns exercícios de improvisação idiomática acompanhados de uma breve entrevista, um deles antes da intervenção pedagógica e outro após. Para a recolha e análise de dados serem o mais fidedignas possível, é necessária a gravação em vídeo destes dois momentos de avaliação, sendo que se garante que estes registos serão destinados unicamente a fins académicos e destruídos após término do presente projeto. Garante-se ainda que os mesmos só serão vistos por mim e pelos meus professores orientadores para efeitos de análise de dados.

Assim, venho requerer a V.ª Ex.ª a colaboração do seu educando através do preenchimento do questionário e da participação nas aulas supracitadas, a par da vossa autorização para a gravação em vídeo das mesmas.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

A Professora Estagiária



Declaro que tomei conhecimento e que autorizo o meu educando a participar neste projeto educativo.

O(A) Encarregado(a) de Educação



Lisboa, 25 de Abril de 2023.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Excelentíssimo(a) Encarregado(a) de Educação,

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do Professor Doutor Luís Pipa e da Professora Doutora Vera Fonte, tem como foco a investigação de possíveis formas de aplicar a improvisação ao repertório estudado pelos alunos de piano do 3º ciclo do ensino básico e secundário do ensino especializado artístico, por forma a consolidar a aprendizagem. Neste contexto, a improvisação abordada será idiomática, na medida em que será orientada num estilo musical específico, requerendo conhecimentos musicais prévios.

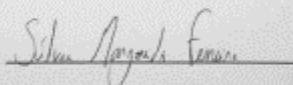
Como parte integrante deste projeto, propõe-se a realização de um questionário acerca da importância da improvisação no ensino vocacional de música e de que forma se reflete nas práticas pedagógicas, questionário este anónimo e preenchível em aproximadamente 10 minutos. Propõem-se ainda dois momentos de execução de alguns exercícios de improvisação idiomática acompanhados de uma breve entrevista, um deles antes da intervenção pedagógica e outro após. Para a recolha e análise de dados serem o mais fidedignas possível, é necessária a gravação em vídeo destes dois momentos de avaliação, sendo que se garante que estes registos serão destinados unicamente a fins académicos e destruídos após término do presente projeto. Garante-se ainda que os mesmos só serão vistos por mim e pelos meus professores orientadores para efeitos de análise de dados.

Assim, venho requerer a V.ª Ex.ª a colaboração do seu educando através do preenchimento do questionário e da participação nas aulas supracitadas, a par da vossa autorização para a gravação em vídeo das mesmas.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

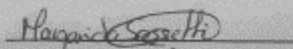
Com os melhores cumprimentos,

A Professora Estagiária



Declaro que tomei conhecimento e que autorizo o meu educando a participar neste projeto educativo.

O(A) Encarregado(a) de Educação



Lisboa, 25 de Abril de 2023.

Projeto Educativo – A Improvisação como auxiliar na consolidação da aprendizagem do repertório de piano

CONSENTIMENTO INFORMADO

Excelentíssimo(a) Encarregado(a) de Educação,

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do Professor Doutor Luis Pipa e da Professora Doutora Vera Fonte, tem como foco a investigação de possíveis formas de aplicar a improvisação ao repertório estudado pelos alunos de piano do 3º ciclo do ensino básico e secundário do ensino especializado artístico, por forma a consolidar a aprendizagem. Neste contexto, a improvisação abordada será idiomática, na medida em que será orientada num estilo musical específico, requerendo conhecimentos musicais prévios.

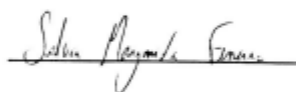
Como parte integrante deste projeto, propõe-se a realização de um questionário acerca da importância da improvisação no ensino vocacional de música e de que forma se reflete nas práticas pedagógicas, questionário este anónimo e preenchível em aproximadamente 10 minutos. Propõem-se ainda dois momentos de execução de alguns exercícios de improvisação idiomática acompanhados de uma breve entrevista, um deles antes da intervenção pedagógica e outro após. Para a recolha e análise de dados serem o mais fidedignas possível, é necessária a gravação em vídeo destes dois momentos de avaliação, sendo que se garante que estes registos serão destinados unicamente a fins académicos e destruídos após término do presente projeto. Garante-se ainda que os mesmos só serão vistos por mim e pelos meus professores orientadores para efeitos de análise de dados.

Assim, venho requerer a V.ª Ex.ª a colaboração do seu educando através do preenchimento do questionário e da participação nas aulas supracitadas, a par da vossa autorização para a gravação em vídeo das mesmas.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

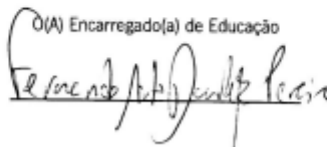
Com os melhores cumprimentos,

A Professora Estagiária



Declaro que tomei conhecimento e que autorizo o meu educando a participar neste projeto educativo.

O(A) Encarregado(a) de Educação



Lisboa, 07 de Maio de 2023.

METROPOLITANA

DECLARAÇÃO

Nos termos previstos na Parte 1, n.º 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária **Sílvia Margarida Ferreira** está autorizada a identificar a Escola Profissional da Metropolitana e o Conservatório de Música da Metropolitana, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Lisboa, 4 de outubro de 2023

ASSOCIAÇÃO MÚSICA, EDUCAÇÃO E CULTURA
O SENTIDO DOS SOMS



Dr. Yan Mikirtumov
Diretor Pedagógico da Metropolitana