



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A Improvisação Livre

Em busca da motivação intrínseca nas crianças.

Mestrado em Ensino de Música

José Pedro da Silva Sousa

Orientadores

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira
Professor Paulo Sérgio Guimarães Álvares

outubro de 2014



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A Improvisação Livre

Em busca da motivação intrínseca nas crianças.

José Pedro da Silva Sousa

Orientadores

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professor Paulo Sérgio Guimarães Álvares

Projeto do Ensino Artístico apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

outubro de 2014

Composição do júri

Presidente do júri

Mestre Pedro Miguel Reixa Ladeira

Vogais

Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Licenciado Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha

Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedico este trabalho ao meu primeiro professor de violoncelo, José Augusto Lobo.

Agradecimentos

Nada posso mais fazer do que agradecer pelas pedras, pequenas ou grandes, com que pude construir o meu caminho. Sinto-me assim imensamente grato:

Aos meus orientadores, e em especial à Doutora Cristina Pereira, por toda a ajuda na conceptualização, planificação e redação do estudo, bem como pelos valiosos conhecimentos que me transmitiu.

Aos meus pais e irmãs por todo o apoio incondicional, e em especial à minha mãe, que tanto me ajudou quer durante a realização do estudo, quer na redação deste trabalho.

Aos professores Miguel Rocha, Xavier Gagnepain e Catherine Strynckx, que sempre acreditaram em mim e viram em mim um professor, transmitindo-me a sua sabedoria e experiência na arte de ensinar.

Aos meus amigos e família, que foram eles próprios grandes professores, questionando-me para me fortalecer; motivando-me quando estava em baixo; ajudando-me quando me perdia nos conceitos e raciocínios...

Ao Conservatório de Música de Seia, pelas condições que me providenciaram; e ao aluno estudado e seu pai, por toda a colaboração na realização do estudo.

Resumo

A partir da reflexão sobre o estado actual do ensino conservatorial da música e sobre as dificuldades que este atravessa no que diz respeito à motivação dos alunos, estudou-se a hipótese da improvisação musical livre representar uma solução viável para ultrapassar estas dificuldades.

Aplicou-se assim a uma criança de dez anos, num estudo de caso feito no Conservatório de Música de Seia, uma metodologia do ensino da improvisação musical livre, com o objetivo de analisar os seus efeitos na motivação. Adoptou-se uma metodologia de investigação-acção, dotando o investigador de um ponto de vista de observador participante. A partir da análise de entrevistas e gravações, encontramos alguns resultados que indiciam um aumento da motivação intrínseca neste aluno, ainda que se considere necessário um estudo mais aprofundado para obter conclusões mais válidas.

Palavras chave

Ensino-Aprendizagem de um instrumento musical, Improvisação livre, Motivação intrínseca, Criatividade

Abstract

Reflecting on the current state of the conservatorial music teaching and on the difficulties it encounters regarding student motivation, we studied the possibility of free musical improvisation as a viable solution to overcome these difficulties.

A free improvisation teaching methodology was then applied on a 10-year old child on a case study held in Conservatório de Música de Seia, while looking for its effects on motivation. An action research was applied, which provided the researcher an active observation viewpoint. From the analysis of recordings and interviews, we found evidences of an increasing intrinsic motivation on this student. However, a deeper study is required in order to obtain more valid conclusions.

Keywords

Teaching-Learning of a musical instrument, Free improvisation, Intrinsic motivation, Creativity.

Índice geral

1. Introdução	1
2. Revisão da Literatura	4
2.1. Improvisação Musical	4
2.1.1. Perspetiva Histórica	6
2.2. Improvisação Livre	8
2.3. Ensino da Improvisação	10
2.4. Motivação	11
2.4.1. Perspetivas teóricas	13
2.5. A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci	16
2.5.1. Conceito de Interiorização	16
2.5.2. Estudos da Teoria da Motivação Intrínseca	17
2.6. Implicações no ensino do violoncelo	18
3. Investigação	21
3.1. Introdução e Objetivos	21
3.2. Contextualização	22
3.2.1. A região	22
3.2.2. Conservatório de Música de Seia	23
3.2.3. Os Cursos de Iniciação ao Instrumento	24
3.2.4. O aluno	24
3.2.5. A classe de conjunto	25
3.3. Procedimentos e Metodologia da Improvisação	26
3.3.1. Aulas Individuais	27
3.3.2. Aulas de Conjunto	27
3.4. Metodologia da Investigação-Ação	28
3.4.1. Características das entrevistas	29
3.4.2. Características das aulas	31
4. Análise	32
4.1. Análise das aulas	32
4.2. Análise das Entrevistas	33
4.2.1. Entrevistas de controlo	33
4.2.2. Entrevistas finais	35
5. Resultados	37

6. Conclusão	39
7. Bibliografia	41

1. Introdução

"Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications" (Exupéry, 1943)

A leitura do livro "O Príncipezinho" de Antoine de Saint-Exupéry traz, a quem quer o que o faça, ensinamentos e ideias que inspiram qualquer profissional do ensino. A abertura do livro imediatamente nos leva para um universo onde o narrador nos delicia com a insistência de uma criança em conseguir o que deseja, desenhando insistentemente uma jiboia a engolir um elefante. Em cada tentativa, assistimos a um desenho que se aproxima mais do que o narrador quer expressar.

Este livro transporta-nos para um processo genuíno da aprendizagem, e uma reflexão pode levar-nos a questionar se estamos a consegui-lo nas nossas escolas. De facto, parece que tal genuinidade em aprender a desenhar melhor e a esforçar-se mais para conseguir um meio de expressão nem sempre é conseguido no âmbito do ensino da música. O paradigma atual do ensino assiste a uma geração de alunos que, sendo excelentes intérpretes, parecem ser inseguros e ansiosos quando toca à exploração da sua criatividade e expressão musical, e vemos que os métodos de ensino abordam cada vez mais aprofundadamente a eficiência de um ensino que não fomenta a criatividade. Na verdade, assistimos à tendência de formar músicos especialistas na interpretação, uma prática que se tornou habitual a partir de meados do século XIX.

Simultaneamente, assiste-se a um ensino da música em constante expansão e globalização. Os estudos que provam que este ensino potencia funções cognitivas úteis nos resultados escolares, e finalmente a criação do ensino gratuito em Portugal, têm em muito contribuído para o aumento dos alunos do ensino artístico. No entanto, este aumento implicou também a presença de outro tipo de alunos, que não estão diretamente motivados para o estudo do instrumento, mas sim para as vantagens que o ensino do instrumento traz, tais como horários escolares mais vantajosos, nível geral da turma mais alto, entre outras.

Esta mudança tem trazido enormes problemas para os professores, que subitamente encontram obstáculos que até aqui eram raros. Por exemplo, o caso do aluno que ao fim de um ano ainda não tem um instrumento próprio para trabalhar em casa pois os seus encarregados de educação consideram que não vale a pena. Ou o caso do aluno que aparece na aula com um instrumento de má qualidade porque "ele daqui a uns anos vai desistir". Estes problemas de motivação colocam-se portanto não só aos alunos, mas também aos encarregados de educação.

Por outro lado, somos levados a crer que o aluno motivado vai sempre motivar também os pais. Os pais sempre quererão a felicidade do filho, de modo que o entusiasmo do filho por um instrumento melhor, por uma peça mais avançada, ou por um estágio de orquestra, sempre levarão os pais a virar a sua atenção para o prazer que a música traz ao seu filho e inevitavelmente levarão a uma tomada de consciência sobre este tipo de ensino.

Atualmente as estratégias de motivação passam, na sua grande maioria, por motivar o aluno com recompensas externas. Os professores tentam que o aluno se interesse pelo instrumento pedindo aos pais para assistirem à aula, dando guloseimas ou autocolantes, tentando assim que o aluno se habitue a estudar em casa. No entanto, todo este processo depende ainda assim dos pais do aluno, que muitas vezes têm de insistir para o aluno estudar em casa.

Urge assim encontrar uma solução de motivação que dependa unicamente do aluno e possa ser aplicado na aula logo desde o primeiro contacto com o instrumento.

A ideia de aplicar a improvisação como veículo para conseguir um aumento da motivação surgiu a partir da experiência pessoal do investigador que, enquanto aluno, se dedicava a explorar as várias componentes do som para criar um discurso próprio e alternativo. Para isto contribuiu o professor Ernst Reijseger, que nos seus vários workshops incentivava os alunos a descobrirem o violoncelo a partir de um outro ponto de vista. Por outro lado, o investigador foi verificando que os alunos nem sempre se identificam com a linguagem presente nas peças e nos conteúdos que lhes são oferecidos. Eles não sentem que estão realmente a fazer música e a exprimirem-se genuinamente, mas sim que estão “agarrados” a um conteúdo que os faz sentirem-se menos capazes de satisfazerem esse objetivo fundamental que é a expressão musical.

A capacidade de improvisar parece ser, segundo Alcantara (2011, referido por Peixinho, 2013), algo para que o estudante de um instrumento clássico não está treinado nem se sente capaz. Acreditam que está fora do seu alcance e que está reservado a outro tipo de músicos, tais como os músicos jazz. De facto, a improvisação parece estar plenamente assente nos métodos de ensino de jazz, utilizando meios como a repetição e a gravação para criar e consolidar uma linguagem musical expressiva.

Klickstein (2009, referido por Peixinho, 2013) deixa ainda bastante claro as vantagens da inclusão da improvisação no currículo atual dos alunos do ensino de conservatório, tais como a versatilidade em tocar diversos estilos de música. Este aspeto tem sido valorizado cada vez mais na vida musical atual, na qual todos os instrumentistas têm sido chamados para participarem em estilos musicais que não

estão assentes na música escrita por outros, mas sim dependem da criatividade dos próprios músicos. Por exemplo o rock, o pop, o jazz, entre outros.

Este estudo propõe-se assim analisar as vantagens da aplicação, num aluno de 10 anos, de uma metodologia que possa motivá-lo intrinsecamente para a aprendizagem de um instrumento musical (violoncelo), dotando-o, ao mesmo tempo, de uma linguagem de expressão musical própria, e prepará-lo para o estudo de obras contemporâneas.

2. Revisão da Literatura

Para pôr em prática este projeto, procedeu-se a uma recolha de informação relativamente a conceitos essenciais para a compreensão do mesmo. Primeiramente, o termo “improvisação livre” contém por si só uma redundância, pois o próprio termo está ligado a uma liberdade. No entanto, verificamos que “improvisação livre” aparenta ser um termo largamente utilizado para referir um dos muitos tipos de improvisação que existem. Procurámos então uma base teórica que sustentasse este termo.

Por outro lado, embora a motivação esteja no centro das atenções da psicologia da educação atual, também foi necessário encontrar uma base teórica sólida que sustentasse a realização do estudo na pedagogia da música, uma vez que existe pouca informação disponível sobre estudos semelhantes em Portugal. Analisando as mais influentes teorias da motivação, procurámos uma que sustentasse assim a nossa experiência.

2.1. Improvisação Musical

"One of Suzuki's books ends with the poetic text of a Japanese monk describing his attainment of enlightenment. The final poem says, "Now that I'm enlightened, I'm just as miserable as ever." (Cage, 1987)

Para formarmos uma conceção teórica na qual possamos basear o nosso estudo, é necessário encontrar uma definição de improvisação musical que seja coerente com a definição de improvisação que utilizamos no nosso dia a dia. Para isto, consultamos o Dicionário da Língua Portuguesa, 6^a edição, Porto Editora, onde figura:

“(de improviso+ar) v. tr. fazer ou inventar de improviso; arranjar à pressa; citar falsamente; v. intr. mentir; v. refl. constituir-se; atribuir-se” (s.d.)

Entendemos então que improvisar é, na sua generalidade, um ato criativo. Dizemos que improvisamos quando precisamos de resolver uma situação rapidamente, sem prévia preparação, o que pode ser tão pejorativo como qualitativo. Poderíamos esperar portanto que um “improvisador” seria alguém que conseguisse cumprir a sua função sem prévia preparação: uma bailarina que

continua em palco depois de sofrer uma lesão, por exemplo. No entanto, no campo artístico e musical torna-se difícil utilizar uma definição tão abrangente para situações de acidente, de imprevistos, e para situações onde a improvisação é desejada ou até esperada como veículo de criação musical.

Com efeito, observamos que a improvisação significa, para muitos teóricos, nada mais do que uma disciplina em vários métodos de ensino, estando intimamente ligada à escola europeia de órgão (Aguiar, 2012). Um exemplo será a definição de Borba e Graça:

“Ação de realizar sem prévia preparação, no piano ou no órgão, uma peça de música de regular construção” (Borba e Graça, 1994, pp. 4)

O verbo “realizar” remete-nos ainda para o ato de harmonizar uma peça de música tendo por base um baixo escrito. Esta prática, recorrente na música até meados do século XVIII, vai ao encontro de teóricos como Veit Erlmann que defendem que este processo pode ser distante ao ponto de a improvisação ser feita a partir de uma composição prévia. Por outro lado a referência à “construção” remete-nos para o conceito de forma (Aguiar, 2012), o que é apoiado, por exemplo, por Pierre Boulez. Este defende que para que surja uma verdadeira expressão baseada na improvisação é necessário um sistema preciso de regras perfeitamente enraizadas e dominadas pelos músicos. Podemos assim admitir que a prática da improvisação é uma disciplina que faz uso de um sistema de regras ou convenções para criar música sem qualquer preparação.

Esta definição, ainda que apoiada por uma sólida base histórica, deixa de parte um tipo de improvisação não tão documentada ou aceite na Europa ocidental, mas ainda assim válida noutros locais e noutras culturas. Bruno Nettl, importante etnomusicólogo, sugere-nos que em algumas culturas não-ocidentais, por exemplo no Irão e no Sul e Este Asiáticos, dá-se preferência à música improvisada relativamente às peças pré-determinadas. Também Cage nos fala da proibição da música de conjunto em alguns locais da Índia, sendo que o intérprete a solo, ao invés de utilizar material escrito por outros, improvisa com certas limitações de estrutura, método e material (Cage, 1987). Assim, torna-se importante alargar esta definição para abranger uma prática desligada da notação. Dahlhaus, abstendo-se de formular uma definição de improvisação, aponta no entanto essa característica:

“Historical reflection is hampered by the fact that the concept of improvisation is almost as difficult to pin down as is the musical practice which it designates. For the features which it encompasses do not totally agree. Nothing is certain except the trivial fact that the basic trait which distinguishes improvisation from composition is the lack of notation.” (Dahlhaus, 1987, p.268)

Quanto à forma, Micheál O’Suilleabhain propõe que a improvisação possa ainda estar desligada de uma forma musical fixa ou pré-definida:

“The process of Creative interaction (in private or in public; consciously or unconsciously) between the performing musician and a musical model which may be more or less fixed.” (O’Suilleabhain, in Nettl, 1998, p.11)

Assim, podemos hoje considerar que a única característica fixa da improvisação musical é o facto de ser um momento de criação musical, como defendem Colles (1935, p. 184), Nettl (1998, p. 439), e Schoenberg:

“[...]composing is a slowed-down improvisation, often one cannot write fast enough to keep up with the stream of ideas.” (Schoenberg, 1975, p.439).

Simultaneamente, se tomarmos em consideração um ponto de vista atual, podemos verificar que a improvisação musical sem recurso à notação se espalha num mundo em que existem meios de gravação acessíveis a todos e a transmissão oral passou a ser assim um fenómeno global. Podemos observar a vasta criação musical que acontece atualmente sem recurso a qualquer tipo de notação, nomeadamente no universo da música *rock*, *pop*, entre outros estilos.

Na busca por uma definição de improvisação que possamos utilizar como um momento de criação musical, com ou sem notação, forma e regras específicas, e que ainda assim possa ser sustentada por uma base histórica, devemos ter uma nova visão sobre a História da Música e sobre a notação primitiva, que poderá levantar algum apoio histórico à prática da improvisação livre.

2.1.1. Perspetiva Histórica

Poucas fontes existem sobre a prática musical medieval, mas desde o cessar da civilização Greco-Romana presume-se que a notação musical tenha servido apenas como suporte à memorização, como se deduz a partir da escrita neumática. Cada cantor de um coro gregoriano poderia ter de decorar centenas de cantos litúrgicos, daí a presença deste tipo de notação. Crê-se, portanto, que a criação musical teria como ponto de partida a improvisação e conseqüente memorização.

Clara distinção entre música improvisada e música escrita apareceu só no século XV, quando fenómenos como o *fauxbourdon* ou a improvisação em terceiras sobre uma linha melódica se tinham tornado habituais na prática musical europeia. O abandono da utilização do *cantus firmus* como sugerido por Zarlino também parece ter separado mais estas duas práticas. Desta forma, a *performance* musical de um texto previamente criado tornou-se uma prática comum até aos dias de hoje (Wegman, 2001, pp. 98-99).

Com o aparecimento da música barroca, a improvisação passou a ter um papel mais preponderante, quer na prática em concertos, quer no embelezamento do texto musical com a utilização de ornamentos. Esta prática recebeu inúmeros contributos de compositores e teóricos do período barroco, como Quantz, Tartini,

Tosi, Mancini, Geminiani, entre outros. Também a improvisação sobre um baixo contínuo, da divisão de *grounds* ou a harmonização em tempo real de melodias escritas foi uma prática largamente utilizada durante o período barroco, com contributos de Ortiz, Terzi, Simpson, entre outros.

Ao nível da improvisação livre, que abordaremos mais tarde, existe um testemunho importante: o de Mace, que no seu tratado *Musick's Monument* se descreve a tocar aleatoriamente, sozinho: um exemplo de prática improvisatória sem uma linguagem pré-existente ou função (Collins et al, 2001, pp. 105).

A partir da Revolução Francesa, do nascimento do Conservatório de Paris, entre outros acontecimentos, os compositores de referência passaram a pertencer a uma classe média-alta, dotada de uma linguagem fortemente influenciada pelo seu meio musical. O “génio criativo” deixou de estar na posse do “músico prático” para passar a pertencer ao compositor, que se tornou numa espécie de “semideus” (Harnoncourt, 1998). Este passou a ser mais crítico quanto à margem deixada aos músicos para a improvisação. Compositores como C. P. E. Bach, Quantz e Mozart deixavam por extenso toda a ornamentação que pretendiam nas suas obras. A prática da “fantasia”, na qual uma obra era mentalmente estruturada e criada no decurso da *performance*, resumia-se quase só aos instrumentos de tecla (instrumentos de eleição entre os compositores). E para os restantes instrumentistas, apenas a “cadência”, secção geralmente incluída no decurso de uma peça a solo, contendo na maior parte dos casos material temático presente na obra escrita, deixava em aberto a criatividade e virtuosidade do músico. No entanto, até mesmo nesta prática se verificou a tendência para compositores como Mozart e Beethoven deixarem as suas próprias cadências, muitas vezes como forma de pôr em evidência um determinado material temático (Collins et al, 1980)

No período romântico assistiu-se assim a um “divórcio” do músico performer e da criação musical. Os compositores, enquanto detentores do poder da criação, eram também detentores do poder da improvisação, segundo regras muito específicas tais como as sugeridas por Czerny no seu *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte*, onde inclusivamente tece elogios às improvisações de Beethoven. Na viragem do século, a prática improvisatória, tal como a temos documentada, estava assim praticamente resumida aos instrumentos de tecla, justificando a definição de Borba e Graça. Harnoncourt antecipa a mudança que ocorreu depois:

“Se é verdade que se beijava a fímbria do roupão de Wagner, isto é perfeitamente compreensível para o seu tempo. Mas a imagem do artista, tal como foi formada nesta época decadente, ficou petrificada, como tantas outras coisas desse século.” (Harnoncourt, 1998, pp. 28)

Esta maneira de ver o compositor mudou assim em meados do século XX, como evidenciado por Cage:

“Sound and rhythm have too long been submissive to the restrictions of nineteenth-century music. Today we are fighting for their emancipation. Tomorrow, with electronic music in our ears, we will hear freedom.” (Cage, 1987, pp. 87)

Estes contributos da filosofia de Cage, Cardew, entre outros compositores, da música experimental, da música eletrónica, de novos estilos como o *jazz* e o *rock*, contribuíram para que o “músico prático” voltasse a ter o poder criativo, não tendo muitas vezes sequer formação teórica. Basta pensar hoje na linguagem de músicos como Oscar Peterson ou Miles Davis, exímios improvisadores cujo génio criativo é diretamente aplicado no seu instrumento, e não escrito num papel. Dahlhaus evidencia esta nova mentalidade:

“The firmly rooted idea that music in its highest forms is a text with art character is dismissed as being outmoded, as being a relic of a dead past.” (Dahlhaus, 1987, pp. 265)

2.2. Improvisação Livre

Ainda que tenhamos poucos relatos a partir de certa altura, valiosos contributos como o de Mace deixam claro que a improvisação seria utilizada no dia a dia dos compositores sem a utilização de qualquer base formal e sem notação. Este processo seria a base para a criação musical posterior, levando-nos a crer que poderá ser valiosa para a formação musical de uma criança. Assim, e na busca de uma definição completa de improvisação, podemos considerar a do New Grove Dictionary of Music, que sugere a existência de uma improvisação desprovida de uma forma ou linguagem pré-existente:

“The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed. It may involve the work's immediate composition by its performers, or the elaboration or adjustment of an existing framework, or anything in between” (Horsley et al, 1980, pp. 31)

Definição que vai, aliás, ao encontro da de Ricardo Allorto no seu “Breve Dicionário da Música”

“Composição extemporânea, criada in loco por um ou mais executantes. Habitualmente, improvisa-se sobre um tema, uma melodia, uma sucessão de acordes, mas também sem qualquer ponto de partida preexistente” (Allorto, 2007)

Também Tom Hall, pedagogo de *jazz*, nos diz, no seu livro “Free Improvisation”, dedicado a exercícios práticos de improvisação livre:

“Freely improvised music doesn’t necessarily rely on established musical styles or structures, so many of the common agreements people have about improvising and playing music together simply don’t apply” (Hall, 2009)

Advertindo no entanto para a inevitabilidade da formação de uma linguagem comum no seio de um grupo:

“[...]eventually, every group comes to some kind of mutual agreement about how to improvise together. Whether conscious or unconscious, implicit or explicit, these agreements always exist.” (Hall, 2009)

Ao longo do século XX, os compositores procuraram novas bases criativas e novos modelos sistemáticos que incorporassem a expressão subjetiva. O aparecimento da gravação permitiu a utilização de fragmentos musicais levando ao desenvolvimento da eletroacústica (música baseada na mistura de sons reais e sons sintetizados ou modificados). Mais tarde os avanços tecnológicos introduziram a música eletrónica e outros elementos como a edição áudio, etc. De entre as dezenas de elementos que contribuíram para “assumir” a improvisação livre enquanto meio de comunicação musical, podemos referir elementos como a aleatoriedade, a indeterminação, e o *happening*, definidos por Aguiar (2012) na sua tese de doutoramento.

A aleatoriedade ocorre quando o compositor (ou performer) se retira deliberadamente da escolha e do controlo da sua obra. John Cage foi um grande utilizador desta prática, tendo escrito, por exemplo, a obra *Music of Changes*, na qual a aleatoriedade *determinou* o valor das várias componentes do som, tais como a altura, o timbre, a intensidade e a duração. Não podemos então dizer que esta obra, composta com base na aleatoriedade, seja indeterminada, pois o próprio Cage diz que indeterminação é *“an experimental action is one the outcome of which is not foreseen”* (Cage, 1987). O conceito de *Happening*, trazido em meados do século XX desde as artes visuais para as artes cénicas, acontece quando uma obra é constituída ou contém um elemento espontâneo e imprevisível. Pode ser inclusivamente multidisciplinar. John Cage também se interessou particularmente por este elemento, designando-os *eventos teatrais e sem trama*.

Devemos referir ainda a técnica de *handicapping* definida por Borgo (2002): imposição de limites a uma ou várias das componentes do som, a fim de se abordar uma linguagem baseada apenas nas restantes componentes. Turetsky (in Borgo, 2002) relata a cómica “terapia de choque” que aborda com músicos inexperientes na improvisação, colocando-os a tocar uma única nota durante várias horas, das mais variadas maneiras.

Esta visão da improvisação, que aparenta dar mais ênfase ao *meio* relativamente ao *fim*, como sugere Borgo (2002, pp. 184), ainda que se possa assumir que existe na génese de qualquer linguagem musical, aparece em relevo na linguagem vanguardista do século XX. Não podemos deixar portanto de citar Cage, que a certo ponto se interessava por evitar a formação de uma linguagem previsível:

“I became interested [improvisation] because I had not been interested. And the reason I had not been interested was because one just goes to one’s habits. But how can we find ways of improvising that release us from our habits?” (Cage, in Borgo, 2005, p.21)

A partir desta corrente surgiram alguns trabalhos sobre uma abordagem mais generalista e conceptual da improvisação. Globokar (1970) introduz a relação entre o indivíduo improvisador e o grupo improvisador, Cardew (1971) questiona as hierarquias tradicionais na composição e na *performance*, ou já no século XXI, Thompson (2009) que introduz improvisação baseada em sinais e gestos básicos.

Ao nível pedagógico, algumas vantagens parecem existir para a utilização deste tipo de linguagem. A primeira, mais óbvia, prende-se com o facto de não necessitar de nenhum pré-requisito técnico, podendo ser aplicada tanto a crianças pequenas como a adultos, músicos ou não (ver anexo D). A segunda tem a ver com o facto de permitir que, mesmo excluindo uma *performance* final, se obtenha um resultado musical.

2.3. Ensino da Improvisação

Segundo um estudo da Universidade Jane Hopkins, a improvisação envolve as mesmas áreas cerebrais que analisam a sintaxe (Limb, 2008), favorecendo o desenvolvimento destas. Também Ana Pinho, investigadora do Karolinska Institutet, demonstra que os circuitos cerebrais que estão envolvidos na improvisação musical são moldados pelo treino sistemático (Cunha, 2014), levando por isso, em todo o caso, à formação de uma linguagem própria. E Borgo (2002, pp. 174) refere que a maior parte dos “free improvisers” acredita que vários aspetos da técnica são melhor desenvolvidos no contexto da improvisação do que isoladamente.

Assim, e embora se identifiquem efeitos benéficos da inclusão da improvisação logo nos primeiros anos do currículo nacional, verifica-se que a componente criativa aparece somente a partir do ensino secundário, numa disciplina de

Composição e Análise Musical. Até lá pressupõe-se que o aluno vai aprender os conteúdos necessários para aprender a notar e a tocar aquilo que compõe.

Nas escolas dedicadas ao *jazz* verifica-se que o ensino da improvisação é uma constante. E ainda que se possa recomendar a integração da linguagem *jazz* no ensino conservatorial, podemos sempre encontrar alguma literatura que possa ser aplicada a este tipo de ensino sem ser necessário alterar profundamente o seu plano curricular, como sugere Edwin Gordon, por exemplo. Podemos referir Hall (2009) e Graf (1997), que propõem exercícios de improvisação numa aula individual. Mas, para efeitos de aplicação no currículo nacional das crianças com alterações mínimas, podemos considerar que a literatura e os estudos feitos a esse nível parecem ser ainda insuficientes, ocorrendo apenas em ambiente de estudo ou em escolas ou disciplinas não oficiais.

Enunciamos, de entre os trabalhos mais recentes, os contributos de Aguiar (2012) que na sua tese de doutoramento “Forma e Memória na Improvisação” aborda problemas da improvisação na música contemporânea, entre os quais a ausência desta prática no ensino em Portugal; o trabalho de Caspurro (2006), que na sua tese de doutoramento “Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação” apresenta uma sólida base teórica para sustentar um estudo sobre a aplicação de uma metodologia de ensino da improvisação baseada na relação entre a sintaxe harmónica e a improvisação melódica; também devemos referir o contributo de Stanciu (2010), que exemplifica uma aplicação prática da improvisação para o desenvolvimento técnico, musical e expressivo; de Moreira (2010), que estudou a exploração e a improvisação musical e os seus efeitos na prática do violoncelo; Fox (2013) que investiga métodos para promover a criatividade; Cunha (2014) que ensaia um plano curricular para uma disciplina de prática de conjunto; e Peixinho (2013), que aponta diversas estratégias para a inclusão do ensino da improvisação num contexto escolar fundado sobre os princípios do Conservatório de Paris, e aborda também a relação com a motivação intrínseca.

2.4. Motivação

O conceito de motivação surgiu no início do século XX, com os primeiros contributos de Thorndike e a sua “lei do efeito”, baseada na ideia que todo e qualquer ato que produza satisfação vai-se associar a essa situação. E assim, sempre que essa situação se reproduz, a probabilidade de repetição do ato é maior do que anteriormente. A punição e o desprazer não se comparam em absoluto ao

efeito positivo da recompensa a uma determinada resposta; o efeito de prazer é, portanto, o que fixa a resposta.¹

Inicialmente houve algum ceticismo a este movimento pela parte dos psicólogos, mas cedo o conceito de motivação se implantou na Educação e na Psicologia. Hoje, este conceito apresenta-se central à psicologia da educação e à psicologia em geral, a par dos conceitos de aprendizagem e percepção (Sprinthall, 1993), como evidencia Weiner “motivation lies at the heart, the very center of Psychology” (Weiner, 1992, pp.1). Assim, e embora no decorrer deste trabalho nos debruçemos sobre a motivação, dificilmente poderemos isolá-lo das restantes componentes do estudo do comportamento humano.

De uma perspetiva histórica, o conceito de motivação ganhou tanta importância quanto teorias diferentes para a explicar. Segundo Jesus (2000), perante a multiplicidade de teorias, certos autores optam ou por considerar que o conceito de motivação é demasiado ambíguo e como tal não o têm em conta na análise do comportamento humano, ou por utilizar vários conceitos de várias teorias de uma maneira “prática”, com lacunas e incoerências, ou ainda por procurar aprofundar os conhecimentos numa só teoria que consideram que tem maior capacidade explicativa, com base em critérios teóricos, epistemológicos e metodológicos. Nesse sentido, a partir dos anos 80/90, notou-se um esforço enorme de síntese que levou a uma outra atitude que podemos chamar de “integração teórica”, na qual se agrupam teorias com os mesmos princípios a fim de explicar o comportamento humano.

Esta integração levou à formação de cinco grandes conjuntos de teorias da motivação: as etológicas, que identificam uma linha condutora entre o comportamento animal e o comportamento humano; as behavioristas, que tentam explicar o comportamento com base numa relação passiva com o ambiente; as psicanalíticas, que tentavam explicar o comportamento com base no estudo do inconsciente assentando o estudo da motivação no conceito de instinto, particularmente nas necessidades de natureza sexual; as humanistas, que propõem que o sujeito procura aquilo que é especificamente humano; e as cognitivistas, que valorizam os processos cognitivos que medeiam o comportamento motivado, nomeadamente as expectativas e metas do sujeito, bem como o seu sentido de competência.

No entanto, o esforço de síntese levou ainda ao agrupamento de várias teorias. Podemos hoje fazer uso da distinção proposta por Weiner, que agrupa as teorias behavioristas, etológicas e psicanalíticas nas “teorias mecanicistas” e as teorias cognitivistas e humanistas nas “teorias cognitivistas”.

¹ *lei do efeito*. In infopedia.pt [consult. 2014-09-03], [http://www.infopedia.pt/\\$lei-do-efeito](http://www.infopedia.pt/$lei-do-efeito)

2.4.1. Perspetivas teóricas

Para a compreensão das várias perspetivas teóricas, é necessário compreender as duas componentes básicas do motivo: a necessidade e o impulso. A necessidade está associada a um défice interno da pessoa (por exemplo a necessidade de comer resulta de um défice interno), e que dificilmente está indissociada do impulso. O impulso é o movimento que o sujeito faz para alterar esse estado de situação.

Por outro lado, também devemos ter em conta os dois tipos de motivo: intrínseco e extrínseco. Podemos definir motivos intrínsecos enquanto motivos que são satisfeitos por reforços internos, e motivos extrínsecos enquanto motivos que dependem de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos (Sprinthall, 1993)

Perspetiva Mecanicista

A perspetiva mecanicista, que recebe o contributo de vários autores das teorias behavioristas tais como Watson e Hull, concebe a motivação em termos quantitativos e explica o funcionamento dos motivos segundo um princípio de homeostasia: é a privação de necessidades biofisiológicas ou a existência de um estado orgânico de carência que provoca o aumento da tensão interna, levando o organismo ao comportamento que possa permitir restabelecer o equilíbrio. Estuda-se *o que é* que ativa e desativa o comportamento, e *quais* forças internas ou externas que agem diretamente sobre o comportamento motivado (Lemos, 2005). E embora esta teoria pareça explicar a maior parte dos comportamentos, há certos motivos para os quais não parece existir uma necessidade de restabelecimento do equilíbrio homeostático. As teorias behavioristas conceptualizaram então que o comportamento poderia ser afetado por reforços externos (como punições e recompensas), hábitos, e outros fatores. Em suma, o sujeito é assim um elemento passivo e reativo e o seu comportamento é o resultado da situação em que ocorre, podendo ser manipulado por agentes exteriores através de reforços.

Esta perspetiva integra assim as primeiras teorias da motivação. As teorias behavioristas defendiam que a motivação era criada não só pelas necessidades básicas, como sugerido pelas teorias das necessidades, mas também por razões externas tais como recompensas ou castigos. Também as teorias psicanalíticas, apoiadas nos trabalhos de Freud, pretendiam explicar a motivação com base na redução da tensão e na busca do prazer.

Segundo Weiner, a perspetiva mecanicista da motivação não é teoricamente viável, nem é suportada por informação empírica recente (Weiner, 1972, referido por Jesus, 2000). No entanto, continua a ter o seu impacto ao nível do discurso comum, pela sua simplicidade. Somos levados a crer que esta perspetiva seja ainda muito usada no ensino de música, acreditando-se por exemplo que dar uma

recompensa a um aluno para ele estudar o seu instrumento fará com que ele ganhe o hábito de estudar e acabe por fazê-lo mesmo sem a recompensa. No entanto, hoje sabemos que o ser humano parece ser mais ativo, orientando o comportamento com base em metas e não em hábitos. Esta perspectiva está mais de acordo com os pressupostos cognitivistas.

“Atualmente, a alternativa cognitivista é considerada a mais adequada para a construção da Psicologia como ciência e para a clarificação dos problemas do dia a dia.” (Jesus, 2000).

Perspetiva Cognitivista

Durante os anos 60 do século XX, vários teóricos procuravam explicar os comportamentos cujos motivos não aparentam ser baseados numa necessidade de restabelecimento do equilíbrio homeostático. Podemos referir Maslow, que se apoiou no princípio mecanicista de que apenas as necessidades fisiológicas são primárias para propor que o sujeito procurasse satisfazer uma outra necessidade que até então não era entendida como tal. Por exemplo, um aluno satisfaz uma necessidade básica (como comer) e imediatamente procura satisfazer nova necessidade mais exigente, por exemplo receber carinho dos pais. Este teórico defende portanto que em alguns casos, o sujeito se oriente segundo um mecanismo de homeoquinesia: é a satisfação de uma necessidade que faz aumentar o nível de exigência do sujeito, levando a um aumento da tensão. Esta necessidade faz aumentar a tensão interna, que levará o aluno a orientar o seu comportamento para esta nova meta. Maslow sintetiza este mecanismo dizendo “a satisfied need is not a motivator” (MASLOW, 1970, pp. 57), propondo ainda a famosa pirâmide das necessidades onde hierarquizava as necessidades.

Este conceito de *meta* aparece assim como uma ideia nova em várias teorias, tornando-se num dos aspetos das teorias cognitivistas, como por exemplo na teoria da “autonomia funcional” de Allport. Este tenta explicar que certos motivos surgem quando um meio para atingir um fim se torna um fim em si mesmo (Sprinthall, 1993, pp.507). Fazendo uso do exemplo proposto por Sprinthall:

“Suponha que um jovem rapaz só toca no violino se a mãe lhe der um gelado. Assim, tocar o violino está dependente de um reforço primário que é o gelado. Um belo dia, o rapaz começa a tocar não pelo gelado, mas simplesmente pela alegria e beleza de criar a música. O motivo para tocar o violino passou a funcionar autonomamente, não estando dependente da meta anterior, ou de qualquer meta exterior.” (Sprinthall, 1993, pp. 507)

Neste exemplo, o aluno deixa de ser só um agente passivo do ambiente que apenas toca violino porque lhe era oferecido um gelado (reforço externo), passando a tocar por um motivo intrínseco (o prazer de tocar). Podemos então

deduzir que o aluno satisfaz uma necessidade e seguiu procurando satisfazer nova necessidade. Este conceito de *meta* é uma das grandes diferenças entre as perspectivas behavioristas e as perspectivas cognitivistas.

Para os cognitivistas, o mecanismo básico do funcionamento dos motivos é o da homeoquinesia: é a satisfação de uma necessidade que faz aumentar o nível de exigência do sujeito, levando a um aumento da tensão. A relação com o mundo é assim fundamental para o desenvolvimento do sujeito, e o ambiente não serve somente como descarga de tensão para restabelecimento do equilíbrio mas sim como mecanismo dinâmico que interage com o indivíduo para produzir novas metas e novos comportamentos. Por outras palavras, o sujeito não é considerado como um elemento passivo levado a agir com base em impulsos responsáveis pela aquisição de hábitos, mas sim como um agente ativo e seletivo do seu próprio comportamento, capaz de estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações (Jesus, 2000). Ao invés de termos uma relação impulso-hábito como a proposta pelos teóricos behavioristas (como Hull), temos uma relação de expectativa-valor.

Quanto ao objeto da motivação, ao invés de ser externo ao sujeito como proposto pelas teorias behavioristas, propõe-se que este seja interno, ou seja, intrínseco. Isto significa que o sujeito age consoante as metas que decide atingir sem qualquer recompensa aparente além da atividade em si.

A perspectiva cognitivista recebe contributos importantes de teorias como a *Teoria da Aprendizagem Social* de Rotter, que pretende explicar e prever as escolhas que os sujeitos fazem quando confrontados com diversas alternativas de comportamento, a *Teoria da Auto-Eficácia* de Bandura, que opõe a noção de auto-eficácia do sujeito à incerteza em relação ao resultado como uma relação potenciadora da motivação, a *Teoria da Atribuição Causal* de Weiner, que se centra na motivação enquanto meio para explicar os resultados obtidos em tarefas de realização, e a *Teoria da Motivação Intrínseca* de Deci, que pretende explicar a persistência do sujeito nas atividades apenas pelo prazer que elas lhe proporcionam.

De entre as várias teorias propostas por diversos autores, a teoria sobre a qual pretendemos debruçar-nos neste estudo da motivação para a prática instrumental é a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci.

2.5. A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci

Em 1959, um teórico chamado Robert White abordou um fator de motivação até então nunca posto em questão. Este motivo, fundamental no ser humano, baseia-se num desejo forte e pessoal para dominar o ambiente de cada um. White chama-lhe *motivação para a competência* (Sprinthall, 1993). É inegável que o *sentimento de mestria* leva a que um aluno permaneça numa atividade, sentindo que está a tomar conta da sua vida e que é autor do seu próprio destino. Este motivo, intrínseco ao sujeito, é um dos conceitos-base da Teoria da Motivação Intrínseca de Deci.

Edward Deci, juntamente com Richard Ryan, colocou-se assim entre o conceito cognitivista de que toda a motivação é intrínseca (pois depende das metas de cada um), e o conceito de *locus* de causalidade definido por Rotter (em que nem todas as metas tinham origem - *locus* - no próprio sujeito), referindo-se ao *objeto* da motivação. Para ele, a motivação intrínseca emerge espontaneamente das tendências internas e pode motivar o comportamento mesmo sem a ajuda de recompensas externas ou controlos ambientais (Deci, 1985).

2.5.1. Conceito de Interiorização

Mas para poder pôr em prática algumas metodologias de ensino baseadas neste conceito quase “autónomo”, foi necessário antes de mais uma categorização dos vários tipos de motivação existentes. Deci e Ryan debruçaram-se sobre o conceito de interiorização:

“Internalization is a proactive process through which people transform regulation by external contingencies into regulation by internal processes” (Schafer, 1968, referido por Deci, 1991)

Por exemplo, um aluno que não esteja interessado em aprender a sua nova peça, não está intrinsecamente motivado para o fazer e seria necessário dar alguma recompensa para que tal acontecesse. O processo de interiorização é o processo através do qual a regulação da aprendizagem do aluno passa a ser interna e não necessita mais de contingências externas (o aluno passa a gostar de aprender a sua nova peça). Neste processo, o aluno passaria então por vários tipos de regulação:

- Regulação externa - Refere-se aos comportamentos em que o *locus* de causalidade é externo ao sujeito, por exemplo a oferta de uma recompensa ou castigo. Um aluno instrumentista que pense “eu vou estudar esta peça porque assim vou ter boas notas” encontra-se num processo de regulação externa.

- Regulação introjectada - Comportamentos que o sujeito tem sem os aceitar como seus. Seguindo o exemplo anterior, será um pensamento do género “eu vou-me sentir mal se não estudar esta peça”.
- Regulação identificada - Comportamentos que o sujeito já está disposto a adotar por identificar o seu valor, aceitando ainda o seu processo regulatório. Estudar uma peça mais do que o requerido por saber que isso lhe vai permitir ser melhor instrumentista é um exemplo de regulação integrada, aplicada no contexto da aprendizagem musical.
- Regulação integrada - O último estágio do processo de interiorização refere-se aos comportamentos que o sujeito assume por corresponder à noção coerente de si mesmo. Deci (1991) exemplifica com um aluno que se identifica como bom aluno e também como bom atleta, sendo que inicialmente estas duas identificações causam alguma tensão. O processo de interiorização apenas ficaria completo quando o sujeito integra estes comportamentos na sua noção de si mesmo.

Este último tipo de regulação pode ser muito associado à motivação intrínseca, no sentido em que ambos são processos de autorregulação autónoma. No entanto, Deci relaciona a motivação integrada com a importância que uma atividade tem para um resultado valioso ao nível pessoal, enquanto a motivação intrínseca se relaciona mais com o interesse na atividade em si:

“Intrinsic motivation is characterized by interest in the activity itself, whereas integrated regulation is characterized by the activity's being personally important for a valued outcome.” (Deci, 1991)

2.5.2. Estudos da Teoria da Motivação Intrínseca

Com base na teoria da motivação intrínseca, Deci realizou interessantes estudos, nomeadamente com recompensas monetárias, concluindo que sujeitos pagos para trabalhar numa atividade na qual têm interesse, estão menos intrinsecamente motivados, no final da experiência, do que os sujeitos que não foram pagos (Deci, 1972b). Também Lepper, Greene e Nisbett (1973) concluíram que crianças que gostavam de desenhar suprimiam a sua atividade quando eram recompensadas por isso. Outros estudos foram feitos e citados por Deci, sendo que podemos considerar que os seguintes motivos extrínsecos comprovadamente fazem decair a motivação intrínseca: recompensa monetária; medo do castigo; prémios (como brinquedos, ou comida); vigilância; datas limite; avaliações (não o resultado delas, mas a avaliação em si); imposição de objetivos a curto prazo, entre outros.

Ainda assim, numa investigação posterior, Greene concluiu que a recompensa podia ser positiva nos casos em que a motivação intrínseca é baixa, confirmando os

postulados de Deci relativamente ao processo de interiorização. Destas evidências, confirmadas em posteriores estudos ligados à educação, se conclui que apenas devem ser aplicados reforços externos aos alunos que não têm qualquer interesse pelas tarefas escolares, levando o processo de interiorização a substituir o “aspeto de controlo da recompensa” pelo “aspeto informativo” (Jesus, 2000). Também os professores mais orientados para a autonomia dos seus alunos, incidindo no aspeto informativo da recompensa, têm alunos com maior motivação intrínseca e autoestima, do que aqueles que estão orientados para o controlo dos seus alunos (Deci & Ryan, 1982, referido por Jesus, 2000).

No entanto, estudos foram feitos de forma a identificar uma maneira de fazer aumentar diretamente a motivação intrínseca. Deci propõe a metodologia referida em Zuckerman (1978), na qual o poder de escolha fez aumentar a motivação intrínseca dos sujeitos para a resolução de um puzzle. Mas mais do que tudo, o que parece fazer aumentar a motivação intrínseca é a necessidade de competência e de realização. O que imediatamente nos leva ao feedback, tão importante no ensino da música. Deci apoia-se em vários estudos para assumir que o feedback negativo que se refira à incompetência de uma pessoa para uma atividade faz com que essa auto-determinação diminua, e conseqüente diminuição da motivação intrínseca. No entanto, nem todo o feedback se refere necessariamente à incompetência de uma pessoa, sendo que é a qualidade do feedback que pode influenciar as variações da motivação intrínseca. Por outro lado, também não podemos excluir a hipótese de a ausência de feedback não fazer diminuir este tipo de motivação.

A questão do feedback e das recompensas afigura-se de importância crucial para a compreensão e conseqüente prática dos postulados de Deci. Assim, as ciências sociais focam-se hoje num sistema de ensino que não deve ser centrado no professor enquanto detentor do poder de decisão, mas sim enquanto uma figura participativa no processo de aprendizagem dos alunos. A Teoria de Deci tem sido portanto sugerida como base teórica para programas de formação (Jesus, 2000).

2.6. Implicações no ensino do violoncelo

A questão da motivação para o estudo do instrumento parece ser tão antiga quanto a própria prática instrumental. Desde cedo encontramos referências, nos tratados, a vários tipos de motivação. Por exemplo, Quantz refere-se aos casos em que os pais dos instrumentistas decidiam a carreira dos filhos, e também à impaciência dos jovens estudantes (Quantz, 2001), e Geminiani aborda a prática do violino sem arco dizendo “it gives no satisfaction to the ear, but the benefit which, in time, will arise from it, will be a recompense more than adequate to the disgust it may give” (Geminiani, 1751).

Até finais do século XVIII, crê-se que um bom músico seria educado com base na improvisação e na criatividade. Na verdade, a improvisação não podia ser separada da prática musical (Harnoncourt, 1988), e é provável que algumas das mais belas obras de Bach não tenham sequer sido escritas, sendo ele tão exímio improvisador Galway (1982, referido em Stanciu, 2010).

No entanto, as mudanças observadas durante o século XIX no gosto e na maneira de ver o compositor e o performer, a que já referimos anteriormente, implicaram também uma mudança na maneira de ensinar. Um marco importante para esta mudança foi a fundação do Conservatório de Música de Paris em 1795, enquanto instituição que definisse métodos e estratégias específicos, baseados na repetição, para ultrapassar dificuldades técnicas. Os alunos eram por isso educados para ser intérpretes, e este ensino musical herdado da tradição do Conservatório de Paris continua a ser o modelo vigente, de uma forma geral, nas escolas do ensino especializado da música (Peixinho, 2013).

Assim, a perspetiva mecanicista criou raízes no sistema de ensino. A sociedade começou a valorizar o sucesso profissional dos músicos enquanto intérpretes, e a repetição de uma mesma obra ajudava a criar hábitos técnicos e musicais inabaláveis em situações de concertos e provas. O desejo de tocar em frente a um público ou de entrar numa orquestra passou então a ser o motivo da prática instrumental dos alunos. Mas no contexto pedagógico, nem sempre as crianças tinham desde cedo essa ambição.

Apareceram por isso, durante o século XX, métodos tais como o de Kodaly, Suzuki, Szilvay, praticamente todos baseados nos princípios da motivação extrínseca (por exemplo, o método Suzuki envolve a presença dos pais na sala de aula), levando ao processo de interiorização a longo prazo. Bosanquet aborda este desenvolvimento da pedagogia no “The Cambridge Companion to the Cello”:

“(...) it was not until after 1945 that innovative ways of teaching were evolved, particularly in communication with young pupils and making the learning process pleasurable” (Bosanquet, 1999, pp. 203)

Atualmente, a situação alterou-se com a modificação do tipo de ensino lecionado nas escolas de música, a que já fizemos referência. Hoje em dia, desde que uma criança começa a frequentar a escola, a sociedade impõe-lhe uma enorme pressão para obter sucesso académico (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Parece ser fundamental que entre para a faculdade e que tenha sucesso profissional apenas com base nos conhecimentos que adquire. As atividades extracurriculares parecem ser algo absolutamente supérfluo para muitos educadores, e a mínima alteração nos resultados escolares pode levar a que o aluno desista destas atividades. Parece urgente então a criação de uma estratégia que ora acelere o processo de interiorização, ora fomente desde o início a motivação intrínseca.

Por outro lado, observamos que atualmente parece fundamental que um músico se movimente em vários estilos de música e seja capaz de se adaptar à música atual. Esta, como já referido, envolve hoje improvisação, criatividade, bem como algum à-vontade com meios que não estavam anteriormente disponíveis, como a gravação e manipulação áudio, a *performance* com eletrónica, a improvisação com eletrónica em tempo real, ou até mesmo o à-vontade com vários instrumentos em vez de um só. No entanto, o sistema de ensino da música, fortemente enraizado na tradição conservatorial, parece ter deixado para trás a criatividade na literatura dedicada à pedagogia do instrumento (Fox, 2012), enquanto simultaneamente se pede criatividade enquanto aspeto fundamental para o sucesso profissional e pessoal de um adulto, num mundo globalizado em busca de novas aplicações para os avanços tecnológicos, novas ideias de negócio, novos identificadores culturais. A criatividade aparece intimamente ligada à motivação intrínseca, como sugerido por estudos como o de Koutsoupidou (2009), e podemos mesmo acreditar que seja um fator importante para qualquer área. Afinal, talvez os desenhos de criança de Exupéry o tenham ajudado a decidir ser piloto de aviões...

A criatividade parece ser então uma mais-valia para um jovem em formação. Assim, no nosso sistema de ensino de música atual, parece urgir a presença de métodos baseados na criatividade que rompam com esta prática, como evidencia Aguiar:

“Nos domínios da música de hoje, a preparação do artista no desenvolvimento das competências da improvisação torna-se uma pedra angular na aspiração de qualquer performer moderno” (Aguiar, 2012)

3. Investigação

3.1. Introdução e Objetivos

“Enseigner est une démarche globale qui comporte notamment l'éveil du sens critique. Et c'est dès les premières années que l'on doit s'occuper de forger cette capacité d'autonomie qui fait de l'élève un véritable chercheur dans son travail personnel.” (Gagnepain, 2003, pp. 109)

A aplicação de uma metodologia adequada a este trabalho envolveu vários meses de reflexão. Por um lado, aparenta ser um tema complexo que poderia ser desenvolvido por diversos investigadores durante vários anos, num estudo abrangente e longitudinal. Por outro lado, é um estudo que se apoia, quer em conceitos de psicologia que não abordando directamente o estudo da improvisação se organizam como um possível suporte concetual, quer em conceitos de improvisação que não se referem diretamente à pedagogia. Os compositores dedicam as suas obras de improvisação livre a alunos mais velhos ou a músicos profissionais, e verificando-se alguma carência de material para alunos mais novos.

No entanto, acreditámos que um trabalho modesto poderia ser realizado por um só investigador, a partir de um estudo de caso, com um só aluno e um ambiente bastante restrito e controlado. Colocámos assim como objetivos:

- Planificar e operacionalizar metodologias de improvisação livre com vista a um aumento da motivação intrínseca na aprendizagem musical;
- Retirar conclusões que sirvam de suporte a possíveis novas investigações e a novos métodos que complementem os métodos já existentes, que aparentam ser na sua maioria baseados na motivação extrínseca.

Assim, crendo na hipótese colocada por Deci de que um aluno, estando interessado na sua atividade, apenas precisa de se sentir competente para fazer aumentar a sua motivação intrínseca, procurámos elaborar uma metodologia do ensino da improvisação livre que permitisse ao aluno exprimir-se musicalmente sem qualquer pré-requisito técnico, avaliando se essa expressão o faria sentir mais competente com o seu instrumento, e logo mais intrinsecamente motivado.

Não sendo este um trabalho baseado especificamente num método de improvisação livre, por aparente ausência deste tipo de literatura dedicada a essa população, foi considerada uma metodologia da improvisação livre que nos pareceu adequada a crianças pequenas, iniciantes nos seus instrumentos. Esta relacionou-se mais com uns componentes da improvisação livre do que com

outros. Por exemplo a aleatoriedade, ainda que seja um conceito fundamental para a compreensão do estudo, poderia requerer algum pré-requisito técnico para que fosse aplicado a uma *performance*, impedindo a sua aplicação a crianças iniciantes. Considerámos assim uma base totalmente experimental e indeterminada, que incluísse alguns conteúdos sobre as componentes do som. Permitimos que fosse criada uma linguagem comum, mais determinada ao nível imaginário (reproduzindo imagens sonoras muito objetivas tais como imitações da natureza ou de situações do dia a dia), mas ainda assim indeterminada ao nível técnico, não requerendo a interpretação de sons específicos.

Para o estudo em si, optou-se por uma dinâmica de investigação-ação, sendo o investigador simultaneamente professor das disciplinas lecionadas, e observador participante do projeto. Contou-se com a colaboração do Conservatório de Seia, de um aluno de violoncelo no 4º ano de iniciação e respetivo encarregado de educação, e com uma turma de classe de conjunto entre os 1º e 4º ano de iniciação.

3.2. Contextualização

3.2.1. A região

O concelho de Seia situa-se na região da Beira Interior, num extenso vale do sopé da Serra da Estrela, e é limítrofe dos concelhos de Gouveia, Nelas e Oliveira do Hospital. Tem vindo, gradualmente, a abandonar as características de meio rural industrializado para passar a apresentar características de um meio semi-urbano industrializado e turístico.

A atividade musical no concelho de Seia reflete a tendência das práticas musicais comuns a todo o país. A vida musical do concelho tem-se caracterizado pela atividade das instituições que providenciam a designada “música popular”. Mas principalmente, devemos referir a atividade das estruturas filarmónicas, que apresentam uma elevada atividade musical, contando-se hoje com sete bandas no concelho. Estas providenciaram a iniciação musical de muitos instrumentistas e maestros, que integrados em instituições militares e prosseguindo os estudos nas escolas do ensino especializado, se tornaram músicos profissionais. No entanto, verifica-se que estas estruturas de ensino não respondem às atuais exigências do ensino artístico.

Por outro lado, o distrito da Guarda contava apenas com o Conservatório de Música São José da Guarda. Reconhecendo a necessidade de contar nas suas estruturas com espaços de excelência e especialização artística, foi criada a

Associação de Fomento do Ensino Artístico, que juntamente com a Câmara Municipal de Seia estabeleceram um acordo protocolar no sentido de expandir a oferta educativa no concelho, facultando, no campo artístico, a possibilidade de obtenção de uma formação curricular especializada.

3.2.2. Conservatório de Música de Seia

A Associação de Fomento do Ensino Artístico, pessoa coletiva sem fins lucrativos criada propositadamente para o efeito a 24 de junho de 1997 fundou o Conservatório de Música de Seia - Collegium Musicum, escola particular do ensino vocacional artístico especializado de música. Esta rege-se pelo estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei N.º553/80) e encontra-se integrada na rede escolar de ensino desde 1997, lecionando em cursos com paralelismo pedagógico, gozando de autonomia pedagógica, de acordo com a Portaria N.º59/2014 de 7 de março. A escola obteve Autorização Definitiva de Funcionamento a 10 de janeiro de 2006 (Autorização Definitiva n.º33/DREC).

Esta escola constitui hoje um polo centralizador da vida musical na região e é reconhecido pelas suas iniciativas e atividades. Não obstante as dificuldades, passadas e atuais, inerentes à implementação e legitimação do ensino vocacional de música em regime escolar, a escola criou condições que possibilitaram a autonomia financeira. Adotando um modelo de gestão que propicia o ingresso de todos os alunos que manifestam essa vontade, independentemente da sua condição cultural, social ou financeira, este modelo privilegia ainda a constituição de um corpo docente habilitado e de qualidade; a criação de cursos que se adaptem e complementem o panorama da produção musical da região; a oferta de formação nas vários domínios da produção musical, entre outros valores.

Assim, o Conservatório desenvolve hoje várias ações em colaboração com instituições como o Orfeão de Seia, a Banda de Seia, a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia de Seia, providenciando programas de incentivo ao ensino artístico tais como bolsas de estudo, eventos de divulgação musical nas escolas do ensino básico e noutros locais de acesso público, oficinas de experimentação musical, e cursos de iniciação ao instrumento.

O Conservatório de Música de Seia – Collegium Musicum desenvolve a sua atividade em instalações cedidas pela Câmara Municipal de Seia, um edifício de dois pisos construído no início do séc. XIX e situado na Praça da República. Oferece assim um total de seis salas de aulas, um salão nobre para audições, uma secretaria, uma sala de alunos com serviço de cafetaria, uma sala de professores com centro de documentação, entre outros espaços.

Atualmente, esta instituição mantém em funcionamento vários regimes de frequência dos cursos do ensino básico de instrumento, tais como o ensino

supletivo e principalmente o ensino articulado, hoje fundamental para o processo de legitimação do Ensino Vocacional de Música e que inclui a maioria dos alunos da escola. Os Cursos de Iniciação - ou Cursos Preparatórios - destinados aos alunos do 1o Ciclo do Ensino Básico, foram progressivamente ampliados e reestruturados, contando com a colaboração de um maior número de docentes instrumentistas.

3.2.3. Os Cursos de Iniciação ao Instrumento

O Cursos de Iniciação ao instrumento oferecidos pelo Conservatório de Música de Seia constituem a preparação para fazer face às exigências curriculares dos cursos básico e complementar. Apesar da Iniciação Musical não estar ainda contemplada nos planos curriculares, e como se considera importante a experiência musical para crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico, a escola providencia a iniciação musical da forma que julga adequada. Neste âmbito, a sua ação pedagógica privilegia a prática instrumental assente na experimentação de vários instrumentos, na prática de conjunto, e no contacto com um mundo sonoro diversificado. Para tal proporciona experiências de criação musical através do contacto direto com instrumentos musicais. O Conselho Pedagógico, com a especial participação dos docentes das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto, tem elaborado programas adequados aos cursos de Iniciação Musical.

O Conservatório mantém, conjuntamente com a Câmara de Seia e restantes parceiros, programas de incentivo ao ingresso no ensino vocacional de música. Nestes, devemos referir o “Programa Paganini”, que valoriza o ensino dos instrumentos de corda friccionada, por meio de uma classe de conjunto.

3.2.4. O aluno

O aluno em estudo, à data da conclusão do estudo, tinha 10 anos, e frequentava o 4º ano do ensino básico. Iniciou a sua formação musical em setembro de 2012, no regime de iniciação no Conservatório de Música de Seia, tendo muito rapidamente escolhido o violoncelo como seu instrumento. Integrou também, em outubro desse ano, a Classe de Conjunto de iniciação da mesma instituição.

Trata-se de um aluno calmo, muito organizado e autónomo no que diz respeito à escola. Socialmente é bastante tímido, mas mantém sempre boas relações com os colegas e professores. Não parece ter grandes dificuldades em nenhuma disciplina, tendo uma compleição física normal para um rapaz da sua idade. Como atividades extra-curriculares, pratica apenas natação, e frequenta o ensino de música. Não frequenta nenhuma outra atividade artística, apesar de entre os seus maiores interesses estar o origami. A arte milenar de dobrar papel ocupa assim uma parte importante do seu tempo e dos seus afazeres, levando-o mesmo a ministrar

workshops de origami para todas as idades, em vários locais do país. A disciplina e a organização fazem parte do seu dia a dia com o violoncelo. A sua elevada aptidão para lidar com os colegas e as suas facilidades rítmicas e melódicas põem-no num lugar de destaque de entre os alunos do Curso de Iniciação.

O horário da aula de violoncelo compreendia-se entre as 18h e as 18.45h às quintas-feiras. Com este horário notava-se um certo desgaste por parte de um aluno tão novo, pois após um dia inteiro de aulas, por vezes tinha dificuldade em concentrar-se. A aula de violoncelo acontecia num outro dia do que as restantes aulas no Conservatório, um aspeto que foi, no parecer do investigador, importante para uma primeira avaliação da motivação intrínseca do aluno. Ou seja, embora o habitual nas aulas de Iniciação fosse os alunos marcarem as aulas de instrumento antes das restantes aulas (à quarta-feira), este fez a matrícula um pouco mais tarde perdendo esse horário tão-desejado para outro aluno de violoncelo. Assim, o aluno teve de marcar a sua aula para a quinta-feira, sendo que os pais levavam o aluno ao conservatório propositadamente.

O aluno não tinha, à data da realização do estudo, um instrumento próprio. Utilizava o instrumento da escola na aula, à quinta-feira, que depois era utilizado à sexta-feira numa outra aula. Assim, o aluno deslocava-se ao Conservatório uma terceira vez, todos os sábados de manhã, para buscar o violoncelo ao conservatório.

A escolha deste aluno para o estudo prendeu-se com o facto de parecer estar muito “agarrado” às peças que tocava. O professor estava em crer que seria bom dar-lhe alguns fundamentos de improvisação, afim de o libertar durante o estudo e motivá-lo para trabalhar de uma maneira mais eficiente.

3.2.5. A classe de conjunto

A Classe de Conjunto da Iniciação é formada por 8 alunos instrumentistas de cordas do Conservatório, todos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. O seu objetivo é iniciar os alunos à prática de conjunto e à relação com os colegas, bem como promover a leitura de partituras, o conhecimento do próprio instrumento, entre outros. A componente social da música sai por isso largamente beneficiada, o que na generalidade dos casos leva a uma maior motivação para o estudo do instrumento.

O horário das aulas é entre as 19.30h e as 20h às quartas-feiras, em que os alunos chegam logo após uma hora de aula de formação musical. Os alunos têm uma grande dificuldade em se concentrarem, muitas vezes têm fome, alguns estão também fisicamente esgotados, de modo que a aula acaba por ser de condução difícil.

3.3. Procedimentos e Metodologia da Improvisação

O aluno teve contacto com a improvisação livre em 7 aulas individuais, e em 8 aulas coletivas. Estas iniciaram-se nos dias 5 e 6 de março, e aconteceram semanalmente, com a interrupção das férias da Páscoa nos dias 12, 13, 19 e 20 desse mês. Também não houve aula individual no dia 1 de maio, por ser feriado nacional.

As aulas individuais realizaram-se no edifício do Conservatório de Música de Seia, na sala de violoncelo, dispondo de três cadeiras, um computador portátil e uma câmara com a qual foi filmada a componente de improvisação da aula. Nas aulas de classe de conjunto dispôs-se de uma sala maior, a da biblioteca, com 8 cadeiras, uma mesa, um computador portátil e a câmara de filmar, com a qual se filmou toda a aula.

A metodologia aplicada abordou os seguintes conteúdos:

- Conhecimento das componentes do som
- Texturas sonoras
- Forma e discurso
- Escuta ativa (apenas coletivo)
- Liderança e cooperação (apenas coletivo)

Fizeram-se assim planos de aula com estes conteúdos (anexo A deste documento). Os objetivos destes planos convergem inicialmente pois foi necessário dotar os alunos de alguns conhecimentos sobre as componentes do som e sobre a maneira como estes podiam ser variados no seu instrumento. Mais tarde, durante a abordagem individual, foi focado um aspeto de discurso e de fomentação de uma linguagem própria. Por outro lado, durante a abordagem no coletivo abordaram-se conceitos de escuta ativa, de liderança, de noção de som conjunto, entre outros conteúdos.

Afim de cumprir as metas curriculares definidas na disciplina de classe de conjunto, e uma vez que a prática da improvisação em conjunto é dificilmente abordada lado-a-lado com o repertório clássico em apenas meia hora de aula (principalmente tendo em conta as horas tardias em que a aula se desenrolava), tornou-se pertinente encontrar um lado performativo que pudesse ser apresentado no final do ano. Assim, procurou-se algum tipo de partitura gráfica que pudesse ser interpretada. No entanto, como se verificou que a maior parte das partituras gráficas se destinam a músicos já formados ou a adultos, optou-se por incentivar os alunos a fazerem o seu próprio guião, sob a forma de uma história encenada.

3.3.1. Aulas Individuais

O trabalho na aula individual partiu de uma peça chamada “Spy Movie”, que o aluno estava a trabalhar na altura. Nas primeiras duas aulas procurou-se abordar a temática a partir da exploração de timbres associados aos espões. Muito com base na imitação mas também com uma componente de exploração em casa (com uma espécie de “trabalhos para casa”), o aluno foi assim encontrando algumas técnicas da música contemporânea. Um exemplo será a utilização do arco abaixo do cavaletto, ou o som obtido pela pressão das cerdas contra o tampo inferior do violoncelo.

Posteriormente foram abordadas outras componente do som, nomeadamente a duração e a altura, quer a partir do material temático da obra, quer a partir da exploração timbrística. Para desenvolvimento do conceito de duração, o aluno explorou alguns ritmos característicos do tema da peça, acabando depois por explorar outras componentes do som. E para o trabalho da componente da altura, fizeram-se jogos nos quais professor e aluno se deveriam manter sempre com intervalos de som muito curtos (por exemplo entre duas notas no braço do instrumento). Somente a partir da quarta aula é que se começou a abordar a componente do som que aparentava ser mais difícil para o aluno, que era a intensidade. Esta aparecia, durante as aulas de classe de conjunto, muitas vezes relacionada com a altura (mais forte significava mais agudo para os alunos). Exercícios foram então feitos com base na imitação, de sons mais ou menos intensos, até esta separação estar bem clara na “caixa de ferramentas” criativa do aluno.

A vertente integrante, ou seja aquela que utiliza algum material temático (seja a nível melódico, seja apenas a partir da ideia ou impressão que este deixa no aluno), apareceu a partir da quinta aula. A partir de “jogos” com o professor, que implicavam imitação ou limites de tempo para fazer variar algumas componentes do som, abordou-se lentamente a transformação da peça, sempre dentro do ritmo criativo do aluno. Também se procurou fomentar a criatividade do aluno, utilizando temas não relacionados com a peça, por exemplo “sons extraterrestres”.

3.3.2. Aulas de Conjunto

O trabalho das aulas de conjunto andou sempre em linha com o trabalho das aulas individuais. No entanto, contrariamente ao sucedido nas aulas individuais, e por ser necessário preparar uma atuação para o final do ano, introduziu-se nas aulas de conjunto uma componente de notação. Esta teve como objetivo dotar os alunos de ferramentas muito próprias, para auxiliar uma improvisação a partir de um guião por eles criado. Assim, exploração timbrística foi o ponto de partida para uma relação não só com as restantes componentes do som, mas também com a notação e com o trabalho final.

A prática da improvisação iniciou-se assim com uma descoberta de vários tipos de som, investindo-se numa relação com os vários objetos ou fenómenos que estes sons faziam lembrar. Por exemplo, um tipo de som feito com *arco mobile* fez lembrar, à grande maioria dos alunos, o vento a soprar. A segunda componente do som a abordar foi a intensidade, algo que se revelou de alguma dificuldade para os alunos, que nem sempre conseguiam dissociar a intensidade da altura. A estratégia para “desbloquear” esta relação intensidade/altura passou por uma explicação técnica, dizendo que não deveriam tirar o dedo do sítio da corda onde o tinham pousado. Complementou-se isso com exercícios só de arco, até que finalmente se conseguiu uma compreensão geral.

A relação entre alunos na improvisação apareceu apenas quando se procurou juntar as três componentes do som com o conceito de liderança. Mas antes de tudo cunhou-se a comparação com uma “sopa”, adaptação do exemplo do “pequeno-almoço” abordado em Hall (2009). A ideia é de que improvisar em conjunto é como fazer uma sopa em conjunto, sendo que cada aluno é responsável por cada ingrediente que adiciona à sopa, comprometendo-se a jogar com os ingredientes que não dependem de si. Para melhor ajudar a esta consciência, experimentou-se gravar e posteriormente mostrar aos alunos o som final, a fim de que ouvissem as partes do som final que gostavam para encontrar uma linguagem própria, quer do grupo, quer de cada elemento deste.

Na última aula convergiu-se o trabalho da aula de conjunto e da aula individual. O ponto de partida inicial foi a peça “Spy Movie”. Fez-se um pequeno *brainstorming* sobre os diferentes sons que se podiam relacionar com ruídos a incluir no guião. Este acabou por consistir então numa história, dividida em quatro cenas, nas quais os alunos improvisavam sobre as diferentes componentes com vista à expressão musical de cada um dos cenários. Por exemplo, para descrever o vilão da história, sugeriram-se sons muito graves (violoncelos) e muito agudos (violinos e viola), ou extremamente percussivos, muito intensos e de muito curta duração.

3.4. Metodologia da Investigação-Ação

Para o estudo, foi aplicada uma metodologia de investigação-ação, pois o investigador assumiu a dupla função de professor e observador, pretendendo introduzir uma mudança na metodologia habitual do ensino conservatorial enquanto observava, de um ponto de vista participante, os resultados desta mudança. Dispôs assim de um ponto de vista que permitiu a obtenção de informação mais direcionada para os objetivos do estudo, perdendo no entanto alguma informação que o aluno poderia não querer dar por sentir que poderia

interferir na sua avaliação. Para a aplicação desta metodologia apoiamo-nos no trabalho de Carmo & Ferreira (2008).

Recorreu-se à famosa janela de Johari (tab 1), que nos permitiu decidir sobre a metodologia a aplicar para recolher a informação essencial à elaboração do projeto.

Tab. 1 - Janela de Johari

	Conhecido pelo outro	Desconhecido pelo outro
Conhecido pelo próprio	Área Livre	Área Secreta
Desconhecido pelo próprio	Área Cega	Área Inconsciente

Assim, as áreas que maior dificuldade apresentavam na obtenção de resultados eram as áreas secreta e a cega. Para obtenção destas informações, realizaram-se entrevistas ao encarregado de educação do aluno e ao aluno, antes e depois da aplicação dos procedimentos acima definidos. Pudemos definir esta recolha como a fonte primária da nossa informação, uma vez que abrange todas as áreas que necessitamos para deduzir o que se procura: a área inconsciente. No entanto recorreu-se ainda a uma fonte secundária, por meio das gravações das aulas, que foram posteriormente visualizadas. Também para ajudar à recolha de informação, nomeadamente da área livre, foram realizadas notas de campo de cada aula.

3.4.1. Características das entrevistas

As entrevistas foram realizadas no Conservatório de Música de Seia, na sala de violoncelo. Todas elas foram registadas em vídeo, mantendo-se o anonimato dos participantes. As duas primeiras entrevistas realizaram-se antes da aplicação dos procedimentos referidos acima, no dia 27 de fevereiro de 2014. As segundas entrevistas realizaram-se no dia 15 de maio de 2014, após a aplicação dos procedimentos.

Realizaram-se assim duas entrevistas ao aluno e duas entrevistas ao encarregado de educação. A necessidade de fazer entrevistas ao encarregado de educação justifica-se com a validade e a fiabilidade da informação obtida: enquanto observador participante, o investigador coloca-se numa posição em que o aluno

poderia não querer revelar certos aspetos dos seus hábitos de estudo. Por exemplo, o aluno poderia mentir sobre o número de horas semanais de estudo, ou mais grave ainda, sobre a maneira como vê esse estudo. Por outro lado, sendo o aluno bastante tímido e direto, previa-se que a informação por ele dada não desse muito espaço à informação pretendida.

Foram por isso elaboradas entrevistas de resposta aberta (ver anexo C), pretendendo-se obter informação que desencadeasse, no decorrer da entrevista, um *corpus* que pudesse ser analisado qualitativamente segundo categorias ligadas à conceção teórica definida no capítulo 2 deste documento. Esta decisão deveu-se não só ao facto de estas categorias dependerem de um conhecimento teórico que não poderíamos esperar nos entrevistados, mas também porque o conhecimento destas categorias poderiam influenciar inconscientemente o entrevistado a responder favoravelmente ao sucesso do estudo. Assim, não há uma relação direta entre o objetivo das perguntas e as categorias de análise, uma vez que o objetivo foi obter informação livre e indireta (fig. 1).

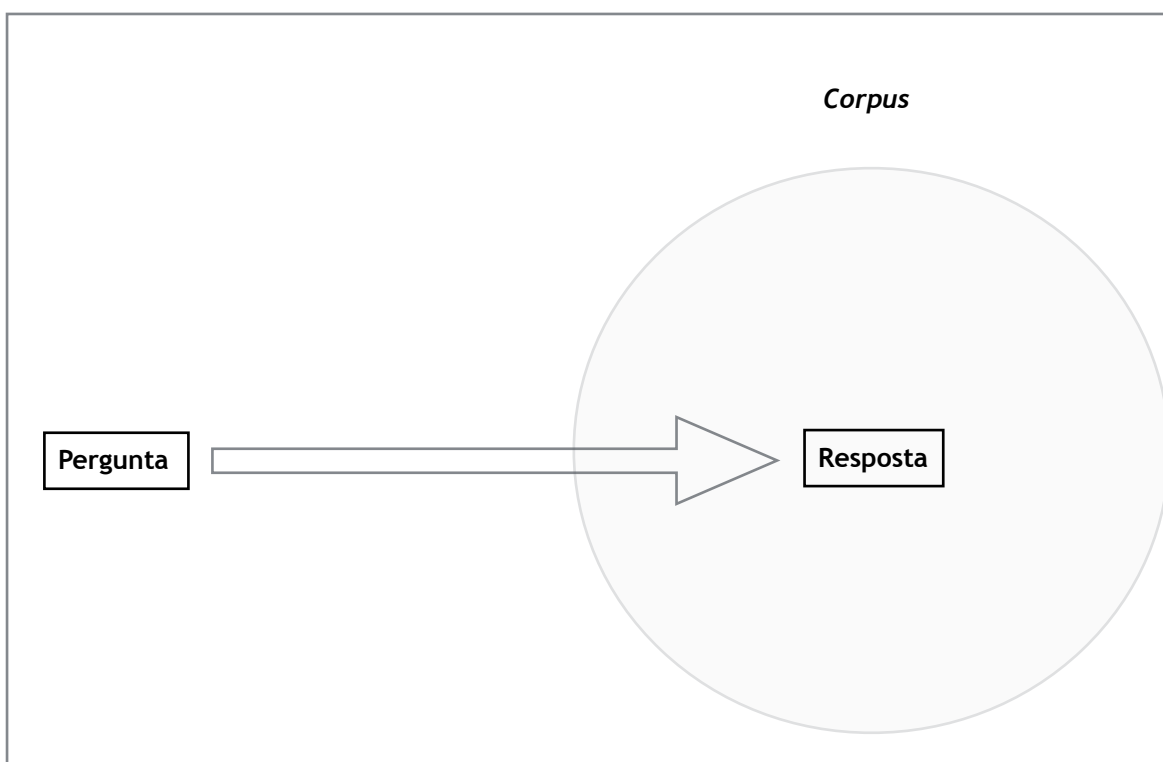


Fig. 1 - Dinâmica da Entrevista

Pareceu-nos ainda importante manter uma certa informalidade com os entrevistados, quer numa conversa prévia sobre um tema habitual (por exemplo sobre o inverno duro que se vivia), quer na própria entrevista. Evitaram-se assim

perguntas fechadas que não só poderiam intimidar o entrevistado ou até inadvertidamente invadir o espaço familiar deste, como poderiam deixar de parte a informação que se pretendia para a posterior análise. Optou-se assim por um modelo de entrevista aberta, em profundidade, com foco nos entrevistados, poucas questões e situação comunicacional de quase monólogo.

Nas primeiras entrevistas, inquiriu-se os entrevistados sobre a orientação familiar para o estudo da música, a educação prévia do aluno, os seus hábitos de estudo, os seus interesses nas manifestações artísticas e o seu interesse nas atividades do conservatório. As entrevistas duraram cerca de meia hora no total. A entrevista do aluno, como se previa, foi mais curta e funcionou mais em regime de diálogo.

Tendo em conta a hipótese de que a prática da improvisação pudesse interessar os pais introduzindo inconscientemente algum tipo de motivação extrínseca, a segunda entrevista iniciou-se inquirindo o encarregado de educação sobre a curiosidade que demonstraram pelo estudo. Fizeram-se também perguntas sobre se houve alguma alteração nos hábitos de estudo, e se houve alguma alteração na conceção artística que o aluno tinha do violoncelo (se o sente mais como um instrumento de criação e não só de reprodução). Estas entrevistas, por serem ligeiramente menos abertas, foram mais curtas e duraram cerca de 20 minutos. O aluno foi novamente mais direto e curto nas suas respostas.

3.4.2. Características das aulas

As gravações das aulas foram feitas com o consentimento por escrito dos encarregados de educação (anexo B deste documento) quer do aluno em estudo, quer dos restantes alunos da classe de conjunto, tendo sido salvaguardado o anonimato dos intervenientes. Foram gravadas todas as aulas contendo a componente de improvisação, para posterior análise.

4. Análise

Tal como referido anteriormente, a gravação das aulas foi utilizada como meio para a obtenção de dados da definida “área cega” da janela de Johari. Ou seja, contando apenas com as notas de campo, o observador participante perde informação que não parece óbvia durante as aulas. A posterior visualização das aulas dadas deu ao observador esse ponto de vista externo sobre a investigação.

No entanto, a informação obtida sobre a motivação, a partir da análise das aulas, pareceu-nos pouco relevante e ambígua, uma vez que conta praticamente só com informação sobre o entusiasmo do aluno, sobre expressões faciais, entre outros fatores que dependem em muito do investigador, e que, suspeitando-se da sua relevância, deveriam ser avaliadas por um júri externo.

Assim, e apoiando-nos no trabalho de Bogdan & Bilan (1991) pareceu-nos importante tomar como fonte principal a análise das entrevistas. Esta cobre a informação pretendida, que é a que diz respeito às seguintes categorias de análise:

- Recompensas externas - Sobre a existência de algum tipo de recompensa externa que o aluno receba por estudar ou por frequentar as aulas de música.
- Hábitos de estudo - Se o estudo do aluno está ligado a um hábito ao invés de a um motivo interno.
- Motivação intrínseca - Qual é a perceção que o aluno/família têm da motivação intrínseca do aluno.
- Experiência prévia de improvisação (nas entrevistas de controlo) - Se o aluno teve alguma experiência de improvisação, ou se improvisava regularmente antes da aplicação da metodologia.
- Influência do conhecimento do estudo (nas entrevistas finais) - Se o conhecimento dos objetivos se tornou ele próprio num tipo de motivação extrínseca.

4.1. Análise das aulas

Da análise das aulas, quer as individuais como as aulas de conjunto, previa-se encontrar pouca informação relevante. As aulas eram muito ligadas à metodologia e aos conteúdos a lecionar, que deixando pouca margem para a obtenção de informação que dissesse respeito às categorias de análise.

Ainda assim, no que diz respeito às aulas individuais pudemos observar alguma estranheza ao início, mas posteriormente um grande à-vontade do aluno para

improvisar, fazendo-o mesmo enquanto o aluno seguinte tirava o violoncelo para a aula. A única afirmação fundamental para o estudo aconteceu durante a sétima aula, em que o aluno exclamou, depois de uma improvisação, “nunca me senti tão criativo!”. Esta afirmação evidencia uma enorme auto-determinação, que de acordo com os pressupostos de Deci, é um dos fatores que desencadeia um aumento da motivação intrínseca.

No que diz respeito às aulas de conjunto, apenas se verificou um grande entusiasmo por parte dos alunos quando se iniciavam as improvisações. Queriam sempre experimentar tudo, entusiasmando-se com os timbres que os colegas iam conseguindo, e tentando imitá-los.

4.2. Análise das Entrevistas

Decidimos separar as entrevistas não dividindo entre aluno e encarregado de educação, mas sim entre as entrevistas de controlo (as que foram feitas antes da aplicação dos procedimentos), e as entrevistas finais. Tal como argumentado anteriormente, a separação encarregado de educação/aluno nas entrevistas deveu-se à noção de qualidade da informação obtida, parecendo-nos irrelevante quando se trata da análise dos dados.

4.2.1. Entrevistas de controlo

Sendo as entrevistas de controlo de um modelo aberto, principalmente nas primeiras perguntas, a informação relevante para a inclusão nas categorias acima definidas é bastante dispersa.

O encarregado de educação do aluno pareceu, logo no início, estar bastante ciente do valor que tem a motivação intrínseca para a prática musical. Isto deve-se, provavelmente à sua formação de professor, mas também à sua experiência com colegas que se tornaram mais tarde músicos e que o fizeram acreditar que o aspeto mais fundamental para a prática musical não era exatamente o “talento” mas sim o “gosto” pela prática musical.

Outro aspeto que pudemos aferir logo na primeira entrevista foi o motivo que levou o aluno e os seus pais a apostarem no ensino artístico. A ideia terá então sido do aluno, que ao ouvir CDs de música clássica começou a imaginar-se a participar e fazer este tipo de música. A abertura da família para procurar alguma atividade que os filhos tivessem gosto em exercer fez com que ele se inscrevesse no conservatório. No entanto, o aluno envolve-se artisticamente de várias maneiras, desenhando, fazendo teatro, e dedicando-se imensamente ao origami. Não pareceu

portanto existir algum tipo de “pressão” para que o aluno aprendesse música, excluindo desde já a hipótese da existência da utilização de reforços externos, pelo menos não de uma maneira continuada, confiando-se assim no ensino vocacional para aumentar a motivação intrínseca.

Por outro lado, o aluno teve contacto com a música desde muito pequeno, habituando-se mesmo a ouvir música clássica enquanto fazia os trabalhos de casa. Este fator, embora nos pareça de enorme relevância para a análise, efetivamente não pôde ser tido em conta pois seria necessária uma abordagem muito maior a esta questão para obter resultados fidedignos. Em todo o caso somos levados a crer que o hábito de ouvir música é comum em qualquer criança dos dias de hoje, pelo que apenas se poderiam pôr em questão fatores como o estilo ou a qualidade musical.

Parece evidente o interesse que o aluno tem nas aulas de violoncelo, que associado à sua personalidade autónoma e responsável, leva-o a avisar o encarregado de educação da aula, não querendo de forma nenhuma chegar atrasado. Isto leva-nos a crer que há um grande envolvimento da motivação intrínseca no estudo do instrumento, mais ainda quando a isto se associa o facto de o aluno ter de ir buscar o violoncelo à escola para poder estudar em casa, comprovando que a parte do estudo individual é uma componente fundamental para ele. Este é, de resto, um aspeto observado desde o início da entrevista: o aluno apresentava um grande nível de motivação intrínseca no início do estudo.

Ainda assim, este aluno apenas estuda quando não tem outras obrigações tais como trabalhos de casa, trabalhos em casa, entre outras tarefas. Isto leva-nos a crer que o aluno, não vendo o instrumento como uma obrigação, acaba por não o priorizar. Tratando-se de um aluno bastante responsável, podemos admitir que ele põe em prioridade aquilo que é obrigatório sobre aquilo que gosta de fazer, o que faz sentido. Mas algum comportamento “rebelde” tal como adiar os trabalhos de casa para passar um pouco mais tempo com o violoncelo seria uma mais-valia para a determinação dos níveis de motivação intrínseca à partida. Por outro lado, por este ponto de vista ficou evidente que não há qualquer reforço externo, por parte dos pais, para a prática do violoncelo em casa.

Um aspeto que nos fez requerer ajuda e pesquisa foi o facto de, recebendo visitas em casa, o aluno ter o impulso de mostrar a nova peça, de mostrar o que está a aprender e o que vai aprender ainda. Ainda que pareça um tipo de motivo externo, verificamos que este tipo de motivação é autorregulada², sendo que o aluno define para si mesmo o objetivo de mostrar o que está a aprender. O que

² “A autorregulação da aprendizagem resulta de um processo ativo, no qual o indivíduo se envolve quando estabelece objetivos para orientar a sua aprendizagem e faz apelo a recursos internos e externos para os conseguir atingir.” (Paulino & Lopes da Silva, 2012)

efetivamente contribui para a redução da dependência de fatores externos, como definem Hattie & Timperley:

Estudantes menos hábeis na utilização de estratégias de autorregulação dependem em maior grau de fatores externos (e.g. o professor) para obter feedback acerca do seu desempenho. (Hattie & Timperley, in Paulino & Lopes da Silva, 2012)

Acerca da motivação para a realização de tarefas prévias de improvisação, soubemos que o aluno se empenhava de facto na exploração do instrumento como brincadeira, o que se comprovou mais tarde aquando da realização das atividades de improvisação. Mas apesar de tudo a maioria do tempo era dedicada à aprendizagem das peças segundo o método conservatorial.

4.2.2. Entrevistas finais

A experiência da improvisação, tal como definida na secção dos procedimentos aplicados, permitiu que a relação entre investigador, o aluno e o encarregado de educação deste, se estreitasse. Assim, embora a dinâmica da entrevista se mantivesse aberta, as perguntas puderam ser mais diretas e como tal obteve-se informação mais direcionada às categorias de análise. Também a duração da entrevista foi menor, considerando que não envolveu a componente de descoberta do interesse e das expectativas que o agregado familiar tinha do ensino da música.

Uma destas categorias, apenas possível de se analisar na entrevista final, pretendia aferir a influência que o conhecimento do estudo pudesse ter na motivação do aluno. Assim, a pergunta foi direcionada à curiosidade dos pais na experiência que o filho realizou. O encarregado de educação do aluno discorreu sobre o facto de nem sempre compreenderem quando é que o aluno estava ou não a improvisar, dizendo que é certo que ele por vezes toca o repertório da aula e subitamente deixa-se divagar e improvisar livremente. Acreditamos que o aluno poderia estar a utilizar a improvisação como veículo de autorregulação, como de resto já pudemos denotar na análise à primeira entrevista.

Quanto aos restantes tipos de motivação extrínseca, não se verificou nenhuma alteração, como seria de esperar. Os pais mantiveram inalterável a sua maneira de agir perante o conservatório, sendo que o encarregado de educação referiu novamente que se esquece de levar o filho ao conservatório. O aluno faz questão de lembrar o encarregado de educação que precisa de chegar a horas, que tem de sair de casa, de modo que não só não parece ter-se adicionado nenhum tipo de motivação extrínseca, como a esse nível se manteve a evidência de uma forte motivação intrínseca.

Durante uma secção mais aberta da entrevista, pudemos perceber que o aluno, durante o estudo, se tinha interessado novamente pelo teatro. Dificilmente saberemos se há alguma relação com a prática da improvisação, mas por outro lado

acreditamos que a forte presença de elementos de *happening* nos procedimentos poderão ter feito o aluno interessar-se numa expressão corporal, tanto quanto numa expressão musical. Por outro lado o aluno não pareceu estar disposto a assumir esse novo interesse, ou em relacioná-lo com a experiência de improvisação.

Acerca da motivação intrínseca em si, o que pudemos analisar da entrevista aos encarregados de educação é que o aluno sempre foi muito interessado nas atividades que realiza. Não havendo nenhuma recompensa externa para frequentar estas atividades, como pudemos aferir na primeira entrevista, o aluno parece estar livre para desistir do estudo do instrumento a qualquer momento. Ou seja, na ótica dos pais, o aluno está tão intrinsecamente motivado para o estudo do instrumento quanto estava à altura da realização da primeira entrevista. Mas na ótica do aluno, este dá-nos a certeza absoluta que gosta mais de tocar e de estudar desde que começou a improvisar sozinho, dizendo ainda que pretende continuar a improvisar sobre as peças que estudar no futuro.

Quanto aos hábitos de estudo, tal como na primeira entrevista o encarregado de educação do aluno deu a entender que se colocava sempre à margem do trabalho do aluno, mas que está em crer que o aluno não ganhou nenhum hábito, estudando espontaneamente. Também o aluno deixou isso claro na sua entrevista.

5. Resultados

A partir da análise dos dados obtidos, pudemos retirar várias ilações sobre o tema proposto. De todas, a mais central tem a ver com o alto nível de motivação intrínseca apresentado pelo aluno logo no início do estudo. Analisando segundo as categorias propostas por Deci, consideramos que o aluno não se enquadrava em nenhuma das categorias relativas aos estágios do processo de interiorização, sendo que o aluno se poderia identificar com uma frase do género “eu gosto de estudar violoncelo”. Assim, tornou-se de difícil tarefa avaliar uma evolução da motivação intrínseca. Por outro lado, o diminuto tempo que dedicámos aos procedimentos poderia impedir essa correta avaliação, pelo que caso se tratasse de um aluno com baixo nível de motivação intrínseca, o estudo teria necessariamente de compreender uma janela de tempo maior. Mas antes de considerarmos os resultados finais do estudo, devemos analisar os aspetos que, direta ou indiretamente, possam ter influenciado esse resultado:

- Da análise da metodologia de ensino-aprendizagem aplicada, que foi direcionada para a exploração enquanto veículo para a formação de uma linguagem de grupo, considerámos que esta poderia ter sido alvo de uma maior reflexão e estudo, ainda que não disponhamos de nenhum estudo prévio que propusesse uma metodologia do ensino da improvisação livre nas crianças.
- Do momento de elaboração das entrevistas, também devemos referir que embora a direção das perguntas tivesse como objetivo obter informação útil “indireta”, nem sempre esta direção era eficiente para a obtenção da informação necessária. No entanto, devemos destacar a perspicácia do investigador no momento da realização da entrevista, ao fazer novas perguntas que não constavam no guião, a fim de obter a informação em falta. Por outro lado, denotou-se a inexperiência do investigador quer no planeamento da entrevista, quer na realização da mesma. Em todo o caso, nenhuma informação ficou por obter, não tendo de se proceder a nenhuma recolha de dados posterior.

Assim, mesmo tendo em conta estes aspetos que considerámos que poderiam ter sido melhor conseguidos, pudemos obter resultados relevantes.

- O mais importante foi que efetivamente se evidenciou algum aumento na motivação intrínseca, ainda que esta evidência apenas se tenha tornado clara a partir das notas de campo e da entrevista final ao aluno.
- Outro aspeto muito positivo é a evidência de que o aluno, estando intrinsecamente motivado para o violoncelo, acaba por utilizar isso como objeto externo da motivação das disciplinas teóricas como Formação Musical. Ainda

que sejamos levados a crer que esta não será a melhor estratégia para que o aluno aprenda a teoria musical, temos a evidência de que a motivação extrínseca pode desempenhar um papel positivo em algumas situações.

- Para o contributo ao currículo, pudemos ainda verificar que os alunos da classe de conjunto evoluíram tecnicamente e conheceram melhor os seus instrumentos. Exploraram partes do instrumento que desconheciam que podiam fazer som, e que certamente lhes serão úteis um dia mais tarde em que tenham de tocar obras contemporâneas, ou que precisem de encontrar um timbre diferente do seu instrumento para se adaptar a um grupo de câmara, entre outras vantagens.

- Finalmente, verificámos que os pais do aluno confiaram a 100% no ensino artístico para fazer aumentar a motivação intrínseca do aluno, pois deixaram-no exercer essa atividade com total autonomia. Isto dá, a qualquer professor do ensino vocacional, uma responsabilidade grande em procurar metodologias e estratégias que promovam o desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos.

6. Conclusão

O Projeto de Ensino Artístico aqui relatado foi apresentado no final do ano de 2013, poucos meses antes do início do mesmo. Como seria de esperar, a fase inicial envolveu mudanças mais ou menos profundas no que diz respeito às metodologias a aplicar. No entanto, a ideia inicial baseada n' 'O Príncipezinho', surgida largos meses antes, permaneceu imutável e foi sem qualquer dúvida uma fonte da própria motivação do investigador.

Um estudo desta natureza, que se baseia em conceitos complexos tais como a motivação, ou em conceitos tão discutidos como o da improvisação livre, recebeu logo desde início críticas ou questões aos seus conceitos-base. Esta exposição, por vezes psicologicamente violenta, foi talvez o maior obstáculo experienciado pelo investigador. No entanto, a procura por respostas a estas críticas permitiram a formulação de uma base teórica sólida, que talvez não se conseguisse sem estes produtivos debates.

Durante a realização e redação do estudo, também várias questões práticas tiveram de ser resolvidas. Foi referida, por exemplo, a necessidade de se preparar uma apresentação pública dos alunos da classe de conjunto, o que obrigou a uma pequena reformulação da metodologia de ensino-aprendizagem. E durante a redação do estudo, feita maioritariamente nos meses de verão, foi necessário encontrar um local sossegado, adequado, e que simultaneamente providenciasse acesso a bastante informação.

Assim, a conclusão que podemos retirar deste trabalho foi bastante positiva. Primeiro porque nos fez ter noção da inexistência de métodos dedicados à improvisação livre nas crianças, sugerindo-se um futuro estudo sobre o plano curricular de uma futura disciplina dedicada a esta prática. E em segundo lugar porque nos fez compreender que a questão da motivação no ensino vocacional de música também está num estado muito embrionário: encontrámos alguns trabalhos a esta dedicada, mas nunca com uma base teórica forte, e quase sempre baseados na utilização de reforços externos.

Em suma, consideramos que o nosso trabalho correspondeu às expectativas que dele esperávamos. Ou seja, um trabalho curto que estudasse um possível caminho para evidenciar um tipo de motivação intrínseca que acreditamos ser de grande valor. Não pretendíamos provar, mas sim somente sondar um possível benefício que a improvisação livre tivesse nas crianças, e eventualmente abrir portas para a criação de uma metodologia indicada para esse e outros efeitos. Também quisemos e conseguimos sugerir a realização de um estudo maior, com mais alunos, de uma outra dimensão latitudinal e longitudinal. Este deveria

compreender uma metodologia adequada, uma obtenção de dados mais exaustiva (com várias entrevistas ao longo de vários meses ou anos), e finalmente uma análise de dados interna e externa, feita por várias pessoas. Acreditamos nos benefícios que um estudo desta dimensão pudesse trazer para que possamos fazer aumentar a criatividade e o sucesso pessoal e profissional dos nossos alunos.

7. Bibliografia

Aguiar, A. A. (2012). *Forma e Memória na Improvisação*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro

Allorto, R. (2007). *Breve Dicionário da Música*. Lisboa: Edições 70.

Associação de Fomento do Ensino Artístico (2009). *Projeto Educativo do Conservatório de Música de Seia*. Seia: Conservatório de Música de Seia.

Balancho, M.J. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora

Bogdan, R.; Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora (tradução do original em inglês *Qualitative Research for Education*, Boston: Ally & Bacon, 1991)

Borba, T.; Graça, F. L. (1996) *Dicionário de Música*. Vol. 2, Porto: Mário Figueirinhas.

Borgo, D. (2002). Negotiating Freedom: Values and Practices in Contemporary Improvised Music. *Black Music Research Journal*, Vol. 22, 2, 165-188.

Borgo, D. (2005). *Sync or Swarm - Improvising Music in a Complex Age*. New York: Continuum Books.

Bosanquet, C. (1999). The development of cello teaching in the twentieth century. In R. Stowell (Ed.) *The Cambridge Companion to the Cello*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cage, J. (1987). *Silence*. London: Marion Boyars

Cardew, C. (1971). Towards an ethic of improvisation, *Treatise Handbook*, London: Editions Peters.

Carmo, H.; Ferreira, M. (2008) *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Colles, H. C. (1935). Extemporization. In H. C. Colles (Ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Vol. 2, 184-186. 3ª Ed. London: Macmillan Publishers.

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

Cunha (2014). *A Improvisação como Prática de Conjunto Instrumental no Ensino da Música*. Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.

Dahlhaus, C. (1987). *Schoenberg and the New Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E.L; Ryan. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L.; Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G. e Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Deci, E.L.; Ryan, R. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268

Decreto-Lei N.º 553/80 de 21 de novembro. *Diário da República N.º 270/80 - I Série*, 3945-3956. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Dicionário da Língua Portuguesa, 6ª edição, Porto: Porto Editora

Fox, D. (2013). *Investigation: Action research project investigating methods for promoting creativity in double bass students attending a Portuguese music school*. Teacher Placement Report apresentado ao Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Geminiani, F. (1751). *The Art of Playing on the Violin*. London.

Gagnepain, X. (2003). *Du musicien en général... au violoncelliste en particulier*. Paris: Cité de la Musique.

Globokar, G. (1970). Réagir, *Musique en Jeu*, 1. 70-77.

Hall, T. (2009). *Free Improvisation*. Boston: Bee Boy Press

Harnoncourt, N (1988). *O Discurso dos Sons: Caminhos para uma nova compreensão musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Horsley I.; Collins, M., Badura-Skoda, E.; Libby, D. (1980). Improvisation: Western Art Music. In S. Sadie (Ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians, Vol.9*, London: Macmillan.

Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto

Limb, C.J; Braun, A.R (2008). Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. *PLoS ONE* 3(2): e1679

Maslow. A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.

Koutsoupidou, T; Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37, 251-278

Lepper, M.R.; Greene, D.; Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137

Lemos, M. (2005). Motivação e Aprendizagem. In G. Miranda & S. Bahia (Ed) *Psicologia da Educação - Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água

Moreira (2010). *O recurso a processos criativos na aprendizagem do violoncelo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Nettl, B. (Ed.) (1998). *In the Course of Performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press

Paulino, P.; Lopes da Silva, A. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação*.

Peixinho, Isa (2013). *Pertinência da inclusão da improvisação no currículo instrumental/vocal do ensino especializado da música, enquanto ferramenta para a promoção da criatividade e do desenvolvimento musical e pessoal*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Portaria N.º 59/2014 de 7 de março. *Diário da República N.º 47 - I Série*, 1786-1787. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Quantz, J. (2001). *On playing the flute*. London: Faber and Faber (tradução do original em alemão *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*, Berlin: Johann Friedrich Voss, 1752)

Schoenberg, A. (1975). *Style and Idea*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Sprinthall, N & Sprinthall R. (1993). *Psicologia Educacional*. Portugal: McGraw-Hill.

Stanciu, V. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical - Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música*. Dissertação de Projeto Educativo apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro

Thompson, W. (2009). *Soundpainting: the art of live composition*. Walter Thompson (Ed.)

Wegman (2001). Improvisation. In S. Sadie (Ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians (Vol. 12)*. 2ªEd. London: McMillan Publishers.

Weiner (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. London: Sage Publications.

Zuckerman, M.; Porac, J.; Lathin, D. et al (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446

Anexo A - Planos de Aula

Aulas Individuais

Aula 1

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Conteúdo programático	Conteúdo e metodologia do programa curricular.		20 min
Improvisação: o que é	Explicar e exemplificar vários tipos de improvisação	<ul style="list-style-type: none">- Explicar a necessidade de as pessoas tocarem em conjunto e da mesma maneira.- Utilizar <i>grounds</i> barrocos e progressões harmónicas.- Improvisar livremente.	10 min
Exploração timbrística	Fazer o aluno explorar sons e timbres novos.	Exemplificar timbres e sons relacionados com espíões (portas a abrir, passos, vento, etc.)	5 min

Aula 2

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Conteúdo programático	Conteúdo e metodologia do programa curricular.		20 min
Exploração timbrística	Fazer aumentar o “vocabulário” timbrístico.	Experimentar os sons que o aluno trouxe de casa. Sugerir mais sons.	10 min
Componentes do som	Fazer o aluno descobrir as componentes do som.	Exemplificar sons que diferem apenas numa componente. Lançar o desafio “descobrir as diferenças!”	5 min

Aula 3

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Conteúdo programático	Conteúdo e metodologia do programa curricular.		20 min
A altura do som	Fazer descobrir como se varia a altura do som.	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar e tocar sons agudos e graves, mais ou menos intensos. - Fazer o “jogo da baliza”. - Se necessário, explicar a maneira de fazer variar a altura no violoncelo. 	10 min
Jogos com a altura do som	Deixar o aluno explorar esta componente, com um jogo.	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar o aluno, sugerindo intervalos musicais e outras possibilidades 	10 min

Aula 4

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Conteúdo programático	Conteúdo e metodologia do programa curricular.		15 min
A intensidade	Fazer descobrir como se varia a intensidade do som	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar, e associar quantidade de ar à potência do som. - Tocar, demonstrando as várias maneiras de se tocar com mais ou menos intensidade. 	10 min
Jogos com a intensidade e com a altura	Deixar o aluno explorar esta componente juntamente com a da altura.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer um jogo de imitação (com um metrônomo muito lento, fazer variar o som a cada tempo, etc.) 	15 min

Aula 5

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Conteúdo programático	Conteúdo e metodologia do programa curricular.		20 min
A duração	Fazer perceber que a duração é também uma componente do som, e é dinâmica.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar a necessidade de usar um metrónomo na aula anterior - “Quando achares que tiver passado um minuto, diz-me” - explicar que a duração depende sempre de nós 	15 min
As componentes do som	Resumir os conteúdos lecionados.	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir as quatro componentes do som. - Sugerir que as podemos usar como se falássemos. - Exemplificar um discurso. 	5 min

Aula 6

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Conteúdo programático	Conteúdo e metodologia do programa curricular.		25 min
Conceito de “forma”	Introduzir uma componente de “forma” no discurso.	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar que todas as frases, textos, músicas, têm uma estrutura. - Exemplificar no violoncelo, com uma curta improvisação, o início, meio e fim de um discurso. 	15 min

Aula 7

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Conteúdo programático	Conteúdo e metodologia do programa curricular.		10 min
Forma e Discurso	Guiar o aluno até um discurso musical coerente.	<ul style="list-style-type: none">- Criar uma história a partir da peça "Spy Movie".- Procurar sons relacionados com essa história (ruídos, melodias, etc.)- Improvisar com o aluno com base na história.	25 min

Aulas Coletivas

Aula 1

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Improvisação: o que é	Explicar e exemplificar vários tipos de improvisação	<ul style="list-style-type: none">- Explicar a necessidade de as pessoas tocarem em conjunto e da mesma maneira.- Tentar improvisar com os alunos sobre <i>grounds</i> barrocos e progressões harmônicas básicas	15 min
Exploração timbrística	Fazer os alunos explorarem sons e timbres novos.	<ul style="list-style-type: none">- Exemplificar timbres e sons ao acaso. Incentivar os alunos a associá-los a sons reais.- Fazer o mesmo com as sugestões de cada aluno	15 min

Aula 2

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Exploração timbrística	Fazer aumentar o "vocabulário" timbrístico.	<ul style="list-style-type: none">- Experimentar os sons que os alunos trouxeram de casa.- Sugerir mais sons.	10 min
Componentes do som	Fazer o alunos descobrirem as componentes do som.	<ul style="list-style-type: none">- Exemplificar sons que diferem apenas numa componente.- Lançar o desafio "descobrir as diferença!"	20 min

Aula 3

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
A altura do som	Fazer descobrir como se varia a altura do som.	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar e tocar sons agudos e graves, mais ou menos intensos. - Incentivar os alunos a seguirem gestos básicos de variação de altura 	10 min
Jogos com a altura do som	Deixar os alunos à vontade com o conceito de altura	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de imitação (“imita o colega”), com uma componente de “risco” ou “rebeldia” 	20 min

Aula 4

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
A intensidade	Fazer descobrir como se varia a intensidade do som	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar, e associar quantidade de ar à potência do som. - Tocar, demonstrando as várias maneiras de se tocar com mais ou menos intensidade. 	10 min
Jogos com a intensidade e com a altura	Deixar o aluno explorar esta componente juntamente com a da altura.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer um jogo de imitação (com um metrónomo muito lento, fazer variar o som a cada tempo, etc.) 	15 min

Aula 5

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
A duração	Fazer perceber o conceito relativo de tempo: é sempre relativo a cada um, e ao grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar a necessidade de usar um metrônomo na aula anterior - Fazer jogos de imitação com durações. 	15 min
As componentes do som	Resumir os conteúdos lecionados.	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir as quatro componentes do som. - Sugerir que todas elas dependem sempre dos colegas, e explicar o conceito de “sopa de sons”. 	5 min

Aula 6

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Forma e discurso	Introduzir o conceito de “forma” e de “discurso”.	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar como todas as frases e textos têm uma forma. - Transportar este conceito para a improvisação fazendo uso da história feita na aula individual. 	15 min
Escuta ativa	Evidenciar que podemos ouvir e tocar ao mesmo tempo, contribuindo para uma imagem sonora.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer o “jogo das cordas soltas” - Explicar que temos de “sair do nosso som” para ouvir o som geral. 	15 min

Aula 7

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Liderança	Fazer perceber que o som geral molda-se às ideias de cada um, e cada um acaba por liderar o grupo à sua maneira.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer paralelismos com uma equipa de futebol, em que cada um tem a sua função. - Improvisar fazendo variar um “líder”, e refletir sobre as diferenças no som com a mudança da liderança. 	15 min
Cooperação	Fazer perceber que todos podem contrariar, dividir, revolucionar o grupo à sua maneira, ou podem cooperar.	Improvisar apontando alunos que se tornariam “rebeldes” e tentavam levar o grupo noutra direção	15 min

Aula 8

Conteúdo	Objetivo	Metodologia	Duração
Convergência com o aluno em estudo	Procurar uma imagem sonora que esteja na linha da improvisação do aluno.	Aplicar todas as metodologias, dando liberdade aos alunos para seguirem, contrariarem ou modificarem a improvisação do aluno sobre a peça “Spy Movie”.	10 min
Notação	Encontrar um veículo para notar as várias componentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir vários tipos de notação, tais como grossura da linha/intensidade, largura/duração, etc. - Criar um pequeno “dicionário”. 	20 min

Anexo B - Autorizações dos Encarregados de Educação

Ex^{mo} Encarregado de Educação,

O Projeto do Ensino Artístico desenvolvido no Curso de Mestrado em Ensino de Música que estou a frequentar inclui, de acordo com o aprovado em Conselho Científico da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, uma análise de dados a partir da gravação em vídeo de algumas aulas de Classe de Conjunto de Cordas que fazem parte do Plano Curricular do seu Educando do Conservatório de Música de Seia.

Estas gravações servirão de apoio ao meu Relatório de Estágio Profissional, que abordará o tema da improvisação livre como veículo para a motivação intrínseca das crianças entre os 6 e os 10 anos.

Neste sentido, venho por este meio pedir que sejam autorizadas as referidas gravações necessárias à realização do estudo em questão, comprometendo-me a manter o anonimato dos dados recolhidos.

Desde já o meu muito obrigado,

O professor José Pedro Sousa

--

Nome do Aluno

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa)

Assinatura do Encarregado de Educação

Seia, ____ / ____ / _____

Anexo C - Guiões das Entrevistas

Entrevista de Controlo - Encarregado de Educação.

Temática: A motivação atual para o contacto com o instrumento.

Objetivos da entrevista: Ter conhecimento das recompensas externas (hábitos inclusive) que o aluno tem para estudar. Sondar o nível da motivação intrínseca do aluno. Saber sobre a experiência prévia do aluno em improvisação.

Perguntas:

1. Qual é a sua posição quanto ao aproveitamento do talento das pessoas para as artes, ainda que este seja menos evidente em alguns casos?
2. Porque é que decidiu que o seu educando estudasse música? Por iniciativa sua, ou por iniciativa dele?
3. Em casa o seu educando tem manifestações artísticas? Desde pintar nas paredes, até cantar, fazer brincadeiras com os talheres à mesa, inventar diálogos, dançar ao acaso, etc?
4. Quando vai para o conservatório, qual é o estado de espírito habitual do seu educando? De que disciplina ele gosta mais?
5. Acerca do violoncelo... Quantas horas, mais ou menos, estuda por semana?
6. O seu educando tem de ser lembrado que deve estudar, ou fá-lo espontaneamente? Criou um hábito?
7. Quando estuda, sente que ele se reprime quando dá por si a “brincar com um instrumento de trabalho”, ou a fazer “asneiras” que o professor não deixa fazer na aula?

Entrevista de Controlo - Aluno

Temática: A motivação atual para o contacto com o instrumento.

Objetivos da entrevista: Ter conhecimento das recompensas externas (hábitos inclusive) que o aluno tem para estudar. Sondar o nível da motivação intrínseca do aluno. Saber sobre a experiência prévia do aluno em improvisação.

1. Qual é a tua opinião sobre o talento? Achas que certas pessoas têm talento para as artes e outras não?
2. Porque é que começaste a estudar música? Porque gostavas e querias muito? Por sugestão dos teus pais?
3. Em casa, costumavas dedicar-te à arte? Desde pintar nas paredes, até cantar, fazer brincadeiras com os talheres à mesa, inventar diálogos, dançar ao acaso, etc?
4. Tu gostas de vir para o conservatório? De que disciplina gostas mais?
5. Acerca do violoncelo... Quantas horas, mais ou menos, estudas por semana?
6. Tu precisas de ser lembrado para estudar violoncelo? Simplesmente apetece-te? Ou já tens um hábito de pegar no instrumento em dias certos a horas certas?
7. Quando estudas, tentas manter-te sempre dentro daquilo que tens de tocar na aula? Ou dedicas algum tempo à descoberta do teu instrumento?

Entrevista Final - Encarregados de Educação

Temática: A motivação atual para o contacto com o instrumento.

Objetivos da entrevista: Identificar recompensas externas que tenham aparecido no decorrer da experiência. Sondar o nível de motivação intrínseca do aluno.

Perguntas:

1. Esta experiência foi discutida no seio familiar? Se sim, influenciou alguma alteração no ambiente familiar (conversas, pequenas “audições” ou simplesmente alguma curiosidade)?
2. Sente que o seu educando gostou da experiência? Acredita que continuará interessado em improvisar regularmente?
3. Sente que o seu educando se interessou por outras atividades artísticas no decorrer da experiência (pintura, teatro, além claro do origami).
4. Quando vai para o conservatório, o seu educando vai mais contente desde o início da experiência?
5. Acerca do violoncelo... O seu educando estuda mais tempo ou menos tempo por semana?
6. O seu educando estuda violoncelo de uma maneira igualmente espontânea?
7. Quando estuda, sente que ele sente mais o instrumento como um meio para se exprimir? Ou continua a tocar apenas as peças das aulas?

Entrevista final - Aluno.

Temática: A motivação atual para o contacto com o instrumento.

Objetivos da entrevista: Identificar recompensas externas que tenham aparecido no decorrer da experiência. Sondar o nível de motivação intrínseca do aluno.

Perguntas:

1. Esta experiência foi discutida lá em casa? Se sim, influenciou alguma alteração no ambiente familiar (falaste sobre isso, improvisavas para os teus pais, ou os teus pais tinham curiosidade em ouvir-te)?
2. Gostaste da experiência? Vais continuar interessado em improvisar regularmente?
3. Começaste-te a interessar mais por outras artes? (pintura, teatro, além claro do origami).
4. Quando vais para o conservatório, vais mais contente? Continuas a gostar mais das aulas de violoncelo?
5. Acerca do violoncelo... Quanto tempo estudas por semana, mais ou menos?
6. Continuas a estudar apenas quando te lembras, ou quando estás inspirado? Isso acontece mais vezes?
7. Quando estudas, vês mais o instrumento como um meio para te exprimires? Ou continuas a tocar apenas as peças das aulas?

**Anexo D - Relatório do Workshop de Improvisação
Livre no Festival Andanças 2014**

Relatório do Workshop de Improvisação Livre no Festival Andanças de 2014

O Festival

O Andanças é um festival que promove a música e a dança popular enquanto meios privilegiados de aprendizagem e intercâmbio entre gerações, saberes e culturas. Com um olhar dos dias de hoje, o Andanças propõe-se reavivar hábitos sociais de viver a música retomando a prática do baile popular através de múltiplas abordagens às danças de raiz tradicional, portuguesas e do mundo, com vista à recuperação das tradições musicais e coreográficas, fundindo-as com elementos contemporâneos³

O Workshop

O workshop realizou-se em três sessões com 90 minutos de duração. A primeira às 18h do dia 6 de agosto, a segunda às 10.45h do dia 8 de agosto, e a terceira às 18h do dia 9 de agosto, inicialmente prevista para as 10.45h (a alteração deveu-se à indisponibilidade do espaço previsto).

Verificou-se bastante adesão nas duas primeiras sessões, com cerca de 10 pessoas com os mais variados instrumentos (incluindo a voz). Previa-se alguma relutância em aceitar os conteúdos e a perspetiva dos “free improvisers”, mas após a apresentação das componentes e com alguma ajuda de alguns músicos habituados a improvisar, facilmente se “desbloqueou” a criatividade de todos os presentes. A metodologia foi repetida na segunda sessão.

A terceira sessão, por ter sido mudada a hora, teve pouca divulgação e acabou por ter presente apenas três pessoas que já tinham comparecido numa sessão anterior. Aprofundou-se por isso o conteúdo, improvisando não só entre músicos mas também com os sons ambientes.

Objetivos e Metodologia

Com este workshop, pretendeu-se abordar a prática da improvisação livre a um público muito vasto, de várias idades, com várias formações (musicais ou não) e culturas. Para isto, servimo-nos da metodologia utilizada neste projeto com as crianças, inserindo ainda conteúdos de improvisação livre normalmente destinados a músicos mais experientes.

³ in *andancas.net*, [consult. 2014-09-09], <http://www.andancas.net/2014/pt/26/festival/conceito/andancas>

Deu-se uma pequena introdução e apresentação pessoal, bem como alguma contextualização histórica da improvisação e da improvisação livre. Foram explicadas e experimentadas as várias componentes do som, ajudando alguns instrumentistas a conseguir essas variações. Fizemos uso de várias partituras textuais da obra “Aus Sieben Tagen” de Stockhausen, que faziam referência às componentes de duração e altura. Também se abordaram questões como a forma, o discurso, a escuta ativa, a liderança e o “papel” de cada músico, exemplificando-se com os jogos de John Zorn ou de Aguiar, nos quais cada músico tem um “papel” improvisatório no ensemble.

Ao nível da literatura, foram distribuídas algumas partituras gráficas de Cardew (página 50 de “Treatise”), de Brown (“December”), ou Stockhausen (“Aus Sieben Tagen”). Pretendeu-se com isto questionar a necessidade de notação, e o facto de esta poder ter contornos bem diferentes do que estamos habituados.

Finalmente, distribuiu-se a partitura sobre a qual se desenrolou a improvisação final, sendo esta a obra “Red on Black” de Gerhard Stäbler. Inicialmente procurou-se uma maneira de ler a partitura a partir das instruções do compositor, explorando todas as liberdades que este nos delegava.

Conclusão

No nosso entender, o resultado sonoro final foi bastante consistente, principalmente se tivermos em conta o tempo escasso que tínhamos disponível. Houve uma grande eficácia na aplicação dos conteúdos, e pela própria dinâmica do festival não foi surpreendente a abertura dos presentes à linguagem que se procurava obter.

A prova do sucesso do workshop foi o facto de vários elementos trocarem contacto com o investigador, pedindo mais partituras, livros e artigos sobre a improvisação livre. O *feedback* dos músicos experientes presentes foi bastante bom também, ficando curiosos pelo trabalho de projeto desenvolvido com as crianças.