

<b>Introdução</b>	<b>11</b>
<b>Parte Teórica</b>	
<b>Audição, audiação e improvisação musical: reflexão sobre teorias e modelos de ensino-aprendizagem</b>	
<b>Capítulo I. Audição e improvisação: problemáticas conceituais, epistemológicas e educativas</b>	<b>27</b>
1.1. Questões conceituais e terminológicas	29
1.1.1. Audição e audiação	34
1.1.2. Audiação: estádios e tipos	48
1.1.3. Sintaxe e linguagem: o significado da audiação como pensamento sintáctico da música	53
a) audiação da sintaxe tonal	58
b) audiação da sintaxe rítmica	62
c) audiação objectiva e subjectiva	63
1.1.4. Improvisação e criatividade	65
1.1.5. Improvisação, audiação e aptidão musical	70
a) aptidão musical	71
b) aptidão, audiação e improvisação	74
1.2. Problemáticas educativas em torno do conceito de audiação e sua relação com a improvisação	79
1.2.1. Sequência de aprendizagem	79
a) padrões tonais e padrões rítmicos	83
b) sequência de aprendizagem de competências	89
c) sequência de conteúdos	93
d) relação entre sequência de aprendizagem, estádios e tipos de audiação	95
1.2.2. Aprendizagem da improvisação	100
a) questões sobre sequência, eficiência e <i>readiness</i>	103
b) relação entre <i>readiness</i> e qualidade/quantidade das experiências de aprendizagem musical	113

c)	organização da instrução: modelo <i>todo-parte-todo</i> e sua relação com competências e conteúdos	116
1.2.3.	Elementos de uma reflexão pessoal: a improvisação como processo de significação - para uma perspectiva transversal da improvisação na aprendizagem curricular da música com base na audição	123

**Capítulo II. Improvisação: revisão de literatura no domínio da investigação em Psicologia, Educação e Etnomusicologia** **135**

2.	Contributos para a definição de improvisação	137
2.1.	Expansão de estudos	137
2.1.1.	O contributo da Psicologia	140
a)	estudos sobre o processo generativo da improvisação	143
b)	estudos sobre o processo cognitivo, desenvolvimental e de aprendizagem da improvisação	157
c)	estudos psicométricos	183
2.1.2.	Contributos pedagógico-didáticos	185
a)	perspectiva histórico-estilística	185
b)	perspectiva centrada na Euritmia de Jaques-Dalcroze	186
c)	perspectiva centrada na imitação e auto-descoberta	187
d)	perspectiva centrada na compreensão da sintaxe musical	187
2.1.3.	O contributo da Etnomusicologia	190
a)	elementos para a definição de improvisação na cultura Ocidental	193
b)	elementos para a definição de improvisação em civilizações não-ocidentais	198
c)	elementos para a definição de improvisação no Jazz	200
2.2.	Improvisação: da revisão de literatura a uma perspectiva pessoal	209

**Capítulo III. Descrição e fundamentação da metodologia de ensino-aprendizagem implementada** **219**

3.	Ensino-aprendizagem da audição da sintaxe harmónica	221
3.1.	Fundamentação genérica da metodologia	221
3.1.1.	Objectivo específico e descrição genérica da metodologia	223
3.2.	Descrição e taxonomia de conteúdos	229
3.2.1.	Conteúdos Essenciais	229

3.2.2.	Conteúdos Transversais	231
3.3.	Descrição de taxonomia de competências	233
3.3.1.	Relação entre aprendizagem por discriminação, aprendizagem por inferência e taxonomia de conteúdo tonal	234
3.3.2.	Relação entre aprendizagem por discriminação, aprendizagem por inferência e modos de ensino	236
3.4.	Descrição dos materiais musicais	237
a)	canções	237
b)	padrões tonais	238
c)	sequências diatónicas	241
3.5.	Natureza, organização e sequência dos recursos metodológicos	243
3.5.1.	Canto	243
3.5.2.	Actividades Sequenciais	245
3.5.3.	Actividades de Síntese	250
3.5.4.	Estratégias auxiliares de ensino	254
3.5.5.	Avaliação	255

### **Parte Empírica**

#### **Estudo sobre efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe tonal na improvisação melódica**

<b>Capítulo IV. Metodologia</b>	<b>259</b>	
4.	Objectivo, problemas, instrumentos e procedimento do estudo	261
4.1.	Objectivo e problemas do estudo	261
4.2.	Definição e constituição da amostra	263
4.3.	Instrumentos	265
4.3.1.	Teste de Audição de Funções Harmónicas (TAF)	265
4.3.2.	Testes de Improvisação (TI 1 e TI2)	272
4.3.3.	Testes de aptidão musical: Advanced Measures of Music Audiation (AMMA), Harmonic Improvisation Readiness Record & Rhythm Improvisation Readiness Record (HIRR & RIRR)	283
4.4.	Procedimento	285

<b>Capítulo V. Análise e interpretação de resultados</b>	<b>289</b>
5. Apresentação de resultados	291
5.1. Análise separada da amostra	291
5.2. Análise global da amostra	295
5.3. Outros dados: sobre audição de funções tonais e improvisação	299
5.4. Discussão de resultados	303
5.5. Limitações	307
<b>Conclusões</b>	<b>309</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>321</b>
<b>Discografia</b>	<b>343</b>
<b>Anexos</b>	<b>345</b>
Anexo A	347
Anexo B	369
<b>Dossier de Materiais Áudio</b>	<b>429</b>

---

## Índice de Quadros

---

### Capítulo I

Quadro 1.1.: Estádios de Audição	49
Quadro 1.2.: Tipos de Audição	50
Quadro 1.3.: Níveis e subníveis da aprendizagem de competências realizada através da discriminação e da inferência	90
Quadro 1.4.: Taxonomia de conteúdo tonal: níveis e subníveis da sequência de aprendizagem do conteúdo tonal	94
Quadro 1.5.: Taxonomia de conteúdo rítmico: níveis e subníveis da sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico	95
Quadro 1.6.: Relação entre estádios de audição e sequência de aprendizagem de competências de Gordon	109
Quadro 1.7.: Relação entre taxonomia do domínio cognitivo de Bloom e estádios de audição de Gordon	110
Quadro 1.8.: Relação entre taxonomia de aprendizagem de Frabboni, sequência de aprendizagem e estádios de audição de Gordon	111

### Capítulo III

Quadro 3.1.: Taxonomia de Conteúdos Essenciais: níveis e subníveis da sequência tonal	230
Quadro 3.2.: Relação entre a sequência de Conteúdos Essenciais e o domínio de Conteúdos Transversais desenvolvidos nas Actividades de Síntese	232
Quadro 3.3.: Princípios da aprendizagem por discriminação e por inferência no contexto genérico dos Conteúdos Essenciais e na sua relação com o processo de instrução	233
Quadro 3.4.: Relação entre sequência de competências e sequência de conteúdos tonais	235
Quadro 3.5.: Modos de ensino da aprendizagem por discriminação e por inferência	236
Quadro 3.6.: Conteúdo sintáctico, autor e fonte bibliográfica das canções	238
Quadro 3.7.: Tipo e natureza dos problemas abordados nas Actividades Sequenciais para o desenvolvimento da audição da sintaxe tonal, respectivo modo de ensino, quer ao nível discriminativo, quer ao nível inferencial da aprendizagem	247
Quadro 3.8.: Organização dos materiais e recursos metodológicos em função da aprendizagem por discriminação e por inferência	253
Quadro 3.9.: Relação de conteúdos e competências avaliados ao longo da experiência de instrução de acordo com objectivos sequenciais estipulados para a audição da sintaxe tonal	256

#### **Capítulo IV**

Quadro 4.1.: Distribuição da amostra por sexo e classe instrumental	263
Quadro 4.2.: Distribuição da amostra por idade e classe instrumental	263
Quadro 4.3.: Critérios de conteúdo musical e cognitivo do TAF	267
Quadro 4.4.: Conteúdo do TAF	268
Quadro 4.5.: Caracterização dos problemas e níveis sintáticos presentes nos testes de improvisação TI 1 e TI 2	275

#### **Capítulo V**

Quadro 5.1.: Turma A: teste às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E em cada condição de realização das improvisações a capella/acompanhada	292
Quadro 5.2.: Turma A: teste às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E	292
Quadro 5.3.: Turma B: teste às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E em cada condição de realização das improvisações a capella/acompanhada	293
Quadro 5.4.: Turma B: teste às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E	294
Quadro 5.5.: Teste global às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E em cada condição de realização das improvisações a capella/acompanhada	296
Quadro 5.6.: Teste global às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E	297
Quadro 5.7.: Correlações entre HIRR, RIRR, AMMA e TI 1, TI 2	298

---

## Índice de Figuras

---

### Capítulo I

- Fig. 1.1.: Visão micro-sequencial da taxonomia de conteúdos de Gordon 119
- Fig. 1.2.: Visão figurativa micro e macro-sequencial da taxonomia de padrões de Gordon 120

### Capítulo II

- Fig. 2.1.: Estádios de desenvolvimento da improvisação segundo Kratus 160

### Capítulo III

- Fig. 3.1.: Melodias utilizadas durante o período de instrução 224
- Fig. 3.2.: Padrões tonais de Tónica e Dominante - modos M e m 239
- Fig. 3.3.: Padrões tonais de Tónica, Dominante e Subdominante - modos M e m 240
- Fig. 3.4.: Exemplos de sequências diatónicas de Tónica e Dominante - modos M e m 241
- Fig. 3.5.: Exemplos de sequências diatónicas de Tónica, Subdominante e Dominante - modos M e m 242
- Fig. 3.6.: Critérios didáticos 248
- Fig. 3.7.: Exemplos de Actividades de Síntese aplicando CCE e CCT 251
- Fig. 3.8.: Exemplos de Actividades de Síntese aplicando CCT 252

### Capítulo IV

- Fig. 4.1.: Folha de Resposta do TAF 269
- Fig. 4.2.: Frase incompleta para criação de Coda (m: i-iv-V7-i) 273
- Fig. 4.3.: Frase incompleta para criação de Coda (m: i-iv-V7-i) 274
- Fig. 4.4.: Conteúdos do teste TI 1 de acordo com Manual de Instruções 276
- Fig. 4.5.: Explicação dos conteúdos e tarefas solicitadas ao longo da realização de TI1 de acordo com Manual de Instruções 277
- Fig. 4.6.: Conteúdos do teste TI 2 de acordo com Manual de Instruções 278
- Fig. 4.7.: Explicação dos conteúdos e das tarefas dadas ao longo da realização de TI2 de acordo com Manual de Instruções 279





*"A música que fazemos tem dois pés: o pé esquerdo é o que está mais ligado ao Jazz, à improvisação; o outro pé é o pé ladrão, que copia tudo, que anda por todo o lado." "Costumas dizer que é o pé esponja..."*

Mário Laginha e Maria João (*Público*, Nov. 2002)



---

## Introdução

---

*<<O meu pai nunca me ensinou directamente, a não ser um único gesto para agarrar na guitarra. Foi a ouvi-lo que eu fui aprendendo.>>*

*<<Improvisando é que se encontram regras humanas, intuitivas, que permitem às pessoas comunicar – um músico português com um músico chinês ou africano, o que já me sucedeu várias vezes – e nos entendemos todos magnificamente. A música é uma forma de entendimento universal.>>*

Carlos Paredes (*A Capital*, 1980; *Diário de Notícias*, 1990)

A investigação que aqui apresento pretende ser um contributo para a prática da improvisação e para o desenvolvimento da compreensão tonal nos currículos de música. Nomeadamente, pretende chamar a atenção para a importância da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação melódica, apresentando um conjunto de dados e reflexões que espero venham melhorar o actual sistema de ensino da música.

Confesso que me é difícil saber exactamente quais os motivos que me levaram a este tipo de pesquisa. A insatisfação com que me senti mergulhada na hora de finalizar o curso superior de piano, por não ter sido dado qualquer momento de voo à minha necessidade intrínseca de improvisar, colocou-me num confronto artístico e educativo que me tem acompanhado até aos dias de hoje. Parte deste conflito seria resolvido com a passagem por alguns anos na Escola de Jazz do Porto, depois de um interregno devotado às intermináveis questões de pedagogia. Julgo serem estes os primeiros apeadeiros de uma viagem que dificilmente

deixará de me suspender nesta procura fascinante da interacção entre a arte de *falar* música e a aprendizagem.

O desenrolar da caminhada (que já não é propriamente curta) não é difícil de descrever. Grande parte da sua história não é mais do que um relato de momentos e lugares cujo valor para a minha busca enquanto instrumentista e educadora, a ser possível resumir em palavras, se abrevia através da mensagem que desejo deixar testemunhada nesta dissertação.

Não deixo contudo de enumerar aqueles que me parecem ser os principais catalisadores da partida. O contacto com investigadores capazes de me fazer pousar o olhar sobre caminhos até então pouco consciencializados; a enternecedora experiência com adolescentes e crianças dos 4 aos 10 anos de idade, numa série de projectos de educação musical em vários pontos do país; a partilha de ideias com um já consideravelmente numeroso universo de alunos de Escolas Superiores de Educação (Guarda e Coimbra) e da Universidade de Aveiro (onde encontrei desde há meia dúzia de anos a minha mais emocionante morada), então sequiosos de descobrir os meandros da pedagogia – esse lugar onde se julga estar guardada a chave da arte da motivação e da inspiração para aprender; a orientação de estágios da disciplina de Formação Musical em alguns conservatórios nacionais, onde o tema da compreensão musical é particularmente caro; um conjunto de seminários sobre a problemática da improvisação como processo de significação musical, dirigidos a professores em exercício mas não menos inquietos relativamente ao tema; alguns textos escritos sobre a mesma questão; por fim: as saborosas vivências com os músicos com quem tenho partilhado o meu projecto artístico de originais de que resultou o CD Mulher Avestruz (cujo lançamento foi integrado nas cerimónias comemorativas do 30º aniversário da Universidade de Aveiro).

Um enquadramento biográfico como o que acabo de descrever parece-me ser suficientemente abrangente e esclarecedor para responder à pergunta sobre a escolha de uma temática que, embora pertinente para a educação musical, continua a ser de certo modo órfã de reflexão e questionamento. Refiro-me, é claro, ao que me parece ser uma postura generalizada dos educadores do

denominado círculo de cultura 'erudita', afinal de contas os principais obreiros da formação artística e pedagógica no nosso país.

Efectivamente pouco se tem debatido acerca do papel da improvisação no processo de aprendizagem musical, nomeadamente o significado psicológico e educativo que revela revestir enquanto meio de manifestação ou exteriorização de conhecimento interiorizado pelo sujeito. Um olhar alargado sobre as próprias práticas e estilos de ensino perpetuados nos nossos conservatórios ao longo do último século permite comprovar facilmente o que acabo de constatar. Com efeito raros são os professores de música que promovem a prática da improvisação junto dos seus alunos. Mais raros são ainda aqueles que se questionam sobre as razões inerentes ao facto da maioria desses alunos não ser capaz de improvisar. O mesmo se passa aliás com a maioria dos processos de aquisição e realização de conhecimento musical que envolvem a concretização de pensamento eminentemente criativo, como a composição. Salvo raras excepções, quer a improvisação quer a composição são observadas como 'regiões demarcadas' nos currícula – a maioria das vezes também com poucas afinidades entre si – cujo desenvolvimento é fruto ou resultado, não tanto de experiências ou percursos criativos promovidos ao longo das diversas aprendizagens, mas sobretudo de opções e interesses artísticos assumidos por sujeitos particulares. Isto é, para a maior parte dos educadores o pensamento e a realização criativa dos alunos são perspectivados mais como fins artísticos a atingir em áreas curriculares específicas do que como meios através dos quais se aprende música.

Ao procurar com cuidado uma série de literatura relacionada com o tema, sou levada a concluir contudo, que não apenas a criatividade constitui um objecto caro de estudo para a maioria dos psicólogos e educadores contemporâneos, como na sequência disto o interesse pelas relações particulares deste fenómeno com a Música começa a atrair a atenção de um cada vez mais numeroso círculo de investigadores. Sem dúvida que as razões para este movimento reflexivo se prendem no caso concreto da música às questões atrás levantadas – nomeadamente pela pertinência que assumem revestir numa área que, por definição, é conotada com a criação e produção de conhecimento estético.

Na sequência desta análise, o que me parece ser digno de referência é o facto de o fenómeno de expansão de estudos sobre criatividade se desenvolver não sem repercussões no terreno da reflexão educativa, contrariando de alguma maneira o que comecei por referir, mormente acerca daquilo que caracteriza a realidade musical e escolar do nosso país. Um exemplo disto é a urgência com que no âmbito das sucessivas tentativas de reforma do ensino artístico levadas a cabo desde há uns tantos anos (com sistemático insucesso, aliás), o argumento da criatividade, nomeadamente a improvisação, é invocado e solicitado enquanto princípio orientador do processo curricular e formativo dos músicos. Outro exemplo é a forma como praticamente toda a comunidade educativa dos músicos, quando se trata de promover debates em torno da arte e do 'artístico' na educação, não ousa pôr em causa a questão da importância da criatividade na aprendizagem. Não será menos verdade afirmar também que a seriedade e a 'nobreza' que os músicos depositam no assunto está relacionada, quase exclusivamente, com a forma como é reconhecido indubitável 'certificado de garantia' a uma das poucas áreas de realização criativa do currículo: a composição.

É claro que, em face do que acabo de expor, surge-me uma nova pergunta: como explicar então que a suposta valoração da criatividade no processo formativo e global dos alunos, entretanto invocada pelos educadores dos círculos 'eruditos' e artísticos da música, não seja acompanhada por gestos e práticas pedagógicas concretas? Ou de outro modo: por que razão a frequente incapacidade de improvisação dos alunos denuncia uma certa incongruência entre as intenções educativas e curriculares e a realidade escolar de ensino?

Sem dúvida que a problemática da criatividade é, pela sua estreita ligação ao controverso debate em torno da definição de conhecimento e de inteligência, assunto particularmente privilegiado para filósofos, psicólogos e educadores do mundo contemporâneo. O desenvolvimento de uma série de estudos dedicados à questão da qualidade dos processos de realização, produção e criação de conhecimento parece começar a suscitar de facto, na comunidade científica e educativa musical, uma maior atenção relativamente ao tema da improvisação. Algo que parece ter algum peso para o desenrolar deste fenómeno é a

proliferação, na Europa, ao longo de todo o século XX, de práticas e costumes musicais alicerçados na experimentação e criatividade espontânea, como por exemplo os movimentos 'avant garde' e o Jazz, bem como outras tantas tendências de fusão de linguagens e culturas fortemente marcadas pela tradição oral e pela improvisação (africanas, afro-americanas, asiáticas).

Certamente que estes dados podem ser cruciais para explicar situações aparentemente paradoxais no sistema educativo português. Isto é: talvez seja verosímil pensar que o facto de os instrumentistas (de formação erudita) não conseguirem dar resposta a solicitações decorrentes de diferentes modos de estar com a música – sobretudo os que dependem da cultura da criatividade espontânea, entretanto em franco desenvolvimento também no nosso país – possa estar na origem de sentimentos de insatisfação que se materializam, simultaneamente e de forma generalizada, em intenções de reformulação e mudança curricular. Talvez seja verosímil pensar ainda que a razão pela qual essas mesmas intenções não se consumam em práticas educativas concretas resida no carácter circular em que cai inevitavelmente o próprio problema. Efectivamente não pode ser arredada da questão a forma como os educadores observam a improvisação no contexto da sua própria vivência formativa e artística. Sendo eles próprios produtos do sistema de ensino vigente, é natural que não se sintam suficientemente confiantes para pôr em prática competências relativamente às quais não se encontram habilitados – nem, em virtude disso mesmo, atribuem um significado experiencial concreto. A circularidade do fenómeno manifesta-se também, como é óbvio, ao nível da sua formação pedagógica. Isto é: na qualidade do produto resultante da acção desenvolvida, de uma forma generalizada, pelos próprios agentes de formação.

Creio que a ausência de um edifício teórico capaz de explicar, com base em dados empíricos concretos, qual o significado psicológico e educativo da improvisação e da criatividade no processo de aprendizagem musical poderá constituir um motor decisivo para o perpetuar do problema. O número de estudos desenvolvidos sobre este assunto particular da educação musical – totalmente negligenciado, aliás, nos circuitos científicos nacionais – não é de facto abundante, assim como não o é em Portugal a prática e cultura da investigação.

Ora, considerando todos estes dados, não é difícil duvidar que o problema da inconsistência entre a teoria e a prática dos educadores no que respeita à abordagem da improvisação e da criatividade no ensino da música se torne, no nosso país, inevitável. Ou seja: por um lado dados existem que confirmam a necessidade de procurar modelos capazes de dar resposta ao desenvolvimento da improvisação e do pensamento criativo dos alunos – aquilo que o paradigma tradicional de ensino musical tem revelado não conseguir promover, e que conduz necessariamente a esforços e tentativas de reformulação. Por outro lado a ausência de informação, sobretudo no terreno da reflexão nacional, relativamente ao que em termos psicológicos e educativos pode definir, caracterizar e fundamentar aquele tipo de conhecimento, torna-se, juntamente com a escassa investigação existente, um obstáculo à própria actuação e esforço de mudança, perpetuando a inconsistência entre a articulação das intenções dos educadores e a respectiva prática curricular e pedagógica. Algo que, sobretudo em matéria de criatividade, parece ser generalizável aliás a praticamente toda a realidade escolar. Segundo numerosa bibliografia consultada o fenómeno, concretamente no ensino da música, não deixa de se verificar ainda noutros países do continente europeu e não europeu (como por exemplo nos Estados Unidos da América).

Torna-se claro portanto que a definição do problema levantado na presente dissertação não pode deixar de ser realizada fora deste conjunto de questões, nomeadamente aquelas que, estando directamente relacionadas com alterações paradigmáticas dos processos de ensino e aprendizagem da música, ainda não se conseguiram concretizar, apesar de alguns esforços, e que são decisivas para o desenvolvimento da criatividade e da improvisação nos currícula.

De facto todos conhecemos as dificuldades com que, de uma forma generalizada, se deparam os músicos – mesmo os de elevado nível de conhecimento de análise e de performance – quando são expostos a situações que estão para além da manipulação das competências de interpretação, leitura, memória ou técnica instrumental.

Improvisar, mormente no contexto de um padrão ou estrutura estilística que lhes é familiar – como o discurso ‘tonal’, por exemplo –, é tarefa particularmente digna



de desorientação e inquietude. Isto passa-se, como tive já oportunidade de referir, no terreno institucional onde se move a principal educação artística do país (Conservatórios, Academias, Escolas Profissionais, etc.). Não é difícil encontrar-se aqui a morada de alguns preconceitos sobejamente conhecidos. A improvisação enquanto aptidão, 'queda', herança genética ou até mesmo genialidade; a improvisação como terreno estilístico herdado por uns tantos domínios afectos à tradição oral, onde se destaca o Jazz; a improvisação por fim, decorrente disto, como objectivo puramente artístico, pouco susceptível de ser validada enquanto competência transversal e sequencial da aprendizagem.

Obviamente que a análise de literatura dedicada ao tema, mormente de carácter musicológico e psicológico, faz de imediato levantar questões acerca da validade daqueles pressupostos.

Por um lado, musicólogos como entre outros Michels (1987), Netll (1998; 2001), Bailey (1992), Clarke (1992), Blacking (1995) vêm demonstrar-nos que a prática da improvisação não só está decisivamente intrincada na história da cultura de diferentes civilizações, como reflecte os valores que as próprias sociedades constroem em torno do conceito de música, nomeadamente no que respeita às dimensões criativas e expressivas do processo de realização que lhe é inerente. A ideia de que a proeminência ou não da improvisação numa dada cultura depende sobretudo <<*on the culture's own taxonomy of music-making and its assessing of the relationship between what is memorized or given and the performance*>> (Netll, 2001: 95) permite compreender, para além de outros problemas, o lugar pouco privilegiado da improvisação no contexto generalizado da cultura ocidental do último século.

Por outro lado, quer psicólogos quer educadores comparam a improvisação com o fenómeno de significação da linguagem, encontrando na aprendizagem – nomeadamente ao nível dos processos de assimilação e aquisição de vocabulário musical – a principal causa para a sua realização nos sujeitos. Azzara (1993), Kratus (1991), Gordon (2000b), Pressing (2000), Sloboda (2000) são alguns desses autores.

A preocupação particular de Gordon pela questão da compreensão musical, da qual resulta a sua inovadora teoria de aprendizagem musical, fez-me sem dúvida concretizar o contacto duradouro com o autor. É justo referir, portanto, que devo a Edwin Gordon a concretização de uma série de reflexões e pesquisas em torno da psicologia e pedagogia da música, concretamente na área da improvisação melódica no contexto do sistema 'funcional', das quais resulta a presente dissertação. Sem dúvida que o devo ainda a Edgar Willems, cuja obra metodológica, moldada pelo trabalho criativo e enriquecedor de dedicados discípulos portugueses, acabaria por marcar decisivamente, na Juventude Musical Portuguesa do Porto, todo o meu percurso como estudante de música.

A evidência de que improvisar constitui um processo em constante desenvolvimento e que tenderá a culminar, caso as circunstâncias não se manifestem adversamente, na sua expressão simbólica mais abstracta – a leitura e a escrita – é assunto a retirar daquela teoria, ou não fosse a sua sistemática orientação para o tema da sequência de aprender a compreender o significado musical dos sons. A problemática torna-se então decisivamente apaixonante. Volto à realidade escolar e constato que, salvo raríssimas excepções, os músicos sabem ler e escrever notas, não se encontrando contudo habilitados para aquela que deveria ser a sua primeira competência: *falar* música. Ou seja: improvisar. Mais ainda: são efectivamente estes mesmos alunos que melhor me conseguem surpreender pelo que revelam de desorientação auditiva quando confrontados com tarefas de identificação harmónica no âmbito de discursos 'tonais' particularmente familiares.

Dando razão à reflexão referida, algo se passa naquele modo de aprender música que não permite a concretização de relações de significação entre o que é executado (ou simplesmente teorizado) e o que é percebido auditivamente, levantando dúvidas sobre a interiorização de conteúdos e competências essenciais ao processo espontâneo de comunicação e realização musical característico da improvisação. A compreensão da sintaxe harmónica – que, inspirada na teoria do autor, identifico aqui, por comparação à aprendizagem da linguagem, às necessidades de significação de um qualquer discurso tonal (através das respectivas funções e estrutura de progressão harmónica) – parece

constituir um factor decisivo para o desenvolvimento da improvisação melódica. Esta consideração torna-se ainda mais pertinente se não perdermos de vista o problema do imediatismo que o seu gesto performativo encerra – a execução e a criação de música em *tempo real*.

Vários são os músicos do universo jazzístico – para já não falar da minha própria experiência como instrumentista nesta área estilística particular – que nos testemunham estas evidências.

Vários são os estudos também, dentro e fora do terreno artístico, que nos relembram que o conhecer uma técnica não significa necessariamente ser capaz de a utilizar, nomeadamente fora de contextos pouco ou nada familiares. O problema da criatividade e do pensamento divergente, concretamente no domínio da improvisação musical, parece aliás começar aqui: que tipo de conhecimento está implicado no processo de realização musical exigido pela improvisação? Ou de outra forma: o que é necessário saber ou conhecer para, em tempo imediato à performance, criar música, descobrir outros caminhos ou soluções, nomeadamente em contextos tonais e em termos melódicos? Em suma: que tipo de vocabulário ou conhecimento é necessário adquirir e desenvolver para se *falar* melodicamente?

A hipótese de que a aprendizagem da sintaxe tonal e rítmica é fundamental para o desenvolvimento da competência para *falar* música constitui um facto indiscutível para qualquer músico que tenha por hábito, profissão ou prazer, improvisar. Evidência como esta encontra fundamento, aliás, na constatação de que a compreensão auditiva da melodia está dependente, não da maneira como ouvimos notas isoladas, mas da forma como é percebida a sua estrutura e contexto harmónico (Dowling, 1984, 1991; Clarke, 1989, 1999, 2000; Johnson-Laird, 1989, 2002; Bamberger, 1991, 1994, 2000; Pressing, 1991, 1998, 2000; Cuddy (1993), Sloboda, 1993; Aiello, 1994; Bharuca, 1994; Deutsch, 1999; Kenny & Gellrich, 2002; Povel & Jansen, 2002a). Ou seja: a questão da definição das competências envolvidas no processo de improvisação melódica parece estar decisivamente relacionada, no plano cognitivo, com aquilo que, previamente à improvisação propriamente dita, o executante é capaz de ‘ouvir’ e interpretar

perceptivamente no contexto da melodia em causa. Algo que sem dúvida está para além da simples performance (técnica), imitação ou memorização da horizontalidade frásica, da lógica das escalas ou do conhecimento de intervalos, e que Gordon (2002b) denomina, de forma inovadora, por *audiação*.

Ainda que o trabalho dos citados investigadores permita sublinhar, com o rigor sistemático que caracteriza a observação e reflexão científica, aquele facto, nada melhor do que ir ao encontro dos próprios obreiros da arte e ... ouvi-los, compreendê-los. O comentário de Laginha a propósito do seu trabalho em duo com o pianista Sasseti pareceu-me, neste caso, particularmente sugestivo. Dizia ele: <<*há pouco estávamos a ensaiar a 'Fuga', que tem muito contraponto, se ele de repente muda o ritmo de uma frase, tenho que responder em tempo real à 'provocação', também de maneira diferente da que estava escrita. É algo com muita graça*>> (Magalhães, 2002).

Ora, voltando aos fundamentos teóricos do objecto de estudo que aqui apresento, compreender a 'provocação' harmónica implícita ou explícita no discurso melódico de qualquer canção ou motivo melódico transmitido por um eventual 'interlocutor' – ou simplesmente evocado do arquivo musical e silencioso das nossas memórias – constitui, em suma, o cerne da questão. Seguramente que se trata também, e em rota simultânea com a aferição dos problemas em estudo, do objectivo capital da experiência educativa que implementei em duas turmas do 9º ano do curso profissional e artístico de música da Escola ARTAVE. Objectivo esse que, tendo em consideração o quadro predominante de ensino, parece não fazer parte, desde há longa data, dos programas e práticas educativas da maioria das escolas e conservatórios de música do país e que, como referi, parece oferecer sérias razões para o facto da incapacidade de improvisação melódica dos alunos se ter tornado, no decurso do seu caminho formativo, um 'porto de chegada' frequente.

O facto de não existir praticamente nenhuma investigação acerca da validade destes pressupostos no processo de ensino-aprendizagem da música explica o objecto de estudo que apresento nesta dissertação. Assim e mais concretamente, os problemas que pretendo investigar são:

- 1) verificar se uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada na audição da sintaxe harmónica ao nível auditivo-oral tem efeitos no desenvolvimento da capacidade para improvisar melodicamente;
- 2) verificar se resultados obtidos nos testes estandardizados de aptidão *Advanced Measures of Music Aptitude* (AMMA, 1989) e *Harmonic Improvisation Readiness Record & Rhythm Improvisation Readiness Record* (HIRR & RIRR, 1998) de Edwin Gordon se relacionam com os resultados obtidos nos testes de desempenho de improvisação melódica desenvolvidos na experiência.

No que toca ao teor e valor educativo da problemática em causa – a compreensão da sintaxe musical – há que dar razão aos princípios filosóficos que moveram pedagogos do início do século XX, como entre outros Jaques-Dalcroze (1916), Mathay (1913), Mursell (1958; 1971), Willems (1970; 1975), Mainwaring (in McPherson & Gabrielsson, 2002). Desprovidos dos instrumentos que a ciência educativa hoje disponibiliza, as suas ideias sobre o que constitui o pensamento musical exigido a qualquer instrumentista adquirem foros de contemporaneidade, para não dizer lucidez reflexiva. Não posso deixar de referir o carácter de antecipação pedagógica que qualquer um destes músicos revela traduzir. Testemunhado de forma inevitável pela escola que ainda hoje não conseguimos deixar ‘mexer’ – pelo menos tanto quanto desejaríamos – é suficientemente rico para não deixar de ser relevado neste estudo.

A exigência de contextualização e fundamentação de todas estas questões, requerida pelo próprio objecto de estudo da dissertação, nomeadamente o significado psicológico e educativo do termo *audição*, justifica um conjunto de reflexões de carácter epistemológico, pedagógico e histórico a abrir o trabalho. Com efeito considero que a teoria de aprendizagem de Edwin Gordon consegue dar resposta, através do princípio da audição, ao conjunto das problemáticas relativas quer à compreensão sintáctica da música, quer à aprendizagem da improvisação. A complexidade subjacente à sistematização de todo o processo de aprender a audiar música, bem como a relação daquele novo conceito com o próprio desempenho da improvisação, explicam o tratamento exaustivo que

caracteriza o texto apresentado no Cap. I. Daqui se pode concluir portanto, que tendo em vista a fundamentação da metodologia de ensino-aprendizagem proposta para a experiência educativa em estudo, a abordagem desenvolvida neste capítulo era essencial.

Efectivamente foi com base na teoria de Edwin Gordon que criei e desenvolvi uma série de instrumentos de trabalho que julgo poderem prestar um particular contributo à reflexão e prática educativa dos professores, sobretudo aos que se interessam pelo tema da compreensão e improvisação tonal.

Não deixo de apontar ainda a maneira por vezes enfatizada com que, no âmbito do tratamento das temáticas apresentadas no mesmo capítulo, exponho visões críticas e pessoais. A justificação da escolha por um tipo de discurso mais livre ou poético, a ser devida – dado o contexto académico e científico do trabalho – não poderá ir para além de razões intrinsecamente estilísticas e emocionais. A principal prende-se ao facto de não ter sido capaz de evitar a presença da minha história de vida como instrumentista, estudante, educadora, enfim, cidadã do mundo. A outra, não menos decisiva, com a minha relação apaixonada com a improvisação e com a prática de ensinar música.

Resta-me fazer uma chamada de atenção relativamente a aspectos de organização desta dissertação, o que julgo poder facilitar a sua leitura e compreensão.

Assim, esta dissertação é constituída por duas partes: uma parte teórica e uma parte empírica. Na parte teórica apresento uma reflexão sobre as problemáticas entretanto descritas, concernentes quer à audição quer à improvisação. Enumerando: a reflexão epistemológica, histórica e educativa sobre a problemática da audição no contexto da teoria de aprendizagem de Edwin Gordon (Cap. I), a revisão dos principais estudos e trabalhos educativos publicados sobre improvisação (Cap. II), a fundamentação da metodologia de ensino-aprendizagem que implementei na experiência de instrução sobre a qual é dirigido o objecto de estudo apresentado na presente dissertação (Cap. III). Na parte prática relato a metodologia da investigação, descrevendo o conjunto de instrumentos que utilizei para tratamento empírico das questões em estudo (Cap.

IV), tendo em vista a análise, discussão e interpretação dos resultados (Cap. V), a que se seguem as Conclusões da dissertação.

A dissertação é apresentada com um conjunto de 6 CDs áudio, compreendendo o conteúdo dos diversos testes que criei para tratamento empírico. Do conjunto, cinco são relativos às gravações das avaliações das performances dos alunos realizadas no âmbito dos Testes de Improvisação administrados antes da experiência (TI1: CD I & CD II) e depois da experiência (TI 2: CD III, CD IV & CD V). O restante diz respeito ao conteúdo musical do Teste de Audição de Funções (TAF: CD VI). Os CDs foram arquivados no final do documento da dissertação, na secção denominada por Dossier de Materiais Áudio.

Foram criados ainda dois Anexos – A e B – onde podem ser consultados os materiais referentes aos instrumentos descritos no Cap. IV, bem como o registo enumerado do conteúdo áudio dos CDs atrás enunciados. Assim e por questões de organização, remeteu-se para Anexo A o conjunto de materiais relativos ao Teste de Audição de Funções (TAF): grelha de correcção, *Rating Scales*, TAF Preparatório (conteúdo do teste, folha de resposta e grelha de correcção) e relação enumerada de conteúdos áudio do CD VI. Para Anexo B remeteu-se o conjunto de materiais relativos aos Testes de Improvisação (TI 1 e TI 2): grelhas de correcção, *Rating Scales*, relação enumerada de conteúdo áudio dos CDs I & II (TI1) e dos CDs III, IV & V (TI2).

Todas as citações são apresentadas na língua da edição consultada de forma a preservar ao máximo as fontes de informação. Os destaques apresentados a *bold* no âmbito das citações correspondem integralmente aos que são apresentados pelos seus autores. As datas correspondem também às da edição consultada. Quando, ao longo do texto, a referência a termos ou expressões específicas suscitou problemas de tradução, optei por citar o termo original em itálico e, sempre que possível, os seus equivalentes em português, de forma a preservar o pensamento dos respectivos autores. A utilização de itálico foi aplicada ainda a

termos ou expressões que considere merecerem destaque em situações particulares do discurso, e que julgo poderem contribuir para um melhor entendimento crítico das ideias defendidas.

Para o tratamento de questões de citação e referência bibliográfica ou electrónica (Internet), optei por seguir as normas indicadas na mais recente edição do manual publicado pela American Psychological Association (APA, 2002).

Finalmente, não posso deixar de expressar o desejo de que este trabalho contribua para o desenvolvimento da compreensão harmónica da música nas práticas e programas escolares, e simultaneamente para um renascer da cultura da improvisação no dia-a-dia das vivências pessoais e artísticas dos alunos.



## **Parte Teórica**

**Audição, audição e improvisação musical:  
reflexão sobre teorias e modelos de ensino-aprendizagem**



---

## Capítulo I

---

### **Audição e improvisação: problemáticas conceptuais, epistemológicas e educativas**

Neste capítulo faz-se uma reflexão de carácter filosófico e histórico-pedagógico sobre a problemática da audição e da compreensão musical, com o objectivo de fundamentar a metodologia de instrução musical proposta na presente dissertação. Considera-se que as questões educativas suscitadas pela aprendizagem da improvisação se fundam na discussão inaugurada por uma série de pedagogos do século XX, da qual resulta o conceito de *audição* proposto na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Pretende-se que esta fundamentação teórica, percorrendo contributos da Psicologia e da Pedagogia da Música a partir do início do século XX, ajude a compreender as razões que estiveram na base da escolha de uma metodologia de ensino-aprendizagem alicerçada no pensamento daquele autor.



## 1.1. Questões conceituais e terminológicas

*<<Il existe certes livres nombreux en lesquels sont consignés de nombreux exercices de lecture à vue, de transposition, de notation et même d'improvisation vocale. Mais tous peuvent être effectués sans secours de l'oreille; ceux de lecture et improvisation à l'aide du sens musculaire, ceux de transposition et de notation à l'aide du sens visuel. Aucun ne s'adresse directement à l'oreille, et cependant c'est par le canal de celle-ci que s'enregistrent en notre cerveau les vibrations sonores (...). Comment est-il donc possible que dans l'enseignement actuel de la musique il ne soit fait aucun cas de la qualité principale qui caractérise le musicien?>>*

Jaques-Dalcroze (1915, p. 10)

*<<Musicianship is the capacity of being able to 'think in sound'>>*

Mainwaring (in McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 103)

Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respectivamente, ver, percepção das funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstractos e simbólicos. Contudo, qualquer uma destas evidências não é suficiente para definir a qualidade dos processos envolvidos nos diferentes domínios de conhecimento que são exigidos a cada um dos seus actores. Não basta, portanto, ver para se ser pintor, escrever para se dominar a arte da escrita, coordenar os movimentos do corpo para se ser bailarino, saber as regras do raciocínio numérico para se ser matemático. Também na música não será de todo suficiente ouvir para se cantar ou tocar com excelência, compor uma obra polifónica, nem tão-pouco harmonizar 'de ouvido' uma bela canção de Mozart ou improvisar sobre um tema conhecido.

Ainda que não seja necessário grande erudição para se concluir tudo isto, o certo é que foi sobre esta problemática que, no terreno da música, a maioria dos pedagogos da primeira metade do século XX dedicou a sua obra educativa, abrindo caminho para uma das principais discussões filosóficas e científicas da

actualidade: como definir o conhecimento musical e qual o papel da educação no seu processo de desenvolvimento. A ideia de que a manifestação de produtos ou desempenhos não é suficiente para a definição de conhecimento verdadeiramente assimilado é a questão levantada.

É um facto que a tentativa de definir o conhecimento musical com base em processos decorrentes da assimilação sonora resulta da reflexão sobre o paradigma tradicional de ensino, nomeadamente a sua pouca eficácia para responder a problemas de realização que estão para além da performance propriamente dita, da reprodução imitativa de notação e do conhecimento de teoria musical. A desorientação frequentemente manifestada pelos alunos quando confrontados com o desempenho da improvisação, bem como uma série de outras dificuldades demonstradas no âmbito da compreensão harmónica, da leitura 'à primeira vista', da transposição, do tocar 'de ouvido' e da criatividade musical em geral, são exemplos sugestivos.

Não será preciso ler os textos de Jaques-Dalcroze para se perceber, portanto, que a insistência por estratégias de ensino fundadas logo em fases iniciais de aprendizagem musical na teorização do discurso sonoro (pautas, escalas, intervalos, acordes, notas, armações de clave, etc.), no treino obsessivo do 'ditado' e do 'exercício' repetitivo – muitas das vezes desprovido de critério estético – e na sobrevalorização da memória e da técnica performativa, continua ainda hoje a dar provas de não conseguir atender àquela que constitui a principal ferramenta do músico: o ouvido. Também são conhecidas as razões de elevados índices de desmotivação e insucesso escolar no nosso país (cf. Ministério da Educação-DES, 1997). Aquilo que, pela boca de alunos, continua a ser frequente ouvir-se dizer – a dificuldade em compreender “*a música que se dá no Conservatório – as notas, as pautas, o solfejo...*” – deveria constituir um sinal de questionamento e reflexão para os educadores.

Ou seja: as questões levantadas pelos pedagogos do início do século XX não são muito diferentes das que preocupam os psicólogos e educadores contemporâneos.

O significado filosófico e epistemológico deste debate, nomeadamente para a

reflexão sobre uma das problemáticas capitais da psicologia do desenvolvimento curricular e da aprendizagem – a definição de conhecimento – torna-se evidente. No que se refere concretamente à música, poder-se-á afirmar que questionar o produto ou resultado de métodos de ensino fundamentalmente assentes na memória e teoria musical é questionar o próprio conceito de *saber*. Como defende Elliot (1995) <<*knowing 'how' to make music musically and knowing 'that' performing involves this-and-that are two different modes of knowing*>> (p. 60). Ou seja: *saber música* não é a mesma coisa que *saber acerca de música*. Ou melhor ainda: conhecer notas e figuras não é a mesma coisa que *ouvir e identificar* o som que esses símbolos representam. A qualidade do conhecimento – isto é dos processos ou percursos desenvolvidos pelos sujeitos para a sua realização e manifestação – é, em síntese, o cerne da questão.

Alguns exemplos podem ser esclarecedores: tocar eximamente a melodia *Jingle Bells* que se memorizou por partitura não é a mesma coisa que ser-se capaz de a 'tirar de ouvido', de a transpor, de a reconstruir – tocando-a noutra tonalidade ou noutra contexto rítmico – nem muito menos descortinar o seu Baixo ou progressão harmónica. Assim como cantar um *standard* jazzístico, mesmo com um '*groove*' inigualável, não é a mesma coisa que improvisar sobre a sua estrutura harmónica e estilística. Um facto fica evidenciado, contudo, em qualquer um dos casos: o produto resultante da reprodução ou teorização de música – mesmo quando 'selado' pelo crivo da excelência da interioridade e fidelidade dos processos de memorização – nem sempre é suficiente para caracterizar conhecimentos musicais verdadeiramente assimilados pelo sujeito. A chave do problema é, sem dúvida, a compreensão auditiva da música – algo que apela para um tipo de apropriação de processos e factos que apenas pode ser desenvolvido de forma intrínseca ao indivíduo. Efectivamente uma coisa é *compreender* música – descortinar o significado sonoro de uma estrutura melódica, harmónica, rítmica que memorizámos, que acabámos de ouvir, executar ou que estamos a ler, escrever, improvisar ou compor. Outra coisa é *conhecer* escalas, intervalos, notas e figuras representadas numa folha pautada ou simplesmente lembradas na execução.

Em face do exposto torna-se evidente que a discussão em torno de 'como se

assimila música?’ tem na história da reflexão pedagógica um outro significado epistemológico. Implica com efeito uma mudança de atitude dos educadores relativamente às grandes questões da educação: a passagem da reflexão acerca de ‘*como se ensina?*’ para a problemática em torno de ‘*como se aprende?*’. Ou mais concretamente: ‘*como se aprende a compreender auditivamente música?*’. Não se trata, como é óbvio, de questionar o valor da memória, da técnica, da leitura ou da escrita. Nem sequer da teoria musical. Trata-se, isso sim, de perceber *quando* é que a aprendizagem da notação e da teoria devem surgir no processo educativo, e *qual* o papel da memória e da técnica no decurso do seu desenvolvimento.

Jaques-Dalcroze (1916), ao chamar a atenção para a importância do conhecimento perceptivo – *l’oreille* – no desenvolvimento da aprendizagem dos mais variados tipos de competência musical, não é o primeiro autor a levantar questões acerca da qualidade dos produtos de ensino resultantes de modelos pouco atentos à problemática da assimilação. Desde o século XVII que pensadores como Comenius, Pestalozzi, Rousseau, confrontados com questões semelhantes noutros domínios do conhecimento e da aprendizagem, defendem o princípio de que a experiência concreta com os problemas deve preceder a teorização, lançando as bases para a emergência do que pode ser considerado o berço do novo paradigma de reflexão pedagógica da música. São seus protagonistas autores como H. Naef e L. Mason (in McPherson & Gabrielsson, 2002) que, já no início do século XIX, defendiam a ideia de que a aprendizagem musical se deve iniciar com a exposição ao fenómeno sonoro, e só posteriormente passar à sua expressão gráfica.

Parece ser certo que para qualquer um dos autores referidos a resposta às questões acerca do *saber música* se funda na própria problemática da compreensão sonora no processo de aprendizagem. Para aqueles pensadores será, portanto, a forma como se processa a compreensão do que se ouve que explica o facto de estarmos ou não perante um músico. Assim como a forma como se processa a compreensão do que se vê poderia explicar a circunstância de estarmos ou não perante a presença de um artista plástico, e por aí fora.



Desde então que a problemática do pensamento sonoro passa a fazer parte de numerosos discursos educativos, dando lugar a diversas terminologias – todas elas decorrentes da necessidade de definir a qualidade dos processos de conhecimento com base na assimilação perceptiva da música. *Audição interior, thinking in sound, apreensão*, são alguns dos exemplos que mais não traduzem do que uma urgência dos pedagogos em destacar o processo de interiorização de vocabulário sonoro exigido pela compreensão intrínseca da música, sobretudo nas fases que precedem a leitura, a escrita e a teorização musical.

O conceito de *audiação* de Gordon – do qual depende a noção de compreensão sintáctica da música e sobre o qual se definiu o problema de estudo – tem uma história de gestação fundada, toda ela, no contexto daquela problemática. A improvisação musical, ao manifestar-se como uma forma particular de realização de conhecimento interiorizado, não escapa, como é óbvio, à discussão.

Como será analisado, é através do conceito de audiação que vários estudiosos contemporâneos fundamentam o processo de improvisar música. O que significa que as problemáticas educativas inerentes ao desenvolvimento da improvisação devem ser compreendidas à luz das questões em torno da qualidade dos processos de conhecimento e assimilação musical. Concretamente, a compreensão auditiva da sintaxe da música. Ou seja: a audiação.

A referência a uma série de estudos desenvolvidos, quer no domínio da psicologia cognitiva quer no domínio da educação, confirmando o valor educativo da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, torna-se deste modo crucial para a fundamentação da abordagem pedagógica que se apresenta no presente estudo.

### 1.1.1. Audição e audiação

<<É claro que se pode compor com o conhecimento teórico dos acordes, regras não faltam, mas o facto de serem ‘conhecidos’ não significa que são realmente ‘ouvidos’ com o que comportam de sensorial, de afectivo e frequentemente misterioso, de impalpável, de inesperado mesmo, segundo um contexto! É neste domínio que um curso de desenvolvimento auditivo pode ser de grande auxílio, mesmo para os alunos pouco dotados auditivamente. A audição, sabemos-lo, pode desenvolver-se como qualquer outra faculdade. (...) A técnica é o elo entre o pensamento e o acto>>

Willems (1990, p. 25).

A procura de terminologias ou alegorias que permitam explicar e sublinhar, de uma maneira clara e concreta, a qualidade do processo de assimilação musical é um fenómeno constante na reflexão educativa de todo o século XX.

Matthay (1913) – que se preocupou com o processo psicológico da aprendizagem dos instrumentistas na época contemporânea a Jaques-Dalcroze – aborda o problema, sublinhando a diferença entre *ouvir* e *escutar*. <<*there is nothing more fatal for our musical sense, than to allow ourselves – by the hour – to hear musical sounds without listening to them*>> (p. 5).

*Audição interior* é outra das expressões fulcrais nos discursos pedagógicos desenvolvidos ao longo do século XX. Willems (1950, 1970, 1976, 1977), Orff (1961, 1974, 1978) – sobretudo através de Keetman (1974) –, Kodály (in Choksy, 1981), Martenot (in Frega, 1996), usam frequentemente aquela expressão com o mesmo sentido de *escuta* proposto por Matthay.

Mainwaring (cf. McPherson & Gabrielsson, 2002), um dos precursores da reflexão em Psicologia da Música, insiste, no início do século XX, na expressão *thinking in sound*, enquanto que Jaques-Dalcroze (1916) vê no termo *eurritmia* – com o qual intitula uma parte fundamental do seu ‘método’ de ensino – a melhor forma de designar os princípios subjacentes à *escuta* sonora e cinestésica da música e, deste modo, a manifestação de desempenho musical intrinsecamente

interiorizado, do qual depende decisivamente o desempenho da improvisação (que constitui outra das componentes essenciais do seu 'método').

A aplicação dos conceitos de escuta e de audição interior ao ensino instrumental verifica-se ainda em obras didáticas de pedagogos e instrumentistas de meados do século XX como, entre outros, Giesecking & Leimer (in Aiello & Williamon, 2002) e Donald Pond (in Like, Enoch & Haydon, 1996).

Outros educadores, como Y. Trotter ou mesmo Montessori (in McPherson & Gabrielsson, 2002), advogam genericamente, já no início do século XX, o princípio de Pestalozzi – atrás referido – facto que, na história da pedagogia musical, lhes fez merecer, ao lado de autores como H. Naef e L. Mason, um estatuto de modernidade e vanguardismo filosófico.

As abordagens de Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály e Orff, todas elas marcadas pelas mesmas ideias que inspiraram os seus predecessores, são aplicadas e desenvolvidas por um numeroso conjunto de discípulos ao longo da segunda metade do século XX, alguns dos quais inauguram escolas de música com os seus nomes como forma de homenagear o carácter ainda inovador da obra pedagógica dos respectivos 'mestres'. Destacam-se, neste sentido, alguns nomes. Abramsom (1980; 1988; 1992), Steinitz (1988), Aronoff (1979) na linha de Jaques-Dalcroze. Chapuis (1990; 2001a e b), Simões (1967; 1990), Macedo (1990), Violante (cf. Perdigão, 1990), entre outros, desenvolvendo as ideias de Willems, nomeadamente no nosso país. Hegyi (1979), Choksy (1981), Szőnyi, (1983), Herboly-Kocsár (1984), Cruz (1995), Torres (que publica em 1998 uma abordagem educativa do cancionero português com base no método de ensino húngaro) na linha de Kodály. Keetman (1974) – tendo entretanto colaborado com Orff na publicação da *Orff-Schulwerk* (1961;1974) –, Martins (a quem se deve a adaptação portuguesa da obra atrás citada), Bastin & Van-Hauwe (1976;1977), Wuytack (1989; 1990; 1991; 1998), Azevedo & Ferreira (a quem se deve a adaptação portuguesa de algumas obras de Van-Hauwe editadas em 2005), renovando e aplicando os princípios, quer da *Orff-Schulwerk*, quer do pensamento de Kodály à cultura musical dos seus países.

Suzuki (1983; 1993), ao desenvolver um 'método' específico para o ensino de

violino, expande os princípios da aprendizagem perceptiva dos sons à educação genérica da música (nomeadamente ao ensino de piano), sublinhando a ideia de que o processo de assimilação de conhecimento musical é semelhante ao da língua materna (*mother tongue*).

Kohut (1992) fundamenta o seu <<*natural learning process*>> nos princípios pedagógicos defendidos por Suzuki, salientando as vantagens da aprendizagem ‘de ouvido’ no desenvolvimento da musicalidade e do desempenho dos instrumentistas.

Para qualquer um dos autores citados o conceito de audição interior (ou de escuta) põe em destaque um problema que é essencial na aprendizagem da música – a compreensão do fenómeno sonoro. Ou seja, mais do que fazer música importa *como* é de facto apreendida ou assimilada pelo sujeito. O destaque dado ao canto, ao movimento corporal, a actividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da leitura e da escrita musical – é um exemplo de como, para aqueles pedagogos, é a maneira como a música é assimilada que é determinante para o desenvolvimento de níveis ou âmbitos de conhecimento e realização musical qualitativamente diferenciados. O texto de Willems (1975), atrás citado, é particularmente sugestivo.

É claro que as questões em torno de ‘como se desenvolve a audição?’ se podem traduzir numa só pergunta: ‘como se aprende música?’. Se diferentes concepções de *saber* – e, portanto, de *conhecer* música – determinam produtos ou desempenhos qualitativamente diferenciados; se é ao nível do contacto com o som ou das vivências perceptivas com os problemas dele resultantes que se fundamenta um modo de estar *musicalmente* com a música – de ser músico –, de que falam então, concretamente, pedagogos e músicos quando se referem, nos seus manuais ou textos educativos, à audição e à criatividade musical? O que significa desenvolver a *musicalidade* – tema caro a qualquer programa de ensino artístico – e como desenvolvê-la? Qual a relação com o *saber música*, nomeadamente em termos práticos, e qual é o papel do conhecimento teórico no contexto deste processo? Qual a relação entre o *saber ouvir*, o *saber*

*performativo, o saber criativo e o saber teoria musical? O que é, enfim, saber música?*

A obra pedagógica desenvolvida pelos pedagogos do século XX foi, toda ela, concebida com o objectivo de resolver as questões levantadas. É justo referir que, de um modo geral, prestou um valioso contributo à renovação e desenvolvimento da educação musical em várias partes do mundo. No entanto, a realidade escolar dos conservatórios (ou outras instituições com tradição de ensino semelhante) continua a dar sinais de que existem problemas de aprendizagem que ainda não se conseguiram resolver. As dificuldades de desempenho ao nível da improvisação – e genericamente do pensamento e expressão criativos –, da audição, sobretudo ao nível harmónico, bem como a iliteracia notacional são os principais exemplos de problemas verificados ainda hoje nos alunos, nomeadamente em Portugal.

Segundo alguns estudiosos esta situação pode ser explicada, em grande medida, pelo facto da maioria das abordagens pedagógico-didácticas não basear os seus *métodos* de aprendizagem – pelo menos de forma suficientemente sistematizada – numa *teoria* psicológica e sequencial dos processos envolvidos no acto de ouvir. Será por estas razões que autores como Walters (1992) ou Gordon (2000b) argumentam que o conceito de ‘método’ – com o qual se identifica o trabalho de Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály, Orff e Suzuki – não é suficiente, em termos educativos, para explicar e resolver os problemas cognitivos decorrentes da audição interior ao longo das várias fases do processo de realização e aprendizagem musical. Sem dúvida que a questão do desenvolvimento dos processos de compreensão musical constituiu o centro nevrálgico da reflexão de qualquer um daqueles pedagogos. A importância que todos depositaram *ao que* se ensina, sobretudo durante as fases iniciais de escolaridade musical, não oferece dúvidas quanto ao que implícita ou mesmo explicitamente era defendido em termos de sequência de aprendizagem. Contudo, é a resposta *ao quando e porque* se aprende que a obra educativa daqueles ‘metodólogos’ não chega a vias de sistematização – pelo menos ao nível de uma teoria psicológica – facto que explica o apontamento crítico que lhes é dirigido.

É claro que para além desta insuficiência de fundamentação teórica e psicológica dos 'métodos' de ensino musical, outras razões se podem argumentar para o insucesso educativo dos alunos, nomeadamente a diversidade de perfis dos professores em termos artísticos, científicos e pedagógicos. Parece ser este, aliás, um dos problemas mais pertinentes da educação, não apenas da música como de qualquer outra área do conhecimento. A julgar pela história das reformas governativas e das próprias intenções individuais de mudança, não existem sinais suficientemente convincentes de que alguma vez venha a ficar resolvido, pelo menos à escala macro-social e política das organizações educativas.

Mursell (1971) é um dos primeiros autores a procurar responder à problemática da aprendizagem musical com base quer na fundamentação cognitiva dos processos de assimilação, quer no princípio de sequência. Convicto de que o conceito de audição interior não é suficiente para explicar a qualidade dos processos perceptivos envolvidos na realização musical, afirma que *<<what is important in listening is not to try to hear everything, but to select the right things>>* (p. 203). Denomina a este modo de organizar e seleccionar as impressões auditivas em padrões sonoros de *apreensão* musical.

Para o autor apreender música é uma questão que está para além da percepção propriamente dita. Envolve sobre esta última processos de selecção, triagem, organização. De acordo com as suas próprias palavras, apreender música *<<depends on the mind rather than on the ear>>* (p. 50). Com base nesta ideia o autor chega a comparar as funções do ouvido às do microfone. Explica a ideia com base no seguinte exemplo: num acto de performance realizado em circunstâncias de grande distúrbio sonoro – situação frequente, aliás, em meios e espaços urbanos – *<<our ears, like the microphone, they received it (ruídos, distorções) even worse, because the sounds had to enter them through narrow bony passageways which assuredly set up distortions from which at least the microphone was free. What has clearly happened is that out of chaos of incoming aural impressions we have selected an orderly sound pattern and focused attention upon that>>*. Para reforçar a imagem sugerida, acrescenta que: *<<if we stop short with the ear we have absolutely no means of explaining this process,*

*which is obviously of the most vital importance for the apprehension of music*>> (p. 52).

Ou seja, para Mursell, ainda que a percepção sonora (*aural demands*) seja o fundamento psicológico do próprio conhecimento musical, para se compreender música não basta recolher, arquivar ou imitar percepções (alturas, durações, intensidade, forma). Mais do que isso, é a forma como se seleccionam, organizam e representam cognitivamente (*mind*) essas percepções que traduz o facto de se estar ou não a atribuir significado musical ao que se ouve – como a identificação da estrutura tonal (melódico-harmónica), rítmica (funções métricas e temporais), ou mesmo tímbrica (textura) de uma obra. A noção de *padrão sonoro* é neste contexto, enquanto unidade perceptivamente organizada pelo sujeito, fundamental para explicação do fenómeno. Como será oportunamente analisado, esta maneira de perspectivar o processo de percepção e compreensão musical contém os princípios psicológicos daquilo que irá ser utilizado mais tarde, por outros autores, para fundamentar um conceito que é crucial nesta dissertação: a aprendizagem da sintaxe musical. Com efeito, tendo por base algumas teorias contemporâneas, a função dos padrões sonoros, tal como é defendida por Mursell, pode ser comparável ao papel que as palavras ocupam no desenvolvimento da significação sintáctica da linguagem (cf. 1.1.3.).

Apesar desta analogia não estar explicitada, é perfeitamente verosímil suspeitar que a explicação para as dificuldades dos alunos em domínios como a audição harmónica ou a improvisação pudesse ser fundada, pelo autor, na questão da qualidade dos processos de significação musical. Isto é, na incapacidade em organizar as percepções sonoras em unidades ou padrões cujo significado seria, em termos cognitivos, essencial para a atribuição de sentido sintáctico (tonal, rítmico, tímbrico) à música que estão a ouvir, recordar ou criar.

Este facto encontra-se claramente evidenciado aliás nas suas considerações acerca de outros problemas de desempenho, nomeadamente a leitura e a escrita notacional. Como refere o autor <<*we shall consider the musical score, the character and evolution of which has been in response to practical aural necessities, and which in turn greatly influences our musical perception and*

*thought by providing a symbolism for what we hear or image*>> (p. 223). Ou seja: a ideia segundo a qual é a música (que apreendemos e representamos cognitivamente) que dá sentido ou significado às notas ou figuras simbolizadas graficamente na partitura – e não o contrário – é algo a inferir do pensamento de Mursell e que traduz, mais uma vez, o seu vanguardismo filosófico relativamente às questões de significação musical levantadas por alguns psicólogos e educadores contemporâneos (Azzara, 1993; Aiello, 1994; Gordon, 2000b).

Efectivamente a ideia de que o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita musical está dependente da maneira como os sujeitos compreendem perceptivamente (<<*our musical perception and thought*>>) os símbolos notacionais (<<*by providing a symbolism for what we hear or image*>>) – é outro dos dados a retirar da mais recente investigação em psicologia da música e que evidencia, como será analisado a seguir, aquele que constitui ainda hoje o principal problema do ensino musical: a sequência dos processos de aprendizagem (cf. Sloboda, 1993; Aiello, 1994; Gordon, 2000b; McPherson & Gabrielsson, 2002).

Em face do exposto, compreende-se que para Mursell quer a memória, quer a técnica performativa devam ser perspectivadas não como um fim artístico em si, mas antes como dimensões de desempenho musical que, no plano cognitivo, estão ao serviço das necessidades de significação do discurso sonoro. A sua definição de técnica performativa é neste contexto sugestiva: <<*technique implies something very different from a mechanical virtuosity. It essentially consists of the ability to transpose auditory perceptions and images into movement and thence into sound*>> (p. 250). A ideia de que <<*a well-trained musician will not be limited to a single medium of performance*>> (p. 223) estende-se a outras dimensões da aprendizagem, nomeadamente à notação, análise e teoria musical. Em suma: a ideia sabiamente expressa por Willems segundo a qual, <<*a técnica é o elo entre o pensamento e o acto*>> – atrás citada – parece ser uma maneira diferente de exprimir um pensamento gémeo entre os dois autores.

No domínio das práticas educativas relativas à análise e teoria da música, Mursell menciona a perspectiva de Helmholtz para explicar alguns princípios educativos



relativos àquela questão. Note-se que para Helmholtz, a teoria musical (enquanto compêndio de regras destinadas a sistematizar a composição ou os fenómenos musicais e sonoros) é um instrumento de reflexão eminentemente musical. Isto é: deve ser elaborada de forma a demonstrar que os elementos que se propõem analisar têm origem nas características perceptivas do órgão auditivo. Mursell serve-se desta ideia para explicar, com base em elementos psico-físicos, uma série de aspectos da percepção auditiva.

Ao tentar situar e caracterizar filosoficamente o pensamento de Mursell na história da pedagogia musical do século XX, não é demais frisar aquele que constitui o seu mais valioso e pioneiro contributo epistemológico. Sem dúvida que o que faz legar ao autor o protagonismo educativo relativamente a todos os outros pedagogos é a reflexão sobre a questão da sequência da aprendizagem. Como se analisará mais adiante, o conceito de *cyclical sequence* – ao qual se associam as noções de <<*music reading readiness*>> ou <<*readiness to understanding music concept*>> (Mursell, 1958, p. 156) – é determinante para a compreensão daquilo que, para o autor, constitui a chave para a reflexão sobre as questões de assimilação musical ao longo do desenvolvimento dos mais diversos âmbitos de realização artística (cf. alínea 1.2.1.).

*Apreensão* – no sentido de uma total envolvência dos sujeitos no processo de significação do discurso musical – é, em síntese, a palavra que para o autor melhor traduz a qualidade de conhecimento implicada na audição musical dos instrumentistas, cantores, compositores. Em termos educativos, aprender a apreender música constitui o objectivo fundamental de qualquer curricula de música, sem a concretização do qual não pode ser plenamente desenvolvido aquele que, para Mursell, parece ser um dos fins últimos da realização artística – um ‘encontro’ emocional e estético. Isto significa, por conseguinte, que para o desenvolvimento do ‘saber’ dos músicos, ‘compreensão musical’ e ‘musicalidade’ andam de mãos dadas. Isto é, partilham do mesmo projecto de chegada: a realização do pensamento estético.

A ideia de que a qualidade dos produtos de desempenho de um músico está dependente da qualidade dos processos de atribuição de significado musical aos

sons que apreende e experiencia deu origem ao conceito de audiação de Gordon. *Audiação* é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de Gordon (2000b) para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente.

O termo *audiação* – que apesar do seu carácter ‘jovem’ é já uma referência numa série de estudos científicos e manuais didácticos – resulta da incontornável subjectividade terminológica que a simples palavra ‘audição’ encerra.

É certo que expressões como *audição interior* – no sentido de uma *escuta* qualitativamente diferenciada da audição quotidiana desenvolvida por qualquer ouvinte – ou *thinking in sound* encerram um significado terminológico que se aproxima da ideia de compreensão musical definida através do conceito de audiação. A *audição interior* que, como se viu, foi insistentemente utilizada por Matthey, Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály, Gieseking e Leimer, Orff, entre outros, faz parte do vocabulário pedagógico usado ainda hoje por muitos professores de música. Contudo, ainda que as intenções terminológicas dos seus autores tivessem sido semelhantes às que Gordon propõe para o conceito audiação, a interpretação a que a expressão *audição interior* tem sido submetida ao longo das práticas educativas é susceptível de criar alguma ambiguidade relativamente à qualidade dos processos de assimilação em causa. Gordon explica-o da seguinte maneira: pode haver audição interior por processos de imitação, memorização mecânica, sem que haja compreensão musical – no sentido de um conhecimento perceptivo dos sons. Por exemplo: <<*pode-se pronunciar a palavra japonesa ‘hayku’ para um grupo de crianças que a podem ouvir interiormente, e até reproduzir, sem no entanto haver compreensão*>> (Rodrigues, 2003, p. 72). Assim como se pode cantar interiormente a melodia que se memorizou e se está a executar sem se compreender, por exemplo, qual a relação de cada altura sonora com a sua função e contexto harmónico. Este e outros casos semelhantes são aliás recorrentes em situações de ensino. A maioria das vezes pelo facto de os educadores estarem convencidos de que a audição interior resolve a mais profunda e intrínseca compreensão da música.

*Thinking in sound* parece ser uma das expressões que melhor se aproxima do conceito de audiação. Para Mainwaring significa a capacidade mental de se produzir som imaginado quando se está a tocar 'de ouvido', a improvisar ou a ler uma partitura (cf. McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 103). Tal como o termo audiação, refere-se a um processo que envolve uma capacidade de ouvir 'para dentro', um evocar a música entretanto interiorizada e sem o qual não é possível compreender o que se percebe, executa ou realiza aos mais variados níveis de exigência e desenvolvimento reflexivos. (O autor chega a referir que é um processo que se desenvolve prévia e independentemente a qualquer acção performativa baseada ou não na leitura.) Contudo, a definição com base na imagística auditiva pode, tal como a audição interior, criar alguma ambiguidade terminológica, sobretudo quando é aplicada ao processo de descodificação notacional no contexto da leitura musical. Em alguns casos, parafraseando Gordon (2000b), pode implicar a ideia de que se está a <<ver a notação imaginária ou real sem necessariamente se audiar o que é visto>> (p. 22).

A ideia de selecção e organização implicada no termo *apreensão* anda também bastante próxima do conceito de audiação. No entanto, não é suficientemente concreta e abrangente para explicar o processo de antecipação e predição sonora exigido, por exemplo, pela criação de música.

Crê-se que o fenómeno de transferência e generalização permite compreender a qualidade e tipo de processo de conhecimento que é subjacente à manifestação de audiação aquando da realização de determinado desempenho musical. A capacidade de tocar 'de ouvido' – como por exemplo harmonizar um Baixo de uma melodia –, de ler 'à primeira vista', de escrever um 'ditado', de tocar ao estilo de Mozart ou de improvisar sobre um *standard* conhecido, são exemplos de competências para cuja realização não é suficiente, como se analisou, ter-se decorado música, nem tão-pouco repetido insistentemente exercícios de técnica ou de notação. A qualidade dos processos envolvidos numa e noutra situação, exigindo ao aluno a inferência de vocabulário musical previamente interiorizado, pode ser comparada aliás ao contexto de aprendizagem de uma língua. É diferente o produto de aprendizagem resultante da reprodução de uma frase ou de uma cópia de um texto, do que é evidenciado por um diálogo espontâneo ou

por uma composição escrita. No primeiro caso, o aluno demonstra que é capaz de imitar correctamente o discurso oral e escrito, enquanto que no segundo fica evidenciado que compreendeu e inferiu as regras gramaticais e sintácticas da língua, porque as transferiu e generalizou para novas situações discursivas.

Outro dos aspectos que ajuda a compreender o conceito de audição é o papel da memória. Para o autor, a memória é uma competência determinante para a realização musical quando é desenvolvida ao serviço da audição. Distingue-a, por estas razões, daquilo que denomina como memorização mecânica – que, relativamente à anterior, é implementada como uma simples finalidade educativa ou virtuosística, sobrepondo-se aos princípios da compreensão e, conseqüentemente, da expressão criativa da música.

O conceito de memória enquanto ferramenta auxiliar do próprio pensamento e conhecimento musical é expresso, aliás, por vários psicólogos contemporâneos.

Aiello & Williamon (2002), interessados em compreender os mecanismos psicológicos da memória, defendem que <<*the ability to memorize seems to be enhanced by studying music theory and analysis*>>, acrescentando que <<*learning to improvise in the style of the music could also helpful*>> (p. 167).

Sloboda (1993), chamando a atenção para a qualidade dos processos envolvidos no desenvolvimento da audição, da performance e da composição, acrescenta: <<*the way in which people represents music to themselves determines how well they can remember and perform it*>> (p. 3).

Pressing (2000), indo ao encontro dos autores anteriores, faz questão em sublinhar a diferença entre *declarative memory* e *processual memory*. Enquanto a primeira é o resultado do reforço depositado no produto de desempenho, a segunda resulta de uma focalização sobre o processo de conhecimento, mormente enquanto ferramenta de auxílio para a resolução de problemas musicais e performativos.

Ou seja, o destaque dado ao *como* se memoriza e não ao *que* se memoriza é a questão levantada (cf. Cap. II). Do ponto de vista da teoria de Gordon, são estes dois processos de memorizar música que permitem estabelecer a diferença entre

o que é produto resultante da audição e o que é fruto de memorização puramente mecânica.

É justo mencionar que esta forma de perspectivar a memória musical é já verificada em vários textos pedagógicos da primeira metade do século XX. Willems (1970, p. 119) por exemplo, dando continuidade às ideias defendidas por Jaques-Dalcroze, faz questão em destringer as *memórias instrumentais* ('táctil' e 'muscular') das *memórias musicais* propriamente ditas ('auditiva', 'rítmica', 'mental' e 'intuitiva'). Estas ideias parecem ser fulcrais, aliás, para o pensamento pedagógico desenvolvido posteriormente por Suzuki.

A expressão do célebre pianista e maestro americano L. Fleisher é uma síntese sugestiva daquilo que, na linha dos autores citados, constitui para Gordon o papel da memória no processo de audição: <<*I think probably the least reliable, in terms of public performance, is finger memory, because it's the finger that deserts on first*>> (in Aiello & Williamon, 2002, p. 175).

Refira-se ainda que na história do pensamento musical e musicológico, são velhos os debates acerca do valor artístico de posturas sustentadas e centradas na performance, no virtuosismo da execução ou na memória e técnica reprodutiva. O pianista e musicólogo Schenker (2000), convicto de que a simples reprodução mecânica da música não é suficiente para garantir e perpetuar o valor da música enquanto processo eminentemente criativo, afirmava no início do século XIX que apenas a compreensão intrínseca dos elementos que constituem o conteúdo musical da obra escrita – tal como é exigida e realizada pelos compositores ao longo do processo de criação – justifica a existência ou definição do conceito de performance enquanto dimensão essencialmente artística. Enfim, para o autor, o carácter supérfluo em que pode ficar reduzida a simples tarefa de reprodução de um texto explicava, por si, a inconsistência ou fragilidade da performance enquanto conceito sustentado pelos valores que fundamentam o processo capital e intrínseco da realização artística: a criação. Expressava-o nos seguintes termos: <<*basically, a composition does not require a performance in order to exist. Just as an imagined sound appears real in the mind, the reading of*

*a score is sufficient to prove the existence of the composition. The mechanical realization of the work of art can thus be considered superfluous>> (2000, p. 3).*

A questão da envolvimento do instrumentista com o próprio processo de construção e descoberta das ideias legadas no papel pelo criador parece ser o ponto fundamental da discussão na abordagem de Schenker. Sobretudo pelo que esse princípio significava em termos de definição das funções artísticas do intérprete face à obra escrita: um recriador do que ficou silenciado no papel. Ou se se quiser, um pensador capaz de fazer reflectir para a audiência o que está para além do registo da notação: o espírito crítico e de descoberta que moveu o obreiro das ideias sonoras – das ‘perguntas’ e ‘respostas’ ou das meras ‘suposições’, nem sempre tornadas evidentes através de uma simples leitura.

É um facto que o pensamento do autor tem raízes em algumas ideias defendidas por nomes célebres da História da Música. Beethoven por exemplo, sublinhando o papel da criação enquanto reflexo da própria comunhão íntima dos instrumentistas com o processo sonoro e musical, dizia numa das cartas que escreveu a Tomaschek, em 1814: *<<it has always been acknowledged that the greatest pianists were also greatest composers, but how did they play? Not like the pianists of today, who only run up and down the keyboard with passages they have learned by heart – putch, putch, putch! What does that mean? Nothing! The real piano virtuosos, when they played, gave us something interconnected, a whole. When it was written down it could be accepted as a well-composed work. That was piano playing, the rest is nothing!>> (in Schenker, 2000, p. 85).*

Em face do que se expôs, resta por fim equacionar quais os contributos do debate psicológico e filosófico em torno da audição e audição para o problema levantado na presente dissertação.

O principal é que parece não oferecer dúvidas quanto ao valor educativo, quer da criatividade quer da compreensão da música nos currícula. Obviamente que a pertinência do assunto para a reflexão sobre as dificuldades de realização musical, nomeadamente a improvisação, relaciona-se desde logo com a procura

de respostas para aquilo que, em termos de aprendizagem, parece ser a chave do problema: a qualidade dos processos de assimilação musical dos sujeitos.

É justo afirmar que, sob o ponto de vista da história da pedagogia da música, o interesse e a preocupação por este tipo de questões constitui, por si, o marco de referência para o desenvolvimento da reflexão educativa contemporânea, e que a criação por Edwin Gordon do conceito de audição sintetiza a dimensão epistemológica do conjunto de contributos encetados, ao longo do século XX, para esse empreendimento. A síntese capital encontra-se na sua teoria de aprendizagem musical. Ou seja: no significado psicológico que acaba por revestir, enquanto ferramenta teórica, para a construção de um paradigma de reflexão pedagógica, sem o qual dificilmente se consegue negligenciar ou dar resposta a problemas fundamentais da aprendizagem musical, como o que se debate na presente dissertação: a compreensão harmónica.

Efectivamente, a definição do conceito de audição lega à *pedagogia da audição*, desenvolvida desde o século XIX, a fundamentação psicológica necessária para se responder à pergunta ‘como se aprende a ouvir e compreender música?’. A substituição do termo *método* de ensino por *teoria* de aprendizagem põe sem dúvida em evidência o carácter renovador da abordagem de Gordon no contexto de qualquer um dos outros contributos pedagógicos prestados à reflexão educativa da música ao longo do século XX, desde Jaques-Dalcroze a todos os educadores e investigadores da actualidade.

Parece ficar claro, portanto, que a improvisação, sendo ela própria a manifestação de conhecimento interiorizado pelo sujeito – afinal de contas o produto ou espelho da acção conseguida pelos obreiros do ensino – , dificilmente será compreendida e implementada no terreno escolar e curricular se estes não se questionarem, primeiro, sobre ‘como se aprende a audiar música?’.

### 1.1.2. Audição: estádios e tipos

*<<The question which many musicians ask is ‘what makes a good sight reader?’  
(...) It may well be that the increased ability for preview is the result of some other  
skill, such as the ability to detect pattern or structure in the score, and that simply  
trying to look ahead will not improve this skill.>>*

Sloboda (1993, p. 69)

Regresse-se à definição que Gordon (2000b) propõe para o processo de audição: *<<audição tem lugar quando assimilamos e **compreendemos** na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos e **compreendemos** música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos>>* (p. 6).

Pela leitura do excerto, é possível constatar que o processo de audiar implica um desenvolvimento ou evolução qualitativos, quanto mais não seja porque, desde que o sujeito assimila até que compreende música, há um percurso que não é concretizado ou absorvido de forma imediata. Em termos cognitivos este percurso é, digamos, a distância entre a percepção dos estímulos sonoros e a sua representação organizada em padrões ou estruturas musicais. Em síntese: a distância entre a audição imediata de um som – que ocorre aqui e agora – e a atribuição de significado musical a esse mesmo som – acontecimento que pode não estar a ocorrer no mesmo momento. Para o autor, esta distância de acontecimentos é aquilo que marca a diferença entre um singular ouvinte e um músico que audia – ou se se quiser, entre um músico que apenas percepção e memoriza mecanicamente um conjunto de sons e um músico que compreende o significado musical dos sons que percepção ou evoca através da memória.

A compreensão de música não é, contudo, um fenómeno linear. Isto é: não se manifesta no músico apenas de uma maneira. Quando um músico executa uma dada obra por memória ou por leitura, improvisa ou compõe, escreve por memória ou por ditado musical, ou simplesmente ouve, a forma como se processa a



compreensão pode manifestar diferentes níveis de atribuição de significado musical. A atribuição de significado musical a uma obra relaciona-se com a qualidade ou grau de complexidade com que se manifesta a compreensão do sujeito. Isto é: traduz o seu *estádio* de audição. Os estádios de audição representam portanto níveis diferentes de desenvolvimento ou consciência musical. Por este facto são sequenciais ou hierárquicos (v. Quadro 1.1.). Gordon distingue-os dos *tipos* de audição. Segundo o autor, os tipos de audição apenas representam diferentes modos de desempenho, através dos quais os sujeitos realizam a compreensão de música, seja qual for o estágio de audição em que se encontram (v. Quadro 1.2.). A relação entre os estádios de audição e os tipos de audição é explicada por Gordon da seguinte maneira: <<*nem todos os tipos incluem exactamente os mesmos estádios e, embora os estádios sejam sequenciais, os tipos não o são; contudo, alguns tipos servem de preparação para outros*>> (p. 28).

**Quadro 1.1.: Estádios de Audição (Gordon, 2000b, p. 34)**

<b>Estádio 1</b>	Retenção momentânea
<b>Estádio 2</b>	Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos
<b>Estádio 3</b>	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectiva e subjectiva
<b>Estádio 4</b>	Retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados
<b>Estádio 5</b>	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais
<b>Estádio 6</b>	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos

Como se verifica, existem tipos de audição e estádios de audição cujas características, apesar de diferentes, facilmente se confundem ou identificam. Por exemplo, a improvisação e a composição são tipos de manifestação de audição que, dada a sua natureza, traduzem um determinado estágio de desenvolvimento de compreensão musical. Igualmente, escrever implica ler, assim como compor

implica escrever – ou, pelo menos, recordar o que se compôs. Gordon explica esta aparente incongruência da seguinte maneira: enquanto os estádios de audição predizem e manifestam o nível ou fase de compreensão musical em que se encontra o aluno (independentemente do grau de desempenho, técnico ou performativo, subjacente a essa manifestação), os tipos de audição nem sempre predizem ou traduzem o estágio de compreensão. Escutar, executar, ler ou escrever música, por exemplo, constituem tipos de audição que, quer no plano de conteúdos quer de competências, podem manifestar diferentes estádios de compreensão musical. Por si mesmos nada traduzem ou predizem, portanto, quanto ao estágio de audição em que se encontra o aluno.

**Quadro 1.2.: Tipos de Audição (Gordon, 2000b, p. 29)**

<b>Tipo 1</b>	Escutar	música familiar ou não-familiar
<b>Tipo 2</b>	Ler	música familiar ou não-familiar
<b>Tipo 3</b>	Escrever	música familiar ou não-familiar ditada
<b>Tipo 4</b>	Recordar e executar	música familiar memorizada
<b>Tipo 5</b>	Recordar e escrever	música familiar memorizada
<b>Tipo 6</b>	Criar e improvisar	música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio
<b>Tipo 7</b>	Criar e improvisar	leitura de música não-familiar
<b>Tipo 8</b>	Criar e improvisar	escrita de música não-familiar

Veja-se através do seguinte exemplo: o aluno A, que está a ‘tirar de ouvido’ a música que executa no piano, demonstra que é apenas capaz de *reconhecer e identificar* as funções tonais da música (Estádio 5), apesar de a executar com um nível técnico de excelência. O aluno B, por sua vez, executa a mesma peça com um grau técnico inferior, mas demonstra que é capaz de *antecipar e predizer* aquela mesma estrutura de progressão harmónica, manifestando-o através de uma improvisação sobre o tema (Estádio 6).

Outro exemplo, neste caso relativo à leitura notacional, pode ser extraído das próprias considerações de Sloboda, acima citadas. Efectivamente a competência para ler música (assim como para escrever) pode demonstrar diferentes estádios de compreensão notacional. Ser capaz de ler uma música familiar é diferente de ser capaz de ler uma peça não-familiar ('à primeira vista'). Assim como ler através do canto ou ler com auxílio de um instrumento, são desempenhos que podem traduzir qualidades diferentes de pensamento ou compreensão sonora.

Quando um aluno lê correctamente música não-familiar através do canto demonstra que não apenas consegue dar sentido sonoro aos símbolos representados, como o faz de uma forma que lhe permite assegurar em tempo imediato à performance, como refere Sloboda, <<*the ability to detect pattern or structure in the score*>>. Isto é, a identificação do que está notado a seguir. Enfim, em termos cognitivos, trata-se de um processo de conhecimento que só é possível de ser realizado através da *relembração ou evocação* de padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais (Estádio 5). Esta capacidade de projectar o pensamento e conhecimento familiar para novas situações ou problemas – <<*the increased ability for preview*>>, usando mais uma vez a expressão do autor citado – pode nunca ser atingida pelo aluno que apenas demonstra ser capaz de ler música que lhe é familiar. Ou seja: neste último caso, o que o aluno evidencia em termos de audição, ainda que eventualmente esteja relacionado com processos de significação sonora, pode não ir além da *retenção*, pela memória, de conjuntos de padrões tonais e rítmicos (Estádio 4). Digamos que no primeiro caso o aluno vai à frente da música – projecta o conhecimento para o futuro –, enquanto que no segundo caso é o passado que governa ainda o processo de audição musical.

Quando se trata de ler música através do canto ou através de auxílio instrumental, as diferenças de estádios de audição podem tornar-se ainda mais evidentes. A título de exemplo veja-se os casos de alunos que suplantam as incapacidades de leitura vocal pelo refúgio no instrumento.

Como será analisado na alínea 1.2., a forma como é desenvolvida a aprendizagem será determinante para a promoção do último estágio de audição aos mais diversos níveis de competência e conteúdo musical.

Fica entretanto registado que o carácter de predição inerente ao processo de audição é o que caracteriza a competência para improvisar música. Audiar e, em última instância, criar e improvisar é, em suma, um 'ir' à frente da própria música que se está presentemente a ouvir, a evocar através da memória, ou a executar. Tal processo, ainda que dependa do conhecimento proveniente de música familiar – como aliás acontece no desempenho da leitura 'à primeira vista' –, apenas se consome quando o aluno é capaz de prever o que irá ouvir e executar na música que não lhe é familiar. Competência essa que, para além de envolver a generalização de conhecimento adquirido e interiorizado, se expressa de acordo com a aplicação de uma nova variável: a audição e execução, no momento imediato à performance, de novos padrões ou estruturas tonais e rítmicas.

Convém referir contudo que a improvisação musical nem sempre corresponde a uma manifestação de predição musical. Também aqui a qualidade dos processos envolvidos ao longo da realização de novas ideias pode traduzir diferentes modos de compensação musical. Executar uma progressão de padrões harmónicos originais que suportam uma melodia dada, ou tocar melodias originais que estão sobrepostas a uma progressão de padrões harmónicos (prática comum, por exemplo, no baixo cifrado), são casos de improvisação cujo produto resultante da audição pode não ser comparável ao que é demonstrado, por exemplo, quando se improvisam motivos ou variações melódicas por associação a um símbolo de acorde (cifra de Jazz, por exemplo). Como refere Gordon, o que é realizado pelo executante nesta última situação pouco se distancia da imitação ou memorização de conhecimento familiar (Estádio 4), sobretudo porque a execução de fragmentos melódicos pode ser feita através de lógicas puramente teóricas. Por exemplo: <<com base em escalas que estão associadas a acordes>> (p. 374). Nas restantes situações, pelo contrário, o que é requerido ao executante não é possível de ser realizado sem a predição de padrões harmónicos. A consciência ou não da harmonia, isto é, a capacidade de predizer ou não as funções tonais ou respectiva estrutura de progressão é, em síntese, o ponto da questão.

### 1.1.3. Sintaxe e linguagem: o significado da audição como pensamento sintáctico da música

*<<Children are already fluent language users before they learn to read music. They are rarely such fluent music performers. Most children learn a new music performance skill, such as playing an instrument, **alongside** learning to read music. This double task can be an intolerable burden which many solve by memorizing each new piece at the soonest opportunity so that performance does not depend upon their reading ability.>>*

Sloboda (1993, p. 68)

*<<Eu amo o som, o meu principal amor é o som. Antes de uma palavra ter significado tem um som e eu dou primazia à sonoridade, à beleza do som, mesmo tendo em conta que há palavras com sons lindíssimos.>>*

Maria João (*Terras da Beira*, 1997)

Gordon (2000b) explica o processo de atribuição de significado musical aos sons que são percebidos pelo sujeito através da analogia com a linguagem. Segundo o autor *<<a aprendizagem da música deveria processar-se como a aprendizagem da linguagem>>* (p. 4). Ou, de outro modo: a audição está para a música assim como o pensamento está para a linguagem.

Em sentido lato, o que Gordon quer dizer é que, da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de uma forma autónoma, espontânea e independente quando falamos – , também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse comunicar, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado ‘dizer’ através da memória ou da leitura de partitura. Ou seja: deveríamos ser capazes de saber *o que* executar quando ouvimos uma determinada música que não nos é familiar (que ouvimos pela primeira vez e que, portanto, não faz parte do nosso repertório musical conhecido e treinado). Estas situações acontecem em várias circunstâncias da actividade artística e educativa dos músicos. Por exemplo: quando improvisam sobre um tema num momento particular de ‘diálogo’ criativo entre instrumentistas; quando, numa aula, têm de acompanhar uma melodia que

é apresentada num manual sem qualquer indicação harmónica, ou que em vez disso é simplesmente criada e sugerida, inesperadamente, por um aluno.

O processo é idêntico quando ouvimos algo que nos é particularmente familiar. O facto de termos reconhecido *o que* é dito no momento em que ouvimos não significa necessariamente que tivéssemos compreendido o seu significado. A analogia com a linguagem é, novamente, poderosa.

Por exemplo: podemos reconhecer a expressão *minnesänger* – porque entretanto a ouvimos dizer várias vezes pelo corredor do conservatório ou lemos em cartazes alusivos a um concerto específico; no entanto, podemos não saber o que significa concretamente. O problema correspondente na música é, aliás, bastante comum. Podemos reconhecer teoricamente um acorde de Sétima da Dominante – porque tantas vezes o ouvimos e aprendemos a reconhecer na pauta de exercícios – e, no entanto, não somos capazes de o identificar e entoar por solicitação específica do professor, ou porque foi entretanto expresso no contexto de uma peça ou motivo que ouvimos. Mesmo em termos auditivos e orais (sem qualquer tipo de associação simbólica, lida ou escrita graficamente) podemos reconhecer e identificar uma melodia reproduzindo-a por memória. O processo pode ser contudo de natureza imitativa, uma vez que sendo solicitados a fazer uma variação sobre o tema, ou a reconhecer a sua progressão harmónica numa outra melodia semelhante, não somos capazes de evocar o que retivemos pela memória e pela imitação para realizar a nova tarefa. Ou seja: não realizamos a variação melódica, ou não identificamos a progressão harmónica duma canção semelhante, porque não audiamos algo que, embora não estando explícito em qualquer um dos exemplos, era essencial para o desempenho solicitado: a sintaxe harmónica.

Convém notar contudo que o facto da música ser, para o autor, comunicação, não significa que seja uma linguagem no sentido estrito do termo. As razões prendem-se ao conceito de gramática de uma língua. Na perspectiva do autor, não é aplicável à música uma vez que não é imediata a associação do som ao símbolo.

A competência para realizar *o que* nos é sugerido por uma música que é escutada, executada, lida ou escrita pela primeira vez ou há momentos antes é

independente, em suma, daquilo que sabemos ou dominamos ao nível da performance ou da memória: podemos saber *como* cantar ou tocar um instrumento sem conseguirmos, contudo, utilizar esse saber ao serviço da audição. A comparação do processo de significação tonal da música com a imitação musical permite, neste contexto, compreender melhor o problema. Assim, ainda que o que executamos possa ser realizado através do que fomos capazes de imitar ou repetir há uns segundos antes ou há algum tempo atrás, a resposta processada em ambos os contextos é de natureza *reactiva*. Para se audiar é necessário evocarmos o *que* nos é sugerido, implícita ou explicitamente, pela música que ouvimos ou acabámos de ouvir. É portanto uma resposta *activa*. Se tal não fosse seria vulgar confrontarmo-nos com instrumentistas capazes de, pelo ‘ouvido’, harmonizar um canto dado, transpor ou improvisar. Todos sabemos que esta é uma realidade que caracteriza circuitos culturais baseados na inspiração espontânea e na transmissão oral da música – como o Jazz, por exemplo, ou as culturas árabe, afro e latino-americana, indiana, etc. – mas muito raramente nos nossos percursos e vivências escolares ou artísticas.

No que se refere a outras competências musicais, como a leitura e a escrita, por exemplo, o fenómeno tem características idênticas. Como já foi entretanto referido, é possível ler e escrever música, mesmo quando se trata de exemplos não-familiares, sem compreender o significado sintáctico dos sons representados na partitura. Mais uma vez a questão que é posta em evidência diz respeito ao ser-se ou não capaz de dar sentido àquilo que não está explícito pela notação – como a estrutura harmónica ou métrica, ou ainda o *groove* de um Blue ou o estilo. A importância da compreensão sintáctica da música deve ser analisada, neste caso, relativamente às diferentes dimensões e funções com que pode ser definido o conhecimento musical. Voltando à problemática tonal, compreender a estrutura harmónica implícita num registo escrito constitui um tipo de conhecimento que, apesar de não ser essencial para o desenvolvimento estrito da performance, é uma ferramenta essencial para a realização de outros tipos de desempenho – como a análise auditiva, a improvisação e a composição. Mais uma vez, o que o autor pretende destacar no processo de audição é o facto dos processos e produtos resultantes da imitação não serem suficientes para o

desenvolvimento de outras formas de pensamento musical, mesmo quando estão em causa tarefas resultantes da leitura e escrita notacional. Ou seja: talvez seja pertinente questionar qual o valor educativo de se aprender a ler e a escrever sem se aprender a pensar – isto é, a utilizar esse conhecimento para além da reprodução estrita.

A conclusão a retirar daqui pode ser expressa nos seguintes termos: a imitação, tal como na linguagem, é <<um processo de olhar para trás>>; a audição – como, analogamente, no discurso falado ou escrito, a compreensão da estrutura sintáctica da língua – é <<um processo de projectar o pensamento para a frente>> (Gordon, 2000b, p. 24).

Outro dado a reter é que a relação da compreensão sintáctica com o processo imitativo permite explicar, através da diferença entre *resposta activa* e *resposta reactiva*, um princípio crucial na teoria do autor e que é fundamental para a compreensão do que constitui, em termos cognitivos, a competência para improvisar música: o conceito de *predição* musical.

A natureza activa da resposta dada pelo sujeito que prediz música pode ser comparável, em suma, ao que na linguagem é exigido, em última instância, ao interlocutor que comunica num diálogo: a percepção não tanto da fonética da língua (a configuração sonora das palavras), mas a compreensão da respectiva sintaxe (as relações de significação inferidas pela sua combinação em conjuntos ou contextos frásicos). Ou seja, partindo da analogia: ao nível melódico, por exemplo, não se confinando à simples percepção de alturas isoladas, nem mesmo da sua sequência intervalar (escalas), mas acima de tudo à compreensão das relações hierárquicas e funcionais de cada som ou conjuntos de sons com o seu contexto harmónico – sem a qual o executante dificilmente poderá assegurar e manter, de forma espontânea, a construção de um discurso sintacticamente coerente. (Veja-se a propósito o tipo de conhecimento que é exigido aos músicos de Jazz quando ‘conversam’ sobre um *standard*.)

A síntese proposta por Gordon é neste domínio poderosa: <<a estrutura da audição é profunda e serve como **concepção de fundo**. A estrutura da imitação, pelo contrário, é superficial e serve simplesmente como **concepção de**



**superfície**>> (p. 24). A compreensão da sintaxe harmónica será, pois, a ‘concepção de fundo’ requerida pela improvisação melódica, bem como por qualquer outra competência musical que exija, em termos de processo e produto, a aplicação de conhecimento familiar a novas situações de significação tonal (como a leitura ‘à primeira vista’, a realização escrita de um ditado, a composição).

Poder-se-ia argumentar que tudo isto é possível devido à existência de diferentes perfis de aptidão ou de condições inexplicáveis de genialidade pessoal. Contudo, de acordo com os dados actualmente disponibilizados, quer pela ciência cognitiva quer pela história da cultura das civilizações, o problema não parece ficar pelo menos totalmente justificado. Neste sentido resta registar que Gordon não é o único autor a estabelecer o paralelismo entre o processo de aprendizagem da música e o da linguagem, destacando-o como elemento fundamental para o entendimento da compreensão musical dos sujeitos.

Aiello (1994), inspirada pelas ideias de Chomsky expostas em *Reflections on Language*, cita uma das expressões deste autor para fundamentar o processo de criação de motivos e frases musicais: <<*language is a mirror of the mind in a deep significant sense. It is a product of human intelligence, created anew in each individual by operations that lie far beyond the reach of will or consciousness*>> (p. 41). Ainda que para os sujeitos seja importante imitar e repetir palavras e frases quando se encontram em momento de aprendizagem da língua, o propósito desta aprendizagem é tornarem-se conscientes e autónomos para criar a sua própria matéria e processo de comunicação linguística. Para a autora este princípio, sendo comparável ao processo de tomada de consciência e comunicação musical, fundamenta no plano cognitivo uma das principais finalidades da aprendizagem da música.

O músico Bernstein (cf. Aiello, 1994: 41), apoiando-se como outros autores nas ideias de Chomsky, usa as noções de estrutura *superficial* e *profunda* da língua para explicar aquilo que denomina como gramática da melodia e harmonia (no sentido de teoria acerca da sintaxe). Na perspectiva de Bernstein a melodia é equivalente à estrutura superficial da linguagem, enquanto que a harmonia pode

ser comparada à sua estrutura profunda. Por conseguinte o processo de significação musical é caracterizado com base na forma como o sujeito estabelece relações e interações sonoras entre as duas estruturas, uma vez que a percepção da melodia não é suficiente para a atribuição de significado sintático à obra que o músico está a ouvir, analisar ou interpretar. Estas considerações devem ser retidas para a compreensão da audição da sintaxe tonal, tema que será abordado na alínea a seguir.

Autores como Bamberger (1991; 1994; 2000), Dowling (1984; 1991), Sloboda (1993), Levin & Kaplan (in Aiello, 1994), Clarke (1989; 1999; 2000), Deutsch (1999), Temperley (2001), preocupando-se com o que se processa ao nível da percepção e cognição musical quando se realiza esta ou aquela tarefa de desempenho, encontraram naquela mesma analogia a maneira mais eficiente de destacar o papel da sintaxe enquanto factor decisivo para a compreensão da estrutura musical.

Convém notar pois que o conceito de sintaxe defendido por Gordon exige a compreensão de um dos aspectos mais decisivos da sua teoria: a noção de padrões tonais e padrões rítmicos e respectivas taxonomias. Dado o seu significado psicológico e educativo para o processo de aprendizagem da improvisação, a abordagem dos padrões tonais e rítmicos propostos na sua teoria de aprendizagem musical foi remetida para a alínea 1.2.1. do presente capítulo. Aconselha-se portanto que a leitura do que se expõe a seguir seja feita em estreita articulação com aquele texto.

#### **a) audição da sintaxe tonal**

Para Gordon, perceber a sintaxe de uma melodia é audiar a textura do seu tecido harmónico, de tal maneira que cada nota do tema adquire um sentido que está para além do conceito de intervalo ou escala. A função que cada nota ocupa no contexto de uma das mais pequenas estruturas motivicas, formada por três a quatro sons – padrão – ou no desenvolvimento harmónico (implícito ou explícito) dado pelo conjunto de padrões – frases – constitui o sentido necessário para que seja audiada enquanto, respectivamente, um todo melódico-harmónico. É deste

todo ou unidade melódico-harmónica que depende a identificação da *tonalidade* (*tonality*) particular dessa melodia. Gordon chama a esta estrutura ‘significante’ da melodia que se audia de *sintaxe tonal* (*tonal synthax*). A sua identificação processa-se para além daquilo que é definido convencionalmente como ‘tonalidade’ – teorizada distintamente numa escala diatónica ou num Modo (Dó Maior ou Menor, Fá Frígio ou Mixolídio, e por aí adiante). Identificar a tonalidade de um padrão ou conjunto de padrões é, por conseguinte, audiar o centro tonal desses conjuntos de sons. Exige do ponto de vista cognitivo a associação de cada elemento sonoro à sua função hierárquica num dado contexto melódico-harmónico. A audição deste contexto, ou seja a compreensão da sua tonalidade, em nada se assemelha àquilo que vulgarmente se denomina por identificação da tonalidade de uma peça – e que mais não traduz do que a associação teórica dessa música à sua armação de clave (de que se dispensa repetir exemplos). Gordon chama a este processo tradicional de identificar a tonalidade de *tonalidade* (*keyality*). Pretende assim sublinhar a diferença entre o que é teorizado num conceito – e que pode eventualmente não ser sentido e audiado – e o que é compreendido auditivamente por processos de audição. Audiar a tonalidade de uma música não é, portanto, identificar a sua armação de clave, mas ‘sentir’, usando a expressão de Chomsky, a sua estrutura *profunda*. Ou seja: descortinando o seu carácter, digamos, modal, no sentido mais lato com que é definido pela teoria musical: Maior, Menor (Harmónico ou Melódico), Eólio, Dórico, Lócrio, Hispano-Árabe, etc. (fenómeno que pode ser comparado à denominada ‘audição relativa’). A tonalidade particular dessa música é algo que, por conseguinte, pode não ser imediatamente audiado, mas que do ponto de vista musical não é essencial à compreensão *profunda* do que se está a ouvir ou a evocar. É antes um atributo daquilo a que se chama ‘ouvido absoluto’ e que, de acordo com alguma investigação científica actualmente desenvolvida sobre o assunto, faz levantar suspeitas quanto ao facto de se tratar de um fenómeno específico e excepcional de memorização ou fixação da altura dos sons (Ward, 1999). A tonalidade é, contudo, sob o ponto de vista do conhecimento simbólico e realização performativa, uma dimensão extremamente importante na teoria de aprendizagem musical de Gordon.

A distinção entre tonalidade e tonicalidade fundamenta-se em razões fundamentalmente psicológicas e pedagógicas. A principal é que não se deve confundir o que os dedos executam, ou o que a teoria sistematiza, com o que é percebido e compreendido pelos mecanismos da audição. É curioso notar que o processo de compreender a melodia e harmonia através do recurso à ‘audição relativa’ é bastante frequente e espontâneo entre alunos e músicos. De um modo geral este facto traduz uma necessidade quase inconsciente de procurar caminhos que permitam viabilizar condições mais eficazes e adequadas às próprias exigências individuais de audição. Efectivamente para estes alunos ‘tirar de ouvido’ um tema, harmonizar uma melodia ou fazer um ditado a uma, duas ou mais vozes é tarefa para cuja realização é irrelevante estar em Ré Maior ou Fá Mixolídio. Aquilo que é de facto determinante para a concretização do exercício é perceber o contexto tonal da música que estão a ouvir, a executar ou a escrever. Ou seja, audiar as respectivas sintaxes tonais. Estando este passo resolvido, o que vem a seguir é de simples resolução: identificar (ou optar por) uma tonicalidade ou armação de clave, resolver problemas de dedilhação ou de escrita na pauta e, é claro, saber (conhecer) as regras do ‘jogo’ – processo que já não tem nada que ver com o trabalho exigido pelo ouvido. Esta necessidade de compreender o contexto tonal da música – o seu centro e funções tonais a partir dos quais se dá sentido às relações entre alturas – não é mais do que uma manifestação de audição sintáctica.

Como se referiu, esta maneira de ouvir música é frequentemente denominada por ‘ouvido relativo’. Não será por acaso, aliás, que a aplicação do processo de audição da sintaxe à situação de aprendizagem tonal conduz o autor à utilização de técnicas relativas de nomeação das notas (solfejo) e de associação simbólica (leitura e escrita). Estas estratégias têm sido identificadas na história da pedagogia musical através de diversas terminologias: solmização, Dó Móvel, sistema Sol-Fá ou ainda Tónica-Dó. São utilizadas por grande parte dos sistemas pedagógicos que optam por princípios que não os da ‘audição absoluta’ dos sons (como os Métodos de Kodály, Bastin e Van Hawe ou certas tendências baseadas nos princípios Orff).

Compreender, em síntese, a sintaxe de uma melodia é audiar a tonalidade dessa melodia, independentemente da sua armação de clave (tonalidade) – fenómeno que pode ocorrer quando acabamos imediatamente de a ouvir, quando já a ouvimos há longa data mas que, no momento, somos capazes de a evocar por processos de memória, quando a *antecipamos* pelo estímulo de determinados contextos musicais que nos são familiares e que estamos presentemente a vivenciar, ou ainda quando a *predizemos* ou criamos durante a situação em que a estamos a compor e a improvisar.

Este processo de audição é, como se pode concluir, um processo de compreender auditivamente o intrincamento textural da música – algo que exige uma forma de ouvir que é diferente daquela a que tradicionalmente estamos habituados quando nos é solicitado um ditado melódico, a identificação de um intervalo ou escala, a tonalidade de uma peça que estamos a tocar ou a *audição interior* da partitura que memorizámos. Como escreve Bluestine (1995) <<*we audiate structured pitches, pitches that we organize into patterns that relate to a tonal center. Or to use fancy linguistic terminology, we don't audiate musical phonology (sound), but musical syntax (structured sound)*>> (p. 20).

Podemos concluir que audiar a sintaxe tonal é um processo de *ouvir* o que pode não estar explícito pela melodia, mas cujo significado é determinante para a sua compreensão contextual no discurso. Ou seja, é ser capaz de atribuir um sentido ou significado tonal à música, reconhecendo e identificando o que é essencial para a sua compreensão num dado contexto – o cruzamento entre as dimensões de verticalidade (harmonia) e horizontalidade (melodia), tal como era perspectivado por Bernstein e outros autores. Este sentido ou significado é indispensável a todos os tipos de desempenho musical, cuja realização não se subordina a esquemas ou mnemónicas de carácter teórico – como o tocar ‘de ouvido’, harmonizar um tema que ouvimos algures, transpor auditivamente uma canção que estamos a acompanhar, compor um coral ou improvisar sobre uma melodia conhecida.

## b) audição da sintaxe rítmica

O sentido sintáctico de um motivo ou padrão rítmico é dado, não pelo som de uma figura isolada num compasso (semínima, colcheia ou semicolcheia), mas pelo contexto das relações funcionais e hierárquicas com que cada duração é audiada nesse padrão. Gordon chama a este contexto que é audiado – através de um padrão ou conjunto de padrões rítmicos – de *métrica*. Audiar a métrica de um padrão ou de uma frase é perceber ou sentir que há uma estrutura temporal que faz interagir as durações que se estão a ouvir, segundo uma determinada organização de pulsações. A estrutura temporal dos padrões rítmicos é definida com base em três categorias de pulsação: *macrotempos* (*macrobeats*), *microtempos* (*microbeats*) e *ritmo melódico*. Se os macrotempos se dividem em dois microtempos a métrica é *binária* (como, por exemplo 2/8, 2/4, 2/2, etc.); se se dividem em três microtempos, a métrica é *ternária* (como por exemplo, 3/8, 3/4, 3/2, 6/4, etc.). Se os macrotempos têm a mesma duração mas se dividem em dois ou três microtempos (o caso das quiálteras) a métrica é *combinada* (*combined*). Se os macrotempos não têm a mesma duração (como os compassos mistos de cinco ou sete tempos), a métrica é *não-usual* (*unusual*). Em termos genéricos, as métricas *não-usuais* distinguem-se das usuais pelo facto de os macrotempos destas últimas manterem sempre a mesma duração. Por fim, Gordon distingue a métrica *intacta* (*intact*) de todas as restantes métricas pelo facto dos microtempos não manterem, contrariamente a qualquer uma das restantes, a mesma duração (exemplos deste tipo de organização métrica podem ser encontrados em várias obras de Messiaen) – (cf. Gordon, 2000b, p. 228).

Registe-se ainda aquilo que Gordon define por enritmia, ou seja, o fenómeno teórico que, comparativamente à tonalidade, é idêntico à enarmonia. Assim como um Lá b pode ser ouvido como Sol #, também uma estrutura rítmica de 2/4 pode ser sentida ou identificada como 4/4, 2/8 ou 4/8 assim como uma outra em 6/8 em 3/4, 3/8 ou 6/4.

É claro que esta forma de perspectivar a compreensão do ritmo exige uma abordagem da música que está para além dos conceitos teóricos de figura notacional ou de compasso. Como escreve Rodrigues (1998), <<a questão de

*saber se se trata de um compasso 3/4 ou 6/8 é irrelevante: o importante é saber onde se sentem os macrotempos e os microtempos. A indicação de compasso pode não indicar a métrica>> (p. 20).*

Audiar a sintaxe rítmica da música é, em síntese, ser capaz de ‘ouvir’ ou assimilar, também aqui, a sua estrutura *profunda*. A audição de todas as outras funções temporais – como a divisão, síncope, contratempo, anacruse, etc. – não se pode desenvolver sem que a compreensão da estrutura dos macrotempos e dos microtempos esteja plenamente conseguida. Podemos afirmar que a audição da sintaxe rítmica é a expressão de um *sentir* organizado das funções e estruturas essenciais do tempo. Isto é independente, como é óbvio, da forma como pode ser traduzido teoricamente num compasso.

Mais uma vez é imperioso fazer a distinção entre aquilo que constitui a lógica da teoria e aquilo que são os processos psicológicos para a sua compreensão. Para o educador de música, a relação deste fenómeno com a problemática do desenvolvimento e estrutura curricular é de crucial importância. Com efeito, a organização dos programas musicais com base na sequência lógica da teoria musical nem sempre traduz a sequência ou estrutura dos processos psicológicos necessários para a sua aprendizagem. Algo que não é novo na reflexão educativa de outras áreas do conhecimento e que Bruner (1960; 1966), por exemplo, faz questão em salientar.

### **c) audição objectiva e subjectiva**

Há algumas considerações a reter relativamente ao processo de significação defendido por Gordon. Para o autor os significados dados àquilo que se ouve podem não ser os mesmos de sujeito para sujeito. O problema justifica-se ao nível do que uma música particular comporta de objectivo ou subjectivo para diferentes sujeitos que a estão a audiar. Quando Gordon fala de audição objectiva quer sublinhar que todos os sujeitos atribuem o mesmo significado sintáctico àquilo que ouvem. Contudo a mesma música pode dar lugar a diferentes interpretações. Neste caso, ainda que todos os sujeitos estejam a audiar, a subjectividade inerente ao processo de significação não permitiu que se

estabelecesse um consenso relativamente à sintaxe da música em causa. Quando isto acontece, significa que a audição é subjectiva – fenómeno frequente aliás entre os músicos quando atribuem diferentes métricas ou tonalidades à mesma música que estão a ouvir ou executar. Não será por acaso que os professores de Formação Musical, antes de começarem a ditar um excerto, definem o tempo ou o modo melódico como forma de estabelecer, mesmo que inconscientemente, um consenso musical para toda a turma. Outros exemplos são dados pelos músicos que, em momento de performance em conjunto, expressam diferentes modos de sentir a métrica ou tonalidade da obra que estão a executar. Expressões como ‘pensa em Binário ou Ternário’ ou ‘pensa em Maior ou Mixolídio’ são frequentes em situações em que os músicos expressam dificuldade em encontrar um consenso relativamente ao produto do desempenho musical conseguido entre todos (como o balanço do fraseado ou as soluções melódicas para uma improvisação sobre um *standard* de Jazz).

Ou seja: segundo o autor a sintaxe musical é, antes de mais, o resultado de um conjunto de convenções culturais das quais depende a aprendizagem particular de cada sujeito. A objectividade ou a subjectividade inerente ao processo de atribuição de significado musical pode traduzir, em suma, que existem modos diferentes de compreender a mesma música. É de notar, contudo, que a subjectividade que resulta de diferentes modos de audiar a sintaxe não deve ser confundida com a diferença de qualidade dos processos envolvidos na audição de música. Compreender a música de diferentes maneiras não é a mesma coisa que imitar ou reproduzir de forma diversa àquela que foi solicitada a ouvir e reproduzir. Os resultados ou produtos são qualitativamente diferentes, por razões óbvias.



#### 1.1.4. Improvisação e criatividade

*<<Quanto mais a arte é controlada, limitada, trabalhada, mais livre ela é>>*

Stravinsky (1971, p. 86)

*<<Creative performance occurs when performers make **personal decisions** about how a piece should be played. To some extent, every performer is being creative when he or she decides how fast allegro is or how loud forte should be. Creative performance is similar to the process of composition in that a creative performer **thinks of options** and then **selects** the one that sounds most **appropriate**.>>*

Kratus (1990, p. 36)

A ideia de que a improvisação é uma manifestação de pensamento criativo é sustentada por praticamente todos os músicos, educadores e estudiosos (cf. Cap. II).

Gordon (2000b) sublinha no entanto a diferença entre criatividade e improvisação. Apesar de *<<toda a criatividade ser, até certo ponto, uma forma de improvisação e toda a improvisação ser, até certo ponto, uma forma de criatividade>>*, há para o autor uma diferença essencial entre ambos os processos. Explica-o fazendo a distinção entre composição e improvisação: *<<enquanto que um compositor cria uma composição com uma lógica interna própria, um músico de Jazz improvisa Blues baseado numa progressão estandardizada de padrões harmónicos>>* (p. 373).

O facto de a criatividade ser uma questão de *premeditação* e a improvisação uma questão de *reação imediata* contribui para o estabelecimento da diferença. Para ajudar a compreender aquilo que distingue a improvisação do acto de compor sublinhe-se, mais uma vez, a analogia com a linguagem. O processo espontâneo e inconsciente que caracteriza o discurso falado – que permite aos sujeitos antecipar e predizer o que, no passado e no futuro imediatos, ouviram e o que vão

dizer – é, na perspectiva do autor, a maneira mais fácil de entender a improvisação. Tirando partido da mesma analogia e utilizando uma das expressões célebres de Schoenberg, a composição pode ser comparada à criação escrita, ainda que o tempo solicitado para a sua realização seja caracterizado por momentos de <<*slowed-down improvisation*>>.

No contexto da sequência de aprendizagem musical, Gordon faz questão em salientar que apesar da diferença entre criatividade e improvisação, ambas as competências se desenvolvem num processo que é em si mesmo contínuo. Isto é: parafraseando o autor, <<*parece ser impensável que se possa improvisar sem a capacidade de criar*>> (p. 175).

Autores como Webster (1991) e Hickey & Webster (2001) corroboram esta ideia, defendendo que o que define se um processo é ou não criativo é o produto resultante de qualquer acção intencionalmente orientada (*product intention*) para a realização de *pensamento divergente* (cf. Cap. II). Associam este modo de pensamento ao conceito de produtividade e originalidade, pretendendo assim distingui-lo de processos eminentemente exploratórios, onde a criatividade pode não ser resultado de uma intenção consciente de descoberta, renovação ou desvio sobre conhecimento ou produtos preexistentes. Esta definição é semelhante, aliás, à que é proposta em vários estudos sobre criatividade, nomeadamente os de Sternberg (1989), Guilford (in Weisberg: 2003), Runco (in Weisberg: 2003), Sternberg & Lubart (2003). De acordo com estes autores, pensar divergentemente <<*enables the thinker to produce new ideas by breaking away, or diverging, from previously established ideas*>> (in Weisberg, 2003, p. 228).

Ainda que o pensamento divergente seja uma característica de todos os processos criativos, a constatação de que a competência para criar <<*depends on deep knowledge of one's chosen field*>> (Weisberg, 2003, p. 227) conduz vários estudiosos à reflexão acerca das especificidades envolvidas nas diferentes áreas do conhecimento criativo. No campo da música, autores como Jonson-Laird (1989), Gardner (1993), Sloboda (1993; 2000), Pressing (1998; 2000) fazem questão de salientar a diferença entre improvisação e composição,

nomeadamente através dos processos de pensamento e realização exigidos especificamente durante a performance das duas tarefas (cf. Capítulo II).

É curioso verificar que no âmbito da reflexão sobre o que caracteriza o processo cognitivo envolvido na improvisação, a analogia com a linguagem é frequentemente invocada pelos autores, facto que permite sublinhar o pensamento de Gordon quando, na sua teoria de aprendizagem musical, compara aquele mesmo desempenho com o discurso falado. Mais uma vez, o ponto crítico da questão diz respeito à forma como os processos e conteúdos de conhecimento assimilados pelo sujeito são convertidos, em contextos de comunicação discursiva, em ferramentas espontâneas de descoberta e significação. Isto é: ao modo como o conhecimento adquirido (por ex. padrões tonais e frases) se transforma, ele próprio, num instrumento de compreensão e generalização relativamente ao que não é expresso explicitamente no discurso (por ex. sintaxe harmónica). Como refere Sloboda (1993), <<*the requirement of large body of implicit (vs. explicit) knowledge indicates another way in which **perceiving melody is like perceiving a sentence**. We have much explicit knowledge concerning the words in language. However, when we hear someone speaking in a language that we know, we do not hear a stream of sounds and then attempt to decipher it in terms of our explicit knowledge. Rather, we hear meaningful words and sentences, already interpreted for us via our implicit knowledge base. Using explicit knowledge is slow and clumsy by comparison, as is immediately apparent in those few cases where we are forced to make use of it; for example, communicating in a language that we do not speak well. The implicit knowledge that we have of the tonal framework is very slowly built up via perceptual learning throughout our lifetime*>> (p. 2).

A tentativa de comparar o processo de improvisação com o que é requerido pela composição permite descortinar variáveis cujas especificidades, apesar de fundadas no mesmo tipo de estrutura de pensamento, são decisivas para a definição da natureza dos desempenhos e produtos implicados no desenvolvimento de uma e outra tarefa. Para a reflexão educativa, nomeadamente no que concerne ao significado cognitivo da realização da improvisação e composição na aprendizagem musical, esta distinção é imperiosa.

Se se analisar o que se passa na realidade de ensino, sabe-se que quando um aluno manifesta a competência para compor, isso não significa necessariamente que seja capaz de improvisar. Este exemplo pode ser observado ainda no universo dos músicos, independentemente do facto de a comunhão entre os dois processos (improvisação e composição) servir para caracterizar a própria maneira de estar, na música, de muitos nomes célebres da história da cultura – como Bach, Mozart, Beethoven, Liszt, Chopin. A estrutura temporal inerente ao processo de predição de música ao longo da performance de ambas as tarefas permite explicar a diferença entre o que é exigido pela improvisação e o que é exigido pela composição. Na improvisação, a predição da sintaxe musical é feita espontaneamente em ‘tempo real’; na composição, a predição da sintaxe musical é feita em tempo ‘virtual’, ou seja, no contexto de um tempo ideal em que o imaginário musical, pela evocação de situações ‘reais’ de performance em ‘câmara lenta’, se pode perpetuar, se se quiser, infinitamente.

Convém referir ainda que na teoria de aprendizagem musical de Gordon a distinção entre criatividade e improvisação visa chamar a atenção dos educadores para outras questões. Efectivamente, o autor procura sublinhar a diferença entre o que resulta de processos educativos baseados na exploração criativa (livre ou arbitrária) do que é realizado criativamente através de tarefas orientadas para a transferência e generalização de conhecimento e competências.

A improvisação, nomeadamente melódica e harmónica, exige com efeito a aplicação de algumas ‘regras’ – como a progressão harmónica –, sem o conhecimento das quais o desempenho criativo se torna difícil de concretizar. Muitas das actividades realizadas no ensino musical denominadas com o título ‘criativas’ são pouco mais do que explorações livres de espontaneidade, colocando algumas dificuldades em descortinar quais os objectivos para que foram implementadas. Ainda que a exploração livre constitua um tipo de experiência e vivência importante para o desenvolvimento de atitudes criativas, a criatividade enquanto manifestação e expressão de conhecimento musical interiorizado exige processos de descoberta, para cuja promoção nos alunos – sobretudo em fases iniciais da aprendizagem – as estratégias de exploração livre não são suficientes. Este facto é referido aliás nos textos de Kratus (1990; 1991) e

Azzara (1993; 2002). A dimensão cognitiva do processo de criação musical é, em síntese, o que distingue a filosofia de Gordon e outros autores de pedagogias orientadas exclusivamente para a exploração da expressão.

### 1.1.5. Improvisação, audição e aptidão musical

‘Aptidão’, ‘talento’, ‘vocação’, ‘habilidade’ são expressões frequentemente utilizadas por músicos e educadores para sublinhar indubitáveis e misteriosas qualidades musicais manifestadas entre os sujeitos. As capacidades inequívocas de inspiração espelhadas no discurso improvisado de uns, o ouvido ‘esponja’ com que se traduz o mérito artístico de outros, os ‘dotes’ inquestionáveis escondidos na fluência de execução salvaguardada pelo ouvido ‘ladroão’ de uns, o ‘talento’ musical conquistado pelo virtuosismo performativo de outros, o ‘jeito’ daquele aluno para orquestrar e compor música, a ‘queda’ para a percussão e bateria daquele outro, a facilidade com que aquele aluno aprende melodia e harmonia a contrastar com a maneira como o outro demonstra ser através do ritmo que mais rapidamente atinge os objectivos de aprendizagem previstos – são, enfim, alguns dos exemplos relativos às inúmeras situações que levam músicos e educadores a utilizar aquelas expressões.

A capacidade para improvisar é, como se refere logo no primeiro exemplo, uma das competências que facilmente se associa à ‘aptidão’ ou ‘talento’ dos sujeitos. No entanto, ainda que esta associação possa ser até certo ponto verdadeira, estudiosos como Gordon (1998) ou Pressing (1998) vêm demonstrar que o problema da competência para improvisar não se esgota na invocação das qualidades inatas dos indivíduos. Explicam-no demonstrando que quer as condições viabilizadas pela aprendizagem, quer a prática orientada e deliberada dos sujeitos para esse tipo de desempenho (*deliberate practice*) – (cf. Cap. II) –, são factores que não podem ser apartados do processo de realização de competências de improvisação nos sujeitos.

Gordon relaciona aliás a improvisação com o próprio processo de audição musical. Por outro lado, é um facto aceite na teoria do autor que a capacidade para audiar é uma manifestação da própria *aptidão musical (music aptitude)* dos sujeitos para aprender música. Isto é, traduz uma predisposição inata do indivíduo para aprender a audiar música. Esta dupla natureza do processo de audição e improvisação – por um lado é um *desempenho, habilidade* ou *realização*

resultante da aprendizagem (*achievement*), por outro é fruto de factores de ordem inata – é, portanto, o que caracteriza de uma maneira inovadora a perspectiva eclética do autor.

Para melhor se compreender o pensamento do autor no que concerne à problemática da *aptidão musical* e da *realização musical* e sua relação com a improvisação, expõe-se a seguir alguns dados importantes sobre o tema.

### **a) aptidão musical**

Saber os mistérios da arte de fazer e criar música é assunto que, desde há longa data, tem dado lugar a profundas e intermináveis discussões filosóficas. Efectivamente, apesar de muito se ter escrito sobre o que caracteriza o processo e produto resultante da realização artística, poucos consensos existem relativamente ao que está na génese da sua manifestação nos sujeitos. O problema que está em causa é saber se o que está na origem das competências demonstradas pelos músicos é fruto de condições ou predisposições inatas, ou se, pelo contrário, é o resultado de outros factores, nomeadamente a interacção do indivíduo com o meio social e cultural envolvente. Esta problemática, confluindo inevitavelmente para questão da génese dos nossos conhecimentos, é uma das mais antigas da filosofia, tendo dividido os pensadores entre os que defendem a natureza inata do conhecimento e os que advogam a sua natureza adquirida. A existência, desde sempre na história, de casos de artistas ou cientistas que se distinguem pela sua excepcional predisposição para um determinado domínio do conhecimento – como na música, por exemplo, nomes que se celebrizaram pela manifestação de indubitáveis capacidades para a arte de compor, improvisar, executar um instrumento ou mesmo ambas as coisas (Bach, Mozart, Liszt, Rubinstein, Charlie Parker, Miles Davis, Carlos Paredes, Mário Laginha, ...) – contribui, sem dúvida, para um movimento de interesse pelo tema, nomeadamente entre os estudiosos da música e da educação.

É desta maneira portanto que no âmbito da música, ‘aptidão’, ‘talento’, ‘habilidade’, são explicadas diferentemente por estudiosos como Seashore, Stumpf, Pear, Rupp, Mursell, Farnsworth, Wing, Shuter-Dyson & Gabriel, Boyle,

Manturzewska (in Rodrigues 1997, p. 3-15). Dos que defendem o seu carácter inato ou hereditário aos que sublinham a marca indelével do meio sócio-cultural envolvente – onde a aprendizagem tem um lugar preponderante; dos que advogam que a aptidão musical é um conjunto diferenciado de capacidades específicas aos que destacam o seu carácter unitário ou *gestáltico* – eis as questões que têm dado lugar a profundos debates que se estendem até hoje. Algumas daquelas questões, nomeadamente a última, têm origem na forma como alguns autores, nomeadamente Seashore e Wing, desenvolveram testes de avaliação para medir as capacidades inatas dos sujeitos.

Note-se que Seashore, na sua bateria de testes publicada em 1919 – o primeiro teste criado na história para medir a aptidão musical dos sujeitos (cf. Mursell, 1971, p. 288) – pressupunha que a aptidão musical era um conjunto espartilhado de capacidades específicas, ou seja, não necessariamente relacionadas entre si (altura, duração, etc.). Os resultados dos referidos testes são expressos, com efeito, de forma independente para cada uma das dimensões avaliadas, contrariando o princípio defendido por Wing, segundo o qual os testes de aptidão devem expressar capacidades musicais globais ou unitárias dos sujeitos (cf. Rodrigues, 1997).

As polémicas geradas entre as diferentes correntes de pensamento ficariam associadas filosoficamente ao debate entre inatistas e empiristas e, usando o termo com que ficou celebrizada, à controvérsia *Gestalt*-atomista.

Gordon (1987) define a *aptidão musical* como a medida do potencial do aluno para aprender música, distinguindo-a da *realização* musical (ou ainda desempenho, competência) – que é neste sentido a medida do que se aprendeu. Enquanto que a primeira é de natureza inata, a segunda é produto ou resultado da aprendizagem. Para o professor, avaliar uma ou outra tem obviamente significados educativos diferentes. A avaliação da realização musical informa sobretudo sobre aquilo que o professor foi ou não capaz de promover na aprendizagem. A avaliação da aptidão musical avalia aquilo que, intrinsecamente, o aluno é capaz de aprender se lhe forem proporcionadas as devidas condições de instrução. Como refere Rodrigues (1998) <<*um teste de realização musical*



*debruça-se sobre o presente; um teste de aptidão musical direcciona-se para o futuro>>* (p. 54). A problemática da avaliação é, aliás, uma das questões pertinentes do ensino e que, face à panóplia obsessiva com que é observada no sistema educativo contemporâneo, deveria ser chamada à reflexão dos professores. Saber o que, *como* e *quando* avaliar é, pois, o cerne do problema.

Segundo o autor, qualquer criança quando nasce manifesta um determinado nível de aptidão para aprender a audiar ou a improvisar música que se pode alterar, contudo, dependendo da forma como lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem. A qualidade dessas experiências, bem como o carácter formal ou informal, estruturado ou não estruturado com que são implementadas (note-se que a diferença entre estes dois últimos aspectos está relacionada com a natureza educativa ou não educativa das experiências), são os factores que, na perspectiva do autor, determinam ou não o desenvolvimento da aptidão musical. Gordon faz questão de salientar, no entanto, que é apenas durante os primeiros nove anos de idade que o potencial da criança para aprender pode ser continuamente desenvolvido. A afirmação funda-se nos dados extraídos pelo autor após uma numerosa e profunda investigação sobre o assunto, encontrando hoje forte sustentação em estudos de âmbito neurológico. Isto significa que a natureza da aptidão musical neste âmbito etário é diferente daquela que caracteriza as fases etárias posteriores. Com base nesta evidência, Gordon distingue, respectivamente, entre *aptidão desenvolvimental* e *aptidão estabilizada*.

Os vários testes que Gordon publicou para medir a aptidão musical dos sujeitos ao longo das diversas faixas etárias e de acordo com as diferentes situações de experiência musical (ensino musical ou apenas genérico) – Audie (1989b), PMMA (1986), IMMA (1982), MAP (1965) e AMMA (1989a) – devem, pois, ser analisados de acordo com esta diferença de natureza da aptidão. Refira-se ainda os elevados índices de validade e fidelidade evidenciados por estes testes e que lhes faz valer o reconhecimento, sobretudo o MAP, pela comunidade científica internacional (cf. Rodrigues, 1998).

Apesar dos testes desenvolvidos pelo autor até à data serem destinados a medir sobretudo a aptidão tonal e rítmica, Gordon não deixa de defender que as

dimensões através das quais se pode aferir a aptidão musical dos sujeitos são decisivamente diversificadas.

Ao defender o carácter simultaneamente inato e desenvolvimental da aptidão musical, bem como a sua diversidade dimensional, Gordon lega ao debate filosófico desenvolvido entre os vários estudiosos uma perspectiva eclética, fundamentando a própria reflexão acerca da definição do conceito de aptidão com um conjunto de novas questões. Refira-se, a título de exemplo, a problemática da validade dos testes de aptidão, à qual se associa a questão da irremediável natureza teórica dos constructos através dos quais é definido o que caracteriza ou não a aptidão musical.

### **b) aptidão, audição e improvisação**

No âmbito da teoria de aprendizagem musical de Gordon, a problemática da aptidão está intrinsecamente relacionada com o conceito de audição, facto que traz para a reflexão educativa novas questões. Com efeito não se nasce a saber como improvisar ou executar num dado estilo, nem tão-pouco a saber como identificar auditivamente ou simbolicamente conteúdos musicais. Contudo, é um facto verificado pela realidade escolar que nem sempre o grau de realização musical dos alunos corresponde ao nível de aptidão para aprender a audiar.

Ou seja: embora um aluno que demonstre um elevado nível de realização musical tenha que demonstrar também um elevado nível de aptidão musical, o contrário não é necessariamente manifestado (note-se que parecem ser raros os casos em que o virtuosismo técnico da performance esconde ou ilude o que [não] está por trás desta competência). Os resultados demonstrados através da administração das diversas baterias criadas pelo autor em várias experiências entretanto realizadas permitem chegar facilmente a este tipo de conclusões. É aliás pela constatação de que aquilo que é demonstrado em termos de realização musical pode não ser demonstrativo do potencial para audiar que Gordon faz questão de salientar a diferença entre os dois conceitos. Efectivamente, quer 'aptidão' quer 'realização' são conceitos que, na perspectiva do autor, têm sido frequentemente confundidos, nomeadamente entre os estudiosos da aptidão musical.

Tendo em vista que o objectivo da educação é promover capacidades essenciais para o estabelecimento do processo de desenvolvimento da audição propriamente dito (que corresponde sensivelmente aos 5-6 anos de idade), a aprendizagem musical das crianças nos períodos em que a sua aptidão se encontra em desenvolvimento é, portanto, decisiva. O autor chama à fase que caracteriza a consolidação do processo de audição de *pré-audição* – que em termos etários varia ou oscila de indivíduo para indivíduo (cf. Gordon, 1990).

Procurando o interesse da questão da aptidão musical para o objecto do estudo que se apresenta, questões existem que merecem ser destacadas.

Por um lado, parece ser um facto que a ‘genialidade’ com que muitas vezes é caracterizada a competência para improvisar – as mitificações de algumas celebridades da música são, como sabemos, extremamente frequentes – não recolhe fundamento científico suficiente. (Apesar da controvérsia entre estudiosos estar ainda hoje por resolver.) A associação das competências demonstradas por determinados círculos de instrumentistas – como os músicos de Jazz, por exemplo – a excepcionalidade de perfil ou de personalidade parece não justificar, pelo menos na sua totalidade, o problema da capacidade para improvisar música, nomeadamente noutros contextos estilísticos ou curriculares.

Por outro lado, no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem musical, a questão das relações entre a improvisação e o potencial para audiar música leva à formulação de algumas considerações.

Em primeiro lugar, da mesma maneira que ninguém nasce a saber audiar, também no domínio da improvisação ninguém nasce a saber generalizar e criar frases, temas, progressões harmónicas ou um Baixo para acompanhamento de um *standard*. Ainda que alguém possa ter elevado nível de aptidão para audiar e, obviamente, improvisar, não é necessariamente certo que o consiga demonstrar sem que lhe tenham sido proporcionadas condições efectivas para a respectiva consumação. A qualidade das aprendizagens é neste contexto de suma importância, já que factos existem que permitem provar que o resultado da realização musical de um aluno nem sempre corresponde ao nível de aptidão que revelou demonstrar em testes de aptidão. Irremediavelmente isto leva a pensar

que atrás dos méritos educativos que tantas vezes se sublima nos inúmeros discursos pedagógicos e políticos que se ouvem por aí, se escondem outras realidades efectivamente menos dignas de orgulho. Quantas 'vocações', nomeadamente para improvisar, compor, criar, se têm esmorecido ou perdido justamente pelo facto de os sujeitos em questão não terem sido presenteados com a sorte de um sistema de ensino oferecido à sua altura? Quantas motivações para 'ser' músico se terão transformado em casos de irreverência pelo facto de o ensino oferecido não corresponder às expectativas de realização e vivência entretanto idealizadas? Quantos inconformismos relativamente a executar, ler ou escrever '*pautas, solfejo... a música dos conservatórios...*' terão resultado de tudo isto? Ou ainda quantas qualidades estão acanhadas, silenciadas ou subaproveitadas em alunos e profissionais de música e que poderiam trazer um retorno pessoal, em termos de realização auditiva e performativa, bem mais confortante e enriquecedor, caso fossem detectadas e potenciadas?

Em segundo lugar, é necessário estabelecer as devidas diferenças entre o que é produto ou não de improvisação. Tal como um determinado grau de técnica performativa nem sempre traduz o mesmo nível de aptidão e de audição, também o que à partida é demonstrado como desempenho improvisado nem sempre corresponde efectivamente a uma verdadeira manifestação de improvisação.

São conhecidos, sobretudo no universo de alunos de Jazz inexperientes, os refúgios em 'truques' ou 'clichés' para salvaguardar aquilo que, embora sendo exigido pela arte espontânea de criar ideias musicais em 'tempo real', não é conseguido realizar e alcançar. A memorização de longos excertos 'tirados' de gravações áudio, independentemente de traduzir um inquestionável trabalho de ouvido, não demonstra verdadeiramente se o aluno é capaz ou não de improvisar música. A improvisação através de leitura de cifra pode também não corresponder a um gesto genuíno de improvisação. A associação do conteúdo notacional expresso por uma cifra (acorde de Sétima, Nona, Quinta; Maior ou menor, Aumentado ou Diminuto) ao conhecimento teórico e técnico das escalas (Maior, Mixolídia, Frigia, Eólia, Dórica, Menor harmónica) suplanta ou esconde, por vezes, algumas inconsistências manifestadas de audição.

Ou seja: os músicos que improvisam desta maneira nem sempre são capazes de improvisar um Baixo ou uma sequência harmónica quando apenas estão a ouvir um *standard* (sem partitura, portanto) ou uma música que não é particularmente familiar, mas cuja audição ‘ao vivo’ terá sido suficiente para, em tempo útil e com as dificuldades consideradas, poder constituir um ‘objecto’ de improvisação. A importância do modo como se aprende a audiar música, nomeadamente a sequência inerente ao processo, é a conclusão a retirar deste assunto.

Em terceiro e último lugar importa ter em consideração que no universo escolar, particularmente na situação de classe ou turma de alunos, existem diferentes níveis de aptidão que não devem deixar de ser considerados pelo professor. Neste ponto parece ser fundamental reflectir sobre aquilo que Gordon defende como finalidade primordial dos testes de aptidão: adaptar as necessidades de instrução às diferenças de potencial dos alunos, bem como, decorrente deste facto, definir objectivos de aprendizagem que permitam responder às diferentes condições de realização musical existentes na turma. Esta perspectiva do autor acerca do verdadeiro contributo educativo ou finalidade dos testes de aptidão faz com que se deva atribuir à postura teórica do autor um carácter verdadeiramente humanista.

No âmbito da presente investigação procurou-se complementar a reflexão sobre as relações entre a aptidão e a improvisação – particularmente entre a aptidão e a improvisação melódica desenvolvida através da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica – medindo o potencial dos alunos envolvidos na experiência através quer do *Advanced Measures of Music Aptitude* (AMMA) (Gordon, 1989a), quer do *Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record* (HIRR & RIRR) (Gordon, 1998). Refira-se que estes últimos testes permitem avaliar, segundo o autor, se o aluno se encontra ‘pronto’ ou ‘apto’ para iniciar a aprendizagem da improvisação. O facto de nestes testes estar envolvido um tipo de avaliação dirigido quer para a aptidão musical, quer para o conhecimento musical entretanto adquirido, significa que devem ser considerados como testes mistos. Ou seja: de aptidão e de realização (cf. Cap. IV).



## 1.2. Problemáticas educativas em torno do conceito de audição e sua relação com a improvisação

*<<As I observed in my classes how nine-tenths of virtuoso pupils misunderstood the music and indeed hardly seemed to enjoy it... I dreamed of spending my life developing the musical faculties of the child, so as to free him later to study instrumental techniques under conditions which permit him to make this technique a means of self-expression and self-affirmation... instead of employing it slavishly imitating the thoughts and feelings of others>>*

Jaques-Dalcroze (in Comeau, 1995, p. 25).

### 1.2.1. Sequência de aprendizagem

A problemática da sequência constitui tema de análise de diversos trabalhos sobre educação desde, pelo menos, o século XVII. Comenius por exemplo, referindo-se às condições de aprendizagem, defendia que a informação que nos é dada só tende a ser retida e compreendida *<<if a through grounding precedes instruction>>* ou ainda *<<if all that comes later be based on what has gone before>>* (in Keatinge, 1967, p. 143). Pestalozzi, inspirado no pensamento dos filósofos anteriores, estipulava, no século XVIII, que o princípio *<<sound-before-sight-before theory>>* (in Rodrigues, 1998, p. 19; cf. ainda Mark, 2002, p. 39; McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 101) deveria ser posto em prática pelos educadores em qualquer domínio do conhecimento a ensinar aos alunos. O princípio *<<sound before signs>>* que, no século seguinte, celebraria, como se viu, o lugar de H. Naef e L. Mason na história da pedagogia da música, resulta por conseguinte da extensão da preocupação pedagógica de Pestalozzi ao terreno musical. A ideia de que a aprendizagem se funda, desde as primeiras experiências com a música, no conhecimento perceptivo do fenómeno sonoro – realizado através de actividades capazes de promover o ‘sentir’ da música ao nível corporal, vocal e performativo – é a mensagem educativa que, de forma implícita, estará na base da formulação, através de Mursell, de um conceito fundamental para a reflexão psicológica e educativa da música desenvolvida ao

longo da segunda metade do século XX e até aos dias de hoje: o conceito de *sequência*.

Fora do terreno musical, problemáticas como esta têm movimentado o pensamento de autores como Piaget (in Walters, 1992), Bruner (1966), Ausubel (1968), Gubrud e Novak (1973), Briggs (1977), Bloom (1983), Frabboni (1984), Gagne (1985), Marzano & Arredondo (1986). Numa análise alargada todos defendem que a eficiência de uma acção educativa parece estar mais relacionada com aquilo que o professor sabe acerca do desenvolvimento psicológico dos seus alunos do que com as técnicas e actividades que domina para tratamento dos conteúdos programáticos – sejam elas mais ou menos inovadoras, mais ou menos apelativas.

A influência deste pensamento na reflexão educativa contemporânea, concretamente no terreno da música, verifica-se na abordagem sobre a problemática do desenvolvimento e da aprendizagem desenvolvida por vários autores.

É de facto a Mursell que se deve a inauguração da reflexão sobre a problemática da sequência de aprendizagem musical. A publicação, em 1958, do artigo *Growth Process in Music Education* – que vem confirmar o valor filosófico e científico da sua *The Psychology of Music*, editada em 1937 – , não apenas contribuiu para o desenvolvimento ulterior de teorias psicológicas de aprendizagem musical como catalisou, no universo de teóricos e pedagogos da música, um movimento de interesses em torno do estudo das problemáticas da educação sob o prisma de outras Ciências da Educação (Sociologia, Estética e Filosofia) – (cf. Reimer, 1991).

É conveniente salientar as razões que permitem colocar a perspectiva de Mursell à frente da abordagem sobre aquela que constitui, ainda hoje, uma das mais pertinentes problemáticas da educação: a sequência de aprendizagem.

A crítica do autor relativamente ao valor que um grande número de educadores depositava no conceito de ‘riqueza’ – outra das expressões frequentemente utilizadas nos discursos pedagógicos – constitui, pois, o cerne da questão. Note-se que a ideia de que as experiências de ensino devem ser ‘ricas’ é utilizada com



demarcada ausência de rigor, ainda hoje, por muitos professores. Efectivamente, ainda que a procura de razões para fundamentar o sucesso da aprendizagem seja um dos objectivos capitais da pedagogia, a redução do problema ao carácter de 'riqueza' das experiências – <<*one of those popular eulogistic words that should always give one pause*>> – traduz, para o autor, uma certa superficialidade de análise. Ou seja: é importante considerar, como escreve Mursell, que <<*children's early musical experiences should consist of singing songs, playing simple instruments by ear and imitation, rhythmic, dramatizations, listening, perhaps the making-up of tunes*>> (Mursell, 1958, p. 156). Mas fundamentar o processo de aprendizagem à qualidade das actividades estratégicas realizadas para a sua promoção é, na perspectiva do autor, não ir ao fundo dos problemas.

A dificuldade dos alunos em ler e escrever música, sobretudo quando se trata de generalizarem e transferirem a aprendizagem para contextos não-familiares, constitui sem dúvida um dos principais motivos da reflexão. Como Mursell faz questão de salientar, a aprendizagem da notação tem, usando a sua própria expressão, *o seu momento de chegada*. Nesta fase do processo não será apenas a 'riqueza' das experiências que importa questionar, mas antes o facto da criança estar ou não 'pronta' (*ready*) – 'preparada' – para essa experiência (cf. 1958, p. 156).

É portanto com base nestas problemáticas que deve ser entendido um dos conceitos fundamentais da teoria do autor: o conceito de *cyclical sequence* – ao qual se associam as noções de <<*music reading readiness*>>, ou ainda <<*readiness to understanding music concepts*>> (p. 156). Baseado nas ideias de Gesell, Mursell defende que o princípio de *sequência cíclica* é a chave para a compreensão do processo de apreensão musical dos sujeitos.

Desde então que aspectos ligados à génese e desenvolvimento do conhecimento têm merecido a atenção de autores como Mainwaring (1941), Pfloderer (1964), Shuter-Dyson & Gabriel (1981), Zennati (1969, 1990), Dowling (1973), Gardner (1973; 1990; 1993), Gabriel (1978), Aronoff (1979), Funk & Whiteside (1981), Shuter-Dyson & Gabriel (1981), Wolf & Gardner (1981), Serafine (1988), Narmour (1989), Deutsch (1999), Hargreaves (1986; 1995), Thomas (1970), Swanwick &

Tillman (1986), Bamberger (2003), Davidson, McKernon & Gardner (in Webster, 2003), nomeadamente através das ideias defendidas, genericamente, por Piaget e Bruner. Um outro contexto de abordagem, versando o desenvolvimento dos processos cognitivos da música com base na analogia com a estrutura da linguagem, tal como é proposto no modelo generativo de Chomsky, tem sido empreendido mais recentemente. Refiram-se alguns nomes representativos deste tipo de reflexão: Lerdahl & Jackendoff (1983), Sloboda (1993; 1988), Sági & Vitányi (1988), Krumhansl (2001), Deliège & Sloboda (1995), Imberty (1995).

Os conceitos de estágio de desenvolvimento cognitivo regulado por esquemas de *assimilação-acomodação* relativamente ao meio (Piaget); de modos de aprendizagem baseados na estrutura (*gestalt*) do conhecimento e da acção (Bruner); ou de *gramática evolutiva* enquanto *sistema modular*, biológico e inato de funcionamento da linguagem (Chomsky) – constituem referências decisivas para a compreensão hierárquica da noção de *readiness* quer, respectivamente, ao nível da génese dos sistemas de conhecimento, quer ao nível da estrutura de aprendizagem, quer por fim ao nível dos processos generativos de aquisição da linguagem. De um modo geral, o tratamento dado a este conjunto de questões tem sido determinante para a fundamentação de teorias sobre o desenvolvimento e aprendizagem da música, bem como de perspectivas generativas do pensamento musical – melódico, harmónico, rítmico, etc. Todos eles – sobretudo os dois primeiros – têm contribuído para a definição e organização de modelos curriculares para o ensino genérico ou artístico da música. Um exemplo deste facto é dado pelo currículo americano Manhattanville Music Curriculum Program (Thomas, 1970) cujo modelo, traçado de acordo com os princípios defendidos pelo movimento filosófico Comprehensive Musicianship (MENC, 2005), serviu de base à elaboração do Programa de Música do 2º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação-DGEBS, 1991), em vigor no nosso país.

É contudo a Gordon (2000b) que se deve o desenvolvimento sistemático da problemática da sequência da aprendizagem, tendo em vista a compreensão intrínseca da música pelos sujeitos. Na linha de autores como Pestalozzi, Mursell e posteriormente Bruner, o que autor acrescenta à reflexão sobre o processo de aprender música traz uma nova dimensão aos conceitos de estágio de

desenvolvimento e que é determinante, obviamente, para a reflexão do conceito de <<*readiness to improvise*>>.

Com efeito, à pergunta ‘quando é que a criança aprende música?’, Gordon responde, afirmando que o que está em questão não é a idade do aluno, mas sim a *idade musical*. O processo maturacional da música no sujeito, a quantidade e qualidade de experiências informais e formais de aprendizagem musical são, pois, o centro do problema. É evidente portanto que, no contexto da teoria de aprendizagem do autor, para responder à questão ‘quando é que o aluno está preparado para improvisar?’ é urgente responder primeiro a outra pergunta: ‘como é que o aluno aprende música?’.

Refira-se que para se entender a problemática da sequência de aprendizagem da aprendizagem musical é fundamental perceber dois conceitos capitais na teoria do autor: o conceito de padrões – tonais e rítmicos – e o conceito de sintaxe. Intrinsecamente associados ao conceito de audição, é sobre as problemáticas deles decorrentes que se desenvolve a reflexão descrita na alínea a seguir.

#### **a) padrões tonais e padrões rítmicos**

Para Gordon, saber ou não o que executar é um problema que se explica ao nível da forma como nos apropriamos da música. Em síntese: é uma questão acerca de como se desenvolve o processo de aquisição de vocabulário musical. Quando o autor se refere ao vocabulário musical está, deste modo, a referir-se aos *padrões tonais* e *padrões rítmicos* que é necessário adquirir para podermos dar sentido ao que ouvimos e executamos quando ouvimos música familiar e não-familiar.

Para o autor, um padrão – tonal (*tonal pattern*) ou rítmico (*rhythm pattern*) – é a unidade musical mais pequena que somos capazes de percepcionar para desenvolvermos a compreensão da estrutura (tonal ou rítmica) de uma obra. É constituída por um conjunto de duas ou mais alturas ou de duas ou mais durações cuja função e lugar é, no contexto de toda a estrutura musical, *essencial* para o estabelecimento da respectiva sintaxe (tonal ou rítmica). Dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, compreender a sintaxe da

música, isto é, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical. Ao nível tonal trata-se de audiar as funções harmónicas da melodia. Ao nível rítmico, as funções temporais e respectivo contexto métrico, isto é, a organização dos macrotempos e microtempos. No primeiro caso a audição é determinante para o estabelecimento da *tonalidade* da música, enquanto que no segundo é determinante para o estabelecimento da *métrica* respectiva. O autor explica o processo comparando com a linguagem. Assim como as letras são agrupadas para formar palavras e estas, por sua vez, frases, também na música, as alturas ou durações são agrupadas em padrões e estes, por seu turno, em frases, de tal modo que <<*quanto mais padrões tonais ou rítmicos tivermos no nosso vocabulário de audição, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir a tonalidade ou métrica adequada a uma peça de música*>> ( 2000b, p. 197).

A ideia de que não percebemos música nota a nota, mas sim organizações sonoras – padrões de alturas, de durações ou de ambos – é defendida, como se analisou, por Mursell (1958, 1971) e ainda Bamberger (1986, 1994), Dowling (1973), Lerdahl & Jackendoff (1983), Dowling & Harwood (1986), Cuddy (1993), Deutsch & Feroe (in Cuddy, 1993), Sloboda (1993), Bharucha (1994), Tillmann, Bharucha & Bigand (2000), Deliège (in Temperley, 2001), Krumhansl (2001), Temperley (2001), McPherson (in McPherson & Gabrielsson, 2002), Povel & Jansen (2002a e b). O fundamento pode ser encontrado nos princípios gestalticos defendidos no início do século XX por Wertheimer, segundo os quais <<*what takes place in each single part already depends upon what the whole is*>> (in Krumhansl, 2001, p. 282). Em termos psicológicos a teoria da Gestalt fundamenta os processos de percepção visual, espacial, temporal (entre outras dimensões) com base nos princípios de semelhança e de proximidade – através dos quais se explica a tendência do sujeito para perceber objectos ou factos através de sistemas de agrupamento e associação de elementos, conjuntos ou padrões unidos por características comuns ou próximas (cf. Cuddy, 1993, p. 20; Temperley, 2001, p. 55). São portanto estes pressupostos filosóficos que terão despertado o interesse daqueles investigadores, explicando simultaneamente as

conclusões acerca do fenómeno envolvido no processo de percepção e cognição musical.

Bamberger (1994), por exemplo, inspirada nos citados trabalhos de Dowling, Dowling & Harwood ou ainda McPherson, interessa-se pelo estudo da percepção musical envolvida no âmbito da performance instrumental. Tendo circunscrito a sua análise ao desempenho realizado por crianças, verificou que as mais jovens aprendem melhor quando a orientação educativa das tarefas de execução é dirigida, não para a abordagem de notas individuais, mas sim através de padrões sonoros. Segundo a autora o facto pode ser explicado pelo modo como as *unidades de percepção* são interiorizadas no decurso do processo performativo: intuídas enquanto *entidades perceptivas*, adquirem estruturalmente um *sentido* musical que é dado, não pelas notas singulares, mas pelos motivos, figuras e frases cujo lugar ou função num dado contexto é essencial para a atribuição de relações de semelhança e proximidade (cf. p. 42).

Krumhansl (2001) estende aquelas ideias ao estudo da percepção da tonalidade, apresentando dados que, na sua opinião, são determinantes para a compreensão do fenómeno, quer ao nível ontogenético quer filogenético. Na sua obra *Cognitive Foundations of Musical Pitch* conclui que <<*the degree to which tone is heard as fitting with a tonal context is determined by the tone's function in the tonality*>> (p. 282). O que se passa ao nível da percepção da tonalidade passa-se também relativamente às notas que constituem as estruturas funcionais e às interacções entre acordes: <<*tonal functions also strongly affect the degree of perceived relatedness between tones; intertone relations could not be described solely in terms of their intervallic distance or other context-invariant properties (...) Chords, like tones, varied in terms of how well they are heard as fitting with tonal contexts in a way that depend on their harmonic functions in the context*>> (p. 282).

Segundo a autora os factos verificados no âmbito perceptivo individual permitem explicar a génese do sistema tonal na cultura ocidental: <<*the construction of music reflects certain intuitions about listener's capacities for internalizing relations existing between the sounded events*>> (p. 4). Ou seja, existem predisposições cognitivas para organizar altura e tempo em unidades ou padrões melódicos e

rítmicos, que se explicam através da sua função facilitadora no processo de percepção de unidades mais abrangentes – como o contorno melódico, rítmico ou a tonalidade. A tendência do sujeito para registar, ‘ouvir’ e processar estas sequências – cuja ordem pode ser alterada através de aprendizagens sensoriais ou outras experiências específicas – poderá explicar a predominância de algumas relações tonais e rítmicas na criação musical. Parece haver contudo, segundo a autora, um sistema perceptivo *natural*, inerente a todos os sujeitos, que a psicologia cognitiva pode explicar com base naquela tendência – uma espécie de aptidão genérica.

Ainda que esta perspectiva abarque aspectos cuja análise e reflexão crítica estão para além do objecto do presente estudo, os dados que apresenta relativamente ao processo individual de percepção de padrões – nomeadamente, tonais – merecem particular atenção. A ideia fundamental a reter é que a tendência para conferir sentidos musicais aos sons – como o sentido de sintaxe tonal (que implica a compreensão harmónica) – se baseia fundamentalmente na percepção de sons (notas) e agregados de sons (acordes) com base em padrões de alturas e de tempo. Pressupostos como estes são advogados por autores entretanto citados, como entre outros Cuddy, Deutsch & Feroe, Deliège, Temperley, Lerdahl & Jackendoff.

Outros investigadores estudam o processo de percepção musical com base na analogia com a linguagem. Aiello (1994) por exemplo, interessada em compreender a problemática da sintaxe musical no processo de leitura notacional, analisa uma série de dados extraídos de estudos empíricos sobre contextos de leitura ‘à primeira vista’ realizados por Sloboda e ainda Levin & Kaplan. Do trabalho da autora importa destacar a síntese acerca do processo cognitivo em questão: <<*sight readers do not read note-by-note but shape the music as they read it emphasizing patterns, thus creating a meaningful interpretation*>> (p. 47). Os padrões a que a autora se refere são unidades constituídas por alturas e durações cujo significado, em termos de percepção e cognição, é essencial para o desenvolvimento da interpretação de toda a estrutura musical da obra. Estas unidades permitem, por conseguinte, que o aluno atribua sentido ao que cada

nota, isoladamente e em termos cognitivos, não consegue em termos sonoros representar.

Tillmann, Bharucha & Bigand (2000), analisando aspectos psicológicos da aprendizagem tonal, afirmam que <<*understanding the function of events with respect to the musical context is crucial to assessing musical grammaticality*>>. O contexto musical referido diz respeito, usando de novo as expressões dos autores, às <<*functions of tones and chords in a key*>> (p. 887). Estas ideias são confirmadas por outros estudiosos, nomeadamente Povel & Jansen (2002a e b). Num dos seus vários estudos empíricos sobre percepção tonal, afirmam que <<*when a tone sequence is perceived as a melody, it is represented in terms of its underlying harmony, in which exact pitch-height characteristics play a minor role*>> (2002a, p. 51). Isto é: o que é determinante para a percepção tonal de uma sequência de sons não é cada altura ou intervalo propriamente dito, mas a forma como essas alturas são, num dado contexto, hierarquicamente organizadas e relacionadas entre si. Em síntese: a sua função harmónica. De acordo com os autores o processo explica-se da seguinte maneira: <<*a listener when listening to tonal music activates a mental framework consisting of a metrical schema and a harmonic schema that serve as the context in which the input is coded*>>(2002b, p. 144). A noção de ‘esquema’ harmónico pode ser entendida, portanto, como algo semelhante à estrutura, padrão ou unidade perceptiva definida pelos princípios de proximidade e semelhança teorizados pelos psicólogos gestaltistas.

Para autores como Meyer (1956), Radocy & Boyle (1979), o sistema perceptivo da melodia e da harmonia – bem como de todos os outros elementos musicais (ritmo, timbre, dinâmica) –, sendo construído com base em referências (*redundancy*) culturais, é explicado com base na Teoria da Informação. Das ideias defendidas pelos autores destaca-se o papel da discriminação para o desenvolvimento quer da percepção, quer da atribuição de significado musical. Segundo os filósofos a significação musical é um produto das expectativas que o sujeito desenvolve, enquanto ouvinte, a partir daquilo que já lhe é familiar perceptivamente (cf. Radocy & Boyle, 1979, p. 140-159). Discriminação e reconhecimento são os factores determinantes para o iniciar desse processo. Ideias semelhantes são referidas ainda por Bharucha (1994), sendo cruciais para

o entendimento de um dos aspectos fundamentais da teoria de aprendizagem musical de Gordon: o carácter familiar dos conteúdos (padrões tonais e rítmicos) e competências (auditivas, criativas, performativas, de leitura e escrita) que é exigido pela aprendizagem discriminativa, bem como o papel determinante deste processo para o desenvolvimento da inferência e generalização musical. Como será oportunamente analisado, são os princípios da diferença e divergência que, segundo o autor e no âmbito do desenvolvimento do pensamento sintáctico da música, governam a aprendizagem por discriminação. Este processo é distinto da aprendizagem por inferência, onde as leis da semelhança e da proximidade são decisivas para o desenvolvimento de um factor fundamental para a realização de pensamento criativo: a generalização de conteúdos e competências musicais não-familiares. Algo a reter portanto nesta dissertação, dadas as orientações educativas implicadas no problema em estudo.

Finalmente, há que registar o contributo de outras ciências, como a Neurobiologia por exemplo, para o desenvolvimento do conceito de sintaxe musical, padrões e sequências de padrões. Patel (2003) usa a análise de casos específicos de distúrbio da linguagem, como a doença de Broca (situação anómala em que o indivíduo compreende o que as palavras significam mas tem dificuldade em expressá-las pela fala) para demonstrar empiricamente que a linguagem e a música partilham de alguns processos comuns ao nível da sintaxe. Das conclusões retiradas deste estudo interessa salientar o que o autor adianta como definição de sintaxe. <<*Syntax may be defined as a set of principles governing the combination of discrete structural elements (such as words or musical tones) into sequences. Linguistic and musical sequences are not created by the haphazard juxtaposition of basic elements. Instead, combinatorial principles operate at multiple levels, such as in the formation of words, phrases and sentences in language, and of chords, chord progressions and keys in music (i.e., 'harmonic structure')*>> (p. 674). Ou seja, parece que ao nível neurológico há razões para aceitar que a aprendizagem da música através de taxonomias de padrões e estruturas frásicas é um elemento determinante para o desenvolvimento da compreensão da sintaxe harmónica.



## **b) sequência de aprendizagem de competências**

Para Gordon, desde que se ouve ou escuta até que se improvisa e teoriza música vai um percurso longo de aprendizagem que requer um desenvolvimento sequencial ou gradativo. De acordo com a teoria do autor, os níveis da aprendizagem de competências são os seguintes: Auditivo-oral, Associação Verbal, Síntese Parcial, Associação Simbólica, Síntese Compósita – com os subníveis, respectivos da Leitura e Escrita –, Criatividade/Improvisação e Compreensão Teórica. Contudo, importa notar que seja qual for o nível ou subnível em que se encontra o aluno, o modo pelo qual aprende música é sempre o mesmo: discriminando e inferindo. Este processo de aprender é por conseguinte cíclico e transversal relativamente à estrutura de sequência quer de competências, quer, como se verá adiante, de conteúdos. Princípio que, como se analisou atrás, foi já defendido por Mursell (*cyclical sequence*), ainda que de forma não tanto sistemática.

O quadro 1.3. expõe de forma sucinta os níveis e subníveis da aprendizagem de competências realizada através da discriminação e da inferência, segundo a teoria de aprendizagem musical do autor.

- **discriminação**

Na aprendizagem por discriminação o aluno aprende a reconhecer, através da imitação e comparação, as funções e modos dos padrões tonais e rítmicos. Como tal é fundamental enquanto preparação necessária para a generalização e abstracção características do processo de audição, e que apenas ocorrem através da aprendizagem por inferência. Como afirma Rodrigues (1999) a aprendizagem por discriminação caracteriza-se por um <<coleccionar de competências, padrões tonais e padrões rítmicos que hão-de formar o vocabulário musical dos alunos, a base a partir da qual podem fazer novas descobertas musicais, formular novas ilações>> (p. 18). O papel da instrução nesta fase do processo é determinante, uma vez que é através do professor que os alunos aprendem *o que* vão audiar e *como* vão audia-lo. Por estas razões Gordon define este momento da instrução como *modo de ensino (teaching mode)*,

desenvolvendo-se através de técnicas interactivas realizadas em grupo. Dado que é pela discriminação que o aluno aprende o que é um padrão no modo Maior e Menor ou um padrão em métrica Binária ou Ternária, o que é uma função de Tónica e Dominante ou uma função de Microtempo ou Macrotempo, o carácter familiar dos conteúdos e competências musicais é, nesta fase de aprendizagem, um dos aspectos a reter na organização das estratégias de ensino. Outro dos aspectos a reter é que a aprendizagem dos padrões é feita de forma isolada. Ou seja: padrões tonais e padrões rítmicos são ensinados de maneira independente.

**Quadro 1.3.: Níveis e subníveis da aprendizagem de competências realizada através da discriminação e da inferência (Gordon, 2000b, p. 126)**

<b>DISCRIMINAÇÃO</b>	<b>INFERÊNCIA</b>
<b>Auditiva/Oral</b>	<b>Generalização Auditiva/Oral</b>
	<b>Criatividade/Improvisação</b>
<b>Associação Verbal</b>	<b>Generalização Verbal</b>
<b>Síntese Parcial</b>	<b>Generalização</b>
	<b>Criatividade/Improvisação</b>
<b>Associação Simbólica</b> <b>Leitura-Escrita</b>	<b>Generalização Simbólica</b>
	<b>Leitura-escrita</b>
	<b>Criatividade/Improvisação</b>
<b>Síntese Compósita</b>	<b>Generalização</b>
	<b>Criatividade/Improvisação</b>
	<b>Compreensão Teórica</b> <b>Auditivo/Oral – Verbal - Simbólica</b>

Um momento crucial que é concretizado na aprendizagem por discriminação é quando os alunos reconhecem o modo e a métrica de várias séries de padrões

com que estão familiarizados, quer de forma isolada ou independente (padrões tonais ou padrões rítmicos) quer de forma integrada (padrões tonais e padrões rítmicos). Esta fase é realizada na Síntese Parcial (através da nomeação oral dos sons) e na Síntese Compósita (através da leitura e da escrita). Os dois níveis da Síntese revestem-se de particular importância quer para o desenvolvimento de novos conteúdos – como a modulação modal ou métrica –, quer como preparação para a aprendizagem discriminativa e inferencial de novas competências. Mais uma vez se chama a atenção para os princípios de diferença e semelhança envolvidos na aprendizagem por discriminação de padrões musicais. Sendo essenciais para o desenvolvimento da percepção tonal e rítmica, assumirão um papel fundamental para a concretização e viabilização de outros estádios de audição, como o reconhecimento e identificação de unidades sintáticas não-familiares – só possível de ser realizado quando o aluno atingiu o nível de aprendizagem por inferência.

- **inferência**

Na aprendizagem por inferência o aluno ensina-se a si próprio o que não é familiar, com base no que é familiar. Ou seja, aprende a *identificar* os modos e funções dos padrões tonais ou dos padrões rítmicos, baseando-se no que aprendeu na aprendizagem por discriminação. Nesta fase o papel da instrução é de natureza avaliativa, na medida em que o professor apenas ensina aos alunos *como* aprender. Por estas razões a aprendizagem por inferência tem de ser realizada *a solo*. Gordon denomina esta fase da instrução como *modo avaliativo (evaluation mode)*. Tal como na instrução desenvolvida na aprendizagem discriminativa, o processo de identificação da sintaxe tonal ou da sintaxe rítmica é feito através da evocação de padrões trabalhados estrategicamente de forma isolada ou independente. O momento em que os alunos identificam *séries* de padrões, quer de maneira isolada ou independente quer integrada, é concretizado nas diferentes Sínteses. A inferência realizada na Síntese Parcial é decisiva para o desenvolvimento da generalização verbal e respectiva Criatividade/Improvisação, bem como da discriminação simbólica (leitura e

escrita). A inferência realizada na Síntese Compósita é decisiva quer para o desenvolvimento da generalização e Criatividade/Improvisação ao nível notacional (através da leitura e da escrita), quer para a generalização teórica.

Gordon faz algumas considerações acerca do significado cognitivo do processo de discriminação e inferência. Segundo o autor os alunos participam na aprendizagem por discriminação <<*quando têm consciência de estarem a ser ensinados, mas não compreendem totalmente o que estão a aprender*>> (p. 122). Esta situação verifica-se quando, por exemplo, os alunos aprendem a cantar ou a executar uma canção de cor através da imitação do professor, ou após terem memorizado a partir da partitura. A aprendizagem por discriminação é desenvolvida porque aprendem problemas sonoros por comparação e 'eco' – como alturas e durações. Na aprendizagem por inferência, pelo contrário, os alunos <<*não têm consciência do que estão a aprender, ou mesmo de que estão a aprender, porque estão a ensinar a si próprios a aprender o que não é familiar, inferindo a partir do que é familiar*>> (p. 122). Ou seja, na aprendizagem inferencial o aluno tem de descobrir e aprender o desconhecido pensando por si próprio.

A relação deste processo com a audição pode ser compreendida através do lugar que quer a percepção, quer a sensação ocupam no contexto da assimilação de conhecimento. Paraphraseando o autor, a audição requer uma actividade mental mais complexa do que a simples aprendizagem por discriminação. Contudo, ainda que esta última seja uma actividade mais complexa do que a aprendizagem pela sensação, <<*para aprender a discriminar, devemos primeiro ser capazes de sentir e perceber o som*>> (p. 123).

Torna-se claro, portanto, que a abordagem da aprendizagem da audição exige que sejam consideradas as diferentes componentes do processo cognitivo em jogo: a capacidade para evocar e compreender o que é assimilado através da sensação, da percepção e da discriminação.

Esta referência ao fenómeno de 'sentir' a música parece ser digna de registo. Na realidade grande parte dos problemas de aprendizagem musical explica-se, desde logo, pelo facto de a capacidade para sentir a música não estar

suficientemente desenvolvida nos alunos. Esta situação torna-se ainda mais pertinente se se analisar o que dela resulta em termos de competência necessária para discriminar música.

### **c) sequência de conteúdos**

São conhecidas as perspectivas alicerçadas no critério de sequência de conteúdos, aplicando formatos diversos consoante o ponto de vista psicológico, didático ou a finalidade educativa (cf. Escudero, in Zabalza, 1992, p. 121).

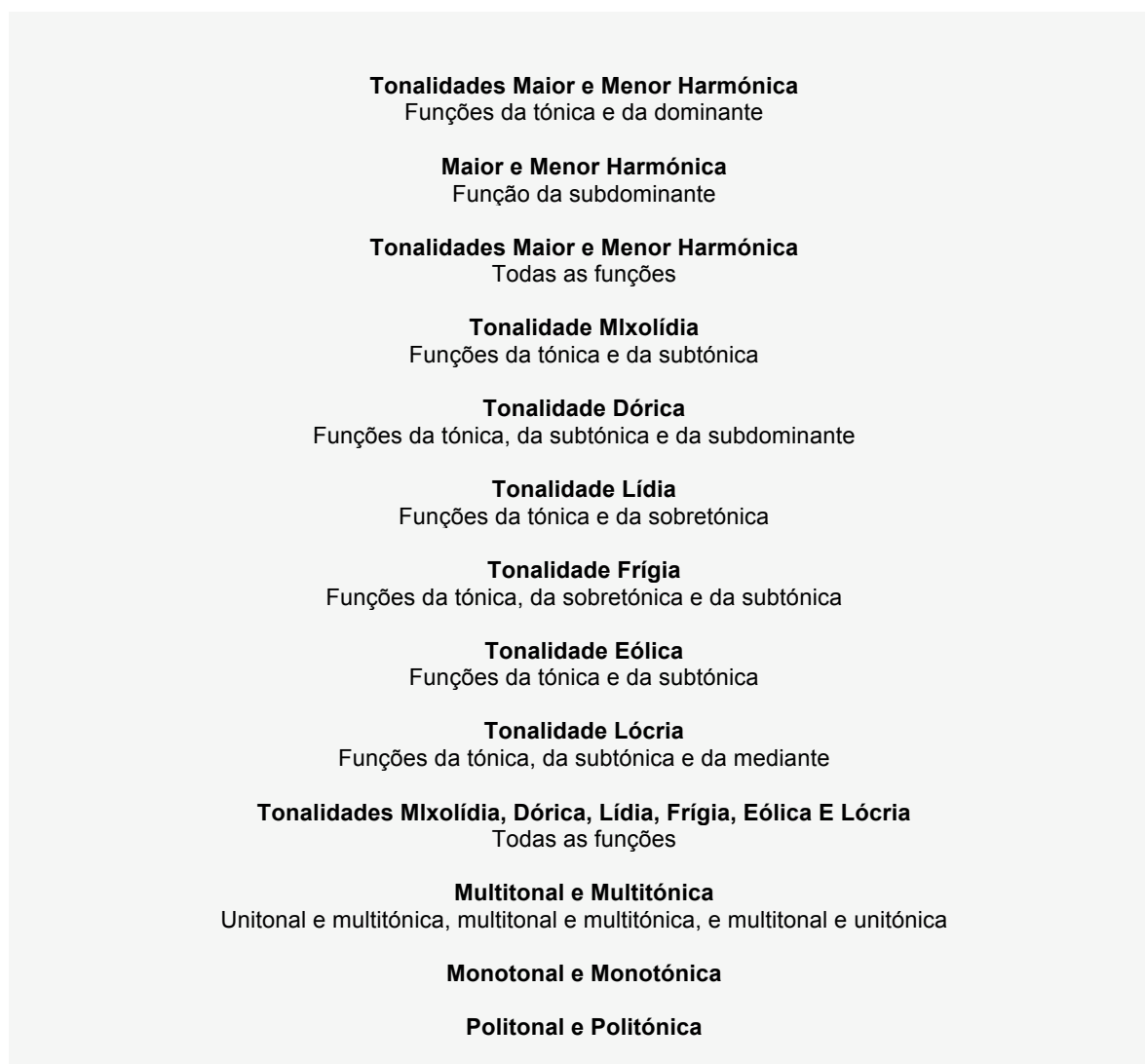
As taxonomias de conteúdo musical propostas por Gordon dizem respeito às duas dimensões fundamentais da sua teoria de aprendizagem: tonal e rítmica. Sublinhe-se que, para se compreender a sua organização, é necessário entender-se um princípio que é subjacente à aprendizagem da audição: a sintaxe e sua relação com aprendizagem de padrões (cf. alínea 1.1.3.). A tonalidade e a métrica, bem como, respectivamente, as funções tonais e as funções de macrotempos e microtempos, são por conseguinte, em articulação com a aprendizagem de padrões tonais e rítmicos, os critérios definidos pelo autor para a organização taxonómica de conteúdos.

Outros formatos, elaborados por exemplo com base na abordagem conceptual proposta por Bruner (1966) e na espiral de desenvolvimento de competências de Swanwick & Tillman (1986), podem ser encontrados nos já citados Manhattanville Music Curriculum Program (Thomas, 1986) e Programa de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico. Qualquer uma das teorias referidas tem dado origem ainda a numerosas publicações de carácter educativo – filosófico, psicológico, pedagógico-didático.

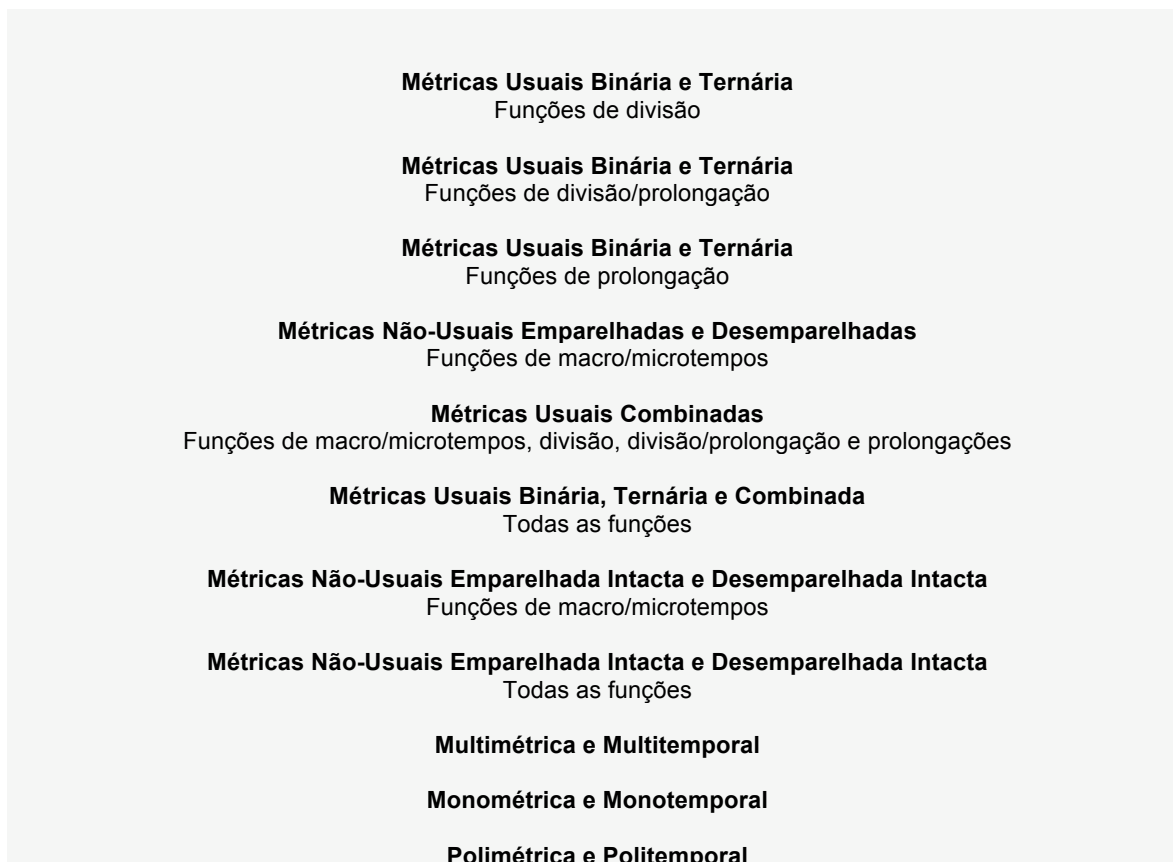
O significado prático da utilização de taxonomias de conteúdo na aprendizagem da audição tem uma explicação: facilitar a compreensão da sintaxe tonal e rítmica da música ao longo da aprendizagem. Com efeito, a hierarquia é feita com base no que é ouvido e segundo critérios crescentes de dificuldade. Algo que é resultante de morosa investigação em que foram recolhidos dados de experiências onde participaram, segundo o próprio autor, mais de 1800 crianças (cf. Gordon, 2000b).

Os Quadros 1.4. e 1.5. apresentam, respectivamente, as taxonomias de conteúdo tonal e rítmico propostas por Gordon.

**Quadro 1.4.: Taxonomia de conteúdo tonal: níveis e subníveis da sequência de aprendizagem do conteúdo tonal (Gordon, 2000b, p. 217)**



**Quadro 1.5.: Taxonomia de conteúdo rítmico: níveis e subníveis da sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico (in Gordon, 2000b, p. 269)**



#### **d) relação entre sequência de aprendizagem, estádios e tipos de audição**

Recorde-se o exemplo dado na alínea 1.1.2. da presente dissertação: a comparação entre o aluno A e o aluno B que ‘tiravam de ouvido’ a mesma música enquanto a executavam no piano (Tipo 4). Se se retiver o que foi dito, parte-se do princípio que o primeiro aluno manifestava o Estádio 5 de audição – porque apenas conseguia *reconhecer e identificar* os padrões tonais da música que estava a executar, revelando-o melódica e harmonicamente; enquanto que o segundo aluno, apesar de a executar com um nível técnico inferior, demonstrara ter desenvolvido a audição até ao Estádio 6 – na medida em que era capaz de improvisar *predizendo* novos motivos ou padrões, melódicos e rítmicos, de acordo com a estrutura harmónica audiada.

Em termos de aprendizagem, quer um quer outro aluno estão a audiar ao nível da inferência, nomeadamente aplicando conhecimento familiar a música não-familiar, apesar do grau de realização performativa estar desenvolvido, entre si, na razão inversa do estágio de audiação. Ou seja: o que marca a diferença entre aqueles alunos é o nível ou grau de competência que revelam demonstrar para audiar música não-familiar. Trata-se portanto de um problema de sequência de aprendizagem. Enquanto o primeiro aluno, ao *identificar* um conjunto novo de padrões tonais e rítmicos, apenas *generaliza* pela audiação conhecimento musical, o segundo não só identifica pela *generalização* esse novo conjunto de padrões como *cria* outros, semelhantes ou diferentes, pela improvisação. A realização deste tipo de competência só foi possível de ser concretizada porque, contrariamente ao primeiro caso, as condições de aprendizagem por inferência possibilitadas a este aluno, concretamente a generalização pela criatividade, permitiram-lhe atingir o último estágio de audiação.

Poder-se-ia analisar ainda outro exemplo. O aluno C apenas *reconhece* (Estádio 2) os padrões tonais da música que está a ler (Tipo 2), imitando o professor (discriminação). O aluno D lê *a solo* um trecho não-familiar (inferência) através de cifra, predizendo (Estádio 6) padrões tonais. Embora ambos os alunos desempenhem o mesmo tipo de audiação (leitura), o nível de aprendizagem simbólica é diferente (sequência). O facto do aluno D improvisar não só coloca a sua capacidade de audiação ao nível máximo da inferência da leitura, como acrescenta, relativamente ao aluno C, um novo tipo de audiação: a improvisação.

Imagine-se ainda um aluno que está audiar enquanto lê uma peça 'à primeira vista' (um de outros exemplos já mencionados na presente dissertação). O processo de audiação que é desenvolvido exige sobretudo que o aluno *reconheça e identifique* (Estádio 5) a sintaxe da música que está a ler (Tipo 2). O que significa, neste caso, que o aluno é capaz de dar sentido sonoro ao conjunto de padrões tonais e rítmicos (com os quais está familiarizado) ordenados de maneira diferente ou até mesmo semelhante no novo contexto frásico que está a ler. O que o exemplo traduz em termos de estágio de audiação e sequência de aprendizagem pode ser expresso da seguinte maneira: o aluno *identificou* a sintaxe da música que estava a ler, porque foi capaz de *generalizar* para



contextos musicais não-familiares um conjunto de padrões (síntese compósita), assimilados durante a aprendizagem por discriminação. Gordon denomina o processo de dar sentido às notas que se está a ler (ou a escrever) numa partitura de *audiação notacional*. Presume-se portanto que, em termos notacionais, para o aluno ser capaz de manifestar o último estágio de audiação – por exemplo quando improvisa com base na leitura de cifra – é necessário que os cinco anteriores tenham sido previamente desenvolvidos.

Segundo Gordon, a capacidade de *generalizar* conteúdo musical permite, por exemplo, que a progressão harmónica I-II-V7-I seja *identificada* no contexto de qualquer obra tonal, seja ela de J. S. Bach, de Mozart, do cancionero popular ou de Duke Ellington.

No caso do instrumentista estar a compor ou a improvisar (Tipos 8 e 6), este mesmo processo requer, para além da *identificação*, a resolução e descoberta de situações musicais que não são completamente ou de todo familiares. A evocação da sua sintaxe é feita, é claro, com base naquilo que audia noutras situações familiares – o seu *input* de conteúdos e competências entretanto adquirido. Mas para além disto, exige ao instrumentista ou compositor uma capacidade de *generalização* de vocabulário musical que lhe permite *antecipar* e *criar* novos padrões e frases musicais (criatividade/improvisação), de acordo com as sintaxes tonais e rítmicas que está a *predizer* (Estádio 6) no momento da realização das tarefas. A *predição* do que vai executar na improvisação ou escrever ao longo do trabalho de composição manifestar-se-á, por conseguinte, de acordo com a natureza dum ou doutro desempenho, bem como das respectivas circunstâncias temporais a que está associada cada uma das performances. No caso da improvisação, a espontaneidade e a fluência em ‘tempo real’ exigidas pelo acto criativo no decurso da performance implicam um tipo de audiação em acção simultânea com o desempenho instrumental ou vocal. Na composição, a possibilidade de elaboração e desenvolvimento exaustivo das ideias, evocadas e criadas durante tempo indeterminado e através do seu registo escrito, determina um tipo de audiação cujo processo e produto, em termos de grau de complexidade de audiação e performance, não podem ser comparáveis ao do acto de improvisar.

Para quem não está a executar mas apenas a ouvir (Tipo 1), a audição da sintaxe musical pode processar-se por *antecipação* do que se está a escutar (Estádio 6), ou apenas por evocação do que foi audiado no passado, seja imediatamente próximo ou distante (Estádio 5). É este fenómeno que explica, por exemplo, o facto de *anteciparmos* resoluções ou cadências quando estamos a escutar uma determinada obra familiar (*reconhecendo e identificando* padrões tonais e/ou rítmicos) ou mesmo não-familiar (*identificando* padrões em novos contextos discursivos); ou ainda, a facilidade com que escrevemos um dado excerto que acabamos de ouvir (Tipo 3) ou que ouvimos há tempos e retivemos na memória (Tipo 5).

Qualquer um dos exemplos é sugestivo relativamente às diferenças de natureza e carácter entre estádios e tipos de audição, bem como aos princípios que fundamentam a sua relação, quer entre si quer com o processo sequencial da aprendizagem proposto por Gordon. Através dele podemos extrair as seguintes conclusões:

1º) que os tipos de audição não predizem estádios de audição, excepto ao nível da improvisação e composição (criatividade);

2º) que os estádios de audição não predizem graus de realização performativa (ainda que, a médio e longo prazo, se venham a manifestar no próprio processo de execução);

3º) que um estádio de audição pode ser manifestado por competências correspondentes a um ou outro nível de aprendizagem (discriminação e inferência);

4º) que os tipos de audição se identificam, todos eles, com as dimensões de realização musical que constituem os subníveis da aprendizagem de competências, embora nada digam – com excepção da improvisação e da composição – acerca do nível, quer de discriminação quer de inferência.

Se se quiser sintetizar os aspectos psicológicos essenciais da teoria de aprendizagem do autor, poder-se-ia afirmar que os processos de competência (audição e aprendizagem), dada a sua natureza desenvolvimental no sujeito, são sempre sequenciais, enquanto que as dimensões através das quais se

manifestam (tipos de audição), dado o seu carácter de transversalidade no contexto da realização musical, não o são.

Outra das conclusões a retirar – particularmente decisiva para o estudo que se apresenta nesta dissertação – é que a criatividade e a improvisação, enquanto modos mais complexos de generalização de vocabulário musical, não apenas dependem da comparação e imitação desenvolvidas na aprendizagem por discriminação, como são ciclicamente transversais no processo sequencial de desenvolvimento de competências. Ou seja: a improvisação e a audição têm um carácter *dialéctico* no processo de aprendizagem. Assim como o têm, em termos cognitivos, a discriminação e a inferência. Como será analisado oportunamente, torna-se claro que, sob o ponto de vista curricular, o princípio de transversalidade inerente ao pensamento criativo no contexto do processo de aprendizagem da música será decisivo para a construção de matrizes de programas.

## 1.2.2. Aprendizagem da improvisação

*<<How does one learn improvisation? The only answer is to ask another question: what is stopping us? Spontaneous creation comes from our deepest being and is immaculately and originally ourselves. What we have to express is already with us, is us, so the work of creativity is not a matter of making the material come, but of unblocking the obstacles to its natural flow.>>*

Nachmanovitch (1990, p. 10)

No manual de instruções *Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record*, Gordon (1998) refere que improvisação e criatividade são dimensões de realização que não podem ser ensinadas. Na perspectiva do autor as dificuldades inerentes ao processo de ensinar improvisação são semelhantes às do processo de ensinar a pensar: *<<just as vocabulary of words, not thinking, can be taught, all a teacher can do is provide students with necessary readiness to teach themselves how to improvise and create>>* (p. 8).

Por sua vez Kratus (1991), usando aquele mesmo princípio para análise de estudos realizados por Moorhead and Pond, Sudnow, Flohr, Pressing, Reinhardt, Hargreaves, conclui que *<<a more appropriate way to look at improvisation is to conceive of it as being multileveled, consisting of a sequence of different, increasingly sophisticated behaviors>>*(p. 38). Ou seja: o que o professor pode providenciar para o desenvolvimento daquilo que Gordon define como *<<readiness to teach themselves how to improvise>>* está, segundo Kratus, dependente da natureza e qualidade do que ensina. Ou melhor: do que for capaz de promover no contexto global da aprendizagem dos seus alunos. De tal modo que *<<the level at which a student can improvise is determined by the student's level of knowledge and skill>>* (p. 38).

Outra definição de improvisação que não se afasta deste ponto de vista é dada por Azzara (2002). Delimitando o seu estudo à análise da improvisação no contexto do sistema tonal, caracteriza esta competência como uma forma de expressão de pensamento interiorizado, cuja manifestação só é possível *<<when*

*students are able to understand and express musical ideas spontaneously>>* (p. 174), ou seja: *<<when they comprehend patterns of a musical line within a larger context>>* (p. 179). Para este autor, como para outros anteriores, promover *<<readiness to improvise>>* é desenvolver nos alunos a capacidade de interiorizar a sintaxe da música, tonal e rítmica, num contexto de desempenho que está para além do processo meramente imitativo e performativo. Mais do que ensinar a improvisar, caberá ao professor desenvolver um conjunto de ferramentas que tornem os alunos capazes *<<to understand tonal and rhythm pattern and combine and sequence them in a syntatic manner>>* (p. 179).

Dobbins (1980), comparando a capacidade de improvisar com o uso da linguagem, substitui *readiness* pelo termo *proficiency*: *<<the capacities for creative self-expression and spontaneous conversational interaction indicate a person's proficiency in the use of a **verbal language**. The most exactly equivalent music skill is that of improvisation: the spontaneous expression of musical **images** that directly **reflect** the immediate ideas, emotions, and sensations of the improviser>>* (p. 36).

O húngaro Laczó (1981), no seu estudo empírico realizado com alunos do ensino elementar, refere que as condições exigidas para o estabelecimento de níveis de competência para improvisar estão muito mais dependentes da qualidade da aprendizagem previamente desenvolvida do que da idade dos alunos. Por estas razões a reflexão sobre a pertinência de interiorização de um vocabulário musical capaz de promover o pensamento envolvido no acto de improvisar é traduzida nos seguintes termos: *<<the level of musical generativity is mostly influenced by the musical education and experiences while age is less important. The different qualitative differences of improvised melodies reflect not only the development of musical skills, but also the appearance of complex musical thinking. (...) Improvisation as an exteriorization projects the effect of interiorization>>* (p. 43).

Sloboda (1993) interessa-se pelos aspectos cognitivos da música, analisando o processo de improvisar e compor em estreita articulação. Ainda que o seu objectivo esteja, nesta obra, direccionado para a construção de um modelo generativo do pensamento musical, aquilo que se pode inferir para a

aprendizagem é, no caso da improvisação, de crucial importância. Segundo o autor, ainda que improvisação e composição partilhem processos cognitivos comuns, aspectos como fluência e rapidez de raciocínio fazem distinguir o processo de improvisar do de compor: <<*in both cases (improvisação e composição) the originator must have a repertoire of **patterns and things to do** with them that he can call up at will; but in the case of improvisation the crucial factor is the speed at which the stream of invention can be sustained, and the availability of things to do which do not overtax the available resources*>> (p. 149).

Radocy & Boyle (1979) definem improvisação como um tipo de performance que exige ao instrumentista <<*production of musical patterns not previously produced (...) combining new melodic and harmonic patterns within a given conceptual framework*>> (p. 146). Segundo os autores, esta estrutura conceptual é desenvolvida através da percepção de padrões melódicos, harmónicos, rítmicos, tímbricos, que são característicos de uma dada cultura. Será tanto mais compreendida quanto maior for a experiência de aprendizagem orientada com base na discriminação 'através do ouvido' (*by ear*).

Pela análise do pensamento de qualquer um dos autores há considerações a retirar quanto à questão da competência para improvisar e o processo de ensino envolvido para o seu desenvolvimento.

A primeira é que improvisar não é algo que possa ser traduzido por meros gestos de repetição, assegurados por treinos performativos baseados na memória ou na leitura de partituras; nem tão-pouco no conhecimento teórico, por muito vasto que este seja. Ainda que estes aspectos possam ocupar um lugar de enriquecimento musical num contexto mais vasto da tarefa, o que parece ser crucial para que a improvisação se concretize é a capacidade que o aluno demonstra em termos de 'estar pronto para' aprender por si próprio essa tarefa, com base naquilo que já sabe. Ou seja, audia. É, portanto, relativamente às características musicais deste saber adquirido e interiorizado – ou seja do que ele traduz em termos de desempenho ao nível de conteúdo e de competências – que deve ser entendida a noção de *readiness* para improvisar. A expressão de Laczó, segundo a qual a

improvisação, *enquanto exteriorização, projecta (ou reflecte) o efeito da interiorização*, exprime com bastante clareza o que se acaba de concluir.

A segunda, dependente da anterior, é que a capacidade para improvisar espelha a própria capacidade do professor para ensinar música. O produto conseguido através da improvisação do aluno é, no fundo, o produto da acção conseguida pelo professor. Ou seja: avalia-o.

Dado que não é o produto em si da improvisação que é ensinado – o produto ou resultado musical é sempre pertença do aluno, uma vez que depende da sua criatividade particular – mas sim o processo que permite gerá-lo, novos problemas se levantam. Que aspectos do processo de aprendizagem são decisivos para que o aluno se torne apto para criar e improvisar? O que é necessário que o aluno saiba – audie – para poder tornar-se *professor de si próprio*? Isto é, capaz de descobrir novos problemas musicais pelos seus próprios meios? Que conteúdos e competências tem de assimilar e desenvolver? Qual a função do professor? Que organização deve imprimir à tarefa instrutiva de forma a promover a *proficiência* do aluno para criar e improvisar? Enfim: qual a sequência de aprendizagem da improvisação?

Por último, trata-se de equacionar o papel do professor já não no ‘antes’ mas ‘ao longo’ do processo da improvisação, uma vez que esta competência é caracterizada por uma suposta independência ou auto-suficiência educativa por parte de quem improvisa. O que significa neste caso em termos de aprendizagem, o aluno *ser professor de si próprio* quando improvisa e cria? Que lugar fica remetido para o professor e por quê? Em suma: por que é que a criatividade e a improvisação continuam, mesmo assim, a fazer parte da problemática do ensino?

#### **a) questões sobre sequência, eficiência e *readiness***

Gordon é bastante crítico relativamente ao ensino que não atende às condições de crescimento musical dos sujeitos. O célebre princípio de aprendizagem de Pestalozzi – capital, como entretanto se referiu, na teoria do autor – constitui exemplo de como o conceito de *readiness* é fundamental para a abordagem da aprendizagem enquanto, parafraseando Ausubel (1968), <<*process in wich every*

*new capability builds on a foundation established by previously learned capabilities*>> (p. 159).

Sabe-se que, de uma maneira generalizada, tocar uma partitura de Bach ou de Schumann, até mesmo com excelência de desempenho, não significa necessariamente compreender o que se toca, ao ponto de, nomeadamente, se conseguir extrapolar ou improvisar sobre a sua estrutura harmónica e estilística, ou ainda generalizá-la auditivamente para outros exemplos ou contextos harmónica e estilisticamente semelhantes (ou diferentes); um bom resultado num ditado rítmico a uma ou mais vozes nem sempre é revelador de processos de compreensão de natureza musical ou de carácter sensitivo, sendo substituídos, com frequência, por raciocínios ou mnemónicas de ordem intelectual (baseados por exemplo em contagem de números de tempos e figuras); reproduzir ou ler, por exemplo, uma frase melódica no modo Menor em métrica Binária não significa necessariamente conseguir transformá-la para o modo Dórico em métrica Ternária; fazer correctamente a análise musical de um *baixo cifrado* através de leitura de partitura não quer dizer que o mesmo resultado se mantenha quando da troca da partitura por um exercício baseado exclusivamente na descoberta auditiva; compor um cânone ou um coral pode ser fruto de processos baseados no conhecimento estritamente teórico, onde a descodificação de um conjunto de fórmulas e regras estilísticas, resolvidos através da lógica dedutiva sobre uma folha pautada, substitui o pensamento e compreensão musicais; não são raras as vezes que se constata que um aluno consegue ler uma partitura com a ajuda do instrumento, não conseguindo fazê-lo, contudo, quando apenas lhe é solicitado que a cante; também no universo da improvisação, nomeadamente o Jazz, é diferente assegurar a construção de discursos melódicos recorrendo a *clichés* – isto é, associando regras de progressão (com por exemplo, C e G7) a escalas (modo Maior e Mixolídio) – do que identificar auditivamente relações entre acordes e funções e a respectiva estrutura tonal do discurso.

De acordo com Gordon, qualquer um dos problemas focados levanta dúvidas quanto à qualidade dos processos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da instrução musical. Efectivamente, promover a capacidade para se compreender música aos mais diversos níveis e âmbitos de realização – *readiness* para ouvir,



nomear sons, ler, escrever, improvisar ou compor audiando música – é pôr em prática modelos de ensino que permitam responder estrategicamente à questão fundamental da educação: *como* se aprende música.

No contexto dos exemplos descritos, são as condições discriminativas e inferenciais exigidas pela compreensão da música, quer ao nível da *sequência de competências* quer ao nível da *sequência de conteúdos*, os aspectos do processo que, no desenvolvimento da instrução, não terão sido considerados pelos educadores.

É portanto relativamente ao *como* se aprende conteúdos e competências que devem ser definidos objectivos sequenciais de aprendizagem – que, na perspectiva do autor, constituem a própria *metodologia* de ensino.

No que se refere à questão particularmente decisiva para a fundamentação teórica do presente objecto de estudo – ‘qual a relação entre a aprendizagem da audição da sintaxe harmónica e a improvisação melódica?’ –, a abordagem da sequência de aprendizagem da audição, nomeadamente o papel da discriminação para a concretização do processo, torna-se decisivamente crucial.

O que significa então ‘promover condições de discriminação para improvisar’? Veja-se através de um exemplo relativo às situações de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da experiência apresentada na presente dissertação.

Ao nível Auditivo/Oral – ao qual se cingiu a intervenção – para se ser capaz de improvisar um padrão ou conjunto de padrões de Tónica e Dominante no modo Maior e Menor, em métrica Binária e Ternária, é necessário ter-se generalizado (a solo):

1. padrões familiares e não-familiares;
2. conjuntos de padrões familiares e não-familiares.

Para generalizar, tem de se ser capaz de discriminar (a solo e em grupo):

1. padrões de Tónica e Dominante nos modos Maior e Menor, bem como os macrotempos e microtempos de padrões rítmicos em métrica Binária e Ternária;

## 2. conjuntos de padrões (os mesmos).

A familiarização com este tipo de vocabulário é condição determinante para a discriminação. Isto é, discrimina-se imitando e reproduzindo padrões de forma a ser-se capaz de reconhecê-los e evocá-los por memória em contextos frásicos.

Contrariamente às fases iniciais, da capacidade de generalizar vocabulário tonal e rítmico para a realização da improvisação o passo é curto, ainda que prolongado sob o ponto de vista da sua realização máxima. As condições para que o processo aconteça dependem, é claro, das ferramentas que o professor foi capaz de disponibilizar, quer ao nível educativo quer artístico. A discriminação, enquanto nível de aprendizagem baseado na compreensão pela imitação e comparação, constitui a base modelar para a inferência ou generalização. Este processo é exigido em todas as fases da sequência de aprendizagem de competências: Auditiva/Oral, Verbal, Síntese Parcial, Associação Simbólica, Síntese Compósita. A quantidade e qualidade de conteúdos e recursos de realização capazes de promover eficientes condições de associação e descoberta de problemas – nos planos melódico, harmónico, rítmico, tímbrico, textural – são factores decisivos para o desenvolvimento da improvisação. Sublinhe-se a função das taxonomias de conteúdo tonal e rítmico, bem como a organização estratégica do processo de instrução, quer ao nível lectivo quer ao nível curricular. Como será analisado a seguir, as condições de instrução constituem, ao lado dos recursos pedagógicos e artísticos potenciados pelo professor, aspectos cruciais para a promoção daquilo que vários autores referem como *readiness* para criar e improvisar.

Daqui se conclui portanto que a generalização de conteúdos e competências, sendo viabilizada pela acção do professor, é condição essencial, enquanto *readiness*, para a criatividade.

A criatividade, sem a qual é impossível improvisar, eleva o processo de compreensão por inferência, em conjunto com a improvisação, à sua realização máxima. A generalização e transferência de conhecimento interiorizado pelo sujeito é a expressão dessa realização, reflectindo ou espelhando, simultaneamente, aquilo que o professor foi capaz de promover e potenciar durante os vários momentos da discriminação.

A dimensão criativa dessa interioridade – algo que só o sujeito pode processar através do seu próprio pensamento, conhecimento e imaginação, tornando-se a sua ferramenta de comunicação própria, intrínseca, privada – é o que distingue a improvisação (bem como a composição) de todo o processo de generalização musical. Por estas razões, como afirma Gordon, não se ensina. É um processo individual de procura e descoberta, ao qual se associa a produção de novas ideias e recursos expressivos. Segundo Kratus (1991), é concretizado plenamente quando a transferência de vocabulário tonal e rítmico para novos contextos de realização é acompanhada de generalização e ‘pessoalização’ estilística. Como será analisado no Cap. II, a improvisação estilística e pessoal – que exige o desenvolvimento fluído do discurso melódico sobre um estilo solicitado e criado – é o estágio mais elevado de realização da improvisação. Como refere o pianista Sasseti <<*a partir de uma certa altura, a aprendizagem do Jazz é como imaginarmos um saco em que vamos pondo as influências todas lá para dentro. Até que a certa altura começamos a criar a nossa própria linguagem. O que acontece no Jazz é que cada um, nomeadamente os pianistas, tem o seu 'touch'. Tanto eu como o Mário [Laginha] temos um 'touch' próprio. O nosso universo vem de dentro de nós, é inteiramente natural*>> (in Magalhães, 2002). Ou seja: em última instância, trata-se de adquirir um estilo ou uma estética própria – aquilo que improvisadores e compositores como Bach, Mozart, Beethoven, Parker, Miles Davies, Keith Jarret, Laginha ou Sasseti conseguiram conquistar.

Sob o ponto de vista cognitivo, o significado educativo da discriminação e da inferência no processo de desenvolvimento da improvisação musical pode ser comparado a outros modelos de sequência de aprendizagem.

As taxonomias de Bloom et al. (1983) e Frabboni (1984), por exemplo, são modelos de análise sobre a aquisição de conhecimento fora do campo musical, cuja concepção evidencia, em termos filosóficos, princípios idênticos aos que são defendidos na teoria de Gordon.

Como se descreve nos Quadros 1.6., 1.7. e 1.8., qualquer uma das taxonomias referidas apresenta modelos de sequência em que a inferência e a generalização, enquanto processo resultante da aprendizagem por discriminação, é o ponto de

partida para o desenvolvimento do pensamento criativo. A associação da discriminação à aprendizagem baseada na imitação e no conhecimento evocado através da memória é outro dos aspectos que faz aproximar as taxonomias dos autores ao modelo hierárquico proposto por Gordon.

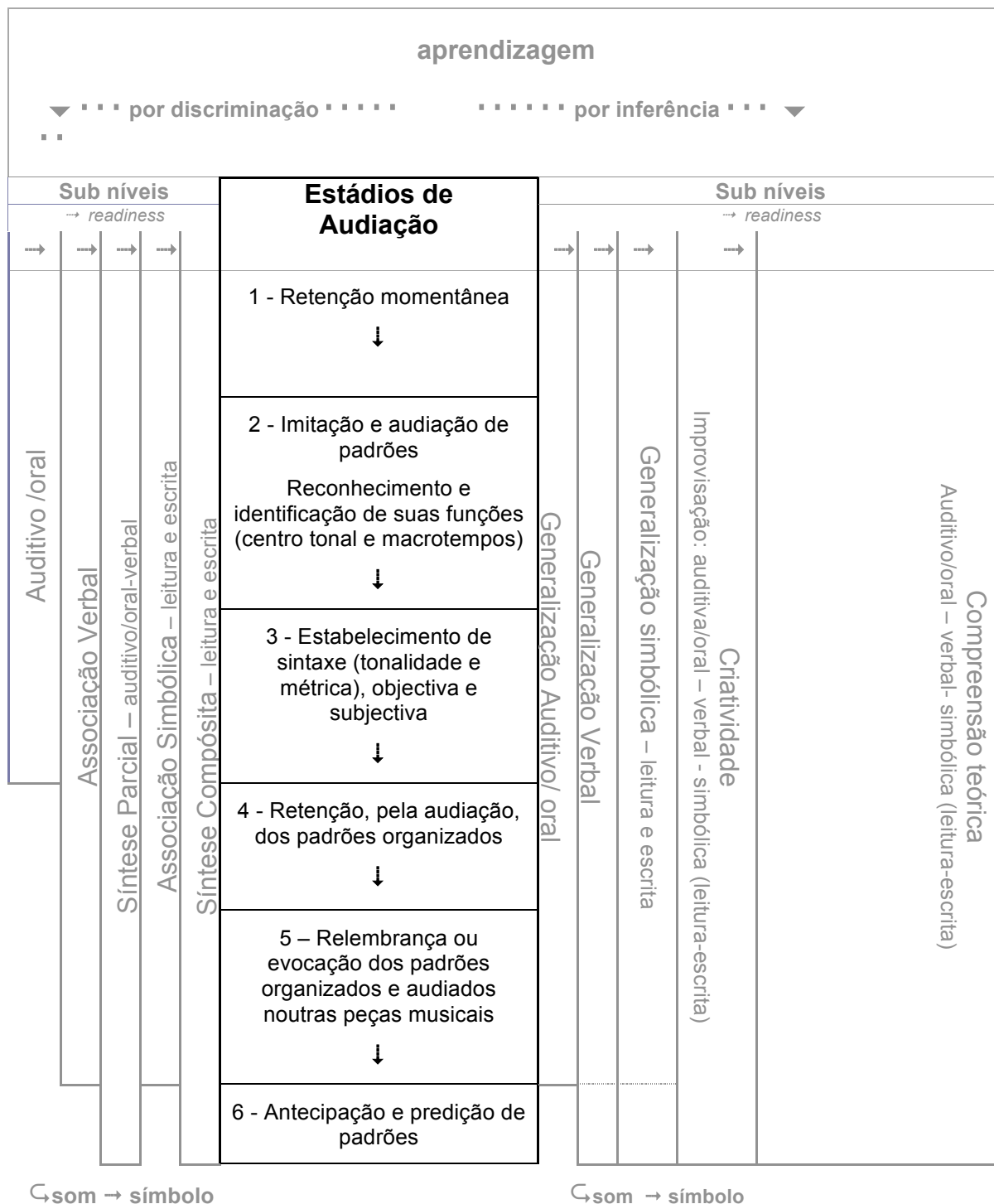
Crê-se portanto que a discriminação e a inferência são, em conjunto, os elementos catalisadores da aprendizagem – uma espécie de centro nevrálgico do qual depende a eficácia da acção educativa realizada pelo professor no dia-a-dia escolar.

Sublinhe-se o papel determinante da discriminação para o desenvolvimento da memória e conhecimento familiar. A sua função modelar no processo de compreensão musical tem um significado decisivo para a construção de objectivos educativos. Convém lembrar que é na reflexão sobre a qualidade dos processos discriminativos que se devem equacionar as razões para a verificação de grande parte dos problemas de aprendizagem musical, nomeadamente ao nível da improvisação.

A inferência de conhecimento tem no entanto, no processo de aprendizagem, uma função educativa mais ampla – ou se se quiser longínqua –, uma vez que a discriminação, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento educativo e artístico dos alunos. Como refere Gordon, ainda que a compreensão de música familiar seja um objectivo importante para o desenvolvimento de um músico, como meta torna-se decisivamente insuficiente dada a diversidade em que se move a música enquanto processo dinâmico de criação.

**Quadro 1.6.: Relação entre estádios de audiação e sequência de aprendizagem de competências de Gordon (cf. 2000b, p. 34; 119-218)**

[as setas indicam orientação em sentido crescente das sequências ou taxonomias]



**Quadro 1.7.: Relação entre taxonomia do domínio cognitivo de Bloom e estádios de audiação de Gordon (cf. Bloom,1983, p. 55-165)**

		Bloom ↙ ↘	Gordon ↓
Categorias		Características cognitivas de processamento da informação	Estádios de Audiação
	Conhecimento ↓	Memória/evocação de factos e abstrações de factos	1 - Retenção momentânea
			2 - Imitação e audiação de padrões Reconhecimento e identificação de suas funções (centro tonal e macrotempos)
Capacidades e competências intelectuais	Compreensão ↓	(re)organização - interpretação do conhecimento	3 - Estabelecimento de sintaxe (tonalidade e métrica), objectiva e subjectiva
	Aplicação ↓	Aplicação do conhecimento (Transferência)	4 - Retenção, pela audiação, dos padrões organizados  5 – Relembança ou evocação dos padrões organizados e audiados noutras peças musicais
	Análise ↓	Significação de padrões de conhecimento (partes) Dedução	6 - Antecipação e predição de padrões
	Síntese ↓	Classificação de padrões de conhecimento (todo) criação / predição	
	Avaliação	Julgamento qualitativo e quantitativo	

**Quadro 1.8.: Relação entre taxonomia de aprendizagem de Frabboni, sequência de aprendizagem e estádios de audiação de Gordon (cf. Frabboni, 1984, p. 65-67)**

Frabboni ↙ ↘		Gordon ↙ ↘	
Níveis e características de aprendizagem		Características cognitivas de processamento da informação	Estádios de Audiação
Saber O saber de...	Aprendizagens Elementares	factos e abstracções: memória/evocação – repetição	Discriminação  1 - Retenção momentânea  2 - Imitação e audiação de padrões  Reconhecimento e identificação de suas funções (centro tonal e macrotempos)
Compreensão O saber sobre..	Aprendizagens Intermediárias	Descrição, significação e aplicação do conhecimento: 'linguagens'	Inferência – Generalização  3 - Estabelecimento de sintaxe (tonalidade e métrica), objectiva e subjectiva  4 - Retenção, pela audiação, dos padrões organizados
Decomposição/ Integração Pensamento Convergente	Aprendizagens Superiores	Análise (dedução) síntese (predição)	5 – Relembração ou evocação dos padrões organizados e audiados noutras peças musicais
Descoberta/ Projeção Pensamento Divergente	Aprendizagens Superiores	intuição invenção criação artísticas	6 - Antecipação e predição de padrões

Nada melhor do que é espelhado através do desempenho da improvisação musical para se entender o significado educativo da inferência enquanto produto maximizado quer pela discriminação, quer pela própria generalização. Efectivamente é um facto que, sem capacidade discriminativa, o aluno dificilmente será capaz de, por si próprio, generalizar conhecimento. Contudo, é a capacidade de generalizar conhecimento que lhe permite *predizer* a sintaxe da música, realizando assim o estágio mais elevado de audição – consumado na criação musical.

Em face do que se expôs, parece ser pertinente reflectir sobre o significado psicológico, pedagógico e curricular de alguns princípios aqui enunciados. O principal é que a capacidade para compreender e expressar conhecimento de forma criativa e privada deveria constituir o objectivo último de qualquer projecto educativo. No caso da música, nomeadamente de curricula que são definidos e orientados para a profissionalização de perfis denominados ‘artísticos’, a questão do desenvolvimento do conhecimento através de formas de pensamento e de estar que possibilitem, para além do domínio técnico da performance, da reprodução de repertório, do conhecimento teórico, etc., a realização de produtos e processos criativos, torna-se ainda mais relevante. Mesmo no caso do músico nunca o concretizar, o valor educativo de todo este processo dificilmente pode ser questionado. Essencialmente porque aprender a compreender e a generalizar música, quando conseguido pelo aluno, torna-se uma mais valia que jamais o deixará indiferente na sua relação com o conhecimento no futuro. Ou, como diria Gordon, porque <<*quanto melhor souber audiar, melhor poderá compreender e fazer generalizações, mesmo no caso de uma peça de música familiar, de cada vez que a ouve. Uma vez que o nosso cérebro comece a generalizar pela audição, nunca mais volta a fazê-lo como antes*>> (Gordon, 2000b, p. 27).



## **b) relação entre *readiness* e qualidade/quantidade das experiências de aprendizagem musical**

A qualidade e a quantidade de experiências promovidas pelo professor são, portanto, aspectos decisivos para o desenvolvimento da improvisação.

- **qualidade**

Pelo modo como a aprendizagem de competências e de conteúdos é interactivamente processada no aluno de acordo com os objectivos sequenciais entretanto definidos.

É conveniente lembrar que estar ‘preparado’ ou ‘pronto’ para improvisar significa, sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo do aluno, ter adquirido condições de conhecimento que lhe permitam ou possibilitam *antecipar* e *predizer* música. Algo que, como já foi referido, está dependente da forma como foi desenvolvida a aprendizagem por discriminação. Por sua vez, os diferentes níveis de desempenho através dos quais se manifesta este estágio de conhecimento e compreensão musical traduzem, sob o ponto de vista do desenvolvimento de competências e conteúdos, diferentes graus de realização (cf. Gordon, 2000b, p. 119). Efectivamente, quando o aluno improvisa através da leitura de cifra ou de uma melodia, vocal ou instrumentalmente, significa que as condições de antecipação e predição de vocabulário musical promovidas pelo educador nos níveis de aprendizagem anteriores – auditivo-oral, associação verbal e síntese parcial – foram transferidas e aplicadas para um nível de realização definitivamente mais complexo: a associação simbólica e respectiva síntese compósita. Ou seja: a improvisação, exteriorizada através da voz ou do instrumento, é um produto da acção conseguida pelo professor, não apenas para o desenvolvimento de todos os estádios de audição como da sua promoção ao longo dos diversos níveis de competência em que pode ser manifestada pelo aluno (auditivo/oral, associação verbal, associação simbólica, pensamento teórico, bem como as respectivas sínteses – parcial e compósita).

Daqui resulta que a forma como se aprende a audiar música, desde que se escuta e assimila oralmente vocabulário até que se o nomeia, lê ou escreve,

constitui por si o factor decisivo para a organização e concretização das actividades de ensino com vista ao desenvolvimento da improvisação (e composição), quer ao nível da execução vocal quer ao nível da sua generalização para o instrumento. Ou melhor dizendo: a qualidade metodológica e estratégica do professor afere-se, neste contexto, pelo modo como foi capaz de atingir ou promover os objectivos sequenciais necessários para a potenciação e concretização da criatividade dos alunos, a qual poderá ser traduzida através do desempenho da improvisação. A exteriorização deste processo pela voz e pelo instrumento é em si, como se depreende, também uma questão de sequência. Assim como o é também o tipo ou natureza dos conteúdos que são desenvolvidos para audiar, criar e improvisar.

Com efeito, a improvisação instrumental não é mais do que uma extensão do próprio pensamento musical do sujeito, cujo produto é expresso, numa primeira instância, através daquele que constitui o seu instrumento intrínseco de realização: a voz. Isto é: quando um aluno improvisa música num instrumento, o resultado da sua improvisação espelha, independentemente do grau técnico ou performativo com que a realiza, aquilo que é capaz de audiar, criar e improvisar com a sua própria voz. É evidente que quanto maior for o grau técnico e instrumental do indivíduo, mais amplas serão também as respectivas hipóteses ou condições de exteriorização daquilo que audia, cria e improvisa no instrumento. Mas é evidente também que quanto melhor audia música, mais efectivas e diversificadas serão as suas possibilidades de manifestação e execução instrumental. Este último aspecto é pertinente sobretudo pelo que pode traduzir em termos de qualidade dos produtos conseguidos pelo executante.

Em termos metodológicos, convém distinguir portanto duas dimensões de realização que, apesar de se desenvolverem de forma interdependente no contexto curricular, têm naturezas ou qualidades diferenciadas sob o ponto de vista da organização da aprendizagem musical. Uma coisa é aquilo que o aluno aprende a executar em termos de técnica performativa ou instrumental, de forma a atingir objectivos que, sendo também sequenciais, são de natureza performativa. Outra coisa é aquilo que o aluno aprende a audiar de forma a atingir, pela execução, objectivos de natureza cognitiva. 'O que' audia e 'como'

audia, seja através do canto seja posteriormente através do instrumento, são portanto os aspectos chave da questão.

Outro aspecto que, não deixando de estar intimamente ligado ao anterior, traduz, em termos de qualidade, a grandeza da acção metodológica empreendida pelo educador, é a forma como a aprendizagem pela discriminação foi desenvolvida de maneira a potenciar ou promover quer a memória, quer a generalização musical – processos sem os quais não é possível criar e improvisar.

Crê-se que um currículo equilibrado será aquele que permite que o grau de realização técnica do aluno corresponda a um grau correspondente de pensamento ou audição musical. Neste contexto, improvisar num instrumento traduzir-se-ia, em termos de desenvolvimento pedagógico e curricular, como a concretização de qualquer um desses estádios: a antecipação e predição de determinado nível e qualidade de conhecimento através de um nível apropriado e correspondente de execução técnica (que também exige, em termos de motricidade, processos de antecipação e pré-execução).

Note-se que no contexto da realidade escolar dos conservatórios, a organização da tarefa instrutiva baseada na definição de objectivos sequenciais deveria constituir uma exigência primordial dos educadores, sobretudo porque a finalidade educativa deste tipo de ensino é assumida com base numa intenção ou programa curricular tradicionalmente dirigido para competências como a leitura e a escrita, bem como a performance instrumental.

- **quantidade**

Pelo número organizado de experiências que o professor desenvolve para atingir esses mesmos objectivos.

Esta questão deve ser equacionada relativamente à diversidade de conteúdos e de competências que o professor é capaz de promover para o desenvolvimento da audição: <<*quantos mais padrões (tonais e rítmicos) tivermos no nosso vocabulário de audição*>> e quantas mais situações de discriminação e

inferência forem empreendidas para o seu desenvolvimento, <<*maior é a possibilidade de sermos capazes*>> de improvisar música (Gordon, 2000b, p.197).

É claro que para se atingir os objectivos com sucesso tudo isto não chega. A qualidade artística do professor, bem como a sua particular vocação para educar, são factores cruciais a considerar. Talvez os mais decisivos, ainda que pouco permeáveis a verbalizações ou descrições teóricas. É legítimo pensar que para se ensinar música não basta ser-se pedagogo, nem tão-pouco músico apenas. Sem músicos, dificilmente se vivencia e ‘respira’ na sala de aula o produto conseguido pela concretização de uma das finalidades da educação: a realização do pensamento estético. Por outro lado, a reflexão pedagógica e educativa, ainda que constitua uma valiosa garantia para a optimização dos projectos e recursos escolares, não deixa de correr os riscos de se tornar um oráculo de inquestionáveis pedagogismos. Efectivamente, há quem manifeste razões de esses riscos estarem, cada vez mais, a acontecer... Prado Coelho, um dos incrédulos, afirma-o: << *cada vez há mais pedagogos e menos grandes professores*>> (in *Público*, Nov. 2002 ).

### **c) organização da instrução: modelo *todo-parte-todo* e sua relação com competências e conteúdos**

- **competências**

A organização do ensino constitui outro dos vectores em que a problemática da sequência é objecto de reflexão e cuja relação com o conceito de *readiness*, concretamente no terreno da improvisação, tem implicações ao nível da eficiência da aprendizagem.

O princípio *todo-parte-todo* enquanto modelo sequencial da acção educativa – quer ao nível *micro-estratégico* (aula) quer *macro-estratégico* (currículo) – tem sido defendido por autores como Ausubel (1968), Mayer (1979), Condello (in Walters, 1992). Traduzido por alguns autores por *introdução-aplicação-reforço*, é aplicado na música em estudos e obras didácticas de MacKnight (1975), Stockton (1983), Grunow & Gordon (1992), Walters (1992), Azzara (1993), Azzara, Grunow & Gordon (1997), Taggart et al. (2000). Recorde-se que esta problemática

encontra as suas raízes no princípio segundo o qual a visão geral do *todo* – algo semelhante ao conceito de *estrutura* (ou *gestalt*) de Bruner (1966) – é determinante para a compreensão das *partes* e vice-versa. A compreensão dos elementos particulares de uma matéria através de contexto apropriado é, em síntese, a questão levantada. Ou se se quiser, trata-se, em termos práticos, de saber como facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

Gordon (2000b) aplica o modelo *todo-parte-todo* à organização da instrução, distinguindo dois tipos de actividades: *actividades sequenciais* e *actividades de sala de aula*. As primeiras destinam-se a promover a aprendizagem dos padrões musicais (*parte*) definidos para a unidade programática de cada aula. As segundas destinam-se a integrar a aprendizagem sequencial de padrões em contextos musicais mais abrangentes (*todo*). Transferir ou realizar sínteses – ou seja, compreender o significado de padrões tonais e rítmicos trabalhados nas actividades sequenciais no contexto de canções, peças instrumentais, movimento ou dança – são, pois, os objectivos que se pretendem promover através das actividades de sala de aula. Segundo o autor, as primeiras devem ocupar não mais do que uma pequena parte da sessão (cerca de 15 minutos). O tempo restante é dedicado às actividades de sala de aula. A função de *reforço*, determinante para a manutenção da motivação dos alunos, bem como para a realização da expressão e do pensamento estético, são as ideias que se podem extrair da teoria do autor relativamente ao lugar privilegiado destas últimas estratégias no contexto da aprendizagem lectiva. As actividades sequenciais são essenciais no entanto para o desenvolvimento dos vários aspectos taxonómicos implicados no processo de aprender música: conteúdos e competências.

No âmbito do presente estudo, a sequência implementada para a aprendizagem da audição da sintaxe harmónica constituiu um dos aspectos fundamentais para a organização da metodologia de ensino implementada ao longo da intervenção. Com efeito, o modelo *todo-parte-todo* foi sistematicamente aplicado, assumindo um papel relevante para a progressão e a avaliação de cada etapa de ensino-aprendizagem. Actividades de Síntese e Actividades de Sequenciais são as definições que, com base no modelo do autor, foram propostas para a

organização da instrução no decurso de cada sessão lectiva. A sua fundamentação encontra-se pormenorizadamente descrita no Cap. III.

- **conteúdos**

Sob o ponto de vista da instrução, a facilitação que Gordon pretende sublinhar com a utilização de taxonomias de conteúdo musical deve ser analisada a dois níveis: micro-sequencial (organização lectiva) e macro-sequencial (organização curricular).

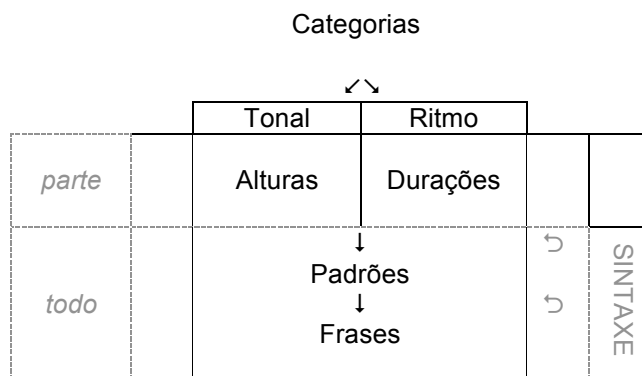
Ao nível micro-sequencial, pela classificação dos conteúdos em dois tipos de categorias – tonal e rítmica. A organização de cada uma das categorias é feita no âmbito das actividades sequenciais. Respectivamente, através da integração de alturas e durações em funções sintácticas e estas, por sua vez, em unidades frásicas. O tratamento didáctico correspondente é feito através de padrões e sínteses de padrões (v. Fig. 1.1.).

Segundo Gordon, para se promover eficientemente a comparação ou discriminação tonal e rítmica, deve-se apresentar os padrões segundo o critério da diferença ou oposição. Como frequentemente afirma o autor, apenas aprendemos o que é pelo que não é. Assim, em termos micro-sequenciais, a utilização de padrões no processo de ensino implica que o professor desenvolva, por exemplo, o modo Maior ou a métrica Binária em oposição com o modo Menor ou a métrica Ternária; o modo Dórico ou a métrica Combinada em oposição com o modo Mixolídio e as métricas Não-Usuais; a função de Tónica ou a função de Macrotempo e Microtempo, em oposição com a função de Dominante ou de Divisão e Subdivisão.

Para a generalização de padrões, a eficiência da instrução está relacionada com a aplicação do *modo avaliativo*, nomeadamente no âmbito das actividades sequenciais. Como foi entretanto referido, o que caracteriza este modo de aprender é a realização ou desempenho *a solo* de uma tarefa solicitada pelo professor. Como escreve Rodrigues (1998) <<*um padrão só é 'propriedade' de um aluno quando este está capaz de o cantar ou entoar a solo*>> (p. 23). No entanto, para o aluno ser 'levado' a executá-lo terá de ter demonstrado previamente que foi capaz de cantar o padrão em questão com o apoio do

professor. Isto é, imitando e executando a tarefa com base no exemplo dado. Dado que a improvisação é, por inerência, uma manifestação pessoal e 'privada' de conhecimento interiorizado e audiado, obviamente que a promoção de aprendizagens realizadas *a solo* é particularmente importante para o desenvolvimento, no aluno, daquela competência. A utilização de algumas técnicas gestuais, bem como a utilização de critérios de resposta que permitam promover a discriminação e inferência dos padrões definidos para cada unidade de instrução, são neste contexto estrategicamente decisivas. Dada a sua importância para o contexto da instrução desenvolvido no estudo empírico que aqui se apresenta, a sua descrição foi remetida para o Cap. III (4.5.2. - 4.6.).

**Fig. 1.1.: Visão micro-sequencial da taxonomia de conteúdos de Gordon**

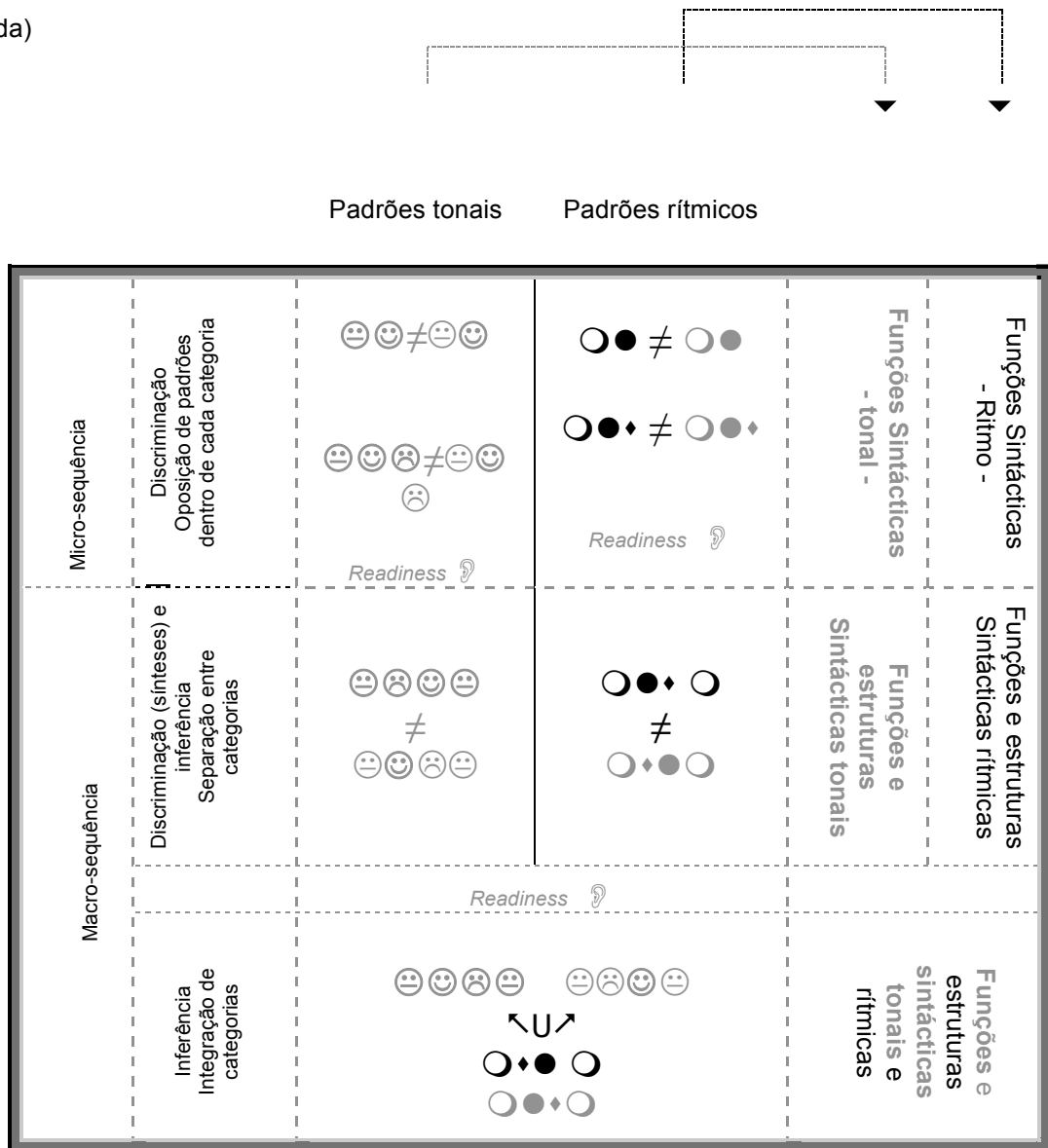


Ao nível macro-sequencial, a facilitação que se pretende promover é realizada pela articulação e integração das categorias tonais e rítmicas entre si, de forma a contemplar unidades ou estruturas musicais cada vez mais amplas e complexas, qualitativa e cumulativamente (v. Fig. 1.2.).

Para além destes aspectos, e indo de novo ao encontro do pensamento de Pestalozzi, facilitar o processo de compreender música exige <<ensinar uma coisa de cada vez – ritmo, melodia ou expressão>> (in Abeles, Hoffer & Klotman, 1984, p. 11). Gordon aplica esta ideia, defendendo o princípio segundo o qual durante a instrução cada categoria deve ser trabalhada separadamente, sobretudo ao nível discriminativo (v. Fig. 1.2.).

Fig. 1.2.: Visão figurativa micro e macro-sequencial da taxonomia de padrões de Gordon

(V. Legenda)



**Legenda**

Padrões:

Maior	Menor					Métrica Binária	Métrica Ternária				
Função Tónica		Função Dominante		Função Subdominante		Função Macrotempo		Função Microtempo		Função Divisão	



A síntese de conteúdo tonal e rítmico é um elemento importante, principalmente nos períodos em que o aluno está a fazer a transição de um para o outro nível de aprendizagem. Por exemplo: quando passa da aprendizagem de padrões de Tónica e Dominante para a aprendizagem de mais um elemento – a Subdominante. O que significa que a discriminação parcial ou compósita de sínteses de padrões é crucial, quer para a generalização quer para a discriminação dos novos elementos a audiar. Não será demais frisar que tal só é possível concretizar depois de o aluno ter discriminado e inferido padrões tonais ou rítmicos de forma isolada, separada ou independente.

Esta articulação entre *parte* e *todo*, *todo* e *parte* é um princípio constante na organização do processo de ensino e aprendizagem.

No que respeita à improvisação, e visitando de novo a problemática levantada, poder-se-á agora inferir algumas conclusões. Em termos de conteúdo, estar *pronto* ou *preparado para* improvisar significa ter tido condições discriminativas ideais para o desenvolvimento da audição de classes de padrões familiares por comparação e oposição – de forma a poderem ser inferidos e generalizados *a solo*, através dos mesmos ou de outros diferentes (não-familiares), quer em separação quer em integração ou sínteses de categorias. Sob o ponto de vista da instrução, promover condições discriminativas e inferenciais de conteúdos é realizar as tarefas de modo a que, estrategicamente, o aluno aprenda a dar sentido à música (*todo*) através da compreensão dos elementos (*parte*) que são essenciais para o estabelecimento da sua sintaxe.

É possível afirmar que criar ou improvisar música é fazer sínteses. A revisitação dos elementos que constituem o conhecimento a projectar ou exteriorizar é, em si, um olhar íntimo ou ‘pessoalizado’ sobre o todo. Uma visão que exige ao sujeito que cria e improvisa não apenas uma evocação do conhecimento assimilado no passado, como, e sobretudo, uma triagem e selecção daquilo que é essencial nesse conhecimento para a sua transformação no presente imediato num produto novo e ‘autóctone’. O maior ou menor grau de criatividade do sujeito neste empreendimento depende em grande medida, não apenas do maior ou menor número de experiências educativas para a revisitação desse ‘passado’, como da

forma como foram implementadas de modo a que esse processo se torne, em si mesmo, numa nova ferramenta de conhecimento e projecção no futuro.

Na abordagem da organização da acção educativa é justo concluir, pois, que para se desenvolver a improvisação há que verificar desde logo qual o significado pedagógico e psicológico do produto conseguido pela sua realização. Enquanto objectivo sequencial definido ao nível micro e macro-estratégico, o desempenho do aluno é, em si mesmo, a avaliação da eficiência prática e metodológica do professor.

### 1.2.3. Elementos de uma reflexão pessoal: a improvisação como processo de significação – para uma perspectiva transversal da improvisação na aprendizagem curricular da música com base na audição

*<< Although music educators have developed a variety of educational activities to stimulate student's creativity, what has largely been lacking is a scheme for bringing structure and sequence to the learning that occurs.>>*

Kratus (1991, p. 43)

*<<Minha mãe e meu pai preocupavam-se muito que eu estudasse música. De tal forma que comecei a tocar guitarra aos 12 anos e era sujeito a uma disciplina de ferro. Este método estava completamente fora do que seria o ideal. Na verdade, a guitarra exige indisciplina...Só com uma certa indisciplina é que se chega a dar toda a expressão à guitarra. A disciplina na guitarra acabaria por tornar neutro o seu som>>*

Carlos Paredes (in *Jornal de Letras Artes & Ideias*, Set. 1981)

Vários são os filósofos que advogam que a criatividade é a finalidade última da educação musical (Langer, 1964; Reimer, 1989, 1991b; Campbell, 1991; Davidson, 1991; Hamann, 1991; Kratus, 1990, 1991; Sherman, 1991; Webster, 1991, 1992; Elliot, 1995; Sarath, 2002). Com base nesta ideia, são raros os currículos de música que não referem a improvisação e a composição (sobretudo esta última) como elementos fundamentais para o desenvolvimento de desempenhos criativos. Contudo, a perspectiva de que o pensamento criativo é, por inerência, uma competência através da qual se aprende música continua a ser motivo de controvérsia entre educadores e estudiosos da educação. A forma como são definidos os objectivos curriculares, bem como o significado resultante da sua aplicação prática é, pois, o cerne da questão.

Como perspicazmente refere Kratus (1990), perspectivar a criatividade como algo que é conseguido apenas depois da aquisição de competências 'básicas' é diferente de a perspectivar como um *meio* ou *processo* através do qual se assimila e desenvolve conhecimento e pensamento musical. Em última instância,

o que o autor pretende questionar é a maneira como os educadores observam o papel da criatividade no desenvolvimento educativo e curricular da música.

Dando razão ao autor, definir objectivos criativos enfatizando exclusivamente a qualidade dos produtos conseguidos pela improvisação (ou composição) não é suficiente para, na prática educativa, se desenvolver o pensamento e realização musical dos alunos enquanto processo eminentemente criativo. Ou seja: esperar que a improvisação e a composição sejam, em si mesmos, desempenhos ou produtos resultantes de um longo e espartilhado percurso de aprendizagens desenvolvidas com base na memorização e reprodução de música parece contrariar o próprio conceito de criatividade, nomeadamente aquele que é defendido nos currícula de música enquanto finalidade última da educação.

Obviamente que as problemáticas levantadas surgem no seguimento da reflexão acerca de *como* se desenvolvem produtos e desempenhos criativos no universo educativo e artístico da música. Como foi entretanto analisado, são vários os autores que defendem o princípio segundo o qual para se criar ou improvisar é necessário conhecer e compreender o que se cria ou improvisa – indo ao encontro, aliás, de teorias defendidas por um grupo numeroso de psicólogos. Partindo deste pressuposto, questões existem cujo significado filosófico e educativo é crucial para a fundamentação de conceitos ou modelos curriculares. A principal diz respeito ao modo como os educadores observam o processo de aprendizagem no currículo, desde logo os primeiros momentos ou estádios de escolaridade. Ou seja: como promovem condições para o desenvolvimento do *pensamento divergente* dos alunos seja qual for a disciplina, área ou nível curricular do programa. O que implica em termos teóricos e práticos fazer ou não da criatividade a própria razão de estar com a música: com o instrumento, com a análise musical, com a leitura e a escrita – com o ouvido. Enfim, valorar ou não o conhecimento e o pensamento. O *saber* música e o *ser* música.

A teoria de aprendizagem musical de Gordon, ao relevar a questão da qualidade dos processos de interiorização sonora, cria o conceito de audição para sublinhar a necessidade de definir o conhecimento de música de acordo com aqueles princípios. Por outro lado, ao relacionar a improvisação com a própria

capacidade de compreender música põe em evidência o valor filosófico e educativo da problemática levantada por Kratus e outros autores. Com efeito, ambos os aspectos são decisivos para a definição de improvisação (e criatividade) enquanto, não apenas o último estágio de audição, como, em virtude do facto, um dos processos últimos de transferência de conteúdos e competências musicais. Ambos são decisivos, também, para a reflexão acerca dos diferentes papéis que a improvisação pode revestir na educação musical.

Isto significa portanto que, ainda que a improvisação possa ser observada como uma componente específica de um currículo de música, a sua função enquanto ferramenta de descoberta de conhecimento e de atitudes criativas, de produção generalizada de *saber* ou conjunto de *saberes*, não deve ser arredada da discussão curricular. Efectivamente uma coisa é desenvolvê-la com fins puramente artísticos. Outra coisa é promovê-la enquanto processo de audição no contexto curricular.

Se se considerar que a finalidade última da educação é desenvolver no aluno um modo de pensamento e de estar com o conhecimento que lhe possibilite realizar e produzir ferramentas essenciais para a concretização de processos de descoberta e solução de problemas pelos seus próprios meios, *inscrever* património na história pessoal e social da cultura – para utilizar a expressão de Gil (2005) –, a problemática da criatividade torna-se, com efeito, fundamental para a discussão e definição de qualquer projecto curricular.

Obviamente que quando se trata de reflectir sobre áreas de conhecimento e expressão artística – como a Música –, o peso e valor desta problemática é inquestionavelmente pertinente.

Parece ser verosímil que, em face do exposto, as questões sobre a aprendizagem da audição não deixam de ser decisivas para os que fazem da improvisação uma finalidade artística. É conveniente salientar no entanto que o contributo da reflexão que se apresenta deve ser analisado no âmbito das funções que a improvisação pode ter no currículo enquanto processo transversal de conhecimento, independentemente dos fins específicos e artísticos para que foi destinado incidir. O valor da compreensão no processo de aprendizagem da

música, bem como o significado com que pode ser traduzido pela realização da improvisação, são em suma os debates que se procuram promover e evidenciar junto da comunidade de educadores.

Efectivamente a abordagem possibilitada por estudiosos contemporâneos permite que professores e músicos reflectam sobre situações relativamente às quais não conseguiram resolver, ou até mesmo acreditar. Os problemas reais de compreensão musical demonstrados por um largo círculo de alunos parecem continuar a fundar-se nas razões que, já no início do século XX, preocuparam pedagogos como Jaques-Dalcroze, Willems, Manwaring ou Mursell. O que significa que, apesar dos esforços destes autores para o desenvolvimento de teorias e materiais pedagógicos alicerçados no princípio do pensamento sonoro, a dificuldade em improvisar manifestada no terreno 'erudito' dos músicos parece ser fruto de algo que não foi suficientemente bem semeado.

Gordon, tendo sabiamente tirado os benefícios de toda a reflexão educativa e psicológica desenvolvida até então, propõe um caminho que oferece aos educadores sérias razões para empreender e acreditar. A fundamentação sistematizada do processo de aprender música, e o que dele resulta em termos da definição da criatividade e da improvisação enquanto último estágio de audição, são razões cujo significado na história da pedagogia da música merece ser sublinhado e destacado. Efectivamente o seu modelo de sequência de conteúdos e competências, enfatizando a qualidade dos produtos e processos conseguidos através da aprendizagem pela discriminação e generalização, coloca em evidência o princípio segundo o qual quer a assimilação da música, quer a compreensão e transferência potenciada pela criatividade musical, são processos de aprendizagem intrinsecamente transversais e dialécticos. A resposta às questões levantadas por Kratus e outros autores, nomeadamente o papel da criatividade e da improvisação no contexto curricular da educação musical, parece ficar deste modo fundamentada.

Relembrando, em síntese, a teoria de aprendizagem musical do autor: criatividade e improvisação são competências que se manifestam através da inferência ou generalização de conhecimento. Por estas razões 'atravessam' todas as fases da

sequência de aprendizagem, ainda que com níveis de realização diferenciados (conhecimento auditivo/oral, verbal, simbólico). Ou seja: ouvir, executar, ler, escrever, compor ou improvisar são competências musicais orientadas, todas elas, em última instância, para a manifestação de produtos e processos criativos.

Uma forma de compreender o lugar da criatividade e da improvisação ao longo de cada nível e subnível de aprendizagem, é verificar o que se passa em situações comuns entre músicos que improvisam. Não são raros os casos de instrumentistas que, apesar de não saberem ler música, são excelentes improvisadores. O facto de não serem capazes de compreender a notação não significa que não audiam música. Bem pelo contrário. Demonstram que para audiar música, o conhecimento das notas ou figuras não é condição determinante para o desempenho da improvisação, e que a aprendizagem da leitura e da escrita, na hipótese de vir a ser desenvolvida, apenas permitiria colmatar um outro nível de realização: o pensamento simbólico.

É justo crer contudo, que apesar do vocabulário notacional não estar convencionalmente desenvolvido, o conhecimento e o desempenho demonstrado por alguns destes músicos não deixa de levantar suspeitas relativamente à existência de outras formas de pensamento simbólico e teórico sobre música – privadas, pessoais ou, se se quiser, idiossincráticas. O caso de Carlos Paredes – ou até mesmo Sérgio Godinho – parece não deixar dúvidas quanto à possibilidade de existirem outros modos de pensamento simbólico e teórico, talvez estes verdadeiramente autênticos no que respeita à realização plena do processo de audição. Não deixa dúvidas, ainda, quanto ao que se pode inferir acerca dos atributos da improvisação e criatividade no contexto de todo o processo de realização musical: um carácter ciclicamente transversal.

É claro que se pode discutir sobre a qualidade dos produtos conseguidos. Até mesmo o valor da própria criação e improvisação. Não se deixará contudo de andar em círculos fechados à procura de fundamentos através dos quais, enquanto indivíduos, a razão de se *ser* um projecto livre de pensamento não conseguiu deixar de ficar demonstrada e sublimada, até pela própria história da

cultura. Talvez não se andasse mais do que a adiar desculpas para a própria incapacidade individual de agir e *inscrever*.

O etnomusicólogo Blacking (1973), interessado na questão dos valores estéticos e sociais da música nas diferentes culturas, nomeadamente nas de tradição oral (como a dos Venda), toca no fundo da questão. Ainda que o ponto da discussão esteja centrado na problemática da definição do conceito de ‘arte’, sobretudo pela sua sistemática associação com a música ‘erudita’, o que se infere do seu texto para o presente tema permite elucidar, sob o prisma dos sistemas e convenções sociais, qual o significado do conhecimento notacional em culturas sustentadas na tradição oral, como é o caso da improvisação ou composição desenvolvida por alguns instrumentistas que não sabem ler música, mormente do Jazz, da música ‘ligeira’ ou ‘popular’. Dizia ele: <<*literacy and invention of notation are clearly important factors that may generate extended musical structures, but they expresses differences of degree, and not the difference in kind that is implied by distinction between ‘art’ and ‘folk’ music*>> (p. xi).

É claro que ler e escrever são objectivos indiscutivelmente importantes para a formação artística dos músicos, sobretudo quando o que está em causa para a sua concretização é, no fundo, a própria cultura. Mas para serem considerados finalidades últimas da educação será aceitável, pelo menos, discutir o valor estético e histórico da própria escrita. Crê-se que, em face do desenrolar dos diversos percursos performativos e estéticos dos interventores da História da Música, nomeadamente das civilizações ocidentais, a teoria, a nota, a figura, vêm sempre depois da criação. A avaliar pelos factos, a notação foi e continua a ser uma ferramenta crucial para a preservação e perenização, no futuro, da obra artística do passado. Não deixou contudo de ter um significado primordial, enquanto instrumento de significação do próprio discurso sonoro e musical para o qual foi destinada preservar, inclusive em cada presente.

Na literatura, na poesia ou mesmo na comunicação do quotidiano, é impensável não se compreender o significado de um texto de Eça de Queirós, de Fernando Pessoa ou mesmo de um discurso espontâneo à volta da mesa de um café –



mesmo que o valor deste património, preservado pela própria ‘palavra’ escrita, tenha um significado discutível.

Obviamente que, como educadores ou simples devotos interessados em saber a arte escrita dos sons, deveríamos pensar qual o lugar da notação no processo de aprendizagem e realização artística, bem como quando (não) deve ser implementado. É célebre o facto que nos conta que Mozart ou Beethoven escreveram longos fragmentos sem que para tal tenham tocado uma nota num qualquer instrumento. Qualquer uma destas evidências não consegue deixar os educadores indiferentes relativamente ao que está para lá ou antes da capacidade de ler ou escrever.

Gordon – que sobretudo sublinha e sistematiza o que entretanto foi expresso por tantos outros autores –, dando razão à própria história da criação musical, explica o problema com base nos processos de significação simbólica do discurso. Resume-o de uma forma simples: é a música que ouvimos e evocamos através da audição que dá sentido às notas ou figuras. Nunca o contrário. Ou se se quiser, a leitura não é um processo de olhar. Ainda que dele dependa, é essencialmente um diferente recurso de ouvir em silêncio. Enfim: um veículo que não apenas permite produzir pensamento, como reflecte a própria estrutura ou modo de pensamento. Daqui se compreende que para a maior parte dos pedagogos evocados, a aprendizagem da leitura e da escrita musical deva ser desenvolvida apenas depois de se ter adquirido e interiorizado um vocabulário tonal e rítmico assaz significativo, para se poder dar sentido àquilo que a partitura ou registo gráfico não são, por si, suficientes para enunciar. Este dar sentido não é mais do que ‘ouvir’, repita-se, a música silenciosamente escondida no papel. E o processo é sempre uma projecção no futuro: no momento em que se lê está-se sempre a ouvir ‘à frente’ ou ‘para a frente’. A função das notas enquanto ferramenta tem, deste modo e por comparação ao seu contributo para a perenização da obra histórica, um carácter de preservação do próprio presente e futuro performativo de quem a utiliza.

É evidente que se pode reflectir, ainda, sobre o valor do acto performativo enquanto expressão própria e particular do gesto artístico. Contudo, este conceito

parece não ser suficiente para definir a qualidade do produto e processo a que está associado enquanto audição e criação. Tal como referia Schenker, a descrição ou interpretação artísticas, ainda que possam encerrar gestos indiscutíveis de criatividade, não a esgotam na sua expressão mais genuína. Criar será sempre um acto de interpretação e significação renovada, na medida em que se revela sempre através de *outras* interpretações e recriações sobre o conhecido. Algo que, como afirmava Stravinsky (1971), exige produção, e acima de tudo, invenção.

É claro que na música existem ainda outros sentidos ou significados. A recriação e transgressão daquilo que entretanto se consciencializou como ‘norma’ ou ‘tradição’ – a dimensão que parece ser necessária para nos transcendermos enquanto *poetas* dos sons – é, definitivamente, um deles. Talvez decisivo para a perenização da própria arte enquanto processo intrinsecamente vivo, dinâmico e universal. Carlos Paredes sentia o problema. E, na humildade que lhe era típica, chamava ‘disciplina’ ao modelo de ensino que, para os educadores ‘eruditos’, parecia ser suficiente promover em prol da cultura artística e musical dos instrumentistas.

A invenção – a ‘indisciplina’ de Carlos Paredes – exige história, contexto, significado, e por isso, aprendizagem do próprio acto de produzir ou recriar conhecimento. A contemplação do belo – afinal a finalidade última da arte – não se faz sobre o nada, o vazio. Criar pensamento será sempre a garantia de que a arte continua viva. Laginha, a propósito da pergunta acerca do que é exigido pela comunhão musical entre dois interlocutores (Sasseti) que projectam e recriam a própria estética da vida, testemunha-nos isso mesmo. Dizia ele: <<*o que nos une é não sermos fundamentalistas. O estilo tanto pode aproximar como afastar. Acima do estilo, da forma, porém, ergue-se a sensibilidade musical, a capacidade anímica em ouvir com o coração, mais ou menos nitidamente, o fluxo sonoro do universo e de saber canalizar, e provar essa corrente para a fonte pessoal de cada um. Aí, a comunhão pode ser de uma profundidade decisiva, ou na pior das hipóteses, não ser possível de todo*>> (in *Público*, Jun. 2002).

Ao reflectir-se especificamente sobre a improvisação surgem algumas metáforas que parecem recolher, nos sentidos escondidos pelos meandros das palavras, excelentes lugares de significação. Será legítimo afirmar pois que a expressão do pensamento é, antes de tudo, uma voz *falada*, ainda que muitas vezes cantada em silêncio. Será legítimo afirmar também que o ‘colo’ do *falar* música repousa sobre a complexidade de gestos simples, como o canto. É na canção, como no discurso da pergunta e resposta da própria linguagem, que se encontra o lugar para aprender a realizar coisas simples, ainda que ela traduza, mesmo na sua irremediável pequenez, o produto de um acto complexo de inspiração e invenção musical. Como mais uma vez refere Laginha <<*é mais fácil fazer uma música hipercomplexa do que uma canção, e eu tenho um fascínio pelas duas coisas*>> (in *Público*, Out. 2004). A islandesa Björk, que faz da canção um verdadeiro gesto sinfónico de inspiração e sentimento, também. A sua visão, claramente apaixonada, não deixa dúvidas: <<*conheço alguns artistas plásticos aos quais certas formas ou cores fazem ‘pele de galinha’. Esse nunca será o meu caso. Em contrapartida, seria capaz de morrer por uma canção*>> (Renault, 2004, p. 18).

Efectivamente, as canções (ou apenas cantos rítmicos), os seus diálogos motivicos, diversificados pelas diferentes estruturas melódicas, harmónicas, rítmicas, tonais, politonais, pantonais, modais, polimodais, ou se se quiser, atonais ou amodais ... parece não oferecerem dúvidas, mesmo aos que delas fazem verdadeiros patrimónios artísticos, de constituir excelentes modelos para a expressão deste *falar* em que se traduz o improviso. Em termos educativos, e a pensar obviamente na música que caracteriza o mundo contemporâneo, a própria politonalidade ou pantonalidade, onde a organização harmónica cede a variáveis menos previsíveis mas não com maior complexidade, não deixa de ser significada pela sua comparação com os modelos, simples, da ‘tonalidade’ e da canção de todos os tempos. É talvez conveniente não esquecer que o princípio essencial de qualquer aprendizagem se funda, sempre, na discriminação. Ou seja, sublinhe-se: na aprendizagem do que é pelo que não é. Da ‘não-tonalidade’ pela ‘tonalidade’ (e vice-versa). Da complexidade pela simplicidade.

Obviamente que para nós, professores, o desafio é imenso. Como há tempos foi sabiamente referido por alguém, cujo nome não ficou arquivado na memória: “*um professor diz; um bom professor demonstra; um grande professor inspira!*”.

O significado de tudo isto para a problemática apresentada na presente dissertação é obviamente decisivo. Improvisar melodia em contextos tonais é projectar no desempenho o próprio processo de compreensão da sintaxe harmónica, essencial, como se viu, à compreensão de coisas simples. O produto ou resultado da improvisação dos alunos espelha no entanto, de forma clara e transparente, algo que a própria história educativa tem demonstrado não ser fácil de empreender: a qualidade da aprendizagem desenvolvida pelo professor.

Dadas as exigências impostas pelo âmbito de estudo, o processo educativo implementado foi, contudo, irremediavelmente curto, e não se sabe se com futuro.

Considerar uma hipótese de desenvolvimento continuado da experiência permite, é claro, vislumbrar outras expectativas. Aquilo que foi possível realizar durante apenas uns meses de experiência traduzir-se-ia, talvez, num modo de pensar e de estar com a música que, ao plano estético, acrescentaria às performances avaliadas uma mais valia a observar. Como refere Kratus, a improvisação *estilística e pessoal* é o último estágio do processo, solicitando um tempo longo e continuado de aprendizagem. Improvisar melodicamente de forma fluida sobre um estilo solicitado, incorporando as respectivas características melódicas, harmónicas, rítmicas, tímbricas, texturais, seria um outro objectivo, mais audaz talvez, a considerar no estudo. Mais audaz ainda seria analisar e avaliar o resultado de toda a experiência de aprendizagem através daquilo que, pela sua própria linguagem privada de expressão, cada aluno teria sido capaz de transcender e reconhecer noutros estilos.

No plano curricular as expectativas seriam ainda mais promissoras. Pensar, desvendar o desconhecido, resolver dilemas, procurar soluções, encontrar caminhos, realizar desejos, produzir e criar conhecimento – no domínio das disciplinas de Instrumento, de Formação Musical, de Análise e Teoria, de Composição, etc. – são objectivos que, em última instância, constituem, todos, manifestações artísticas de viver. Como diria Gil, têm a força de nos *inscrever* na

história da realização artística pessoal e inter-pessoal potenciada pela instituição escolar. A educação musical deveria ser, acima de tudo, um projecto de *inscrição* e de vida.

Para lá das intenções científicas assumidas na presente dissertação, o desafio a que me propus enquanto interventora activa do processo de ensino-aprendizagem da audição – afinal um gesto complexo de simplicidade – não deixa de ser um objectivo tão igualmente ambicioso. Ficarei sempre à espera de ter conseguido *inscrever*, em cada aluno, o valor patrimonial de uma cultura – uma nova atitude perante o som e a música. Enfim, uma outra maneira de *ser* e *sentir*.



---

## Capítulo II

---

### **Improvisação: revisão de literatura no domínio da investigação em Psicologia, Educação e Etnomusicologia**

Neste capítulo faz-se uma revisão de estudos sobre improvisação musical realizados nas últimas décadas em domínios como a Psicologia, a Pedagogia e a Etnomusicologia. Releva-se o facto da improvisação constituir uma área genericamente negligenciada pela cultura artística do Ocidente contemporâneo, apesar da História das civilizações nos revelar que a prática de improvisar constitui um aspecto determinante para o desenvolvimento e caracterização da Música nas sociedades. A discussão teórica apresentada pretende, pois, cumprir os seguintes objectivos: 1) contribuir para a definição, fundamentação e 'recuperação' do conceito de improvisação no contexto da prática e reflexão educativas; 2) apresentar dados que permitam compreender o papel da improvisação no âmbito quer do processo psicológico de aprendizagem da música, quer dos sistemas sócio-culturais das civilizações. Foi particularmente destacada a investigação de carácter psicológico, nomeadamente a que é dirigida ao estudo das relações entre a aprendizagem e ensino da música e o desenvolvimento da improvisação, procurando-se assim uma aproximação à problemática da sintaxe harmónica.





## **2. Contributos para a definição de improvisação**

### **2.1. Expansão de estudos**

A improvisação – ou, como é definida por alguns autores, ‘extemporização’ – tem constituído objecto de estudo, ao longo das últimas décadas, de um cada vez mais alargado número de educadores, psicólogos, sociólogos e musicólogos. A consulta de uma série de bibliografia dedicada ao tema permite constatar que o interesse generalizado, a partir de meados do século XX, pela problemática da criatividade explica de forma decisiva a expansão de estudos sobre improvisação, nomeadamente nas áreas da psicologia, da etnomusicologia e das ciências da educação.

Numa análise alargada conclui-se que a reflexão em Psicologia, ao sublinhar os aspectos cognitivos da improvisação, tem em vista sobretudo a fundamentação da criatividade dos sujeitos na aprendizagem. Perceber como se improvisa e o que se pensa quando se improvisa – bem como o que está na génese do seu processo de desenvolvimento – são questões para as quais, pela leitura de vários textos, não tem sido fácil encontrar respostas. Há contudo consensos relativamente à definição de alguns princípios que, como se analisará a seguir, permitem estabelecer um ponto de partida para a definição de improvisação sob o ponto de vista psicológico, sendo determinantes para a compreensão do seu papel e lugar no contexto educativo. A metodologia utilizada por psicólogos e educadores para o estudo da improvisação é diversificada, indo desde abordagens filosóficas a investigações de carácter empírico e experimental. Incluem-se nestas últimas: estudos introspectivos, estudos de carácter desenvolvimental, estudos de validade preditiva (análises de relações entre factores particulares e a capacidade para improvisar em contextos específicos), ou ainda estudos psicométricos – onde o tema da avaliação e medida de competências de improvisação é analisado com o propósito de conceber testes estandardizados para aferição quer da criatividade musical em geral, quer de capacidades necessárias para improvisar em domínios particulares. No contexto

da investigação dedicada especificamente à análise do factor 'aprendizagem', a improvisação é analisada quer como variável dependente, quer como variável independente. Enquadram-se no primeiro caso abordagens experimentais destinadas à análise de efeitos de determinados métodos ou estratégias de ensino no desenvolvimento da improvisação musical nos sujeitos – como por exemplo Jaques-Dalcroze, Orff, Kodály, Gordon –, ou técnicas particularmente concebidas pelo investigador para o fim em estudo. No segundo caso encontram-se estudos realizados com o objectivo de averiguar os efeitos do ensino musical orientado com base na improvisação no desenvolvimento de outros contextos de competência – como por exemplo a leitura 'à primeira vista'. Os estudos dedicados especificamente à questão das relações entre a instrução musical e a improvisação jazzística inserem-se, de um modo geral, no primeiro caso.

Da literatura consultada verifica-se ainda que a bibliografia de carácter pedagógico e didáctico, especialmente no terreno do Jazz, é aquela que consegue reunir um maior número de publicações. Pressing (1998) faz uma lista preciosa de manuais que, sob os mais variados contextos instrumentais e estilísticos, poderiam constituir uma verdadeira história do ensino ocidental da improvisação. Com base no seu estudo, e ainda na consulta de outros tantos publicados, faz-se uma classificação genérica do tipo de abordagens pedagógico-didácticas orientadas com base na improvisação, tendo em conta os princípios filosóficos e educativos implícita ou explicitamente defendidos pelos seus autores. O significado pedagógico deste tipo de literatura no âmbito da tradição de ensino e aprendizagem da música na nossa cultura, sobretudo desde o início do século XX, explica a referência ao tema no presente capítulo.

Trabalhos de natureza parapsicológica, psicanalítica ou mística têm também sido desenvolvidos por alguns autores (Kris, 1956; Rollo, 1975; Nachmanovitch, 1990; Werner, 1996). Neste contexto a improvisação, sendo relacionada com problemáticas como o medo e a ansiedade, é perspectivada sobretudo com finalidades terapêuticas.

No plano musicológico a expansão de literatura sobre improvisação encontra-se relacionada com o próprio desenvolvimento da Etnomusicologia como ciência. A

análise e definição da improvisação no contexto de práticas e sistemas sócio-culturais de diferentes civilizações constituem o tema privilegiado da reflexão desenvolvida por investigadores naquele domínio. É particularmente pertinente para a compreensão do fenómeno de declínio a que se encontra associada a cultura da improvisação no Ocidente, sobretudo no âmbito da música 'erudita', ao longo de praticamente todo o século XX. A relação deste facto com a actual situação educativa e curricular da improvisação no ensino da música explica a abertura de uma alínea particularmente dedicada ao contributo prestado por alguns etnomusicólogos para a clarificação, análise e fundamentação do problema.

### 2.1.1. O contributo da Psicologia

*<<To the extent that we are unpredictable, we improvise. Everything else is repeating ourselves or following orders. Improvisation is thus central to the formation of new ideas in all areas of human endeavour. Its importance experientially rests with its magical and self-liberating qualities. Its importance scientifically is that it presents us with the clearest, least-edited version of how we think, encoded in behaviour. From this one might well imagine that improvisation would be a phenomenon much-studied by psychologists>>*

Pressing (1991, p. 345).

Desde meados do século XX que o estudo da criatividade tem merecido a atenção de diversos psicólogos, sob os mais variados pontos de vista. Guilford (in Albert & Runco, 2003; Pluckert & Renzulli, 2003) e posteriormente Torrance (in Torrance, 1980, 1989; Pluckert & Renzulli, 2003) concebem testes destinados a avaliar a criatividade dos sujeitos; Torrance (1965, 1977), Taylor & Williams (in Pluckert & Renzulli, 2003) dedicam o seu estudo às relações entre a criatividade e o processo educativo; Barron, MacKinnon, Gough, Amabile, Eysenck relacionam os processos de realização criativa dos indivíduos com determinadas variáveis, como a personalidade, a motivação e o meio sócio-cultural (in Hennessey & Amabile, 1989; Tardif & Sternberg, 1989; Sternberg & Lubart, 2003; Torrance, 1989; Ward, Smith, & Finke, 2003); Csikszentmihalyi (1997; 1989), na mesma linha dos autores anteriores, sublinha a dimensão emocional e afectiva da experiência criativa; Finke, Ward & Smith (1996), Sternberg & Lubart (2003), Ward, Smith & Finke (2003), Weisberg (2003), desenvolvem teorias acerca da natureza cognitiva do processo criativo, dando destaque a aspectos como o conhecimento, a prática deliberada (*deliberate practice*) e a perícia (*expert performance*) dos sujeitos; Gardner (1983; 1990; 1993a e b), tendo em vista a caracterização dos diversos tipos e perfis de inteligência, analisa o pensamento criativo de pensadores e artistas com base nas ideias defendidas na sua Teoria das Inteligências Múltiplas; Freud, não saindo da linha de pensamento que o tornou célebre, aborda a temática da criatividade sob o ponto de vista da

psicanálise, inspirando autores como Kris e Kubie (in Tardif & Sternberg, 1989; Sternberg & Lubart, 2003; Ward, Smith, & Finke, 2003).

Pela análise da bibliografia citada verifica-se que, apesar da diversidade de perspectivas, existem consensos acerca da natureza do processo criativo que merecem ser destacados. O primeiro é a consideração de que a capacidade criativa dos sujeitos se relaciona com um conjunto de variáveis interdependentes, como por exemplo conhecimento, habilidades intelectuais, estilos de pensamento, personalidade, motivação e meio. O segundo é a verificação de que o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos envolve a aplicação de novas soluções relativamente a experiências, ideias ou conhecimento vivenciados e interiorizados no passado (*preinventive* ou *preexistent structures*). Uma leitura alargada das obras citadas permite verificar ainda que os conceitos de fluência, *pensamento divergente* (*divergent thinking*), *insight*, capacidade de decisão e de aceitação de risco são sistematicamente usados para definir processos criativos, enquanto que noções como originalidade e 'novo' (*novelty*) concorrem para a caracterização da criatividade sob o ponto de vista da análise dos produtos. Um facto que merece ser registado é a verificação de que a problemática das relações entre criatividade e inteligência constitui motivo de debate entre praticamente todos os autores, nomeadamente ao nível da delimitação de fronteiras entre estes dois domínios de conhecimento (cf. Gardner, 1993; Sternberg & Lubart, 2003; Sternberg & O'Hara, 2003; Ward, Smith & Finke, 2003; Weisberg, 2003). A constatação de que o pensamento criativo envolve a aplicação de processos cognitivos característicos daquilo que é definido como inteligência – como a análise, síntese, crítica e formulação prática de ideias – fundamenta a discussão, sobretudo quando é analisado o carácter psicológico quer de grandes descobertas científicas, quer de outro tipo de realizações igualmente decisivas para a história do conhecimento e da cultura. De acordo com os estudos existentes não há dados suficientes, contudo, para concluir nem que criatividade e inteligência constituam dois aspectos do mesmo fenómeno, nem tão pouco qual a natureza exacta de qualquer um dos respectivos constructos.

O estudo sobre os processos psicológicos da improvisação musical relaciona-se

de forma intrínseca com a problemática da criatividade. De acordo com a bibliografia consultada verifica-se, aliás, que existe uma certa circularidade na forma como é conduzida a análise de ambos os fenómenos. Ou seja, de um modo geral os autores interessados nas questões de cognição, motivação e performance envolvidas na improvisação baseiam as suas análises no estudo dos problemas relativos ao desenvolvimento da criatividade na aprendizagem – trazendo não raras as vezes para a discussão a reflexão comparada sobre o processo de compor (cf. Webster, 1977, 1987; Johnson-Laird, 1987, 1989; Sloboda, 1993, 2000; Pressing, 1991, 1998, 2000; Sarath, 1996; Keyes, 2000).

Por seu turno os estudiosos que se debruçam sobre a problemática genérica da criatividade referem a improvisação como um dos seus principais processos de manifestação nos sujeitos. A ideia de que a improvisação constitui um dos tipos de competência que melhor se aproxima dos processos espontâneos de aplicação de soluções a novos problemas e da realização de pensamento divergente – conceitos genericamente aceites para a definição de criatividade sob o ponto de vista cognitivo – parece ser a razão que preside à elaboração de diversos trabalhos consultados. A título de exemplo refiram-se os estudos de Vaughan (1971), Webster (1977, 1987) e Hickey (2001), qualquer um dos quais desenvolvido com o propósito de criar testes para avaliar e medir o pensamento criativo musical dos sujeitos. Apesar do carácter abrangente do objecto em estudo, o critério ou instrumento fundamental de medida que é utilizado pelos autores no processo de testagem é a improvisação (cf. ainda Hickey & Webster, 2001; Kiehn, 2003; Weisberg, 2003; Hickey & Lipscomb, 2004). Segundo Sternberg & Lubart (2003), Weisberg (2003), a utilização de práticas improvisativas para a aferição de comportamentos criativos é verificada em estudos direccionados para outros domínios de conhecimento, como a linguagem, o grafismo ou a pintura.

Pela consulta de bibliografia existente verifica-se que a investigação de carácter psicológico sobre improvisação pode ser dividida nas seguintes categorias: estudos sobre o processo generativo; estudos sobre o processo cognitivo, desenvolvimental e de aprendizagem; estudos psicométricos; estudos de carácter pedagógico-didáctico. A análise das relações entre a improvisação e o processo

de instrução-aprendizagem musical, nomeadamente em contextos curriculares específicos – como o ensino genérico (escolar e pré-escolar), artístico, ‘erudito’ ou de carácter jazzístico – insere-se na categoria de estudos dedicados à problemática cognitiva. A sua apresentação no presente capítulo visa compensar a escassa investigação existente especificamente dirigida ao estudo das relações entre a sintaxe harmónica e a improvisação melódica.

#### **a) estudos sobre o processo generativo da improvisação**

Saber como e o que está na origem do desenvolvimento da improvisação musical nos sujeitos são questões que preocuparam vários estudiosos, entre os quais Sudnow (1978), Johnson-Laird (1989; 2002), Sloboda (1993; 2000) e Pressing (1991; 1998; 2000). Da consulta efectuada é possível concluir que o interesse destes autores pelo tema se divide entre dois objectivos capitais, de certo modo interrelacionados: 1) compreender a génese dos processos cognitivos envolvidos no acto criativo de improvisar, nomeadamente em estreita relação com a composição; 2) conceber modelos teóricos capazes de sustentar e fundamentar a construção de programas de simulação de improvisação por computador. Sudnow e Sloboda enquadram-se no primeiro caso, enquanto que os restantes autores no segundo.

Sudnow, no seu estudo *Ways Of The Hand* publicado em 1978, analisa a sua própria experiência de aprendizagem jazzística para fundamentar uma série de aspectos envolvidos no processo de improvisar ao piano. Segundo o autor a abordagem da improvisação pianística deve ser observada como a criação <<*of an improvisatory hand*>> (1978, p. 14). Ou seja, o factor decisivo para o desenvolvimento da competência para improvisar é não tanto o pensamento abstracto musical, mas antes uma lógica de carácter mecânico superintendida pelas leis da memória digital e dos movimentos realizados pelas mãos do pianista. Com base neste princípio constrói um modelo hierárquico de desenvolvimento da improvisação constituído por três estádios. No primeiro estádio a improvisação consiste na execução de uma série de rotinas, ditadas quer por uma estrutura formal predefinida, quer pelos dedos. Basicamente o

desenvolvimento de ideias musicais nesta fase está dependente da aplicação de fórmulas harmónicas rígidas para o tratamento da melodia – inicialmente sobre acordes e seguidamente sobre sequências de acordes. No segundo estágio há um desenvolvimento da improvisação no sentido da aquisição de estilo e fluência – competências que são plenamente concretizadas no terceiro e último estágio. Nesta fase o executante é capaz de desenvolver e estruturar ideias de uma forma coesa, procurando soluções, nomeadamente ao nível melódico, sem estar condicionado pela rigidez harmónica de cada acorde em particular ou da estrutura de progressão. Em termos psicológicos o processo de improvisação definido por Sudnow é semelhante a um <<*going for the sounds*>> (p. 152). Isto é: uma capacidade quase espontânea para, ao longo da execução, ‘seleccionar’ e ‘antecipar’ notas particularmente decisivas para cada contexto harmónico.

A auto-análise que é referida pelo próprio investigador pode ser sintetizada nos seguintes moldes: enquanto que numa fase inicial a relação entre melodia e harmonia tende a ser explorada de uma forma bastante rígida, em fases mais experientes de improvisação aquela relação torna-se cada vez mais flexível, determinando formas mais fluentes e imediatas de decisão. A persistência performativa sobre fórmulas ou estruturas de progressão é o factor principal para o desenrolar do processo.

Algo que parece ser pouco coerente no pensamento de Sudnow é o facto de a improvisação, por um lado ficar reduzida a um processo meramente performativo ou mecânico, mas por outro continuar a ser associada a competências fundamentalmente cognitivas, nomeadamente a generalização harmónica. A problemática das relações entre melodia e harmonia no processo de desenvolvimento da improvisação pianística é aliás, na teoria do autor, recorrente. Ou seja, apesar das questões técnicas serem consideradas primordiais para o desenvolvimento da improvisação, Sudnow não deixa de sustentar a ideia de que a qualidade dos processos de decisão do executante ao longo da performance está dependente de um tipo de conhecimento que envolve a ‘selecção’ e ‘antecipação’ de elementos musicais que são essenciais para a realização do discurso sonoro (como a estrutura harmónica, rítmica e estilística). Parece poder inferir-se portanto que previamente ao que os dedos executam, existe o que é



suposto executar e que, efectivamente, não é ditado pelos mesmos – a não ser que por improvisação se entenda apenas uma espécie de treino de *clichés*. Pela análise do que é dito pelo autor ao longo do estudo nada indica que o processo de improvisar música esteja baseado nesta premissa. A expressão <<*going for the sounds*>> é sugestiva, aliás, relativamente ao lugar que o pensamento sonoro ocupa no contexto da execução posta em prática pelos dedos. Uma espécie de leme.

Este aparente paradoxo, sublinhado como se viu pela visão tecnicista do autor, parece fundar-se no facto de Sudnow ser um músico experiente (com conhecimento musical previamente interiorizado), e desta forma analisar a evolução do seu próprio percurso de desempenho, enfatizando não o processo cognitivo implícito na improvisação – nomeadamente a assimilação e compreensão auditiva de vocabulário específico, sem o qual seria impossível transferir, para a execução, a música que está a improvisar (os citados acordes ou estruturas de progressão) –, mas as questões de performance exigidas pela sua realização no instrumento. Ou seja: técnica e fluência, bem como os processos de decisão adjacentes (como a antecipação de fórmulas digitais, por exemplo).

É justo supor – até pela experiência pessoal da própria investigadora – que a aprendizagem do desempenho da improvisação de um sujeito que manifesta níveis elevados de conhecimento e realização musical (sobretudo no plano da competência para audiar música) constitua um factor de condicionamento do próprio estudo. Neste caso concreto, desviando e dirigindo a atenção para o enfoque sobre problemas de execução e fluência performativa. É provável que isto se verifique sobretudo porque o que está em causa é não já a construção de um léxico sonoro para comunicar música, mas uma espécie de luta contra as dificuldades inerentes à viabilização dessa nova forma de exteriorizar conhecimento. A principal dificuldade consiste em conciliar durante o processo de performance a realização simultânea de pensamento criativo com o imediatismo da execução. Ou seja: ser capaz de projectar o futuro (predição de ideias) em simultaneidade com o que já se projectou no passado imediato mas que está a ser manifestado no presente (execução).

Por estas razões, é justo considerar também que os estádios definidos por Sudnow para o desenvolvimento da improvisação se dirigem à última fase da aprendizagem do processo. Ou seja: ao momento em que, para o executante que improvisa, já não é a assimilação e compreensão auditiva de vocabulário que são determinantes para o desenvolvimento do desempenho, mas antes o problema da execução, controlo e aplicação das ideias musicais audiadas e criadas em ‘tempo real’ ao longo da performance. Estas considerações vão ao encontro aliás de algumas teorias expostas a seguir, nomeadamente de Johnson-Laird (1989; 2002), Pressing (1991; 2000), Kratus (1991), Azzara (1993), Madura (1996).

Johnson-Laird (1989) tem um objectivo específico ao estudar a génese da improvisação: demonstrar que o processo de criação musical é caracterizado por elementos ou ‘regras’ predefinidas, e como tal é possível de ser simulado por computador. A ideia de que para se criar é necessário conhecer e ‘dominar’ um conjunto de ‘regras’ ou ‘convenções’ preexistentes – uma espécie de sabedoria prévia – é a principal questão a reter. Em termos educativos a perspectiva do autor evidencia e sublinha o papel da aprendizagem da discriminação – ou melhor ainda do pensamento convergente – no desenvolvimento da improvisação.

O facto de ser possível simular ‘artificialmente’ desempenhos improvisados, através de métodos ou fórmulas algorítmicas que garantam a reprodução de estruturas de conhecimento e de acção características de comportamentos criativos, constitui para o autor um dado decisivo para a compreensão de algumas componentes ou fases do processo desenvolvido pelos sujeitos.

A ideia sustenta-se basicamente em dois princípios: a criação de produtos ou artefactos musicais, que caracteriza o processo de improvisação musical, pode ser identificada com a capacidade dos sujeitos para reconstruir conhecimento preexistente; a reconstrução e desenvolvimento deste tipo de conhecimento estão relacionados com a aplicação de processos de escolha e decisão baseados em estratégias do tipo *problem-solving* (isto é, procura de respostas e soluções para problemas específicos). O maior ou menor grau de conhecimento previamente interiorizado e manifestado pelo criador, bem como os processos de escolha para

o transgredir, determinam o mais ou menos elevado carácter de novidade ou originalidade dos produtos e processos criados.

Refira-se que o autor relaciona o conhecimento preexistente ou pré-inventivo com o conjunto de convenções e valores estilísticos que caracterizam uma determinada cultura, definindo-os como critérios ou limitações (*criteria or constraints*). Ainda que o carácter não-determinístico dos processos de escolha e decisão dos criadores constitua o principal obstáculo à implementação, na sua mais ampla e completa expressão, de um modelo de criatividade artificialmente 'inteligente', Johnson-Laird está convicto de que pelo menos parte do processo – ou seja, a construção de ideias musicais com base em convenções e valores predeterminados – pode ser traduzido e explicado através de um sistema ou lógica algorítmica (cf. p. 208).

Segundo o autor os dados acima descritos são pertinentes sobretudo para a compreensão de alguns aspectos cognitivos envolvidos na improvisação, nomeadamente, nos músicos de Jazz. No seu estudo *How Jazz Musicians Improvise*, editado em 2002, o autor desenvolve detalhadamente esta ideia, relacionando o processo de desenvolvimento de ideias e decisões dos músicos com o conhecimento previamente adquirido. Chama-lhe 'gramática' musical por estar associada a um conjunto de regras ou critérios harmónicos e rítmicos (*harmonic and rhythm constraints*) definidos pelas convenções estilísticas de cada contexto musical em particular – como o *blue, bebop, modal, free-jazz* etc. (cf. 2002, p. 420).

Das problemáticas abordadas pelo autor interessa sublinhar, mais uma vez, a analogia da improvisação com a linguagem, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento dos processos espontâneos e orais de discurso. A ideia de estádios iniciais de aprendizagem baseados em estratégias eminentemente imitativas e reprodutivas é, neste contexto, digna de registo (cf. 1989, p. 210; 2002, p. 417). Como foi entretanto referido, esta mesma teoria sublinha a importância do pensamento convergente para o desenvolvimento da criatividade em geral, e em particular da improvisação.

Outros dos assuntos que importa também destacar é o papel e natureza quer da compreensão, quer da memória no processo de improvisação melódica, nomeadamente no Jazz. Segundo o autor há dois factores (ou *constraints*) que, sob o ponto de vista cognitivo, determinam decisivamente a competência para improvisar melodia. O primeiro é a compreensão e a memória a 'longo-prazo' de um conjunto de relações harmónicas no contexto de determinadas progressões (como por exemplo, a estrutura de um *blue* de 12 compassos [é de notar que o autor compara este processo com a improvisação melódica desenvolvida noutros sistemas musicais, como a *raga* indiana]). O segundo é a percepção do desenho ou contorno frásico (*melodic contour*). O primeiro factor explica a decisão do executante por determinadas escalas, uma vez que a improvisação melódica está dependente da compreensão da natureza harmónica de cada acorde em particular e da sua relação e função no contexto de uma dada progressão: <<*the scale depends not only on the nature of the chord, but also on its context*>> (2002, p. 436). O segundo factor explica a decisão do executante pela variedade de conjuntos de sons com base na percepção de relações de proximidade de altura entre si: <<*a musician plays a runs of notes that are fairly close in pitch, and then, for variety, introduces some larger leaps in pitch, and so on*>> (2002, p. 436).

De acordo com o autor, mesmo que ambos os processos possam ser traduzidos, a um determinado nível, em linguagem algorítmica, a criação em 'tempo real' de melodias musicalmente 'aceitáveis' (em termos estéticos) constitui o principal problema da simulação e reprodução da improvisação por computador, tal como é realizada na realidade pelos sujeitos. Afirma-o da seguinte maneira: <<*the computational problem in improvisation is therefore to produce in real time an acceptable melody that fits the chord sequence, and the tempi of modern jazz call for melodies to be extemporized at an extremely rapid rate*>> (1989, p. 210).

É legítimo pensar que o problema levantado pelo autor esteja relacionado com o que Kratus (1991) define como um dos estádios últimos da criatividade e improvisação: o pensamento *estilístico* e *pessoal* (cf. p. 38). Neste contexto a conclusão a retirar do estudo de Johnson-Laird pode ser, por conseguinte, a seguinte: ainda que a improvisação realizada ao nível estilístico e pessoal seja caracterizada por variáveis pouco ou nada susceptíveis de prever, e portanto de

determinar através de processos ou fórmulas preconcebidas, o que é essencial e prévio para a sua realização já não o é. Efectivamente se é possível conceber a criatividade como um processo de conhecimento inteiramente genuíno, novo, original, a ‘pessoalização’ da improvisação – ou seja a criação de um estilo próprio, ‘privado’ inconfundível relativamente a qualquer outro criador – é, definitivamente, o elemento que melhor concorre para a definição dessa asserção. Tentar prevê-lo ou programá-lo é, no fundo, contrariar o valor e natureza dos próprios princípios advogados para a definição do conceito de criatividade.

Em termos educativos – e apesar desta problemática não constituir objecto de análise no contexto dos vários estudos editados pelo autor –, o que daqui se infere tem, contudo, outras implicações.

A primeira é que a capacidade para improvisar, ainda que associada ao plano das decisões criativas, ao indeterminismo e imprevisibilidade do intérprete, está relacionada com algo que é convencionalmente aceite pela sociedade e cultura – como o conhecimento ao nível harmónico, rítmico e estilístico –, e como tal é susceptível de ser ensinado. A segunda é que a aquisição desse conhecimento está dependente essencialmente da aprendizagem ‘de ouvido’ de padrões e estruturas musicais, cujo desenvolvimento conduz, no plano cognitivo, à consideração de um processo que é por si sequencial. Numa primeira instância passa pela realização de processos de imitação e de desenvolvimento de memória a ‘longo-prazo’. Ou seja: a discriminação e generalização de pensamento convergente através de modelos de aprendizagem que viabilizem a evocação e relembração, não apenas de padrões e conjuntos de padrões como de processos de decisão, descoberta e síntese no contexto das diferentes tarefas e recursos de execução e realização. Numa última instância passa pela sua transformação e transferência para situações novas, o que em termos sequenciais traduz a manifestação da improvisação propriamente dita: a realização de pensamento criativo – a tal divergência imposta por cada sujeito para a concretização, face às convenções e paradigmas estilísticos e culturais entretanto assimilados, de alternativas pessoais e ‘privadas’ de expressão.

Em suma: numa interpretação educativa ou pedagógica da teoria do autor podem extrair-se as seguintes conclusões: 1) a criação de conhecimento não-familiar (onde se funda em última instância a realização de pensamento divergente) está dependente da forma como o sujeito utiliza conhecimento familiar ('regras' ou 'convenções' preexistentes); 2) a sequência da aprendizagem com base no princípio da discriminação e da inferência é um dos factores determinantes para o desenvolvimento da improvisação; 3) o carácter de transferência de conhecimento – no sentido de generalização de uma série de regras ou princípios gramaticais e estilísticos (*constraints*) para novos contextos ou situações –, bem como a utilização de memória a 'longo-prazo', parecem ser os conceitos que melhor traduzem em termos cognitivos o processo criativo envolvido na competência para improvisar música; 4) a improvisação melódica está dependente do conhecimento auditivo, teórico-prático, da estrutura de verticalidade que caracteriza a textura tonal e estilística da peça sobre a qual se improvisa.

Crê-se que o significado psicológico e educativo da realização e generalização de pensamento convergente no processo de improvisação – o tal conhecimento da 'gramática' instituída pelos diversos sistemas estilísticos e culturais – pode ser associado, no pensamento do autor, ao que Laginha denominava, na conversa com Maria João, entretanto citada a abrir este trabalho, por <<*pé esponja, ladrão*>> (cf. p. 9). Este 'pé' <<*que copia tudo, que anda por todo o lado*>> é uma excelente forma de caracterizar aquilo que, em termos de aprendizagem, é essencial para o desenvolvimento do pensamento divergente, e que para Johnson-Laird, nomeadamente no seu estudo sobre modelos 'artificiais' de criatividade, constitui a faceta determinística da improvisação.

Sloboda (1993), na sua obra *The Musical Mind*, quer compreender os vários momentos psicológicos que constituem a história da génese de um tema, de uma ideia, de uma passagem, enfim, da criatividade musical. Fundamenta o seu objectivo com base na constatação de que <<*there is a vast body of literature on the musical compositions wich figures prominently in our culture, but most of this deals with the product of composition, not the process*>> (p. 102). Partindo do pressuposto de que <<*it would be very unwise to assume that all composers and improvisers go about their art in the same way*>> (p. 193), aborda ambos os

processos criativos, utilizando como método de análise o estudo biográfico de casos individuais. Para o estudo da composição serve-se de *sketches*, anotações, esboços, relatos escritos ou entrevistas de vários compositores. Para o estudo da improvisação usa fundamentalmente os relatos descritos por Sudnow relativos ao estudo atrás referido.

Da análise do texto de Sloboda importa sobretudo extrair a consideração de que, embora a génese de ideias musicais seja um processo espontâneo e instantâneo, quer no compositor quer no executante que improvisa, existem competências que não são partilhadas entre ambos e que permitem estabelecer a diferença entre composição e improvisação. Enquanto que a composição se assemelha a um processo de moldagem e aperfeiçoamento de ideias e materiais musicais ao longo de um tempo que pode durar vários anos de gestação, a improvisação envolve competências performativas que se caracterizam pelo imediatismo e fluência, desenvolvendo-se num tempo de certa forma incompatível com o processo de aperfeiçoamento e moldagem do compositor (p. 138).

No seguimento daquela ideia o autor define improvisação com base na preexistência de um conjunto de regras (*constraints*) formais, relativamente rígidas, comparando o seu processo de desenvolvimento com o da linguagem. Desse conjunto de regras destaca: a utilização de *fórmulas* ou *estruturas (frames)* harmónicas, melódicas, rítmicas e estilísticas; o desenvolvimento de processos imediatos de decisão baseados na estrutura 'problema-esforço-problema'. Para o autor a aplicação destas regras ou factores pode ser verificada em praticamente toda a música improvisada, independentemente das características particulares de cada cultura, civilização ou época histórica. Compara este processo com situações comuns ao discurso falado, como o 'contar de histórias'. Segundo o autor o contador de histórias tem o conhecimento de uma série de episódios que constituem o esquema nodular da história que vai desenvolver e recriar – comparáveis neste caso às fórmulas harmónicas e rítmicas que constituem a base do conhecimento musical e estilístico do músico que improvisa (cf. p. 138).

Sloboda faz uma análise do estudo de Sudnow destinada sobretudo à fundamentação dos processos de decisão implicados na improvisação jazzística.

Segundo o autor a capacidade para escolher, não a ‘melhor’ solução mas sim ‘uma’ solução, é a característica que melhor define o processo de resposta da maior parte dos músicos de Jazz experientes. Conclui o seu estudo enumerando, com base na experiência de Sudnow e na análise dos *sketches* de vários compositores, os aspectos fundamentais que permitem distinguir a improvisação do processo de compor (cf. p. 148-149):

- processos de decisão: enquanto que o executante que improvisa deve aceitar a primeira solução que lhe ‘vem à mão’, o compositor apenas se decide por uma solução assim que descobrir que é a melhor opção para determinado propósito;
- rapidez de resposta: o desenvolvimento da improvisação em ‘tempo real’ exige, ao nível da criação de ideias musicais, uma rapidez de resposta que não pode ser comparável ao processo de compor;
- fluência: não sendo importante para o processo de compor, torna-se crucial para a improvisação, na medida em que é necessário assegurar no imediato objectivos estruturais a ‘longo-prazo’, bem como unidade e coerência entre o material presente e o que foi entretanto realizado em momentos anteriores;
- estrutura formal (*frame*): enquanto que na improvisação existe uma estrutura formal relativamente rígida que molda e dita o desenho a desenvolver, o processo de criação de ideias envolvido na composição, ainda que determinado por formas ou padrões musicais específicos, não tem os constrangimentos temporais inerentes à improvisação, desenvolvendo-se portanto de uma forma menos rígida.

Apesar das diferenças, Sloboda refere que tanto a improvisação como a composição exigem do criador o conhecimento de um repertório de padrões e materiais, sem os quais não é possível pensar e executar de forma criativa. A expressão <<*to call up at will*>> (p. 149) é determinante para a definição de qualquer processo criativo no domínio da música. Neste sentido afasta-se da posição de Sudnow segundo a qual a competência para improvisar música é



reduzida à lógica tecnicista imposta pelo desenvolvimento da motricidade dos dedos.

No *Generative Processes In Music*, Sloboda (2000) apresenta o contributo de vários autores para o estudo dos processos generativos de performance, improvisação e composição. Baseado naquelas abordagens afirma que existem razões pertinentes para considerar que o impulso para criar e executar música é semelhante ao da linguagem, e como tal intrínseco ao ser humano. Do conjunto das contribuições prestadas especificamente ao estudo da improvisação destaca-se o trabalho de Pressing, cuja referência é feita a seguir. Outras investigações, nomeadamente de Clarke, Sagi & Vitanyi e Dowling, ainda que dirigidas para o domínio da performance e habilidade musical, não deixam de tocar de forma breve nalgumas problemáticas relativas à improvisação. Clarke (2000) critica a análise de Sudnow com base no estudo de Shaffer, publicado em 1981, segundo o qual a fluência e a precisão das habilidades performativas só podem ser concretizadas se estiverem desenvolvidas determinadas estruturas hierárquicas de motricidade – denominadas como *motor programmes*. Acrescenta que os processos de associação, representação e selecção do conhecimento musical desenvolvidos pelos músicos de Jazz ao longo da improvisação se diferenciam consoante o estilo utilizado (*tradicional, free jazz, bebop*, etc.). Sagi & Vitanyi (2000), estudando as performances de um grupo de húngaros sem educação musical específica, estão sobretudo interessados em definir características estilísticas e estruturais inerentes aos processos espontâneos de improvisação. Dowling (2000), ao estudar o desenvolvimento do pensamento tonal de crianças em idade pré-escolar e escolar, conclui que o processo de produção espontânea de canções contém elementos de reprodução e improvisação.

Pressing (2000), interessado em compreender o processo generativo da improvisação, constrói uma teoria psicológica tendo em vista a sua aplicação, tal como Johnson-Laird, no campo da inteligência artificial, nomeadamente a concepção de programas de improvisação por computador. As suas ideias, entretanto expostas num estudo publicado pelo autor em 1984, são desenvolvidas e fundamentadas com base numa série de teorias e estudos desenvolvidos ao longo do século XX em áreas como a psicologia, a neuro-psicologia, a

etnomusicologia, a filosofia, a pedagogia e a parapsicologia. Uma particularidade deste último artigo, reeditado em 1991, é a análise da improvisação não apenas sob o ponto de vista sócio-cultural, histórico-estilístico, como ainda no contexto de várias disciplinas artísticas como a Música, o Teatro, a Dança e o Cinema.

Do modelo generativo proposto interessa sobretudo destacar como Pressing responde às perguntas: ‘como se improvisa?’ e ‘como se aprende a improvisar?’.

De acordo com a sua teoria, a improvisação é definida como uma sucessão de eventos musicais – a que denomina *clusters* – gerados no indivíduo por impulsos criativos, ao longo dos quais transforma estímulos sonoros percebidos ou evocados em ideias musicais. O processo gera-se num contínuo esforço de adaptação, selecção e avaliação relativamente ao meio acústico e musical envolvente (cf. 1991, p. 353; 2000, p. 168). A noção de ‘evento’ musical é utilizada pelo autor para identificar processos cognitivos gerados no sujeito ao nível de: 1) produção e recepção acústica do som – <<*produced and sensed sounds*>>; 2) representação e avaliação cognitiva do som <<*in terms of musical-technical and expressive dimensions*>>; 3) movimento e acção muscular em ‘tempo real’ – <<*including timing proprioception, touch, spatial perception, and central monitoring of efference*>>; 4) conjunto de fenómenos a interferir paralela e simultaneamente à audição e performance, nomeadamente ao nível visual e emocional (cf. 2000, p. 154). A utilização de um *referente* (*referent*) – isto é uma qualquer imagem virtual, sonora ou não, capaz de catalizar e facilitar o processo criativo ao longo da performance (por exemplo: um tema ou motivo musical, uma imagem visual, física ou emocional, uma estrutura no espaço ou no tempo, uma história, etc.) – faz distinguir a improvisação tradicionalmente desenvolvida por executantes de música de carácter jazzístico, de *raga* (Índia), de *magam* (Arábia) ou de *dastgah* (Pérsia), da improvisação totalmente livre (*free* ou *absolute*) – (cf. 1991, p. 346; 2000, p. 153). Outros exemplos de utilização de um *referente* são dados no contexto de práticas de improvisação histórica e estilisticamente diversificadas, como a tradição dos *tonoi* na Grécia antiga, dos *echoi* na cultura Bizantina, de várias melodias da cultura Judaica, bem como do *baixo cifrado* na música ocidental do século XVII (cf. 1991, p. 348).

Aponta como factores essenciais para a concretização do processo de improvisação: o conhecimento auditivo de teoria e composição musical, a técnica instrumental, determinados processos rápidos de decisão (ao nível da articulação entre o conhecimento teórico e a sua aplicação prática ao longo da execução), a imaginação, a memória a 'longo-prazo', a atenção, a capacidade de correcção de erros ao nível técnico e estratégico, bem como a fluência e a flexibilidade expressiva. A natureza do instrumento utilizado, bem como a consciência por parte do executante relativamente ao conjunto de valores em que acredita e aos objectivos que projectou realizar, são outros dos aspectos que influenciam, segundo o autor, o processo de improvisar música (cf. 1991, p. 348; 2000, p. 166).

A forma como o executante aplica informação assimilada a novas situações ou eventos musicais é contudo – ao lado da capacidade de invenção e de manutenção de coerência ao longo da criação – a condição mais decisiva para o desenvolvimento da improvisação: <<*practice* (de improvisação) *leads to the increasingly efficient use of information in two ways: by reducing the effective amount of information by the recognition of patterns of redundancy in the sensory input, and by focusing attention increasingly on the information that is most relevant for producing a successful improvisation*>> (2000, p. 167).

Para Pressing a questão da avaliação e selecção do conhecimento é crucial, aliás, para a definição de níveis hierárquicos de realização musical no plano criativo. A fluência de improvisação por exemplo – quer ao nível da criação de ideias musicais, quer ao nível da performance – relaciona-se sobretudo com esse processo. A ideia é exposta num dos seus mais recentes estudos: <<*one difference between experts and nonexperts is in the richness and refinement of organization of their knowledge structures*>> (1988, p. 53).

Ou seja: para o autor a qualidade do conhecimento musical – que em larga medida reflecte a capacidade e maturidade do sujeito para seleccionar e triar o que é essencial para a organização das novas ideias – é determinante para o desenvolvimento da improvisação. No plano performativo é sobretudo o controlo deste processo que está em causa – isto é a forma como o executante é capaz de

articular a audição, o conhecimento, a memória e a invenção de materiais musicais com a competência técnica. As razões prendem-se com o facto de a improvisação ser gerada e desenvolvida em 'tempo real'. Na sua análise sobre questões de motricidade associadas ao desempenho da improvisação em contextos de performance instrumental, aponta ainda a *memória motora* (*motor memory*) como um dos elementos determinantes para o desenvolvimento do processo.

À pergunta 'como se aprende a improvisar?' Pressing chama a atenção para a importância do desenvolvimento das seguintes estratégias de ensino: 1) orientação do conhecimento e da memória musical, não tanto para o conteúdo dos produtos (<<*declarative knowledge and memory*>>) mas sobretudo para o processo, quer de decisão e descoberta de problemas percebidos e organizados auditivamente quer de memória a 'longo-prazo' (<<*procedural knowledge and memory*>>); 2) promoção de *feedback* através de gravação em áudio das performances executadas pelo aluno, para auto-avaliação – isto é para correcção e adaptação de erros ou distúrbios.

O primeiro modo de aprendizagem relaciona-se com o carácter de conhecimento e memória exigidos pela improvisação: menos factual, menos imitativo e mais dirigido para a solução e generalização de problemas; o segundo, com as circunstâncias temporais de decisão impostas pela improvisação no momento da execução: a realização em 'tempo real' (cf. 2000, p. 131).

Para além destes tipos de aprendizagem Pressing sublinha ainda o elemento persistência, ou seja a atitude *deliberada* para a prática intensiva de determinada performance (*deliberate practice*). Segundo a sua perspectiva isto constitui um outro factor que é determinante para o desenvolvimento da improvisação, sobretudo em níveis mais avançados de realização. O autor descreve este tipo de aprendizagem como <<*working with a teacher in a directed situation, but also by aural absorption of examples of expert performance, study of theory and analysis, and interactive work in peer group ensembles during rehearsal and performance*>> (1998, p. 48). Segundo Pressing é sobretudo com base nesta atitude ou prática deliberada que se explica grande parte do virtuosismo ou

perícia alcançada por muitos executantes. Esta ideia é pertinente, sobretudo porque contraria algumas das mais comuns ou vulgares perspectivas acerca da improvisação, nomeadamente as que sustentam que é o talento ou aptidão inata que explicam elevados níveis de perícia, quer de improvisação quer de outro tipo de actividades performativas (como o desporto ou outras expressões artísticas). De acordo com Pressing, a ideia de que a perícia se relaciona, não com qualidades ou competências excepcionais inatas ao sujeito, mas com a 'prática deliberada', tem sido empiricamente fundamentada por alguns autores, nomeadamente Ericsson & Smith, Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, Ericsson & Charness (in Pressing, 1998, p. 48). O sucesso de alguns métodos de ensino, como o de Suzuki por exemplo, no desenvolvimento de elevados níveis de performance em alunos <<*without apparent pre-existing dispositions to music*>> (Pressing, 1998, p. 49) parece constituir para o autor mais um outro argumento para a defesa da sua teoria.

#### **b) estudos sobre o processo cognitivo, desenvolvimental e de aprendizagem da improvisação**

A investigação dedicada ao estudo do processo cognitivo e desenvolvimental da improvisação tem suscitado o interesse de vários psicólogos e educadores, a maioria dos quais movidos pela necessidade de construir e fundamentar modelos de aprendizagem alicerçados no princípio da compreensão e do conhecimento sonoros, da expressão com base em formas interactivas de diálogo musical e da criatividade.

Dobbins (1980), interessado sobretudo na problemática pedagógica, compara a capacidade dos sujeitos se exprimirem e interagirem de forma espontânea numa conversação com a competência para improvisar. Define improvisação como <<*the spontaneous expression of musical images that directly reflect the immediate ideas, emotions, and sensations*>> (p. 36). Relaciona o seu desenvolvimento com o processo de aquisição de vocabulário realizado no domínio da linguagem verbal.

No que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, defende um percurso que começa por estar baseado essencialmente na exposição sonora e na imitação de elementos musicais isolados. A concretização plena da improvisação efectiva-se quando o sujeito é capaz de expandir, integrar e aplicar o vocabulário musical assimilado a processos de diálogo e realização musical <<*with the intuitive and subconscious process of thought, feeling, and physical movement*>> (p. 37).

O autor refere ainda como factores determinantes para o estabelecimento de condições necessárias para improvisar: 1) a capacidade de audição e compreensão sonoras; 2) a sensibilidade estética. Qualquer um destes elementos está dependente, segundo o pedagogo, da forma como é sequencialmente desenvolvida a aprendizagem musical dos sujeitos. A leitura e o conhecimento teórico são apontados como dimensões ou estádios de aprendizagem que pouco contribuem, sobretudo em fases iniciais, para o desenvolvimento da criatividade e da improvisação: <<*reading music (...) whether it involves playing from a score or from memory, it is an important and necessary stage of development, but it is of little ultimate creative value if it does not lead to a capacity for spontaneous musical expression*>> (p. 37.).

Um dos dados a reter no pensamento educativo do autor é o facto de a improvisação ser observada por um lado como uma finalidade artística curricular, e por outro como uma estratégia de avaliação de conhecimento. Este último aspecto baseia-se na ideia de que a improvisação reflecte o estado de compreensão auditiva do executante – ao nível melódico, harmónico, rítmico, formal, estilístico, etc. – identificando-se portanto com processos de transferência de conhecimento.

Dobbins dedica-se especialmente ao tema da improvisação na área do Jazz. Da literatura consultada conclui-se que o principal contributo do autor para o estudo da improvisação é a concepção de materiais pedagógico-didácticos para o desenvolvimento da improvisação, de acordo com os princípios de sequência e compreensão sensorial atrás citados – razão pela qual é novamente referido em alínea especificamente dedicada ao tema. Posturas educativas e didácticas

semelhantes às do autor podem ser encontradas em textos de Baker (1980) e Berliner (1994).

Briggs (1987), pretendendo analisar quais as componentes envolvidas em processos criativos, conclui que a improvisação se identifica essencialmente com formas de diálogo musical. O autor defende que as características de conteúdo e a forma da música improvisada dependem do contexto, experiência, conhecimento e aprendizagem musical dos executantes. Ao defender a ideia da improvisação como diálogo o autor reforça o aspecto comunicacional existente na prática musical, o que parece ser algo digno de registo.

Kratus (1991) compara a improvisação com a linguagem e explica o seu desenvolvimento através de um modelo teórico concebido com base no conceito de audição de Gordon. A principal finalidade do modelo é fundamentar o processo de desenvolvimento da improvisação de acordo com uma lógica sequencial que permita auxiliar a tarefa de instrução.

Apresenta seis estádios para o desenvolvimento da improvisação: 1) Exploração (*exploration*); 2) Processo-orientado (*process-oriented*); 3) Produto-orientado (*product-oriented*); 4) Fluência (*fluid improvisation*); 5) Improvisação estrutural (*structural improvisation*); 6) Improvisação estilística (*stylistic improvisation*). Acrescenta um 7º estádio: Improvisação pessoal (*personal improvisation*).

Para o autor, <<*the level at which a student can improvise is determined by the student level of knowledge and skill*>> (1991, p. 38). Ou seja: o grau manifestado pelo aluno no desempenho da improvisação reflecte a sua capacidade para audiar padrões tonais e rítmicos. Este princípio é, como se analisou, defendido por Gordon e está implícito de certa forma no pensamento de autores como Johnson-Laird (1987) e Pressing (2000).

A Fig. 2.1. descreve as características de cada um destes estádios.

**Fig. 2.1.: Estádios de desenvolvimento da improvisação segundo Kratus (1991, p. 38)**

1)	Exploração	O aluno tenta descobrir diferentes sons e combinações de sons de uma maneira não estruturada
2)	Processo-orientado	O aluno produz padrões de uma forma mais coesa
3)	Produto-orientado	O aluno torna-se consciente de princípios estruturais como tonalidade e ritmo
4)	Fluência	O aluno manipula a sua voz ou instrumento de uma maneira mais automática e relaxada
5)	Improvisação estrutural	O aluno tem noção da estrutura global da improvisação e desenvolve um repertório de estratégias musicais ou não-musicais para concretizar a improvisação
6)	Improvisação estilística	O aluno improvisa de forma fluida sobre estilo solicitado, incorporando as respectivas características melódicas, harmónicas e rítmicas
7)	Improvisação pessoal	O músico é capaz de transcender e reconhecer estilos de improvisação para desenvolver um novo estilo

A compreensão da sintaxe da música é aliás um elemento recorrente na literatura do autor. No estudo *Effect Of Available Tonality And Pitch Options On Children's Compositional Process And Product* (2001), realizado com crianças do 4º grau escolar sem educação musical específica, Kratus verifica que a compreensão da sintaxe tonal é um factor decisivo para o desenvolvimento de processos de criação e composição musical. O estudo foi elaborado com o propósito de investigar o efeito de determinadas configurações melódicas em xilofone Orff (pentatónicas e diatónicas), quer nos processos e modos de compor das crianças quer nos produtos das suas composições. Os resultados indicaram que quanto maiores forem as limitações e restrições dos materiais melódicos disponibilizados às crianças (como é o caso de xilofones preparados para o modo pentatónico, ou seja com cinco lâminas apenas), menos tempo dedicam à sua exploração de ideias para compor – resultando em canções mais curtas e mais susceptíveis de serem memorizadas e repetidamente executadas. Pelo contrário, quando as crianças tinham à sua disposição xilofones preparados com configurações diatónicas (dez lâminas) os processos de exploração intensificaram-se, dando



lugar a composições mais extensas e elaboradas. Um outro resultado diz respeito ao facto do maior número de composições terminadas na Tónica estar relacionado com a utilização dos xilofones configurados para o modo menor harmónico.

Para Kratus este estudo vai ao encontro das investigações de Amabile e Gitomer, publicadas em 1984, através das quais foi possível verificar que a qualidade das respostas das crianças em trabalhos criativos era tanto superior quanto maior era o número de materiais disponíveis para a realização das tarefas (in Kratus, 2001, p. 295). Por outro lado, o facto das crianças manifestarem tendência para concluir as suas composições na Tónica quando os xilofones estavam configurados para o modo menor harmónico, leva o autor a supor que a natureza diatónica dos estímulos sonoros é determinante para a discriminação e generalização tonal em fases iniciais da aprendizagem. Para Kratus estes dados são significativos se se tiver em conta os vários contextos pedagógicos em que se desenvolve a aprendizagem musical das crianças. As abordagens com base nos princípios de Kodály e Orff, por exemplo, caracterizam-se por limitar e restringir os recursos melódicos ao modo Pentatónico, sobretudo em fases iniciais e com propósitos de facilitação. O autor contrapõe a esta postura a ideia sustentada por Gordon (2000b) segundo a qual os materiais musicais utilizados em fases iniciais de aprendizagem devem ser de carácter diatónico, abarcando os diferentes modos ou tonalidades de expressão. A utilização de padrões com base nos modos Maior e Menor fundamenta-se, como se referiu no Cap. I, no carácter de atracção dos IV e VII graus relativamente ao III e I graus do acorde da Tónica – facto que permite enfatizar a sensação de tonalidade.

Tendo em conta que, para Kratus, a aprendizagem musical deve desenvolver a compreensão da sintaxe tonal através de recursos criativos, aquele estudo permite-lhe concluir que as abordagens pedagógicas baseadas em materiais diatónicos reúnem condições mais favoráveis à implementação desse processo do que as abordagens de carácter pentatónico. Não deixa de referir contudo que a interpretação dos dados está dependente das opções pedagógicas de cada professor. Os trabalhos de composição das crianças sobre padrões pentatónicos demonstraram resultados não apenas mais rápidos como mais curtos e mais

fáceis de reproduzir. Segundo o autor, para um professor que pretenda apenas partilhar com as crianças as várias composições criadas, aquele dado pode ser suficiente para justificar o seu objectivo. Para um professor que, pelo contrário, considere essencial explorar de forma mais intensiva as ideias e materiais musicais, já não o será.

O autor interessa-se ainda por questões de desenvolvimento curricular. Num artigo dedicado ao tema Kratus (1990) aponta a criatividade como a principal finalidade da educação musical e descreve quais os aspectos que devem ser considerados para a elaboração de curricula de música. 'Sujeito-processo-produto' são os elementos que, segundo o autor, devem constituir a base da matriz curricular de qualquer programa educativo e sobre a qual devem ser estabelecidos objectivos sequenciais de aprendizagem. Para Kratus a definição de objectivos <<*can allow for meaningful evaluation of student's creative work and can bring structure and sequence to student's creative learning*>> (1990, p. 37).

Da literatura consultada conclui-se que o contributo de Kratus é de crucial importância para o desenvolvimento da abordagem que se apresenta na presente dissertação. Destaca-se neste sentido a concepção de uma teoria psicológica acerca do desenvolvimento e aprendizagem da improvisação baseada nos princípios da audição e da sequência de competências, bem como a convicção de que a improvisação e criatividade têm, no processo de desenvolvimento curricular, um carácter intrinsecamente transversal. A ideia de que a aprendizagem de improvisação se assemelha ao desenvolvimento da linguagem é outro dos pontos que, neste contexto, merece ser sublinhado. A problemática do processo cognitivo envolvido na composição de crianças em idade escolar é, no entanto, o objecto capital da investigação empírica realizada pelo autor.

A influência do pensamento psicológico e pedagógico de Kratus verifica-se em trabalhos educativos de alguns autores, como Webster (1991), Hickey & Webster (2001), Brophy (2001) e Micholajak (2003).

Webster (1991) e Hickey & Webster (2001), debruçando-se sobre a problemática da aprendizagem, interessam-se pelos aspectos cognitivos da criatividade musical, apresentando um modelo teórico baseado fundamentalmente na ideia de

intencionalidade (*product intention*) e *pensamento divergente* – entretanto defendido por Webster em textos publicados em 1983 (cf. Webster, 1987, p. 263) e 1988 (cf. Webster, 1991, p. 26; Hickey & Webster, 2001, p. 20). Ao ser definida como uma das formas de manifestação de criatividade dos sujeitos, a improvisação é analisada com base naquele modelo. Para Webster e, posteriormente o seu colaborador Hickey, é a finalidade ou ‘intenção’ do criador, por um lado, e a utilização do pensamento divergente, por outro, que determinam se um processo de realização musical é ou não criativo. Define pensamento divergente como a capacidade para aplicar conhecimento musical a tarefas mais complexas. Este conceito, sendo frequentemente associado nos textos de Webster à ideia de *craftsmanship*, relaciona-se directamente com as seguintes categorias: sensibilidade estética – <<*the ability to shape sound structures to capture the deepest levels of personal feeling*>>; tempo investido na criação musical – <<*musical extensiveness: the amount of time invested in creative imaging*>>; flexibilidade – <<*the range of musical expression in terms of dynamics, tempo, and pitch*>>. Em termos de produto ou conteúdo criado, o conceito de pensamento divergente ou *craftsmanship* identifica-se com a originalidade, ou como refere Webster <<*unusualness of expression*>> (1991, p. 28).

Segundo o autor, elementos característicos do tipo de pensamento convergente – como a capacidade para reconhecer padrões tonais e rítmicos, ou ainda a compreensão conceptual – concorrem para a concretização da criatividade. *Compreensão conceptual* é aliás, para o autor, um modo de conhecimento que afecta ambos os processos de realização musical. Isto é, tanto o pensamento convergente como o divergente. Define-o como <<*the ‘knowledge of facts that constitute the substance of music understanding’*>>, caracterizando-o simultaneamente como um factor catalisador do pensamento criativo: <<*it is impossible to expect individuals to think creatively if nothing is there with which to think creatively!*>> (1991, p. 28).

Outro dos aspectos que no âmbito do pensamento convergente é considerado determinante para o desenvolvimento do processo criativo, é a sintaxe musical – que segundo o autor é definida como <<*sensitivity to the musical whole*>> (1991, p. 28).

Nos estudos sobre avaliação do pensamento criativo (Webster, 1987) – cuja referência é feita na alínea a seguir – qualquer uma destas categorias constitui a matriz de análise para a concepção de instrumentos de medida da criatividade musical propostos pelo autor.

Um elemento particular do pensamento de Webster é a identificação do conjunto de competências características quer do pensamento divergente, quer do pensamento convergente com aptidões musicais. Isto é: com habilidades inatas ao sujeito (cf. Webster, 1991, p. 28). De acordo com o autor, apesar deste carácter não deixam de estar sujeitas a processos de desenvolvimento e aprendizagem impostos pelo meio – indo de encontro, neste ponto, ao pensamento eclético de Gordon (1987). Uma questão que, pela análise da obra de Webster, parece não ficar contudo perfeitamente esclarecida é a distinção clara entre o que é inato e o que é resultado ou produto de aprendizagem musical.

No que concerne ao processo específico de improvisação, as ideias de Hickey & Webster (2001) fundam-se obviamente naquela teoria. Ou seja, para ambos os autores a improvisação constitui a manifestação de uma competência que, em termos cognitivos, se identifica com a aplicação de pensamento divergente. Ainda que sendo uma habilidade inata o seu desenvolvimento está dependente, como qualquer outra forma de expressão criativa, de determinadas condições de aprendizagem. <<*Thinking in sound*>> – no sentido de <<*imagining different sounds or sound structures and remembering them over time as they are applied to listening, performing, composing, or improvising*>> (2001, p. 21) – é o princípio que deve ser aplicado pelos professores para a estimulação do pensamento divergente, nomeadamente a improvisação. Actividades que promovam a aprendizagem pela descoberta, que envolvam <<*brainstorming solutions to musical problems (such as creating several endings for the beginning of a musical phrase)*>> (p. 21), que não exijam uma única resposta correcta para os problemas levantados, bem como a exposição das crianças desde a idade pré-escolar a ambientes musicalmente ricos (variedade de canções e de estilos), são as sugestões educativas referidas pelos autores para a promoção de processos de pensamento criativo.

Das propostas de ensino mencionadas para o desenvolvimento específico, quer da improvisação quer da composição, destaca-se o trabalho sobre padrões musicais e combinação de padrões musicais seleccionados a partir de canções ou de outras obras escritas. De acordo com os autores os padrões são modelos melódicos, harmónicos ou rítmicos, motivicos ou frásicos, através dos quais os alunos aprendem a pensar musicalmente, numa primeira fase por imitação (pensamento convergente), e finalmente por processos criativos (pensamento divergente). Neste sentido são considerados fundamentais para a aprendizagem, sobretudo pelo papel que cumprem no processo de aquisição de ferramentas necessárias para a compreensão e comunicação de ideias musicais.

Vários são os aspectos do pensamento de Webster e do seu colaborador Hickey que merecem ser destacados no presente estudo. O principal é que a criatividade, ao reflectir ou exteriorizar a própria estrutura de pensamento dos sujeitos, constitui uma dimensão essencial de realização e avaliação musical. Sob o ponto de vista curricular a definição de objectivos criativos deve ser equacionada portanto, sem perder de vista o valor educativo daquele princípio. A convicção de que a *intenção orientada* para o processo de pensamento divergente ou por descoberta é que define o carácter criativo da realização (seja ela audição, análise, improvisação, composição, leitura ou escrita) é algo que, neste contexto, é fundamental considerar para a construção de qualquer programa de música.

A importância quer da imitação, quer da generalização de conteúdos e processos de conhecimento musical para o desenvolvimento da aprendizagem, é outra das conclusões a extrair. Neste ponto o dado a reter diz respeito sobretudo aos aspectos sequenciais que devem presidir à promoção de competências criativas, nomeadamente a improvisação. Ou seja, às funções que quer a discriminação, quer a inferência assumem revestir para o conhecimento sintáctico da música, e este por sua vez para a improvisação. A ideia de que o pensamento convergente é determinante para o desenvolvimento da criatividade relaciona-se, desde logo, com a aplicação deste princípio no processo de ensino-aprendizagem. Efectivamente, dificilmente se poderá 'divergir' de forma consciente do conhecimento instituído sem se saber *o que e para que* 'divergir'. O papel da assimilação da música com base em padrões de conteúdo ou modelos de

desempenho, bem como a realização de percursos educativos que atendam a promoção da generalização e descoberta de conhecimento, é em síntese a mensagem a destacar.

Em termos educativos recolhem-se aqui, portanto, duas ideias fundamentais para o desenvolvimento da improvisação e da criatividade: o carácter dialéctico do pensamento convergente e divergente; a importância, sublinhe-se, do conhecimento discriminativo e imitativo, nomeadamente com base na aprendizagem de padrões. Esta perspectiva, indo ao encontro do pensamento de autores como Gordon (2000b), Kratus (1991), Grunow & Gordon (1992), aproxima-se ainda, como se verá a seguir, da abordagem proposta por Azzara.

Azzara (1993; 2002) define improvisação como manifestação espontânea de pensamento musical interiorizado, identificando-a com o processo de significação da linguagem. Com base neste pressuposto considera que o seu desenvolvimento está dependente da qualidade dos processos de assimilação e compreensão de vocabulário musical realizados no início da aprendizagem. Importa notar que o estágio último de audição, tal como é definido por Gordon – isto é a competência para antecipar e predizer conhecimento ao longo da performance –, é para o autor o princípio cognitivo que melhor define a capacidade para improvisar música. A problemática da sequência da aprendizagem, concretamente o papel da discriminação e inferência auditivo-oral para o desenvolvimento da sintaxe tonal e rítmica, constitui o objecto fundamental de toda a reflexão proposta por Azzara. Por estas razões se explica que o trabalho publicado pelo autor no domínio da improvisação tenha essencialmente propósitos educativos, integrando-se no conjunto de edições de carácter didáctico orientadas com base nos princípios da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, intituladas *Jump Right In*.

Dos trabalhos empíricos realizados pelo autor destaca-se o estudo *Audiation-Based Improvisation Techniques And Elementary Instrumental Student's Music Achievement*, publicado em 1993. Neste estudo Azzara levanta o problema da improvisação enquanto processo de 'dar sentido à música' e, desta forma, do seu papel na aprendizagem para a promoção e desenvolvimento de processos mais

abrangentes de significação e compreensão sonoras, como a audição notacional.

Em termos concretos a hipótese sugerida pelo autor baseia-se no facto de a improvisação ser considerada como uma forma de manifestação de audição da sintaxe tonal e rítmica, contribuindo, quando inserida na instrução, para a generalização e transferência da competência de leitura musical. O processo é explicado teoricamente através da analogia da improvisação com a linguagem, nomeadamente com a fala e conversação – essenciais para a compreensão da palavra escrita.

O principal objectivo do estudo foi, com base neste princípio, desenvolver e avaliar os efeitos da aprendizagem da audição orientada com base no reforço da improvisação no processo de desenvolvimento da leitura instrumental. Para a sua concretização Azzara implementou um modelo de trabalho que permitisse comparar níveis de desempenho entre alunos que receberam instrução musical com ênfase na prática de improvisação, e alunos que receberam o mesmo tipo de instrução mas sem ênfase naquele tipo de competência. Um outro objectivo foi relacionar os resultados obtidos com os níveis de aptidão musical dos alunos. Os sujeitos estudados eram alunos a frequentar o 5º grau escolar das disciplinas de percussão e instrumentos de sopro de duas escolas de ensino elementar americanas. O método utilizado na investigação baseou-se na divisão dos alunos em dois grupos, correspondendo às duas escolas seleccionadas, cada um dos quais subdivididos por um grupo experimental e um grupo de controlo. A diferença entre os subgrupos experimentais e os subgrupos de controlo fundou-se no facto de apenas os primeiros terem recebido instrução musical com ênfase na improvisação. A orientação da aprendizagem foi realizada por dois professores, correspondendo, respectivamente, a cada uma das escolas.

De acordo com as palavras do autor a instrução implementada, quer nos grupos experimentais quer nos grupos de controlo, baseou-se na aprendizagem da audição segundo o método *Jump Right In: The Instrumental Series*, editados por Grunow & Gordon em 1989. As actividades de improvisação que foram desenvolvidas nos grupos experimentais compreenderam a aprendizagem 'por

ouvido' (auditivo-oral) de canções especificamente seleccionadas, o desenvolvimento de vocabulário silábico tonal e rítmico, e improvisação (vocal e instrumental) sobre padrões tonais (Tónica, Dominante e Subdominante) e rítmicos (Macrotempos e Microtempos) no contexto, respectivamente, da tonalidade Maior e da métrica Binária. A avaliação do desempenho dos alunos foi feita com base no modelo Pré e Pós -Teste, cujo conteúdo compreendeu a leitura, através de instrumento, de três estudos musicais escritos pelo autor especificamente para o fim. No Pós-teste as tarefas de leitura foram organizadas segundo três critérios distintos: o primeiro correspondeu a um estudo destinado a preparação pelo aluno; o segundo a um estudo para preparação com a ajuda do professor; o terceiro a leitura 'à primeira vista'. A avaliação foi efectuada através de gravação áudio por 4 juízes independentes e de acordo com *rating scales*, criadas pelo autor, para as dimensões Tonal, Ritmo e Expressividade, com condições baseadas em 5 critérios. Azzara utilizou o *Music Aptitude Profile* (MAP) de Gordon (1965) para a avaliação da aptidão musical dos alunos.

O estudo permitiu verificar que os alunos que receberam instrução musical com ênfase na improvisação demonstraram resultados significativamente mais elevados no desempenho da leitura, quer no critério relativo ao estudo preparado com ajuda do professor quer no critério relativo ao estudo destinado a leitura 'à primeira vista'. Segundo o autor não foram encontradas diferenças significativas entre os resultados produzidos pelos dois grupos, nem tão-pouco interacção entre o tipo de instrução e o nível de aptidão musical dos alunos.

De acordo com Azzara os dados obtidos permitem sugerir que o desempenho da improvisação contribui para o desenvolvimento da leitura instrumental. O facto é explicado da seguinte forma: <<*when improvisation was included as a part of elementary instrumental music instruction, students were provided with opportunities to develop an increased understanding of harmonic progression through the mental practice and physical performance of tonal and rhythm patterns with the purpose and meaning*>> (1993, p. 339). Azzara conclui a sua teoria trazendo de novo para a discussão a analogia com a linguagem: <<*speaking and conversing serve as readiness for reading language and enhance the*



*understanding of written word; similarly, improvisation enhances the performance of notated music >>* (1993, p. 340).

É um facto que os resultados obtidos no estudo de Azzara são sobretudo pertinentes para a reflexão sobre a qualidade dos processos de aprendizagem musical, concretamente do ensino tradicionalmente instituído. Permitem primordialmente sugerir que a eficácia da instrução está dependente das condições de transferência de conhecimento possibilitadas aos alunos, e que a criatividade e a improvisação são factores decisivos para o empreendimento desse processo. Um outro aspecto que, sob o ponto de vista pedagógico, merece ser destacado é o facto de a problemática da audição notacional e do já citado princípio <<*sound before sign*>> ficarem evidenciados neste estudo.

A relação entre a improvisação e o desenvolvimento da leitura musical 'à primeira vista' foi comprovada ainda por autores como Montano, Wilson e McPherson (in Azzara, 1993, p. 179). Uma das influências do trabalho de Azzara para o desenvolvimento de estudos sobre a função da improvisação no processo de aprendizagem de leitura de partituras (solfejo) em contextos avançados de ensino artístico é verificada ainda na investigação de Santos & Ben (2004).

Sarath (1996; 2002), dirigindo o estudo da improvisação para o campo educativo, responsabiliza os sistemas de organização e orientação das práticas curriculares da música por aquilo que considera caracterizar, desde há várias décadas, o actual estatuto da improvisação: <<*a marginalized status*>> (2002, p. 188). Solidarizando-se com outros autores – como por exemplo Sorrel (1992) e Orton (1992) –, acrescenta que a visão reduccionista que faz observar a improvisação como um processo menos sofisticado do que a arte de compor não só poderá explicar esse estado de coisas, como é fruto ainda de uma ausência de conhecimento relativamente aos princípios cognitivos através dos quais se pode perspectivar a improvisação enquanto processo único de criação musical, tão significativo, complexo, enriquecedor e prestigiante como a composição. As convicções da autora baseiam-se fundamentalmente no seu estudo publicado em 1996, onde é feita uma análise psicológica e estética da improvisação no contexto de várias práticas estilísticas.

Do conjunto das considerações desenvolvidas pela autora salienta-se a abordagem cognitiva do processo de improvisação, em estreita relação com a composição. De acordo com esta análise o aspecto decisivo que diferencia a improvisação da composição é a dimensão temporal da percepção sonora e musical, sobretudo no que respeita à audição ‘vertical’ de estruturas tonais. Parafrazeando a autora, <<*the improviser experiences time in an inner-directed, or ‘vertical’ manner, where the present is heightened and the past and future are perceptually subordinated*>> (Sarath, 1996, p. 1). Sublinha a ideia afirmando que <<*improvisation involves a singularity of performance and creation, of playing and listening, and of a range of environmental forces at a particular time and place affecting both artist and audience behaviors*>> (p. 31). Ao comparar este processo com a composição conclui que é a separação, em termos temporais e espaciais, da criação relativamente à performance que faz distinguir aquele processo do acto criativo de improvisar. Neste sentido defende que a composição ocorre <<*in a discontinuous temporal framework; while the composer certainly responds to environmental influences during the creative process, feedback from fellow inventors and listeners, the properties of collective consciousness at the time of listener-reception, are absent*>> (p. 31). A problemática da interioridade musical (*inner-directed*), da criação em ‘tempo real’ – num presente subordinado ao imediatismo das percepções musicais desenvolvidas simultaneamente no passado e no futuro (por antecipação e predição) –, da audição da ‘verticalidade’ do discurso e da espontaneidade, são as ideias fundamentais a concluir do estudo. Com base nelas concebe um modelo de análise psicológica e estética da música no contexto de várias tradições e práticas de improvisação.

Da leitura efectuada verifica-se que o trabalho de Sarath vai ao encontro de ideias defendidas por uma série de autores citados no presente capítulo, tais como Sloboda, Pressing e Nettl.

Através de Azzara (2002), sabe-se que o estudo da improvisação no contexto do desenvolvimento do pensamento musical da criança desde a idade pré-escolar deu origem a trabalhos de autores como Moorhead & Pond, Freundlich, Flohr, Cohen, Reinhardt. O mesmo tema é ainda objecto de investigação de autores como Kalmar & Balasko (1987), Brophy (2002) e Kiehn (2003).

Moorhead & Pond (in Azzara, 2002, p. 177) são considerados pioneiros na investigação sobre o desenvolvimento da improvisação em crianças em idade pré-escolar. O estudo, publicado em 1978, envolveu a análise de trabalhos de improvisação vocal e instrumental realizados por crianças de 2-6 anos de idade, tendo permitido concluir que as crianças são capazes de improvisar padrões tonais e rítmicos através de experiências especificamente orientadas. Uma das contribuições deste estudo diz respeito à caracterização musical das improvisações, sobretudo nas idades mais baixas. Segundo os autores as experiências iniciais de improvisação envolvem sobretudo a exploração de aspectos tonais e tímbricos. Uma outra característica é o facto de os padrões rítmicos criados serem metricamente assimétricos e em pulsação regular. Conclusões idênticas são referidas por Cohen (in Azzara, 2002, p. 177) e Reinhardt (in Azzara, 2002, p. 178) em estudos subordinados ao mesmo tema, realizados respectivamente em 1980 e 1990. Este último autor acrescenta contudo que, quando é utilizado um acompanhamento instrumental sobre um *bordão*, as crianças de 3-5 anos de idade são, de um modo geral, capazes de improvisar em xilofones diatónicos sobre métricas consistentemente organizadas.

Freundlich (in Azzara, 2002, p. 178), em trabalho publicado em 1978, estuda o desenvolvimento do pensamento musical de crianças do 5º grau escolar através da análise de processos espontâneos de descoberta e solução de problemas. As tarefas solicitadas basearam-se em improvisações sobre estruturas de *blue* de 12 compassos realizadas em xilofones diatónicos, para cuja análise foram utilizados três critérios: 1) conformidade com a estrutura; 2) coerência melódica; 3) enriquecimento musical. A constatação de que as crianças são capazes de produzir ou criar ideias 'autênticas' sem utilização de notação musical é a conclusão sublinhada pelo autor. Dados idênticos são referidos por Flohr (in Azzara, 2002, p. 179) no âmbito de um estudo realizado no ano de 1979 com crianças de 6 e 8 anos de idade, onde estiveram envolvidos trabalhos de improvisação em xilofones preparados no modo Pentatónico.

Ambos os estudos, evidenciando implicitamente a pertinência do papel da criatividade e da sequência de aprendizagem no processo de desenvolvimento do pensamento musical das crianças, levantam sobretudo questões acerca do valor

educativo de práticas de ensino musical sustentadas de forma estrita na memória imitativa e no desempenho da leitura e escrita musicais. Flohr fundamenta inclusivamente a sequência hierárquica da improvisação defendida no *Manhattanville Music Curriculum Program* (MMCP) – *improvisação exploratória (exploratory improvisation)*, *exploração livre (free exploration)* e *exploração orientada (guided exploration)* – com base nos resultados obtidos no seu próprio estudo.

Kalmar & Balasko (1987) também dedicaram a sua investigação à análise de improvisações realizadas por crianças em idade pré-escolar, neste caso de algumas instituições de ensino de Budapeste. O objecto de estudo destes autores é, contudo, dirigido especificamente para os domínios da melodia e do canto. Uma das conclusões que merece ser destacada é a relação entre o carácter musical das improvisações e a própria *musical mother tongue*. Segundo as palavras dos próprios autores <<*many of the typical features of the Hungarian folk children's songs, in respect to volume, tonality, intervals, structure, phrases and rhythm patterns, are identifiable in the children's improvisations*>> (p. 81) – facto já referido aliás por Laczó (1981), num estudo realizado com alunos de escolas de ensino elementar da mesma cidade, cuja referência é feita adiante. A relação entre a aprendizagem da música e a aprendizagem da linguagem, bem como o papel da imitação e discriminação para o desenvolvimento da improvisação melódica, ficam evidenciados neste estudo. Outra das conclusões, que é pertinente sobretudo para a reflexão sobre a formação de professores, é o facto de o nível de criatividade das performances das crianças estar relacionado de forma directamente proporcional com o grau de musicalidade e criatividade evidenciado pelos próprios educadores.

Brophy (2002), tendo dedicado o seu estudo à análise de improvisações melódicas de crianças entre os 6-12 anos de idade em xilofones preparados no modo Pentatónico, conclui que a tendência para o desenvolvimento das performances é verificada ao nível da dimensão rítmica, não se evidenciando contudo no âmbito da improvisação melódica. De acordo com o autor a idade é um factor preditivo da improvisação, significativamente decisivo. Outra das conclusões de Brophy é que as principais alterações realizadas no domínio da

improvisação se verificam sobretudo entre os 6 e os 9 anos de idade – seguido de um período de estabilização até aos 12 (cf. p. 87). Resultados idênticos aos deste estudo são verificados por Kiehn (2003).

No que concerne ao desenvolvimento da improvisação melódica as conclusões de Brophy parecem contrariar as de Kratus, nomeadamente no estudo empírico que realizou com crianças do 4º grau de escolaridade – entretanto citado no presente texto. Ainda que o trabalho deste último autor tenha sido dedicado ao estudo da composição, a ideia de que a qualidade das respostas das crianças em trabalhos criativos é tanto superior quanto maior for o número de materiais disponíveis para a realização das tarefas pode, eventualmente, explicar os resultados obtidos ao nível melódico no estudo de Brophy. Com efeito, se se aceitar a consideração de Kratus segundo a qual a natureza diatónica dos estímulos sonoros é determinante para a discriminação e generalização tonal em fases iniciais da aprendizagem, poder-se-á argumentar que a limitação dos materiais instrumentais ao modo Pentatónico terá constituído, na experiência de Brophy, um obstáculo ao desenvolvimento da improvisação melódica dos alunos.

O interesse do autor pela pedagogia musical, nomeadamente a improvisação em crianças em idade pré-escolar e escolar, é referido na alínea dedicada aos contributos pedagógico-didáticos.

A investigação sobre a influência da instrução no desenvolvimento da improvisação é realizada sobretudo no âmbito específico do Jazz. Autores como Paulson (1985), Greenagel (1994), Madura (1996; 1997), May (2003), analisam as relações entre a improvisação e um conjunto diverso de competências: conhecimento teórico, instrumento, desempenho imitativo, compreensão auditiva, capacidades de generalização ou de auto-avaliação, experiência instrumental. Trabalhos idênticos, nomeadamente de Aitken, Hores, Burnsed e Bash – todos eles realizados nas décadas de setenta e oitenta –, são citados por Pressing (2000), Azzara (2002) ou May (2003).

Uma análise alargada destes estudos permite verificar que existe um consenso significativo entre os investigadores para considerar o conhecimento teórico (sobre escalas e acordes; leitura e escrita de notação) como o elemento menos

determinante para o desenvolvimento da improvisação. Já a compreensão auditiva, a aprendizagem ‘de ouvido’ e com base na imitação, a auto-avaliação por *feedback* (ou seja, por audição de *playbacks* de performances realizadas pelos próprios alunos e gravadas em áudio) e o pensamento divergente parecem constituir, por seu turno, os factores que melhor predizem sucesso no desempenho da improvisação. Estes dados, ainda que estejam circunscritos ao contexto do Jazz, não deixam de pôr em evidência questões de certo modo interdependentes e decisivas para a aprendizagem genérica da música. Uma delas é que existe relação entre a compreensão auditiva da música e a improvisação. Outra, relacionada com a anterior, é que a aprendizagem com base na imitação e discriminação (auditiva-oral) é determinante para o estabelecimento de condições necessárias para o desenvolvimento de todo o processo. Finalmente, e não menos decisiva que as anteriores, é a consideração de que ao nível cognitivo, a improvisação se relaciona com a generalização e a inferência de conhecimento, estando dependente como tal, em termos de desenvolvimento conceptual, performativo e expressivo, de processos de auto-aprendizagem e auto-avaliação. Sob o ponto de vista de ensino estes dados reforçam portanto o valor metodológico e estratégico do *modo avaliativo* (o aluno como ‘professor de si próprio’) defendido na teoria de Gordon.

Fora do contexto específico do Jazz os estudos de Partchey (1974), Laczó (1981), McPherson (1994) – bem como, segundo referência de Azzara (2002), de Joseph, Munsen, Martin, Jessen –, permitem reflectir sobretudo sobre alguns contributos de estratégias, curricula ou métodos de ensino específicos para o desenvolvimento da improvisação. Alguns destes trabalhos testam modelos de ensino actualmente com forte expressão no terreno prático-educativo da música (quer genérico, quer artístico), como os de Jaques-Dalcroze, Orff e Kodály.

O principal contributo de Partchey (1974) para o estudo da aprendizagem da improvisação é a verificação de que a promoção de estratégias baseadas na auto-avaliação por *feedback* é mais eficaz do que a repetição imitativa de solos ou modelos preconcebidos – indo ao encontro, portanto, de alguns estudos atrás citados, nomeadamente de Bash (1983) e May (2003). Este dado afigura-se pertinente sobretudo para os casos em que a prática da improvisação constitui

uma finalidade artística curricular, como o Jazz por exemplo, ou ainda uma disciplina específica eventualmente integrada em cursos de instrumentistas.

Como entretanto foi referido, Laczó (1981) analisa improvisações de crianças a frequentar três tipos de classes de escolas de ensino elementar de Budapeste – classes de ensino especializado em música (onde é aplicado o conceito pedagógico de Kodály), classes particularmente vocacionadas para aprendizagem de língua estrangeira e classes ditas ‘normais’, de ensino tradicional, sem qualquer orientação curricular específica. Qualquer uma das três classes envolvidas é subdividida em termos de ‘baixo’ e ‘elevado’ nível curricular (*lower and higher level*), não sendo especificado contudo qual o grau exacto a que corresponde cada uma das categorias. O principal objectivo do autor é verificar quais os factores que melhor predizem a capacidade para improvisar melodicamente.

As tarefas de improvisação, avaliadas por um conjunto de três juizes independentes, contemplaram a improvisação livre sobre um texto poético entretanto apresentado (*textual improvisation*) e improvisação de frase cadencial ou Coda, sem texto, para finalizar um trecho dado pelo autor no modo Pentatónico. As dimensões avaliadas consistiram em: ‘acuidade rítmica’ (*rhythmic accuracy*), afinação (*intonation*), organização da forma musical, tonalidade, âmbito ou tessitura, conjunto ou número de alturas usadas para construir e caracterizar em termos tonais a melodia (*note-set*), e originalidade tonal – que, segundo o autor, diz respeito à forma de utilização destes últimos (cf. p. 40). As escalas de avaliação basearam-se em dois critérios ou níveis para a condição de improvisação textual (nível 1: <<*advanced sense of tonality, relatively correct intonation, well structured musical material, accurate orientation in the rhythmical-time relations*>>; nível 2: <<*range is narrow, primitive technique in the variations [repetition of lines]*>> , e três para a condição de improvisação de Coda (nível 1: <<*accurate sense of tonality, tone-system and formation, cohesion between the question and the answer*>>; nível 2: <<*similar to 1, but inaccurate sense of formation*>>; nível 3: <<*sense of tonality but using two tonalities [the answer is quasi-independent, has correct tonality, correct intonation]*>>]) – (p. 40-41).

Segundo Laczó os dados obtidos permitiram verificar que, no que concerne às características das melodias improvisadas, regista-se, como foi entretanto referido, a predominância pela utilização de elementos peculiares da música popular húngara, mesmo na condição de improvisação livre. Um dado interessante diz respeito ao facto da maioria dos alunos com melhor nível de desempenho ter organizado as improvisações no modo Menor Pentatónico, isto é, Lá-pentatónico (a título de curiosidade, refira-se a tendência dos alunos, também verificada por Kratus (2001), para a realização de performances criativas no modo Menor). No que concerne ao desempenho (*achievement*) das duas condições de improvisação avaliadas, o autor refere que a acuidade rítmica (*accurate time-organization*) ficou superiormente evidenciada em praticamente todas as classes e nas tarefas solicitadas com base no texto poético. O 'apoio' do texto, nomeadamente o carácter de facilitação possibilitado pela organização métrica das palavras e das frases, é a explicação adiantada pelo autor relativamente ao facto constatado. Este dado contrasta no entanto com o que é obtido no âmbito da avaliação da dimensão 'afinação'. Efectivamente a afinação dos alunos foi mais bem conseguida nas improvisações de Coda sem texto. Em termos de organização formal das improvisações, as diferenças de desempenho referidas pelo autor dizem respeito apenas às condições curriculares em que se encontravam os alunos em estudo. Com efeito os alunos das três classes mais avançadas (*higher level*) organizaram formalmente as improvisações melhor do que os alunos das três classes de nível curricular mais 'baixo'.

De outros dados referidos pelo autor destaca-se as diferenças de nível de desempenho verificadas entre os alunos dos três tipos distintos de ensino elementar avaliados. De um modo geral, os alunos das classes de música improvisaram melhor do que todos os outros. No que concerne à comparação de resultados entre as duas condições curriculares (*high; low*), o autor refere que apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos das classes tradicionais, bem como dos alunos das classes 'baixas' de música, e os alunos das classes 'elevadas' de língua estrangeira e ensino tradicional. Neste contexto, e de acordo com os dados apresentados pelo autor, as improvisações dos alunos de música foram



superiores às dos alunos das restantes classes. No que respeita à comparação de resultados entre os dois níveis curriculares dos alunos das classes de música, o autor salienta, não com indiferente surpresa, o facto dos alunos das classes 'elevadas' apresentarem resultados inferiores aos dos alunos das classes de nível curricular mais 'baixo' no domínio das improvisações de Coda (sem texto). Na opinião de Laczó esta situação pode ser explicada com base no tipo e grau de conhecimento dos alunos, bem como em determinados hábitos de estudo desenvolvidos no âmbito das classes mais elevadas de instrução musical. O esforço para racionalizar qualquer estímulo ou problema perceptivamente detectado parece poder contribuir, neste contexto, para a deterioração da performance do aluno. Como refere o autor <<*pupils in music classes know more musical rules that accounts for this. They have developed a habit [a set] of contextualizing the perceived musical material. The effort to rationalize the task created a cognitive conflict situation. This psychological fact could lead to the deterioration of the performance*>> (p. 43).

Com base naqueles dados o autor extrai várias conclusões. A primeira é que o nível de desenvolvimento do processo de improvisar música está dependente, não tanto da idade, mas e acima de tudo da educação e experiência musical. Como afirma o autor <<*the different qualitative differences of improvised melodies reflect not only the development of musical skills, but also the appearance of complex musical thinking*>> (p. 43-44). A segunda é que a improvisação exterioriza e projecta, em termos de processo e produto, o efeito da interiorização musical desenvolvida ao longo da aprendizagem. A terceira é que as competências musicais, nomeadamente a improvisação, são demonstradas com maior nível de realização e sucesso fora de contextos de avaliação ou testagem. Finalmente, e não sem relação com as conclusões anteriores, aponta as vantagens ou mérito do sistema húngaro de educação musical no âmbito da concretização de competências musicais, estéticas e de personalidade para o desenvolvimento de outros contextos de realização musical dos alunos. A improvisação é um deles.

Ainda que as conclusões referidas por Laczó sejam genericamente defendidas por outros autores – como Freundlich (in Azzara, 2002), Kalmar & Balasco (1987)

ou, ainda que em contextos de aprendizagem jazzística, por Paulson (1985), Greenagel (1994), Madura (1996; 1997), May (2003) –, é de registar o carácter subjectivo das escalas de avaliação utilizadas pelo autor no âmbito das avaliações efectuadas. Efectivamente não apenas se observa uma falta de clareza e rigor nos critérios definidos pelo autor para as diferentes componentes de realização que se esperam observar nas várias dimensões seleccionadas, como se constata uma certa indefinição ou fragilidade no que concerne à correspondente sequência ou gradação dos níveis de competência envolvidos. Refira-se a este propósito que aquilo que, em termos de procedimento científico, é referido como escalas estatisticamente válidas se relaciona não apenas com a correspondência e rigor entre o que foi previamente definido como conteúdos e objectivos a avaliar, e o que é de facto avaliado, como com o número constante de critérios definidos para a avaliação das várias tarefas (5 pontos), o carácter ordenado ou sequencial dos comportamentos que se espera observar, e ainda a destriça ou independência das várias dimensões de realização e expressão implicadas no processo ou tarefa a realizar (cf. Gordon, 1997, 2001, 2002; Tuckman, 2002).

McPherson (1994) visa sobretudo compreender algumas características do processo de improvisação, e desta forma contribuir para a reflexão sobre o seu papel no desenvolvimento curricular de música. O seu estudo é dedicado à análise de relações entre a capacidade de improvisação de alunos com elevado grau de experiência musical e variáveis como proficiência performativa e instrumento. De acordo com o autor os resultados sugerem que em estádios iniciais, a competência para improvisar música não está significativamente correlacionada com a proficiência performativa, enquanto que a escolha de instrumento parece ter algum impacto. Outro dado observado é que em contextos mais avançados de aprendizagem musical, a competência para improvisar parece estar influenciada fundamentalmente pela experiência e interesse no canto, *mental rehearsal* e aprendizagem de um instrumento adicional, particularmente, o piano (cf. p. 11).

Joseph (in Azzara, 2002) dedica-se especialmente ao estudo do método de Jaques-Dalcroze, nomeadamente dos efeitos da instrução baseada na *Eurritmia*

conjugada com a improvisação no desenvolvimento da aprendizagem musical de crianças em idade pré-escolar. Os trabalhos educativos postos em prática por aquela metodologia envolveram treino auditivo, exploração de movimentos corporais, jogos rítmicos, relaxamento, improvisação e concertos específicos (*concert time*) – (cf. Azzara, 2002, p. 177). A investigação baseou-se na análise comparativa de três grupos de alunos, cada um dos quais tendo recebido ao longo de um ano tipos de tratamento de instrução diferentes. No grupo 1 foi utilizada instrução musical ‘informal’; no grupo 2 aplicou-se o método de *Euritmia* com improvisação; no grupo 3 aplicou-se o método anterior sem improvisação. Segundo o autor, os resultados da investigação permitem concluir que o método de Jaques-Dalcroze aplicado sistematicamente com a improvisação promove o enriquecimento das vivências musicais das crianças, razão pela qual deve ser utilizado na educação pré-escolar. Ainda que o método de avaliação utilizado no estudo não seja referido, a ideia de que a improvisação vocal e instrumental é uma síntese da aprendizagem rítmica corporal e auditiva fundamenta, pelas palavras do autor, a sua conclusão: <<*in Jaques-Dalcroze Eurhythmics, movement is not an end in itself; it is a means for heightening music perception and clarifying abstract concepts by relating physical motion to musical motion. Vocal and instrumental improvisation are the synthesis of rhythmic movement and ear-training*>> (in Azzara, 2002, p. 177).

Munsen e Martin (in Azzara, 2002) descrevem e analisam o contributo de programas educativos baseados no método *Orff-Schulwerk* para o desenvolvimento da improvisação. Ambos os autores referem que as actividades que envolvem o canto, o uso de bordões, a improvisação de estruturas rítmicas e melódicas (inicialmente sobre modos pentatónicos e, em fases mais avançadas, sobre escalas diatónicas, aplicando harmonia funcional), bem como de movimentos corporais, são determinantes para a estimulação da criatividade e da independência musical dos alunos.

Jessen (in Azzara, 2002) examina o efeito de um modelo de instrução implementado em alunos do 6º grau de escolaridade no desenvolvimento da capacidade de improvisação rítmica. O modelo foi construído combinando o princípio de sequência de aprendizagem da audição proposto por Gordon com

actividades de improvisação rítmica extraídas da *Orff-Schulwerk*. De acordo com o autor, os resultados do estudo permitem concluir que a audição e a improvisação devem ser desenvolvidas lentamente, que a compreensão da pulsação constitui um pré-requisito para a audição da sintaxe rítmica, e finalmente que existe correlação entre a aptidão rítmica e dimensões da performance avaliada.

Do conjunto de estudos dedicados à temática da instrução, quer seja no âmbito do Jazz ou não, apenas os de Partchey, Bash, Paulson, Greenagel – anteriormente citados – se debruçam sobre o processo de improvisação melódica. Da consulta efectuada, nenhum destes trabalhos aborda no entanto a problemática da aprendizagem da sintaxe harmónica. Sobre este assunto apenas foi encontrado um estudo de Guilbault (2004) cujo título, dado o particular interesse para a presente dissertação, se passa a transcrever: *The Effect Of Harmonic Accompaniment On The Tonal Achievement And Tonal Improvisations Of Children In Kindergarten And First Grade*.

De acordo com Guilbault, o objectivo da investigação foi o de examinar o efeito da utilização de acompanhamento harmónico de canções desenvolvidas na instrução de crianças em idade pré-escolar e escolar (1º grau) no processo de realização musical, concretamente a dois níveis da aprendizagem tonal: reprodução tonal e improvisação tonal. Pela análise das *rating scales* descritas, as competências avaliadas na dimensão de ‘realização tonal’ (*tonal achievement*) relacionaram-se sobretudo com a afinação dos alunos no contexto do desempenho das canções utilizadas no período de instrução. Já no que concerne à dimensão ‘improvisação tonal’ é sobretudo o sentido de ‘centro’ tonal (Tónica) de uma canção não-familiar que é avaliado – bem como a sua manutenção, ao longo da criação, de uma diferente resolução cadencial ou Coda. A instrução baseou-se na aplicação de princípios pedagógicos defendidos na Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, bem como algumas técnicas de Orff e Kodály. De acordo com a autora, contemplou: canto (em sílaba neutra) e prática instrumental de canções, actividades de movimento, identificação de padrões tonais e métricos e improvisação. As actividades de improvisação foram realizadas segundo três critérios: 1) canto de uma nova Coda ou alteração de uma dada secção de canções familiares; 2) actividades de discriminação sobre padrões de Tónica e

Dominante com base no critério 'igual/diferente'; 3) diálogo improvisativo (*conversational improvisation*) sobre funções de Tónica e Dominante (cf. p. 69).

O desenho da investigação contemplou a utilização de um grupo experimental e de um grupo de controlo. No primeiro as actividades seleccionadas para instrução, como canções e improvisação, foram realizadas aplicando sistematicamente o critério em estudo. Isto é: com acompanhamento harmónico. No segundo, este critério não foi aplicado: quer as canções quer as improvisações foram realizadas *a capella*. A avaliação das performances dos alunos foi feita através de testes que compreenderam o canto de canções e improvisações sem utilização de qualquer acompanhamento harmónico.

Segundo Guilbault os resultados do estudo permitem concluir que, apesar da utilização de acompanhamento harmónico na instrução musical não influenciar a qualidade de afinação e reprodução tonal das crianças no âmbito da reprodução de canções, no domínio do desempenho da improvisação melódica este princípio já não se verifica. Ou seja: as crianças que receberam instrução com acompanhamento harmónico improvisaram melhor do que as crianças que receberam instrução com actividades orientadas exclusivamente *a capella*. A autora explica estas conclusões da seguinte maneira: as crianças que receberam instrução musical com canções acompanhadas harmonicamente <<*improvised melodies with implied harmonic functions while maintaining the tonic pitch and tonality of the song better than those children who did not have such instruction*>> (p. 64).

No que respeita ao desempenho imitativo tonal, os resultados da investigação de Guilbault são comprovados por outros estudos, nomeadamente e de acordo com citação da própria autora, de Petzold (1966) e Atterbury & Silcox (1993) – (cf. Guilbault, 2004, p. 73). Gordon (2000b) e outros autores são também peremptórios a afirmar que a discriminação e inferência tonal realizada, quer nas actividades com canções quer nas actividades sequenciais, devem ser trabalhadas *a capella* e sem qualquer texto (ou seja, em sílaba neutra). A ideia de que o desempenho de improvisação melódica fica facilitado quando existe contacto e experiência com vocabulário tonal inserido em contextos harmónicos,

nomeadamente nas actividades com canções, é a explicação sugerida por Guilbault. Comparando o processo com a assimilação de vocabulário tonal efectuada pela criança quando ouve música, afirma: <<*it is possible that children need exposure to the sound of harmonic progressions within the context of familiar songs in order to build a harmonic 'speaking' vocabulary*>> (Guilbault, 2004, p. 74).

A ideia de que o contacto com a harmonia facilita a compreensão tonal, estimulando o desempenho da criança na improvisação, também é defendida por Gordon (2000b; 2003). Importa aliás destacar que é com base nesta perspectiva que se desenvolveu a presente dissertação. É de notar contudo que, apesar da proximidade temática, quer os objectivos quer o universo de sujeitos para o qual o estudo de Guilbault é dirigido, são distintos dos que são analisados na presente investigação. No entanto e dada a importância para o presente estudo, as suas conclusões não deixam de merecer especial referência, nomeadamente a ideia de que a aprendizagem da sintaxe harmónica parece promover a aquisição de um vocabulário harmónico que é determinante para o 'falar' música, ou seja, improvisar.

No que respeita aos resultados concernentes à afinação tonal das crianças no âmbito da reprodução de canções, considerações podem ser feitas com base na literatura revista. É possível que no processo de imitação e reprodução musical estejam envolvidos elementos particularmente distintos dos da improvisação, nomeadamente ao nível da focalização da atenção dos alunos para determinado tipo de conteúdos e competências. Dados apresentados por autores como Sloboda, Pressing, Johnson-Laird, Webster, etc. – oportunamente citados no presente texto –, podem ajudar a compreender a questão. Aquele que parece ser mais pertinente é a sustentação da ideia de que a improvisação se distingue de outras formas de desempenho musical pelo facto de implicar tipos de conhecimento e memória musical particulares (bem como de processos de controlo de motricidade). Recorde-se que esta perspectiva assenta na consideração de que a improvisação está associada ao tipo de pensamento divergente, orientado como se analisou para a descoberta e resolução de problemas, e para o qual é exigida aplicação de conhecimento e memória a

'longo-prazo' (bem como, em termos de motricidade, de *programas* específicos de memória). Poder-se-á pensar ainda que a motivação da criança para este tipo de tarefas desperte um outro tipo de atenção musical, afectando a qualidade das respostas, nomeadamente ao nível tonal. Se esta ideia for sustentável, é provável que a atitude das crianças relativamente às tarefas de reprodução e imitação das canções esteja associada a uma espécie de ausência de desafios, reflectindo-se na qualidade do desempenho. O facto de a este nível Guilbault não verificar diferenças de resultados entre as crianças do grupo experimental e as do grupo de controlo ajuda a reforçar a hipótese levantada, e a considerar inclusivé que o tipo de 'perguntas' ou tarefas solicitadas às crianças pode ser decisivo para a própria eficiência e optimização dos recursos investidos no processo de instrução, como o acompanhamento harmónico de canções. Esta ideia vai ao encontro aliás de alguns princípios pedagógicos defendidos no Cap. I, nomeadamente o de que mais do que a qualidade dos conteúdos, materiais ou recursos educativos, é a forma como o processo é estrategicamente orientado e posto em prática pelo professor que é determinante para a promoção da aprendizagem.

### **c) estudos psicométricos**

A avaliação e medida de competências de improvisação, nomeadamente a concepção de testes estandardizados, constituem objecto de estudo de Gordon (1998; 2000a). Outros estudiosos como Vaughan (1971), Gorder (in Pressing, 2000), Webster (1987), Webster & Hickey (1995), são autores de testes destinados à aferição de comportamentos criativos, particularmente de competências baseadas na aplicação de pensamento divergente. Inspirados genericamente nos modelos de Guilford, Torrance e Amabile – cujas publicações datam, respectivamente, dos anos 1950, 1974 e 1983 (in Webster, 1987, p. 259; Pressing, 2000, p. 149; Hickey, 2001, p. 234) –, são usados por diversos investigadores para a avaliação de performances de improvisação. Dado que a finalidade destes testes é dirigida para a avaliação da criatividade musical em geral, são ainda aplicados em estudos sobre avaliação de trabalhos de composição.

Da literatura consultada verifica-se que os testes *Harmonic Improvisation Readiness Record & Rhythm Improvisation Readiness Record* (HIRR & RIRR) de Gordon (1998) são os únicos particularmente vocacionados para a avaliação da improvisação, concretamente nos domínios musicais citados. Segundo o manual destinam-se a cumprir os seguintes objectivos: 1) determinar objectivamente se os alunos estão suficientemente 'aptos', em termos harmónicos e rítmicos, para aprender a improvisar; 2) orientar o professor na escolha dos melhores recursos de instrução para o desenvolvimento da improvisação, tendo em vista a sua adaptação às necessidades de cada aluno em particular.

O princípio teórico implícito nos testes HIRR & RIRR é o de que a improvisação é um tipo de manifestação de audição que exige, em termos de competências, estádios de compreensão musical que permitem ao executante antecipar e prever conhecimento, nomeadamente ao nível harmónico e rítmico. Segundo o autor, apenas tendo adquirido estas ferramentas é que o aluno poderá estar em condições de generalizar e criar música no plano tonal e rítmico, ou seja improvisar. O conceito de *readiness* destes testes baseia-se portanto naquele princípio. Dado que a natureza das competências de audição avaliadas se relaciona quer com o desempenho ou aprendizagem (*achievement*), quer simultaneamente com a aptidão, Gordon identifica HIRR & RIRR como testes com ambas as características. Os testes HIRR & RIRR têm constituído objecto de reflexão e estudo do próprio autor, nomeadamente em vários textos ou artigos especificamente dedicados ao tema da avaliação (2000a; 2001).



### 2.1.2. Contributos pedagógico-didáticos

Como já foi referido, o maior número de publicações sobre improvisação é de carácter didáctico, sobretudo na área do Jazz. Com base no estudo de Pressing (2000) e na análise de alguns manuais ou textos educativos publicados ao longo do século XX, faz-se uma descrição sinóptica dos tipos de abordagem pedagógica mais característicos para a aprendizagem da improvisação no contexto da cultura ocidental.

#### a) perspectiva histórico-estilística

Inserem-se nesta perspectiva manuais destinados à aprendizagem de técnicas, padrões e modelos específicos de determinados estilos musicais, como o Baixo Cifrado, textos do século XVIII e XIX para ornamentação melódica ou, ainda no terreno do Jazz, exemplos diversos para aplicação de linguagens estilisticamente particulares (*bebop, salsa, latin-jazz, bossa nova, etc.*). Destaca-se para a aplicação do estilo coral Renascentista o manual de Robinson (1977); para o período Barroco as reedições de Quantz e de Bach publicadas, respectivamente, em 1966 e 1949 (in Pressing, 2000); para o estilo Clássico os manuais de Robinson (1977) e, segundo citação de Madura (1999), de Parker (publicado em 1977); para época Romântica os estudos de análise de práticas musicais de Horsey, Collins, Badura-Skoda & Libby editados em 1995 (in Madura, 1999). No domínio do Jazz refiram-se as publicações de Nelson, Coker et al. e Slonimsky – editadas, respectivamente, em 1966, 1970 e 1975 (in Pressing, 2000) –, bem como de Baker (1980) e Adolfo (1993). Registe-se ainda os numerosos materiais em formato de livro e CD de Aebersold (autor de inúmeras colecções publicadas ao longo das três últimas décadas). Na maioria dos casos os métodos apresentados exigem do executante considerável grau de conhecimento e técnica instrumental.

## **b) perspectiva centrada na Eurritmia de Jaques-Dalcroze**

Um dos princípios pedagógicos defendidos na *Eurritmia* de Jaques-Dalcroze (1916) é o da descoberta e resolução de problemas com base na generalização auditiva. Autores como Abramson (1980; 1988; 1992) fundamentam o estudo e prática da improvisação nas ideias daquele pedagogo, propondo exercícios destinados sobretudo à prática pianística. A técnica da *interrupção* (através de sinal específico ['stop'] dado pelo professor) – destinada a promover a descoberta de um dado problema ou *nuance* musical ao longo da performance (como a transposição ou a alteração do tempo) – é uma das principais características deste método. A imitação, o movimento corporal, bem como a aprendizagem auditiva do ritmo, da melodia, da harmonia e do timbre, são outros dos aspectos considerados fundamentais para o desenvolvimento musical do executante. Alguns manuais de improvisação, nomeadamente de Parsons, Sher, Armbruster, publicados entre 1978 e 1984, aplicam técnicas baseadas nos princípios expostos na *Eurritmia* (in Pressing, 2000).

O desenvolvimento das ideias filosóficas de Jaques-Dalcroze no sentido mais lato de auto-realização e expressão criativa, nomeadamente através da prática sistemática da improvisação no contexto global da aprendizagem musical, tem continuidade em M. Schafer (1969), Willems (1967;1971), Orff (1978) e Gordon (1992; 2000b). Como foi referido no Cap. I, Orff influenciou uma série de pedagogos – como Keetman, Bastin & Van Hauwe, Martins (autora da adaptação portuguesa da *Orff-Shulwerk*) – aos quais se deve a publicação ao longo das últimas décadas de um conjunto numeroso de materiais e manuais educativos, onde é dado especial destaque a estratégias e actividades de improvisação, sobretudo para instrumentos Orff. Self (1967), Paynter (1970), Denis (1973) e Mills (1991), bem como todos os educadores envolvidos no *Contemporary Music Project (CMP)* – relativamente ao qual se associa o movimento designado por *Comprehensive Musicianship* (cf. MENC, 2005) –, apresentam orientações educativas de natureza experimental baseadas em estratégias de improvisação. Pressing (cf. 2000, p.144) identifica a postura filosófica de alguns dos autores citados com as ideias de auto-realização e liberdade defendidas pelas correntes humanísticas da psicologia, citando a obra pedagógica de Czerny – reeditada em

1983 e dedicada à improvisação – como um exemplo pioneiro na aplicação daqueles princípios. Este comentário à postura pedagógica de Czerny é aliás sugerido por Nettl (2001), nomeadamente no contexto da análise educativa descrita no seu estudo etnomusicológico (cf. p. 120).

### **c) perspectiva centrada na imitação e auto-descoberta**

A aprendizagem com base na imitação e auto-descoberta é particularmente característica em contextos de aprendizagem jazzística. Funda-se na prática de ‘tirar de ouvido’ solos gravados em áudio para posterior trabalho de imitação, reprodução e recriação. De acordo com Nettl (cf. 2001, p. 96) e Pressing (cf. 2000, p. 144), esta técnica de aprendizagem é ainda tradicionalmente utilizada por uma grande parte dos músicos de civilizações Orientais. Neste caso através da imitação do professor ou de outros mestres. Grande parte dos manuais de Jazz, nomeadamente as já referidas colecções de Aebersold editadas com CDs para *play-a-long*, é baseada neste tipo de metodologia. É de fazer notar no entanto que, ainda que não constitua intenção do seu autor, a aprendizagem envolvida através destes materiais facilmente se pode traduzir num puro exercício de reprodução e de *clichés*, sobretudo quando dela resultam práticas excessivas de ‘copiar’ solos gravados.

### **d) perspectiva centrada na compreensão da sintaxe musical**

Esta perspectiva, sendo particularmente destacada e defendida na presente dissertação, funda-se no princípio da audição e da sequência de aprendizagem tal como é proposto por Gordon (2000b). Em termos filosóficos a perspectiva centrada na compreensão da sintaxe musical pode ser considerada, como se concluiu no Cap. I, como um desenvolvimento pedagógico dos princípios da sensorialidade e expressão criativa defendidos por Jaques-Dalcroze e outros educadores. Kodály (in Hegyi, 1979; Choksy, 1981; Herboly-Kocsár, 1984; Choksy et al., 1986) é outro dos pedagogos que apesar de não relevar a prática da improvisação na aprendizagem musical, dedicou especial importância ao ensino do pensamento harmónico e polifónico. A fundamentação psicológica e

sistemática da aprendizagem musical, da qual resulta o conceito de sequência de conteúdos e competências – que, sublinhe-se, é determinante para a definição e abordagem da improvisação no processo artístico e educativo –, a analogia da aprendizagem com a linguagem, bem como a importância que é dada, sobretudo para o tratamento da melodia, à compreensão da harmonia (sintaxe tonal) através de padrões, são no seu conjunto elementos que permitem estabelecer a diferença entre este tipo de abordagem e a que é baseada nas ideias de Jaques-Dalcroze atrás referidas.

Dos manuais didáticos dedicados especificamente à prática da improvisação com base nos princípios da audição destaca-se o conjunto de dois volumes da autoria de Azzara, Grunow & Gordon (1997), com base nos quais se construíram algumas das estratégias de aprendizagem implementadas na experiência empírica apresentada na presente dissertação. Da autoria do próprio Gordon estão publicados dois manuais, um dos quais saído do prelo recentemente (2003; 2005), onde a abordagem da improvisação é feita segundo a orientação sequencial defendida na sua Teoria de Aprendizagem Musical (2000b). Dado o lugar privilegiado da improvisação na teoria de Gordon, nomeadamente ao nível da sequência de aprendizagem da música com base no princípio da audição, todos os manuais educativos dedicados ao ensino instrumental – reunidos na colecção intitulada *Jump Right In: The Music Curriculum* – inserem estratégias destinadas ao desenvolvimento da improvisação.

Os princípios da audição são, de forma implícita ou explícita, defendidos por outros autores. Por exemplo, os manuais de improvisação para órgão ou piano de Mann (1989), Overduin (1998), Peña (1998), Molina (1999), ou ainda as abordagens pedagógico-didáticas para o ensino instrumental de Schleuter (1997). No terreno do Jazz registem-se as já referidas publicações de Dobbins (1988), Baker (1980) e Berliner (1994). De igual modo Willems (1945; 1967; 1970) e seu discípulo Chappuis (1990), nos seus numerosos *Cadernos* didáticos para a educação musical e estudo de piano, apelam a princípios muito semelhantes aos que são defendidos por Gordon. Autores como Konowitz (1973), Kratus (1990;1991), Madura (1999), Brophy (2001), Micholajak (2003), Bell (2004), Santos & Ben (2004), abordam a problemática do ensino da música através da

improvisação, apresentando textos quer no formato de manual, quer em artigo. Em qualquer um destes documentos a improvisação é apresentada como estratégia fundamental de aprendizagem, quer em termos genéricos do ensino vocal e instrumental (Konowitz, Kratus, Madura, Brophy e Micholajak) como em termos especificamente relacionados com a prática vocal e coral (Bell).

### 2.1.3. O contributo da Etnomusicologia

No campo da musicologia o desenvolvimento de abordagens sobre a improvisação está relacionado com a expansão de estudos em Etnomusicologia, sobretudo a partir de meados do século XX. Ernest Ferand (1887-1972) é considerado o pioneiro da investigação sobre o processo de improvisação sob o ponto de vista histórico e etnográfico. Através de Nettl (Nettl, 1998, p. 1) sabemos que Ferand aborda a improvisação sobretudo na música ocidental, e que a sua obra *Die Improvisation in der Musik*, publicada em 1938, terá catalisado o interesse de uma série de estudiosos pela problemática dos processos e práticas de improvisar no contexto de variadíssimas civilizações (árabe, afro e latino-americana, cantonesa, indiana, iraniana, europeia).

A obra de Nettl é um exemplo da investigação que se tem realizado em etnomusicologia após o pioneirismo de Ferand. A definição de improvisação que consta na sua obra *In the course of performance: studies in the world of musical improvisation* (1998, p. 10) – <<the creation of music in the course of performance>> – pode ser lida em diversos artigos e enciclopédias, sendo utilizada por uma série de autores como Taylor e Colles (in Nettl, 1986, p. 10), nomeadamente no *The New Harvard Dictionary of Music*, e nas primeiras obras do *Dictionary of Music and Musicians* editadas por Grove. Nettl faz ainda referência a uma série de enciclopédias alemãs, francesas, italianas, bem como à obra *Willi Apel's Harvard Dictionary of Music*, onde a definição de improvisação é semelhante à que foi expressa por Ferand (cf. Nettl, 1998, p. 10). Algumas destas obras – como a edição alemã publicada em 1967 com o título *Riemann Musiklexikon* – acrescentam ainda a ideia de que se deve distinguir pré-composição de composição e improvisação de simples variação de uma peça (cf. Nettl, 1998, p. 10).

No artigo editado em 2001 no *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Nettl desenvolve de forma bastante aprofundada o conceito de improvisação, acrescentando considerações à sua definição inicial. Uma delas é que a realização do acto criativo no decurso da performance envolve ou o trabalho

imediatamente de composição por parte de quem improvisa, ou a elaboração – ou simples ajustamento – de uma estrutura prévia, ou <<*anything between*>> (p. 94). A cultura ou lugar da improvisação nas sociedades é outro dos aspectos que concorre para a definição de improvisação. Factores como a diversidade da história e das dinâmicas das sociedades, nomeadamente do universo ocidental contemporâneo, levam Nettl a considerar que a proeminência ou não da improvisação numa dada cultura depende sobretudo <<*on the culture's own taxonomy of music-making and its assessing of the relationship between what is memorized or given and the performance*>> (p. 95).

Um dos principais contributos da obra de Nettl (1998; 2001) diz respeito ao estudo da improvisação na cultura ocidental, nomeadamente o fenómeno de expansão e desenvolvimento a que se encontra associada nas últimas décadas enquanto objecto de investigação e realização artística. No que respeita ao alargamento de estudos em Etnomusicologia o autor salienta a realização, a partir da década de sessenta, de várias conferências dedicadas ao tema da improvisação – Universidade de Chicago (1968), Honolulu (1983), Strassbourg (1982). Qualquer um dos eventos terá contribuído para o alargamento do conhecimento sobre o assunto sob diferentes ângulos de abordagem, donde resulta um conjunto de publicações de referência. Deste conjunto de obras Nettl (cf. 1998, p. 3) faz questão de citar os artigos de Kaepler, Kassebaum, Susilo, Sutton e Trimillos, editados em 1987 no volume 19 do *Yearbook for traditional music*; a obra *L'improvisation dans les musiques de tradition orale* dirigida por Lortat-Jacob; a edição especial, publicada no ano de 1991, da *World Music*, onde é apresentado um conjunto de reflexões encetadas no âmbito do canto Gregoriano (Treitler), do comportamento musical de crianças (Kartomi), do Jazz (Smith) e da música Árabe (Racy).

A expansão de estudos subordinados ao tema da improvisação está ainda decisivamente associada ao fenómeno do Jazz. Segundo Nettl, desde inícios do século XX que os europeus se mostram surpreendidos pelas novas práticas e estéticas de improvisadores como Louis Armstrong, Bessie Smith, Billie Holiday, Ella Fitzgerald, Duke Ellington, Art Tatum, Coleman Hawkins e, mais tarde, Sarah Vaughan, Thelonious Monk, Bud Powell, Dizzy Gillespie, Charlie Parker, Lester

Young, John Coltrane, Miles Davies, Charles Mingus (entre muitos outros). Esta situação, para além de alterar o universo de interesses e afectos dos músicos (e do público em geral) relativamente aos recursos expressivos e estéticos da música, terá determinado uma significativa mudança de rumo no conteúdo da pesquisa dos investigadores. Objectos de estudo até então sublimados, como a criatividade musical e a improvisação comparada, passam a constituir, ao lado de um considerável número de publicações de carácter didáctico, sobretudo na área do Jazz, verdadeiros focos de debate entre estudiosos, donde resulta uma série de obras de carácter musicológico, psicológico e educativo. Outros estudos, nomeadamente de Blacking (1993), fazem levantar questões semelhantes em civilizações específicas, nomeadamente a cultura Venda.

Outros factores, relacionados quase todos com um conjunto de dinamismos sócio-culturais desenvolvidos ao longo do século XX, explicam, em estreita articulação com o fenómeno anterior, a expansão de interesses pela problemática da improvisação. São eles: o movimento generalizado de democratização e universalização dos valores de expressão individual, o desenvolvimento de recursos tecnológicos de gravação áudio, o alargamento de movimentos de improvisação em música experimental e *avant-garde*, e a reflexão educativa dirigida de forma crescente para a construção e defesa de modelos filosóficos, estéticas e práticas pedagógico-curriculares alicerçados no princípio da criatividade (cf. Nettl: 1998, p. 2; 2001, p. 125). Dadas as dificuldades inerentes ao processo de registo de música transmitida oralmente, o desenvolvimento de tecnologias áudio assume particular importância para o aumento de estudos sobre improvisação.

Uma situação que é de certo modo anacrónica relativamente ao que se acaba de descrever – e que continua a gerar sentimentos de preocupação e de crítica por uma série de autores – é a ‘resistência’ com que é assumida a cultura da criatividade espontânea e do pensamento improvisado pela maioria dos agentes do ensino artístico. Este fenómeno constata-se sobretudo ao nível das práticas curriculares das instituições que caracterizam o círculo musical ‘erudito’. Nettl (2001) e outros autores (Clarke, 1992; Orton, 1992; Sorrel, 1992), definindo o problema como uma ‘negligência’ por parte dos músicos e musicólogos, explicam-



no com base em determinados eventos histórico-sociais, oferecendo dados cruciais, como se verá a seguir, para a compreensão do problema.

#### **a) elementos para a definição de improvisação na cultura Ocidental**

Independentemente das concepções teóricas e ideológicas acerca da essência do acto criativo, é um facto que a cultura ocidental está, desde pelo menos a Idade Média, repleta de exemplos de música improvisada. A praxis interpretativa de toda a música antiga é inclusivamente difícil de descrever com clareza e rigor pelos musicólogos, dado que uma grande parte era realizada de forma improvisada (cf. Michels, 1987, p. 83). Dos exemplos de formas, géneros e procedimentos estilísticos que, desde aproximadamente os séculos IX/X, se desenvolveram com base na improvisação, destacam-se: a ornamentação melismática de alguns cantos litúrgicos cristãos, como o *Jubilus* (cuja denominação formal, enquanto caso particular de *tropo* ou *sequentia o longíssima melodia*, se funda na aplicação de um texto ao prolongado melisma sobre a última sílaba de *Aleluia*); o denominado *canto de estante*, baseado no contraponto improvisado sobre o *cantochão*; a prática do *discantu*, do *gymel* desde finais do século XIV, desenvolvida no século seguinte no *faux-bourdon* (introduzido por alguns compositores, como Dufay e Binchois); o *cantus corunatus*; a improvisação sobre o *cantus firmus* na polifónica vocal contrapontística do século XV – que, com a publicação de métodos para improvisar na *Introdutione facilissima* de Vicente Lusitano e na *Istitutioni harmoniche* de Zarlino, atinge considerável desenvolvimento, valendo-lhe o título *prima pratica*; a ornamentação instrumental de *motetos* para acompanhamento das vozes – cuja técnica de execução sobre o *basso ostinato*, pelas indicações dadas em alguns manuais da época (como o *Tratado de glosas*, editado em 1553 pelo espanhol Diego Ortiz), se sabe ter desenvolvido de modo estilisticamente particular nas situações em que o instrumento (como a viola ou o cravo) ocupava, ao lado das vozes cantadas, o lugar de solista; o desenvolvimento improvisado de formas livres baseadas na imitação da *fuga* vocal – como o *prelúdio*, *intonazioni* – ou do tratamento harmónico do *baixo contínuo* ou de *toccatas* pelos organistas, violistas e cravistas

da época Barroca; a técnica de variação de canções populares desenvolvida pelos virginalistas ingleses do século XVII – que os franceses aplicaram nas suas *air de cour* –, bem como a ornamentação, no século seguinte, dos *adagios* de sonatas de compositores como Corelli, Tartini, William Babell, Franz Benda, Geminiani, Telemann; o *partimento*, criado especificamente para a prática da improvisação e com fins fundamentalmente pedagógicos nos finais do período Barroco; a improvisação de peças integrais como *prelúdios, fugas e fantasias* – que, na época Romântica, atinge o apogeu de desenvolvimento através de Liszt e Chopin, depois do testemunho dado pelos virtuosos J. S. Bach, Sweelinck, Frescobaldi, Haendel, Buxtehude, seguidos, mais tarde, por Mozart, Beethoven, Hummel e Czerny (autor do *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte*, publicado em 1829, um dos mais importantes tratados sobre improvisação da época); as *cadenzas* de concertos que, desde o período Clássico, são deixadas à arte da imaginação dos instrumentistas solistas; a prática de ornamentação de recitativos pelos cantores deste mesmo período, bem como de *cadenzas* para duas ou mais vozes acompanhadas (como, por exemplo, o dueto para Susana e Condessa Almaviva nas *Nozze di Figaro* ou para ‘Ah perdona’ na *La Clemenza di Tito*). Qualquer um dos exemplos é tratado com bastante pormenor no artigo de Nettl dedicado à história da Improvisação (cf. Nettl, 2001, p. 94-125), ou ainda em capítulos especificamente desenvolvidos por Michels no seu *Atlas de Música* (cf. 1987, p. 83; 111; 155; 195; 260).

Ainda que a prática de improvisação tenha contribuído para caracterizar a cultura musical do Ocidente desde longa data, o mesmo não pode ser dito relativamente à produção musical desenvolvida ao longo de praticamente todo o século XX. De acordo com vários musicólogos, o fenómeno é aparentemente contraditório uma vez que é incontroverso relacionar a cultura musical desta época com princípios de liberdade, questionamento crítico, pesquisa de novos valores e paradigmas, experimentação. Exemplos disto são dados através de factos actualmente bem conhecidos e descritos, como a ruptura, sobretudo a partir de Berg, com a Harmonia Funcional, ou as tentativas de ‘fusão’ de géneros estilísticos aparentemente inconciliáveis. Por exemplo, compositores como Dvorák, Debussy, Casella, Bartók, Hindemith ou Stravinsky integraram o *ragtime* em algumas das

suas composições. Contudo, é justo referir que o conceito de criatividade associado à produção musical do século XX está alicerçado em valores de liberdade circunscritos, de um modo geral, à arte de compor. Ou seja, questões se levantam relativamente à criatividade dos intérpretes, já que o rigor e precisão da partitura – sobretudo nas obras Serialistas – raramente deixavam margem para abordagens criativas e espontâneas por parte daqueles que faziam o ‘interface’ entre o criador e o público.

Este facto é reconhecido de um modo geral por todos os musicólogos que se têm dedicado ao estudo das práticas de improvisação no mundo ocidental. Nomeadamente por Clarke (1992), que define a criatividade do intérprete de música do século XX segundo o grau de indeterminismo colocado pelo compositor na notação escrita: <<*in works such as Messiaen’s ‘Modes de valeurs et d’intensités’ (a ‘total modal’ rather than total serial piece) and Boulez’s ‘Structures’, the compositional control of the pitch, duration, dynamic and articulation of every note leaves the performer with very little interpretative freedom, and represents something of an extreme in the continuum from compositional determinism to indeterminism*>> (p. 798).

John Cage por exemplo, cuja obra mais se identifica com o indeterminismo <<*at the level of compositional decision-making*>> do que <<*with the indeterminism in performance*>> (Clarke, 1992, p. 798), representa um dos extremos deste ‘continuum’, enquanto que Morton Feldman e Earle Brown, ao mesmo tempo que exploram os extremos do Serialismo total, escrevem, ao lado de Stockhausen e Cardew, peças <<*with highly indeterminate graphic notations that gave the performers almost unlimited freedom in their realization of the music*>> (Clarke, 1992, p. 798). Isto é, para o autor, o conceito de improvisação desenvolvido neste período restringe-se à existência de níveis de aleatoriedade no processo de interpretação de partitura, e desta forma a critérios de decisão praticamente exclusivos ou ‘determinados’ pelo compositor. A existência de níveis de indeterminismo, ainda que associada a práticas de improvisação – e portanto a conceitos de liberdade interpretativa –, está circunscrita a abordagens criativas de notação escrita. Outros exemplos da tendência para a inserção de um certo indeterminismo na interpretação encontram-se, de acordo com o autor, em

compositores de Música Electroacústica, nomeadamente através da criação de formas de interacção entre os intérpretes 'ao vivo' e os recursos electrónicos.

Nettl aponta dados concretos que permitem explicar o fenómeno de desprestígio da improvisação no século XX. Segundo o autor a prática de improvisar, que se desenvolveu desde pelo menos a Idade Média, entra em declínio logo após o momento 'apoteótico' alcançado pelos compositores românticos – como Liszt e Chopin (cf. Nettl, 2001, p. 117; 121). A vulgarização virtuosística em que terá caído, sobretudo por se ter deixado conduzir por uma certa cultura de exageros e de 'mau gosto', parece constituir na opinião do musicólogo a principal razão do declínio do estatuto artístico da improvisação, face ao rigor com que entretanto se destacava a arte de escrever e interpretar obras criadas por reconhecidos compositores. A espontaneidade, aleatoriedade, indeterminismo, subjectividade e liberdade expressiva que caracterizam o acto do improvisado não conseguiriam concorrer, por conseguinte, com o eruditismo, controle emocional, tecnicismo e racionalização manifestados pela cada vez mais privilegiada técnica de escrever e compor, interpretar e executar (cf.: Nettl, p. 117-121; Clarke, 1992, p. 798; Orton, 1992, p. 763; Sorrel, 1992, p. 776). Aquilo que era vulgar acontecer em perfeita comunhão entre os músicos – serem intérpretes da sua própria obra ou criação, fosse ela escrita ou improvisada – começou, por aquelas razões, a deixar de ser relevado pelos próprios instrumentistas e compositores. A improvisação, que fazia parte de qualquer programa de concerto solístico (sobretudo de piano) ou orquestral – e que as audiências se habituaram a ouvir nos momentos finais dos espectáculos ou durante as *cadenzas* especificamente criadas para o fim (pelo menos até Beethoven) –, é substituída pela performance exclusiva de obras de autor. Até mesmo as *cadenzas* passam a ser reconhecidas pelo valor da autoria do próprio compositor. Note-se que a execução das 'originais' de Mozart, Beethoven, etc., constitui o ponto de honra do repertório, seleccionado ainda hoje pelos instrumentistas e educadores para a realização de concertos, 'audições' ou exames escolares.

Sorrel acrescenta outros dados à teoria de Nettl. Segundo o autor, uma certa tradição simplista desenvolvida por vários musicólogos para comparar a improvisação com a composição e a interpretação terá contribuído para a ruptura

epistemológica desenvolvida ao longo do século XX em torno do conceito de música e criatividade. Sobretudo pela controvérsia que se terá gerado em torno da definição de improvisação como, segundo as palavras do autor, uma mera espécie de composição espontânea ou de *over-indulgent* interpretação – onde estão implicadas, sobretudo, capacidades elaboradas de memória musical (cf. Sorrel, 1992, p. 776).

Segundo Sorrel, ainda que a improvisação mantenha laços estreitos com a composição e a interpretação, não há razões convincentes para não a observar como um processo único de expressão criativa com características, funções e complexidades próprias. Basear a definição de improvisação na convicção de que se distingue da composição e da prática interpretativa apenas pelas diferentes funções e usos da memória por parte de quem improvisa é, para Sorrel, não compreender as várias facetas artísticas do processo estético-expressivo, bem como ignorar a própria história da vida criativa de alguns dos mais prestigiados compositores, como por exemplo Bach e Beethoven. De facto, é conhecida a história que nos conta que Bach, insatisfeito com a sua improvisação sobre um ‘tema real’ que lhe foi solicitado por Frederico o *Grande*, sentindo que lhe deveria dar mais atenção, criou uma das mais elaboradas e complexas composições: a *Oferenda Musical*. Beethoven, sobre cujas obras se julga existir o maior número de publicações e revisões editadas, é paradoxalmente mais conhecido na história pela sua genialidade na arte de improvisar do que de compor.

Estas considerações, sendo apontadas com algum destaque e sentido crítico, fundam-se, na opinião do autor, numa certa tendência para sobrevalorizar o trabalho de racionalização e sistematização teórica, mesmo no contexto de comunidades artísticas. Demarcando-se de posturas excessivamente escolásticas, Sorrel faz questão de sublinhar o valor da música pela sua função expressiva e emocional. Para o autor os modelos gerados por um sistema musical particular (sua estrutura, códigos de fixação ou registo gráfico, regras, fronteiras e regulações) servem apenas para sistematizar, disciplinar e sublinhar o discurso musical, seja ele improvisado ou não, bem como para o comunicar aos músicos ou às audiências. A referência que faz a Bach ou Beethoven como exemplos de perfis artísticos multifacetados – executantes, improvisadores e compositores – é

sugestiva. Na opinião de Sorrel, qualquer um destes compositores <<*were showing completely different facets of their creativity as improvisers and composers, and this is unfortunately something that only their contemporaries could appreciate*>> (1992, p. 776.). Ou seja, caso fossem confrontados com a problemática do valor da improvisação face à arte de compor, de certo que olhariam para a questão como um assunto indubitavelmente redundante ou irrelevante.

Orton (1992) aborda o problema pelo lado educativo, defendendo que a forma como é perspectivado o processo de aprendizagem musical determina posturas e valores diferenciados relativamente ao que é considerado como música, e ainda, respectivamente, meios ou práticas de expressão. No que respeita à prática da improvisação refere neste contexto o seguinte: <<*it's significance is more understood by students and exploratory musicians, who employ improvisation as a mean of personal exploration, of learning-by-doing to achieve new musical insights. For these improvisation justifies itself; it has no cultural pretensions and its practitioners have no desire to be compared with the concerts of 'high culture', of classical concert giving*>> (p. 763).

#### **b) elementos para a definição de improvisação em civilizações não-ocidentais**

No que respeita à improvisação para além do círculo da cultura ocidental, os estudos publicados por Nettl merecem, como se disse, particular destaque. O artigo publicado no *Grove* (2002) dedicado ao tema da improvisação, bem como um conjunto de artigos editados pelo autor em estreita colaboração com Racy, Harwood, Magrini, Chan, Cormack, Manuel (Nettl, 1998), oferecem uma série de dados relativos ao desenvolvimento de processos e práticas de improvisar no contexto das culturas árabe, afro e latino-americana, cantonesa, indiana, iraniana e europeia.

Bailey, através da sua obra *Improvisation* (1992), é também uma referência no campo da abordagem comparada em História e Etnomusicologia. A descrição, sob o ponto de vista do compositor, de um número de sistemas de improvisação

conduz a uma série de considerações onde formas contemporâneas do Jazz e da música barroca são tratadas ao lado da *raga*, da *tala* e da *laya* indianas, ou ainda das *bulerias*, *soleares*, *tientos* e *seguirillas* de inspiração flamenga.

Pela leitura de qualquer um destes textos fica-se a saber que os processos e conteúdos da improvisação desenvolvidos nas culturas não Ocidentais partilham, apesar das diferenças relativas ao género, forma, estilo, textura sonora e tímbrica, de características comuns. A primeira característica diz respeito ao facto de se desenvolverem através de práticas de desempenho criadas e transmitidas oralmente – facto que, em termos de organização formal, as faz distinguir das grandes composições elaboradas com o auxílio de notação; a segunda, é que a sua realização constitui a forma privilegiada e ‘erudita’ de manifestação e produção musical – o que, ao nível das concepções entre os músicos e o público que os escuta, traduz um modo de valoração da própria música baseado na relação intrínseca entre criação e performance. Para as culturas baseadas na tradição oral a música é perspectivada como algo que é composto, mas cuja concretização e desenvolvimento envolve o uso simultâneo de técnicas de improvisação. Isto explica que, sobretudo nas sociedades do Médio Oriente e da Índia, o prestígio de um músico seja aferido não pela habilidade de interpretar e reproduzir música escrita, mas fundamentalmente pelas capacidades auditivas que é capaz de manifestar espontaneamente ao longo dos ‘solos’ improvisados.

Do conjunto de exemplos de géneros e formas de improvisação desenvolvidos naquelas culturas salientam-se: as formas não-métricas da *ālāpānam* ou as *kalpana svara* e *tala* que, diferentemente da primeira, os músicos de Karnatak executam por justaposição de padrões rítmicos (Índia); a *rāgam-tānam-pallavi* desenvolvida pelos instrumentistas do Sul da Índia – considerada pelos etnomusicólogos como o exemplo mais predominante e sugestivo no que concerne ao tratamento vocal e às competências exigidas pelo processo de improvisar; a *shakuachi* desenvolvida na Ásia Ocidental e que, contrariamente à versão dos próprios músicos japoneses, Nettl considera manifestar modos improvisados de realização (cf. Nettl, 2001, p. 95); as *magam* (Arábia), *makam* (Turquia), *dastgah* (Pérsia), *mugam* (Arzebeijão), *makom* (Uzbek) e *gushe* (Irão) – que, de uma forma menos explícita e elaborada que a *raga* desenvolvida no sul

da Ásia, se baseiam no movimento intercalado e ornamentado de vários modos ou motivos melódicos (cf. Nettl, 2001, p. 95).

De um modo geral a improvisação desenvolvida no contexto das várias tradições baseia-se na exploração, recriação, ornamentação ou transposição de um tema previamente definido ou composto.

Pressing (1991; 2000) é outro dos autores que fornece dados preciosos acerca do panorama actual da investigação de carácter musicológico. O seu estudo sobre métodos e modelos de improvisação (2000) permite complementar a lista de autores que se dedicaram ao estudo etnomusicológico da improvisação, desde sobretudo a década de sessenta. Do conjunto de estudiosos citados por Pressing (2000) registam-se: Cope, discutindo o estilo *avant-garde* desenvolvido desde 1950; Reck, Datta & Lath, Wade, Jairazbhoy, Lipiczky, abordando a música Indiana; Foltin, Zonis, Signell e ainda Touma, estudando as tradições do Médio-Oriente; Béhague, focalizando a música Latino-Americana; Hood e Sumarsam, analisando práticas de música em conjunto no Sudeste Asiático; Jones e Locke, estudando tradições musicais do Gana.

O tratamento da improvisação no contexto histórico das relações entre a música, a dança e o teatro, sobretudo nos períodos da Idade Média e Renascença, constitui ainda tema de reflexão de autores como Pietropaolo (2003), MacGee (2003), Rosenfeld (2003) e Polk (2003).

### **c) elementos para a definição de improvisação no Jazz**

O capítulo do Jazz merece particular atenção por uma série de autores. Uma das polémicas que ainda hoje não está encerrada é a da definição do conceito de Jazz. Quando, onde começa e acaba o Jazz é problema que não conseguiu definitivamente encontrar consenso entre os estudiosos. Independentemente deste facto, é plenamente demonstrado e aceite que a prática do Jazz não pode ser caracterizada sem referência a uma das suas fundamentais expressões: a improvisação. De tal maneira que falar em Jazz é quase sinónimo de definir improvisação – fenómeno vulgar aliás nos discursos de muitos músicos e ouvintes.



Os estudos desenvolvidos no Jazz são por esta razão, quase todos eles, orientados com base na problemática da improvisação. Destacam-se neste sentido: a análise detalhada de Nettl em artigos publicados em várias edições do *Grove* (cf. Nettl, 2001); os estudos individuais de caso desenvolvidos pelo próprio autor e Riddle (1998), bem como por Goertzen e Slawek (in Nettl, 1998); a investigação de Monson, Smith & Gushee (in Nettl, 1998) sobre o problema da tonalidade e da modalidade nas improvisações de George Russell, John Coltrane, Miles Davies e Louis Armstrong; o estudo comparado de Bailey (1992), sobre o qual se fez referência na alínea anterior. De um modo geral todos cumprem um objectivo comum: compreender a natureza do processo de improvisação no contexto estilístico da cultura jazzística, e em alguns casos – como o estudo de Bailey – comparando-a com as práticas de improvisação desenvolvidas noutras tradições. Outras problemáticas, como a definição do próprio conceito de Jazz, a história e análise de formas e técnicas de procedimento (estrutura e desenvolvimento dos materiais musicais, géneros estilísticos, etc.), constituem, ao lado da reflexão comparada sobre casos particulares de intérpretes e criadores, o âmbito de conteúdo dos estudos mencionados.

O primeiro dado a reter após a leitura de qualquer um destes textos diz respeito à definição do conceito de improvisação – a que se associa, como se disse, a definição do próprio conceito de Jazz. A ideia de que o Jazz se baseia em comportamentos criativos manifestados ao longo da performance é consensual, mas não deixa de estar sujeita a algumas considerações. Ao lado de música totalmente improvisada – menos frequente e geralmente associada a determinadas correntes experimentais contemporâneas – desenvolvem-se formas e estilos de improvisação que se baseiam fundamentalmente em estruturas ou esquemas preconcebidos ou compostos. São disto exemplo os conhecidos *standards* – temas sobre os quais todos os músicos de Jazz exploram a sua arte de improvisar (ou *solar*, como é definido em linguagem jazzística). Um exemplo tradicional de uma improvisação com base num *standard* seria: exposição do tema, improvisação ou *solo* sobre o tema exposto – que é feita de uma forma cíclica, ou seja, tantas quantas as vezes o improvisador determinar para a conclusão das suas ideias – e reexposição do tema. Esta técnica de improvisar –

que pode assumir desenhos mais expandidos, nomeadamente quando está em causa uma formação de mais do que dois músicos – é a mais frequente e implica do executante a memória e recriação do tema sobre o qual improvisa – algumas das vezes com auxílio de partitura. Apesar dos condicionalismos impostos pelo *standard*, a liberdade do instrumentista ou cantor para criar ou recriar música é bastante grande – o suficiente para que a sua improvisação não fique circunscrita quer às exíguas ou económicas indicações de notação (normalmente restritas à linha melódica do tema e à Cifra que sintetiza os materiais harmónicos essenciais a aplicar na improvisação), quer ao que é musicalmente explícito pelo tema (em termos melódicos, harmónicos, rítmicos, tímbricos, etc.).

O fenómeno de coexistência de elementos escritos ou pré-compostos com elementos improvisados é particularmente característico do Jazz. A música executada pelas Orquestras de Jazz ou *Big Bands* é o exemplo mais sugestivo deste facto, na medida em que a improvisação solística – executada em secções ou *corus* próprios para o fim – é desenvolvida paralelamente à realização pelo conjunto orquestral de música totalmente escrita. Nomes célebres como Duke Ellington, Roll Morton, Gil Evans, Charles Mingus, Cole Porter, Count Basie, Carla Bley, entre muitos outros, distinguem-se pelo seu desempenho não apenas na improvisação como na composição de temas para este tipo de orquestra.

Existe no entanto música estilisticamente jazzística que não se expressa de modo improvisado, ou pelo menos totalmente improvisado. Estão nestes casos: música executada por Bandas que se limitam a reproduzir, no contexto do repertório executado, obras escritas ‘ao estilo’ jazzístico; exemplos particulares de executantes que memorizam o conteúdo musical da suposta improvisação, limitando a sua performance ao uso de pequenas variações ou ornamentos.

A diferença entre música executada ‘ao estilo’ jazzístico, música memorizada (substituindo a verdadeira finalidade e natureza da improvisação) e música improvisada – mesmo que subordinada a estruturas pré-compostas – é o ponto decisivo para a definição do próprio conceito de Jazz. Para a maioria dos estudiosos e dos músicos que improvisam, a definição de Jazz está intrinsecamente implicada com a cultura da improvisação, e não com a

interpretação estrita de carácter (ou ao estilo) jazzístico. Uma das razões que contribui decisivamente para a defesa daquele princípio diz respeito ao próprio processo criativo que caracteriza a História da cultura do Jazz desde os seus primórdios.

Outro dos dados a reter relaciona-se com os percursos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da sua formação, para além do próprio carácter das vivências dos músicos nos momentos artísticos das performances. De uma maneira geral o diálogo entre os instrumentistas durante as performances constitui uma exigência, não só da estrutura ou género musical do tema que estão a executar (no caso das formações instrumentais a Duo, Trio, etc. ou mesmo das orquestras), como faz parte do espírito que é necessário ter para a concretização daquele que é o principal motor do acontecimento: a troca de emoções e de conhecimentos entre si. Para um jazzista escutar com expectativa o resultado do que foi interiorizado e assimilado musicalmente por cada colega – relativamente a este ou aquele tema familiar –, ou antecipar as suas soluções geradas pela dinâmica dos eventos discursivos ao longo das performances, é por si catalisador da própria motivação e inspiração exigidas pela improvisação no contexto da performance em grupo. Esta situação caracteriza inclusivamente o ambiente vivido durante os ensaios – principais centros de troca de experiências ao longo de toda a aprendizagem.

Pela própria experiência pessoal da investigadora, sabe-se que aprender a ‘tocar Jazz’ e a *solar* é assunto pouco dado a ambientes formais do tipo tradicional e escolástico. Excepto em ‘seminários’ ou *workshops* específicos – orientados normalmente por um mestre célebre na arte de improvisar neste ou naquele instrumento – ou em momentos muito iniciais de aprendizagem, as funções do professor e do aluno fazem parte de ambos entre si. Os *combos* – agrupamentos instrumentais constituídos por dois ou mais executantes – são os locais privilegiados para a aprendizagem do diálogo improvisado e de todas as técnicas exigidas pela cultura musical do Jazz. A audição de *solos* gravados em áudio ou vídeo faz parte ainda dos processos de aprendizagem de muitos músicos, alguns dos quais a desenvolvem até à máxima exaustão, tal é a necessidade de querer imprimir ao respectivo desempenho o carácter de virtuosidade e excelência – o

que em muitos casos acaba por subverter a própria finalidade criativa e espontânea inerente ao processo de improvisação (uso exacerbado de *clichés*, ou mesmo cópia de extensos desenvolvimentos frásicos).

A aprendizagem realizada *a solo* (no sentido de executar sozinho, como é sobretudo o caso de alguns pianistas) – que é exigida, simultaneamente com o estudo de grupo, a qualquer instrumentista independentemente de ser ou não solista –, é desenvolvida de uma forma semelhante à que J. S. Bach ou Czerny, por exemplo, exigia aos seus alunos. A execução ‘de ouvido’ de música, qualquer que ela seja, com vista à compreensão e desenvolvimento da linguagem ao nível frásico, rítmico e harmónico, é, tal como o seria para os referidos ‘mestres’, o principal objectivo a considerar por quem quer aprender a improvisar. Os principais ‘segredos’ da arte residem na forma como é tratado o encadeamento e condução das vozes dos acordes – os denominados *voicings* –, o desenvolvimento dos materiais rítmicos, a respiração e o *swing* – a que se subordina tudo o resto. Aspectos como a escuta de padrões e sequências harmónicas e métricas – no sentido de audição das sintaxes tonal e rítmica –, memória e fluência técnica, são determinantes para a concretização de todas as outras competências. Apesar de todas elas concorrerem entre si para o desenvolvimento do processo de improvisação, há uma que é a chave de praticamente todo o processo: a compreensão da estrutura harmónica dos temas sobre os quais se improvisa – tarefa que, no percurso tradicional da aprendizagem de qualquer jazzista, é feita sempre com base no estudo ‘de ouvido’ dos *standards*, todos eles registados nas célebres e variadas edições do *Real Book*.

O estudo dos conteúdos musicais e processos de improvisação na área do Jazz é feito numa grande parte com base na análise comparada de discursos improvisados de vários nomes sugestivos da cena artística (gravados em áudio). No que respeita aos conteúdos ou materiais que caracterizam a estrutura musical das improvisações, aspectos como a organização frásica, funções ou fórmulas motivicas e estrutura harmónica são tratados sob o ponto de vista dos géneros (vocal, instrumental, orquestral) e dos estilos – como, por exemplo, o *swing*, o *blue*, o *cool*, o *bebop*, o *hard bop*, o *modal*, a  *fusão* ou o *free jazz*. Um dos

elementos que é destacado em qualquer dos estudos analisados é a harmonia: enquanto estrutura de fundo de praticamente toda a música de Jazz, condiciona o tratamento e desenvolvimento de todo o discurso improvisado, quer ao nível formal quer ao nível melódico, métrico ou rítmico. Nettl di-lo da seguinte maneira: <<*the underlying harmonic structure, which in jazz is the element that chiefly identifies a theme, remains essentially unchanged, though that too may be subjected to local alteration and embellishment*>> (Nettl, 2001, p. 130). Salvo intenções deliberadas de alteração da progressão harmónica de um tema ou parte dele, a música improvisada pelo executante não pode ‘fugir’ àquela estrutura. Isto não significa contudo que o que lhe resta para explorar seja de alguma maneira exíguo quer em termos de disponibilidade de materiais, quer em termos de recursos para o seu aprofundamento. Tal como em qualquer outra tradição musical, a textura harmónica – cujos problemas teóricos, dado o paradigma Tonal em que também se desenvolve o Jazz, são idênticos aos de praticamente toda a música Ocidental (‘erudita’ e popular) –, o diálogo frásico (melódico e rítmico) e a ornamentação são dimensões para cujo enriquecimento existem imensas alternativas a explorar. Para não falar entretanto de outros recursos, como os desvios à norma ou à tradição que, como foi apontado atrás, podem ser utilizados pelo improvisador para deliberadamente quebrar as expectativas das audiências e lançar novos desafios relativamente ao que estavam à espera de ouvir (sobretudo quando se trata de se estar na presença de contextos ou estilos familiares). No Jazz estes desvios relacionam-se sobretudo com a utilização de alguns recursos musicais e estilísticos, como resoluções de encadeamentos frásicos por progressão e alteração cromática, alteração métrica e/ou rítmica ou, simplesmente, *fusão* de estilo – cujo termo é usado, de forma genérica, quando são exploradas e integradas ‘linguagens’ como o *rock*, *pop*, *folk*, *bossa nova*, *funky*, *hard*, *rap* (e por aí adiante). Este tipo de abordagens é normalmente classificado como *ethno-jazz* ou *jazz-rock*.

É talvez justo considerar que a História estilística do Jazz é, aliás, a História dos próprios desvios à tradição instituída. Um dos exemplos mais sugestivos deste fenómeno é o *free-jazz*, cujo desenvolvimento expressa em grande medida uma tendência de ruptura com o próprio paradigma Tonal.

Uma característica da música Jazz é a Modalidade (no sentido dos Modos Medievais: Dórico, Frígio, Lídio, etc.). A predominância e consistência com que foi desenvolvido este tipo de 'linguagem' por uma série de músicos deram lugar à criação do conceito de Estilo Modal (*modal style*). Músicos como George Russel, Gil Evans, Bill Evans, Herbie Hancock, McCoy Tyner, Miles Davis, John Coltrane, Jean-Luc Ponty, entre outros, desenvolveram este estilo de abordagem de forma sistemática nas suas improvisações. Há contudo diferenças entre Estilo Modal e a própria Modalidade que caracteriza de um modo geral todo o tratamento melódico da harmonia.

No Jazz, qualquer função harmónica é explorada até aos limites das suas possibilidades melódicas e modais (no sentido dos modos Maiores e Menores convencionalmente associados ao género Tonal e dos modos do género Modal associados ao canto gregoriano). Ou vendo por outra perspectiva, a melodia pode sempre sugerir um tratamento harmónico que está para além do círculo fechado ou 'surdo' dos acordes de 5ª ou mesmo de 7ª. Usa-se o termo 'surdo' no sentido em que a utilização daqueles acordes nas progressões harmónicas para acompanhamento de melodia restringe o próprio desenvolvimento textural da improvisação, condicionando as soluções de organização diatónica – as tradicionais dissonâncias – à circularidade dos acordes de 5ª. A exploração da 9ª, 11ª e 13ª nas suas mais variadas formas, as organizações por 4as e 6as, bem como a utilização da nota 'pedal', permitem ao executante encontrar caminhos e soluções ao nível modal em coexistência com outros recursos melódicos – as *blue notes*, os modos Pentatónicos, as escalas Maior e Menor ou as denominadas escalas exóticas (como a Hispano-Árabe, Cigana, etc.). Expressões como 'Dó Lídio', por exemplo, são frequentes nos músicos de Jazz que improvisam *standards* 'clássicos' através de recursos de carácter modal. Neste caso significa que as soluções melódicas para o Dó – enquanto Tónica ou grau 'tonicizado' – se encontram ao nível da alteração ascendente do 4º Grau, modificando portanto a sensação ou 'sabor' do que é tradicionalmente ouvido como resolução cadencial tonal.

Enquanto que a utilização metódica ou sistemática da Modalidade, tal como foi desenvolvida pelos vários autores mencionados, confere à 'linguagem' do

discurso jazzístico um carácter estilisticamente coeso – ou seja Modal –, a integração da modalidade em momentos específicos do fraseado é feita no contexto de vários estilos, cumprindo funções de enriquecimento da textura melódico-harmónica e da estrutura de tensão e resolução frásica. Por estas razões torna-se difícil definir o Jazz sem considerar, em praticamente todos os estilos, esta relação intrínseca com a modalidade.

Finalmente, outra característica da improvisação jazzística é o facto de se desenvolver sem praticamente nenhuma indicação escrita. No Jazz a notação e a Cifra têm uma função de síntese. Isto é: dizem apenas o essencial – ao nível melódico, rítmico e harmónico. A Dinâmica, quando sinalizada, reduz-se praticamente, como nas obras do Barroco, a considerações de andamento – dadas de um modo geral através da própria definição do género ou forma estilística (*ballad, swing, blue*). Uma das expressões mais utilizadas pelos músicos de Jazz para designar o ‘balanço’ da performance realizada é o *groove*. Ter ou não *groove* é conseguir ou não imprimir o devido *swing* à música que se executa. Neste caso o *swing* não se reporta propriamente ao conceito de estilo, mas a algo que, de forma idêntica à modalidade, é transversal a toda a técnica de realização musical de carácter jazzístico. Para um músico de Jazz o *groove*, tal como qualquer outro conceito relativo aos sons ou estilo musical, não se lê. Sente-se.





## **2.2. Improvisação: da revisão de literatura a uma perspectiva pessoal**

Do conjunto da bibliografia consultada conclui-se que há dados suficientes para perspectivar a improvisação, não apenas como uma manifestação particular de conhecimento e de competências musicais previamente assimilados, como ainda uma dimensão de realização e desempenho determinante para o desenvolvimento psicológico e social dos sujeitos. A análise da improvisação, enquanto efeito e condição de aprendizagem musical, permite inclusivamente considerar que em termos cognitivos se trata de uma competência com características particularmente circulares: tanto está dependente de condições específicas de aprendizagem como a promove e potencia, reflectindo-se a outros níveis de realização musical. Esta característica explica a circularidade conceptual entre os princípios utilizados para definir por um lado a improvisação, e por outro a audição.

Dos estudos sobre os processos cognitivos da improvisação, conclui-se que existe uma tendência generalizada para definir a improvisação musical com base na análise de desempenhos jazzísticos. Regra geral, a improvisação é associada aos seguintes aspectos: 1) capacidade dos sujeitos para exprimir de forma espontânea pensamentos e sensações; 2) capacidade para executar e criar música com base em conhecimento previamente assimilado e significado pelo sujeito; 3) capacidade para interagir musicalmente de acordo com formas de diálogo.

Grande parte dos autores citados considera a improvisação como uma forma espontânea de manifestação de conhecimento interiorizado, relacionando o pensamento envolvido dos executantes com o processo de significação da linguagem (Dobbins, 1980; Briggs, 1987; Kalmar & Balasco, 1987; Johnson-Laird, 1989, 2002; Kratus, 1991; Azzara, 1993, 2002; Sloboda, 1993; Guilbault, 2004). O que preside a esta consideração é a verificação de que as competências para improvisar se identificam com a capacidade de aplicação de conhecimento preexistente a novas situações, e ao longo da performance. Este conhecimento previamente assimilado constitui o vocabulário musical que é necessário adquirir

para o sujeito criar e dar sentido à música. Em termos de conteúdo refere-se genericamente a padrões e estruturas melódico-harmônicas, rítmicas, tímbricas, estilísticas. Sob o ponto de vista estritamente melódico e tonal, diz respeito ao conhecimento e compreensão da textura de verticalidade que caracteriza uma determinada peça musical (padrões e estrutura de progressão harmônica).

A questão do contributo da improvisação para a transferência e generalização de conhecimento para outros domínios de competência, nomeadamente para a leitura de notação musical e compreensão de vocabulário, é verificada empiricamente por Montano, Wilson e MacPherson (in Azzara, 2002) e Azzara (1993). A influência da utilização de estratégias de improvisação em contextos de ensino conjugado com canções realizadas com acompanhamento harmónico, nomeadamente no desenvolvimento do desempenho de improvisação melódica de crianças em idade pré-escolar e escolar, é comprovada por Guilbault (2004) e, segundo esta autora, por Petzold e Atterbury & Silcox.

Um outro dado que merece ser apontado diz respeito ao lugar da improvisação no desenvolvimento do pensamento musical da criança. Dos estudos realizados neste campo confirma-se que, desde que sejam promovidas condições e ambientes específicos, a criança, mesmo em idade pré-escolar, é capaz de se expressar de modo criativo e realizar improvisações melódicas e rítmicas dentro de determinado âmbito de conteúdo e de competência (Moorhead & Pond, Cohen, Reinhardt, Freundlich, Flohr [in Azzara 2002]; Kalmar & Balasco, 1987). Das variáveis genericamente apontadas como determinantes para a manifestação deste tipo de desempenho destaca-se por um lado a qualidade e quantidade de experiências de discriminação e imitação de vocabulário musical; por outro, a natureza dos materiais e tarefas solicitados nas tarefas de improvisação. De acordo com algumas investigações analisadas, estas considerações são válidas ainda para a composição musical (Webster, 1987, 1991; Kratus, 1990, 2001; Hickey & Webster 2001). A qualidade musical e pedagógica do professor constitui ainda outra das condições que é implícita ou explicitamente referida pelos investigadores.

Do conjunto de factores considerados determinantes para o desenvolvimento do

processo de improvisação, destaca-se: 1) capacidade para perceber e identificar uma série de estímulos sonoros; 2) compreensão auditiva da música, nomeadamente ao nível de vocabulário tonal e rítmico (audição); 3) capacidade para usar a memória a 'longo-prazo' enquanto recurso auxiliar dos processos de descoberta e de decisão; 4) fluência, no que concerne quer a conhecimento de vocabulário, quer a desempenho técnico-performativo (sobretudo ao plano instrumental; 5) motivação; 6) imaginação e sensibilidade estética; 7) meio cultural; 8) questões de personalidade; 9) persistência ou 'prática deliberada' (*deliberate practice*).

O modo como se desenvolve a aprendizagem musical nos sujeitos é sistematicamente referido como condição primordial para o estabelecimento, sobretudo, dos seis primeiros aspectos (Partchey, 1974; Dobbins, 1980; Pressing, 1991, 2000; Paulson, 1985; Briggs, 1987; Johnson-Laird, 1989, 2002; Kratus, 1991; Webster, 1991; Sloboda, 1993; McPherson, 1994; Greenagel, 1995; Madura, 1996, 1997; May, 2003; Hickey & Webster, 2001; Guilbault, 2004). De entre os factores mencionados pelos estudiosos para o desenvolvimento da improvisação, destaca-se: utilização de técnicas de ensino baseadas no princípio *sound before sign*; imitação de padrões e estruturas musicais; promoção de ambientes e estímulos (sobretudo sonoros) favoráveis à aprendizagem pela descoberta; aprendizagem por auto-avaliação ou *feedback*.

A sequência da aprendizagem parece constituir, no entanto, o aspecto educativo que é implícita ou explicitamente mais reforçado pelos autores (fundamentalmente no âmbito das fases iniciais e finais do processo de desenvolvimento da improvisação). Enquanto que a discriminação e reprodução imitativa caracterizam estádios iniciais de aprendizagem, a generalização estilística é apontada sistematicamente como o culminar do processo de desenvolvimento da improvisação. Neste contexto o modelo teórico de Kratus (1991) é sugestivo para a explicação da sequência de aprendizagem da improvisação, assumindo particular interesse para a compreensão de um conceito fundamental para o desenvolvimento do processo: o conceito de *readiness*.

Autores como Webster (1987; 1991) abordam a improvisação musical no contexto

mais vasto da problemática criativa, identificando-a com a aptidão e concebendo testes dirigidos à medição daquele tipo de desempenho. Os testes de que há conhecimento, especificamente vocacionados para a improvisação são, como oportunamente referido, da autoria de Gordon (1998), e destinam-se a medir no aluno as condições de competência harmónica e rítmica (*readiness*) necessárias para iniciar a aprendizagem da improvisação musical. No que respeita à natureza do que é avaliado nestes testes, Gordon defende uma posição eclética. Isto é: as dimensões avaliadas relacionam-se quer com a aptidão, quer com o desempenho (*achievement*).

A questão da memória utilizada na improvisação é referida por quase todos os autores, sem receber contudo tratamento exaustivo. Johnson-Laird (1987; 2002) e Pressing (1998; 2000) são unânimes em considerar que a capacidade para criar e processar conhecimento ao longo da improvisação exige tomadas de decisão que se baseiam, ao lado de outros factores, na aplicação de *memória processual* a 'longo-prazo'. A utilização deste tipo de memória parece estar relacionada com o facto de o executante improvisar em 'tempo real' e de usar a memória, não como função meramente descritiva ou factual (*declarative memory*), mas enquanto auxiliar para a resolução de problemas e descoberta de novas soluções (*processual memory*) – exigidos ao sujeito pelo imediatismo da performance. Os processos de antecipação e predição, quer de vários conteúdos musicais (sequência harmónica, forma, dinâmica, etc.) quer de esquemas, *mapas* ou *programas* de motricidade (*motor programmes*) – necessários para o controlo sequencial e temporal da estrutura global da música ao nível da execução técnica – são considerados por vários autores e relacionam-se particularmente com a aplicação na execução, não apenas daquele tipo de memória, como ainda da compreensão da sintaxe musical (Sloboda, 1993; Kratus, 1991; Azzara, 1993, 2002; Madura, 1993, 1996, 1997; Greenagel, 1995; May, 2003). Sarath (1996), dando razão a outros estudiosos como Sloboda (1993), distingue ainda a improvisação da composição com base na diferença de percepção temporal.

A compreensão auditiva da música é no entanto o factor genericamente apontado como mais determinante para o desenvolvimento da improvisação. Dado o seu significado para a concretização da aprendizagem, nomeadamente em contextos

de inferência e generalização, o processo é relacionado, por um lado com a significação da linguagem, com o 'falar' e 'dar sentido' ao discurso, e por outro com a motivação dos sujeitos para aprender. A relação com este último aspecto funda-se no carácter de facilitação que é promovido, por inerência, pelo processo de compreensão musical (Dobbins, 1980; Kratus, 1991; Azzara, 1993, 2002; McPherson, Montano e Wilson [in Azzara, 1993], Guilbault, 2004). Dos conceitos utilizados pelos autores para definir o tipo de conhecimento ou vocabulário musical (conteúdo) necessário para improvisar, regista-se: *sintaxe*, *gramática musical*, *referente (referent)*, *estrutura* ou *fórmula musical (frame)*, *vocabulário discursivo (speaking vocabulary)*. Enquanto competência são usados os conceitos de *percepção sonora*, *conhecimento auditivo*, *pensamento sonoro (thinking in sound)*, *compreensão e significação musical* – todos eles traduzindo o princípio definido pelo termo *audiação*, também este utilizado por vários investigadores (Kratus, 1990, 1991; Madura, 1999; Azzara, 2002; Santos & Bem, 2004).

A relação do processo com a dimensão tonal (no sentido da compreensão harmónica da melodia) e a dimensão rítmica é, no que concerne a conteúdo musical exigido pela improvisação, a mais privilegiada. Os termos *constraints*, associados como se viu ao conhecimento, cultura e convenções musicais que o sujeito necessita de assimilar auditivamente para improvisar, são usados sobretudo em contextos de estudo relacionados com inteligência artificial, de um modo geral na área do Jazz (Johnson-Laird, 1987, 2002; Pressing, 1998, 2000; Sloboda, 1993). A identificação do processo de improvisação com comportamentos ou modos cognitivos característicos do pensamento criativo é sistematicamente sublinhada pelos estudiosos. *Pensamento divergente*, *craftsmanship*, *generalização*, *inferência*, *transferência*, *antecipação* e *predição* são os conceitos que, neste sentido, são mais utilizados.

No que concerne a materiais ou estudos de carácter pedagógico-didáctico, destaca-se a referência a músicos como Bach e Czerny (Pressing, 2000; Netll, 2001) enquanto exemplos de precursores de princípios educativos baseados no pensamento sonoro para o desenvolvimento da improvisação. A referência a pedagogos do século XX como exemplos de pensadores atentos ao desenvolvimento da aprendizagem com base em práticas de improvisação é

concretizada por vários autores (Abramson, 1980, 1992; Pressing, 2000; Azzara, 2002; Madura, 1999; Santos & Ben, 2004). Jaques-Dalcroze e Orff são alguns desses exemplos. A importância da filosofia pedagógica, sobretudo de Jaques-Dalcroze (1916), para o desenvolvimento de conceitos educativos contemporâneos fundados na problemática do pensamento sonoro e da criatividade, como a audição de Gordon, explica inclusive o critério adotado neste estudo para a organização temática da alínea dedicada à revisão de estudos de carácter pedagógico-didáctico.

Vários manuais de improvisação foram publicados com base nas ideias propostas na *Euritmia* de Jaques-Dalcroze (Abramson, 1980; Parsons, Armbruster, Sher [in Pressing, 2000]). Autores como Kratus (1990;1991), Azzara (1997), Madura (1999), Santos & Bem (2004), relacionam o processo de improvisar com a aprendizagem da audição, aplicando este critério em manuais ou artigos de carácter pedagógico-didáctico. Pedagogos como Peña (1998), Molina (1999), Willems (1970), Bell (2004), entre outros, apesar de não utilizarem o termo 'audição' defendem implicitamente o mesmo princípio. No âmbito do Jazz, Dobbins (1988), Baker (1980) e Berliner (1994) são exemplos de autores que, neste sentido, dedicam especial atenção à problemática pedagógica e didáctica da improvisação.

A investigação etnomusicológica, ao permitir compreender que a cultura da improvisação nas sociedades está dependente das concepções em torno da própria Música, fundamenta o fenómeno de desvalorização de práticas de improvisação no Ocidente do último século com base nos excessos de virtuosismo desenvolvidos pelos músicos da época Pós-Romântica, fornecendo pistas cruciais para o entendimento do conceito de improvisação no terreno educativo. O divórcio entre criadores e intérpretes desde então cavado é a hipótese sustentada por Nettl (1998; 2001) para a explicação do problema. Esta ideia é reforçada por autores como Clarke (1992), Orton (1992), Sorrel (1992), Sarath (1996).

Com base nos dados é possível sustentar que a insistência dos professores por um ensino voltado 'de costas' para a improvisação parece ser, no plano sócio-

cultural, o reflexo da própria História dos acontecimentos musicais. A ideia, por conseguinte, de que o divórcio entre criadores e intérpretes, para além de não ter beneficiado a criatividade e expressão espontânea, sobretudo dos executantes, poderá ter promovido ainda para o espartilhamento do conceito de ‘músico’ – e com isto uma certa indefinição relativamente aos valores de liberdade de expressão – é verificada pela análise musicológica sobre a cultura musical desenvolvida sobretudo na primeira metade do século XX.

Um dos aspectos que espelha o facto é a forma como no terreno da praxis educativa não são plenamente atendidos, ainda hoje, conceitos defendidos por filósofos, educadores e psicólogos da actualidade, mormente no que respeita à natureza e função da Música enquanto expressão do próprio pensamento e realização artística dos indivíduos (Reimer, 1989, 1991b; Kratus, 1990; Campbell, 1991; Davidson, 1991; Hamann, 1991; Sherman, 1991; Webster, 1991; Campbell & Scott-Kassner, 1995; Elliot, 1995; Sarath, 2002; Kiehn, 2003). O mais premente é a tendência para negligenciar a Música enquanto dimensão de pesquisa, experimentação, descoberta e realização criativa – princípio que apesar de ser inquestionável em áreas como a Composição, parece andar apartado das funções do executante. Esta situação verifica-se sobretudo no âmbito de ensino musical ‘erudito’, Básico e Secundário. Um outro aspecto, fundamentando eticamente o anterior, diz respeito à insustentabilidade dos valores que, em face do quadro epistemológico contemporâneo de conhecimento, mormente psicológico, sociológico, educativo e estético, são postos em causa pelo menos em disciplinas supostamente dignas e merecedoras de realização criativa (como o Instrumento e a Formação Musical, por exemplo): a liberdade de expressão artística.

Sinais susceptíveis de fazer levantar questões face à tradição de ‘resistência’ – que continua a caracterizar, apesar da expansão de interesses sobre o tema, o panorama contemporâneo educativo da música – parecem contudo começar a despontar, sendo referidos em vários estudos, nomeadamente de Netll (1998; 2001). Por um lado, a procura generalizada por meios, linguagens e materiais de expressão que são característicos de vários estilos e culturas, nomeadamente o Jazz e música de civilizações não ocidentais (um fenómeno sugestivo é a proliferação de projectos artísticos de  *fusão*  musical). Por outro, o

desenvolvimento de uma série de iniciativas educativas subordinadas ao tema da criatividade, às quais se deve um movimento imparável de proliferação de literatura, sobretudo na comunidade científica internacional.

É curioso verificar que apesar desta situação, a valoração da criatividade e da improvisação no nosso país faz parte, como foi oportunamente mencionado, de discursos e filosofias de numerosos programas e projectos educativos actualmente em prática (ou, dado o insucesso sucessivo em que têm caído as várias tentativas de reforma do Ensino Artístico, em projecto). Crê-se que o paradoxo pode ser explicado pelas seguintes razões: a tradução da teoria para a prática, apesar dos esforços de muitos educadores, ainda não conseguiu acompanhar os progressos entretanto alcançados pelas várias disciplinas científicas, nomeadamente – pela sua directa e capital importância na aprendizagem – a Etnomusicologia e a Psicologia. A existência de um grupo numeroso de docentes sem formação devidamente actualizada fundamenta, por um lado, a ‘resistência’ a um assunto sobre o qual não sabem ao certo que direcções tomar na prática; por outro, uma certa incongruência e amadorismo na concepção de programas curriculares, nomeadamente no que concerne a problemáticas cada vez mais exigentes de reflexão sistematizada – como a análise cognitiva dos processos de desenvolvimento da improvisação e da criatividade. Dado o carácter de ‘modernidade’ com que são assumidas pelos educadores, não faz sentido (ou não ‘fica bem’) ignorar nos textos institucionais.

Resta concluir que psicólogos, educadores e etnomusicólogos relacionam a problemática da improvisação com a qualidade de conhecimento e de aprendizagem musical dos executantes. Neste contexto o que o Jazz e outras tradições musicais nos elucidam acerca de outras formas de vivência e conhecimento musical é – ao lado do que sabemos ter caracterizado a cultura musical do Ocidente, pelo menos até à época pós-Romântica – um dos dados mais pertinentes a retirar de toda a investigação analisada (Nettl, 1998, 2001; Cope, Lipiczky, Signell, Béhague, Sumarsam, Jones [in Pressing, 2000]; Bailey, 1992; J. Blacking, 1993). A razão prende-se com o facto de naqueles contextos a música ser acima de tudo assimilada, compreendida, e da notação ter uma função de apontamento, auxílio ou registo. Este dado, sublinhando o valor pedagógico da



Teoria de Aprendizagem Musical, concretamente o conceito de audição, põe em evidência o facto de que a música (como o Jazz, por exemplo) não se pode 'ver'. Isto é: não existe a não ser na própria interioridade musical de cada músico. Enfim, é aquilo que cada músico consegue 'ouvir' e *sentir* para lá do que está notado na partitura.

Em face do exposto e regressando à problemática educativa com que se inaugurou a presente dissertação, parece ser válido concluir que grande parte da solução para o problema da iliteracia de improvisação no ensino artístico está, portanto, na resposta dos professores relativamente à forma como são capazes de promover a aprendizagem do que está 'para lá' das notas, da partitura ou da sua simples memorização. A sintaxe harmónica parece ser, para a improvisação melódica e de acordo com os dados existentes, o que está 'para além' não apenas das notas, dos acordes, dos intervalos e das escalas, como ainda da teoria ou da simples reprodução.

Poder-se-á afirmar que este 'para além' da escrita e da execução propriamente dita constitui aquilo que, por analogia à linguagem, é, paralelamente à comunicação, a sua mais grandiosa função ou ferramenta: o *pensamento*. Ou melhor: a criação de conhecimento. Algo que para o seu mais profundo entendimento exige inevitavelmente a própria vivência e contacto com o processo. Este ponto é pertinente sobretudo para aqueles que manifestam interesse em ensiná-lo a descobrir e desenvolver.

Em face da análise da bibliografia consultada, a teoria da audição proposta por Gordon não é mais, portanto, do que um caminho possível.

Dois factos merecem contudo ser referidos, antes de se finalizar o capítulo. O primeiro é que será prudente não esquecer que a execução e criação de música segundo critérios de rigor e qualidade artística continuam a ser desenvolvidos, e uma grande parte graças à acção educativa de músicos formados pelos conservatórios. O segundo é que, ao lado do ensino musical tradicionalmente instituído, uma série de iniciativas institucionais, estatais e particulares voltadas para o desenvolvimento e cultura da criatividade e da improvisação começam entretanto a surgir no país, a maioria das quais como reflexo de práticas e

movimentos encetados a nível internacional. O exemplo da Licenciatura em estudos jazzísticos inaugurado há cerca de quatro anos na ESMAE (Porto), a abertura de um centro de estudos de Jazz na Universidade de Aveiro, a organização de uma série de seminários dedicados ao tema da improvisação na aprendizagem em várias escolas do país, a procura por parte do público e dos próprios instrumentistas de vivências e experiências com uma diversidade de linguagens e estilos, bem como a publicação de uma série de literatura pedagógica dedicada ao tema (ainda que a sua maioria fora do país), são sinais sugestivos de que a mentalidade na comunidade artística e educativa contemporânea está, indubitavelmente e apesar da persistência de focos de 'resistência' ou 'negligência', em direcção de mudança.

---

## **Capítulo III**

---

### **Descrição e fundamentação da metodologia de ensino-aprendizagem implementada**

Neste capítulo descreve-se a metodologia de ensino-aprendizagem implementada durante o período de instrução musical da experiência efectuada. Procurou-se relatar com algum detalhe a metodologia utilizada dado que se pretende que a mesma seja um contributo importante no âmbito da Pedagogia Musical e da presente dissertação.



### **3. Ensino-aprendizagem da audição da sintaxe harmónica**

#### **3.1. Fundamentação genérica da metodologia**

Efectivamente, o conjunto de estratégias de trabalho testadas ao longo desta investigação corresponde ao desenvolvimento de uma série de reflexões e ideias próprias sobre a temática da improvisação musical e da ‘formação auditiva’. Conforme foi oportunamente referido estas ideias resultam da conciliação de várias fontes de saber: um percurso educativo pessoal fortemente marcado pela metodologia Willems, várias participações em seminários e cursos de formação associados à teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon, o contacto com Christopher D. Azzara em cursos sobre a aprendizagem da improvisação, diversas experiências baseadas nos princípios da *Orff-Schulwerk*, a reflexão pessoal sobre a pedagogia de Kodály, o estudo de autores como Kratus, Grunow, Johnson-Laird e Pressing, a experiência de ensino com alunos com níveis etários que vão desde o ensino pré-escolar à idade adulta, e uma prática artística no domínio do Jazz e da improvisação.

Como foi igualmente referido, para a delimitação do tema de estudo desta dissertação foi decisiva a constatação, entre alunos e profissionais, de um enorme desfasamento entre níveis de performance no âmbito do domínio técnico do instrumento musical e de capacidades de audição harmónica. Isto é, no contexto do nosso sistema de ensino musical depara-se muito frequentemente com instrumentistas e professores capazes de interpretar obras com elevado grau de exigência técnica, mas evidenciando enormes dificuldades em tarefas como a simples identificação de uma progressão harmónica que envolva, por exemplo, as funções de Tónica, Dominante e Subdominante. De um modo geral observam-se também severas lacunas ao nível da improvisação por parte dos músicos com formação ‘clássica’ ou ‘erudita’. É possível que este tipo de dificuldades – de audição harmónica e de improvisação – sejam diferentes facetas do mesmo problema.

Assim, as estratégias metodológicas que aqui se descrevem visam o

desenvolvimento da audição da sintaxe tonal, como pressuposto de que esta pode afectar os níveis de desempenho de improvisação e vice-versa.

Antes de se prosseguir com a exposição da metodologia de trabalho implementado convirá chamar a atenção para as dificuldades decorrentes da tentativa de converter uma prática musical num documento teórico. Para o professor de Música interessado em desenvolver aspectos ligados à improvisação, o documento teórico que aqui se apresenta pode ajudar a sistematizar conhecimentos e a reflectir sobre práticas de ensino. Mas mais do que isto, tem de ser complementado com vivências musicais. De facto, não será por acaso que a Música é uma disciplina em que a transmissão oral e o contacto entre aluno e 'mestre' são insubstituíveis.

Assim, para um melhor entendimento da metodologia que aqui se expõe convirá ter presentes práticas usuais na teoria da aprendizagem musical como – e este é apenas um exemplo – as que se referem à execução de actividades de aprendizagem sequencial. Por outro lado, os documentos áudio em Anexo poderão ajudar a compreender melhor o tipo de prática implementada.

### 3.1.1. Objectivo específico e descrição genérica da metodologia

A finalidade acima enunciada – desenvolvimento da audição da sintaxe tonal – foi traduzida no seguinte objectivo específico:

- Desenvolvimento da audição ao nível auditivo-oral da estrutura harmónica de melodias em modo Maior e Menor.

No contexto da investigação, pretendia-se que a avaliação da competência para improvisar fosse realizada com base nas melodias trabalhadas durante o processo de ensino, contemplando o desenvolvimento das seguintes competências:

- a) Identificação do Baixo;
- b) Identificação das funções tonais: alturas dos acordes de Tónica, Dominante e Subdominante em qualquer estado ou inversão;
- c) Identificação das sequências de progressão tonal: I-V7-I; i-V7-i; I-V7-IV-I; i-V7- iv-i.

Para a sua concretização construiu-se um modelo de instrução com base na aprendizagem por ouvido de quatro canções, através das quais se desenvolveu a discriminação e inferência dos padrões de Tónica e Dominante (I-V7-I) e Tónica, Dominante e Subdominante (I-V7-IV-I), nos modos Maior e Menor (Harmónico). O meio de expressão utilizado foi o canto.

As melodias utilizadas durante o período de instrução estão representadas na Figura 3.1.

Para minimizar a interferência de outros factores as canções foram sempre entoadas em sílaba neutra. Foram seleccionadas de acordo com os seguintes critérios musicais: estrutura de progressão harmónica com base em Tónica e Dominante, e Tónica, Dominante e Subdominante, modos Maior (M) e Menor (m), métricas binária e ternária, formas de curta duração em AB ou ABA, organização em quadratura, ritmo melódico desprovido de complexidade de adorno.

As dimensões musicais relativas a dinâmica, estilo, ritmo e forma foram abordadas enquanto contexto expressivo da melodia, ocupando um lugar intrinsecamente transversal no processo da aprendizagem da sintaxe tonal. Por estas razões a investigadora classificou os conteúdos e competências em dois tipos de categorias: Conteúdos e Competências Essenciais (CCE) e Conteúdos e Competências Transversais (CCT). Dada a sua relação com o objectivo de estudo, apenas os primeiros obedeceram a tratamento sequencial. Os elementos que constituem cada uma das categorias são sintetizados da seguinte forma:

Conteúdos e Competências Essenciais (CCE)		Conteúdos e Competências Transversais (CCT)		
Audição da organização sintáctica da melodia (Sintaxe Tonal)		Audição da organização rítmica, formal e expressiva da melodia		
Melodia	Harmonia	Ritmo	Forma	Dinâmica e estilo

**Fig. 3.1.: Melodias utilizadas durante o período de instrução**

Melodia 1: *Long, long ago*

(Extraída de Azzara, Grunow & Gordon, 1997, p.4.)





Melodia 4: *This old hammer*

(Extraída de Azzara, Grunow & Gordon, 1997, p.7.)

The musical score for 'This old hammer' is presented in four staves. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 2/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. Chord symbols are placed above the staves: 'D m' above the first staff; 'G m', 'G m', and 'D m' above the second staff; 'D m' and 'D m' above the third staff; and 'A7' and 'D m' above the fourth staff. The piece concludes with a double bar line.

A aprendizagem de CCE obedeceu genericamente à seguinte organização:

Sequência de conteúdos		Sequência de competências
Padrões e progressões de Tónica e Dominante (I-V7-I)	Modos Maior e menor (M e m)	Aprendizagem por discriminação
		Aprendizagem por inferência
Padrões e progressões de Tónica, Dominante e Subdominante (I-V7-IV-I)	Modos Maior e menor (M e m)	Aprendizagem por discriminação
		Aprendizagem por inferência

A organização das aulas respeitou uma estrutura sequencial baseada no critério *todo-parte-todo* de acordo com a seguinte metodologia:

<i>Todo</i>	<i>Parte</i>	<i>Todo</i>
Actividades de Síntese: CCE e CCT  (cerca de 5 min)	Actividades Sequenciais: CCE  (cerca de 15 min)	Actividades de Síntese: CCE e CCT  (cerca de 10 min)

As Actividades Sequenciais (*parte*) contemplaram estratégias para desenvolvimento sequencial da audição da sintaxe tonal. Ocuparam a fase intermédia de cada aula, tendo uma duração aproximada de 15 minutos. Distinguem-se das Actividades de Síntese por constituírem, no contexto psicológico global do processo de audição e no âmbito da sequência de aula, a função de aprendizagem dos elementos específicos (*parte*) concernentes às dimensões de CCE. A criação de situações-problema capazes de promover o processo de audição tonal de forma sequencialmente organizada – através da discriminação e inferência de padrões tonais e respectivas sínteses ao nível auditivo-oral – explica a metodologia das Actividades Sequenciais. Neste estudo deve ser comparada ao processo de aprendizagem da linguagem, sobretudo ao nível oral de aquisição de vocabulário.

As Actividades de Síntese (*todo*) contemplaram estratégias para integração de CCE em situações concretas de vivência, expressão e performance musicais. Foram desenvolvidas com base no tratamento de canções e de trabalhos complementares de natureza rítmica e expressiva, ocupando os primeiros e últimos momentos de cada aula. Distinguem-se das Actividades Sequenciais por constituírem, no âmbito da sequência de aula, a função de aprendizagem do *todo* (em termos de conteúdo e de competências). Assim se explica que tenham fundamentalmente uma função contextual ao plano da realização musical e de reforço de processos de transferência e generalização do conhecimento – quer no contexto de aula para aula, quer particularmente dentro de cada aula –, contribuindo para a manutenção da motivação dos alunos. Na abertura da aula as Actividades de Síntese cumprem sobretudo funções de estimulação por *flash-*

*back* ou recapitulação de assuntos dados em aulas anteriores, e de clarificação do objectivo específico a desenvolver na aula presente. No final da aula destinam-se fundamentalmente a consolidar a compreensão dos padrões tonais em contextos musicais mais abrangentes. Os aspectos musicais abordados neste tipo de actividades dizem respeito à aprendizagem quer de CCE, quer de CCT.

A fundamentação pedagógica desta metodologia pode ser encontrada respectivamente no conceito de Actividades Sequenciais e Actividades de Sala de Aula de Gordon (2000b, p. 325).

Em termos de duração, a organização de cada aula processou-se da seguinte forma: os primeiros 5 minutos da aula foram dedicados às actividades de síntese, os 15 minutos seguintes às actividades sequenciais e os 10 minutos restantes às actividades de síntese.

O estágio auditivo-oral a que se cingiu a experiência de aprendizagem explica que nunca tenha sido solicitado o uso de qualquer processo silábico para nomeação das notas – como o solfejo –, nem tão-pouco a leitura ou escrita de partitura. Por isso mesmo, na instrução realizada não estiveram em causa modelos *relativos* ou *absolutos* de sistemas de notação. As técnicas utilizadas destinaram-se fundamentalmente a facilitar e promover o processo de audição harmónica, independentemente da altura fixa das notas ou da armação de clave.

O acompanhamento ao piano – aplicado sobretudo nas Actividades de Síntese – foi realizado pela investigadora.

## **3.2. Descrição e taxonomia de conteúdos**

### **3.2.1. Conteúdos Essenciais**

Os Conteúdos Essenciais foram organizados com base nos elementos determinantes para o desenvolvimento do processo de audição da sintaxe tonal: melodia e harmonia. Ainda que ambos os conteúdos sejam trabalhados sistematicamente de forma integrada, por questões de organização pedagógica, caracterizaram-se respectivamente como duas categorias fundamentais da sintaxe tonal.

A organização taxonómica de conteúdo tonal – que contempla, portanto, a integração e articulação de elementos melódicos e harmónicos (sintaxe) – foi definida de acordo com o modelo proposto por Gordon (2000b, p. 217). Refira-se que este tipo de modelo tem sido aplicado por outros autores, nomeadamente Azzara, Grunow & Gordon (1997), Kratus (1991), Schleuter (1997) e Madura (1999):

- **Melodia:**

- modos M e m (harmónico)
- padrões arpejados de Tónica, Dominante e Subdominante
- estruturas e progressões sintácticas arpejadas e diatónicas (síntese de padrões tonais)

- **Harmonia:**

- Baixo
- funções tonais (padrões tonais/acordes: I, V7, IV)
- estruturas e progressões harmónicas (I-V7-I e I- V7-IV -I)

Para uma melhor visualização da taxonomia de Conteúdos Essenciais apresenta-se o quadro 3.1. (deve ser lido transversalmente da esquerda para a direita, e cumulativamente de cima para baixo).

**Quadro 3.1.: Taxonomia de Conteúdos Essenciais: níveis e subníveis da sequência tonal**

Sintaxe Tonal			
<b>Melodia</b>		<b>Harmonia</b>	<b>Nível 1</b>
<b>Modo M</b>	<b>Modo m</b>	<b>Tónica e Dominante</b>	
Padrões tonais harmónicos arpejados sobre Tónica e Dominante		Funções tonais/acordes	
Padrões de I e V7			
Estruturas e encadeamentos arpejados sobre sínteses de padrões tonais harmónicos Estruturas e encadeamentos diatónicos sobre sínteses de funções tonais		Progressões harmónicas (Síntese de padrões e funções tonais)	
I-V7-I; V7-I; I-V7-V7-I; I-I-V7-I; etc			
<b>Melodia</b>		<b>Harmonia</b>	<b>Nível 2</b>
<b>Modo M</b>	<b>Modo m</b>	<b>Tónica, Dominante e Subdominante</b>	
Padrões tonais harmónicos arpejados sobre Tónica, Dominante e Subdominante		Funções tonais/acordes	
Padrões de I, V7 e IV			
Estruturas e encadeamentos arpejados sobre sínteses de padrões tonais harmónicos Estruturas e encadeamentos diatónicos sobre sínteses de funções tonais		Progressões harmónicas (Síntese de padrões e funções tonais)	
I-V7-IV-I; I-IV-V7-I; I-V7-I-IV-I; I-IV-I-V7-I; etc			

### 3.2.2. Conteúdos Transversais

Dada a sua presença contextual no processo de aprendizagem da sintaxe tonal, os Conteúdos Transversais foram trabalhados apenas nas Actividades de Síntese, de acordo com as seguintes categorias:

- **Organização rítmica da melodia:**
  - estrutura temporal: macrotempos, microtempos, divisão, prolongação, síncopa, contratempo em métricas Binária e Ternária
  
- **Organização formal da melodia:**
  - funções frásicas (antecedente-consequente)
  - estruturas melódicas em forma de *Lied* (AB; ABA)
  
- **Organização expressiva da melodia:**
  - dinâmica
  - estilo

A relação entre a sequência de Conteúdos Essenciais e o domínio de Conteúdos Transversais desenvolvidos nas Actividades de Síntese encontra-se descrita no quadro 3.2. (deve ser lido transversalmente da esquerda para a direita, e cumulativamente de cima para baixo).

**Quadro 3.2.: Relação entre a sequência de Conteúdos Essenciais e o domínio de Conteúdos Transversais desenvolvidos nas Actividades de Síntese**

Conteúdos Essenciais		Conteúdos Transversais	
Sintaxe Tonal		Organização rítmica, formal e expressiva da melodia	
Melodia Modo M	Modo m	Harmonia Tónica, Dominante e Subdominante	Forma Funções e estruturas frásicas
			Ritmo Métricas e funções rítmicas
<b>Discriminação/Inferência</b>			
Padrões tonais harmónicos arpejados	Funções tonais (padrões)	Funções frásicas antecedente- consequente; pergunta-resposta	Métricas Binária e Ternária; sincopa, contratempo
I e V7 M/m			
Estruturas e encadeamentos arpejados sobre sínteses de padrões	Progressões harmónicas	Estrutura frásica	
Estruturas e encadeamentos diatónicos sobre síntese de funções tonais	(Síntese de padrões e funções tonais)	Formas de <i>Lied</i> : AB ou ABA	
I-V7-I; I-I-V7-I; I-V7-V7-I; V7-I-V7-I; etc M/m			
Padrões tonais harmónicos arpejados	Funções tonais (padrões)	Funções frásicas antecedente- consequente; pergunta-resposta	macro, micro tempos; Funções: divisão, prolongação,
I, V7 e IV M/m			
Estruturas e encadeamentos arpejados sobre sínteses de padrões tonais harmónicos	Progressões harmónicas	Estrutura frásica	
Estruturas e encadeamentos diatónicos sobre síntese de funções tonais	(Síntese de padrões e funções tonais)	Formas de <i>Lied</i> : AB ou ABA	
I-V7-IV-I; I-IV-V7-I; I-V7-I-IV-I; I-IV-I-V7-I; etc. M/m			
		Dinâmica e estilo	
<b>Discriminação/Inferência</b>			

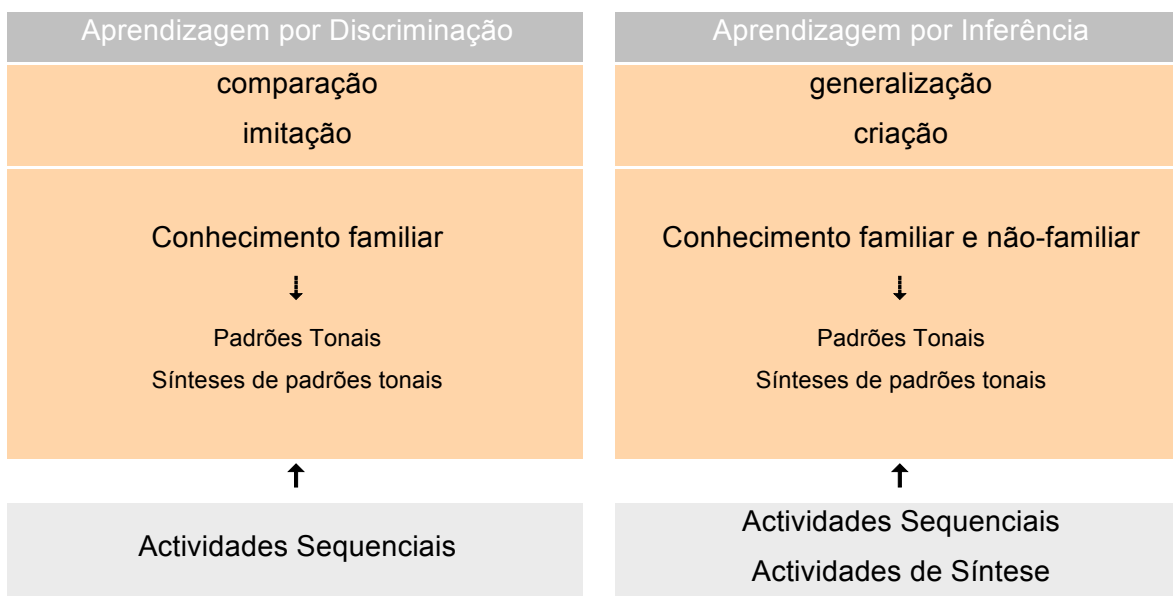


### 3.3. Descrição de taxonomia de competências

A aprendizagem de conteúdo tonal foi organizada de acordo com a sequência de competências definida por Gordon (2000b, p.119): discriminação e inferência. Na discriminação o aluno aprende por comparação de forma a familiarizar-se com o vocabulário de padrões tonais. Na inferência o aluno generaliza o conhecimento assimilado na fase anterior, aplicando-o em situações ou problemas familiares e não-familiares.

O quadro 3.3. sintetiza os princípios postos em prática na aprendizagem por discriminação e por inferência, no contexto genérico dos Conteúdos Essenciais e na sua relação com o processo de instrução.

**Quadro 3.3.: Princípios da aprendizagem por discriminação e por inferência no contexto genérico dos Conteúdos Essenciais e na sua relação com o processo de instrução**



### **3.3.1. Relação entre aprendizagem por discriminação, aprendizagem por inferência e taxonomia de conteúdo tonal**

A aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência têm um carácter cíclico ou espiralar no processo do desenvolvimento da audição. Isto explica que a aprendizagem de cada nível e subnível de conteúdo tonal seja desenvolvida, primeiro através da discriminação, finalmente através da inferência. Os dois exemplos que se descrevem a seguir explicam o processo cíclico da sequência de competências entre níveis e subníveis de conteúdo tonal.

Exemplo 1: para o aluno identificar funções de Tónica e Dominante numa frase musical (síntese de padrões) não-familiar tem de conseguir:

- 1º) discriminar padrões de Tónica e Dominante em contextos familiares;
- 2º) generalizar os mesmos padrões em contextos familiares e não-familiares;
- 3º) discriminar séries de padrões de Tónica e Dominante em contextos familiares;
- 4º) generalizar séries de padrões de Tónica e Dominante em contextos não-familiares.

Exemplo 2: para um aluno identificar função de Subdominante numa frase musical não-familiar tem de conseguir:

- 1º) generalizar séries de padrões de Tónica e Dominante em contextos não-familiares;
- 2º) discriminar padrões de Tónica, Dominante e Subdominante em contextos familiares;
- 3º) generalizar os mesmos padrões em contextos familiares;
- 4º) discriminar séries de padrões de Tónica, Dominante e Subdominante em contextos familiares;
- 5º) generalizar séries de padrões de Tónica, Dominante e Subdominante em contextos não-familiares.

A relação entre a aprendizagem por discriminação e a sequência de conteúdos tonais apresenta-se descrita no quadro 3.4. (deve ser lido ordenadamente da esquerda para a direita).

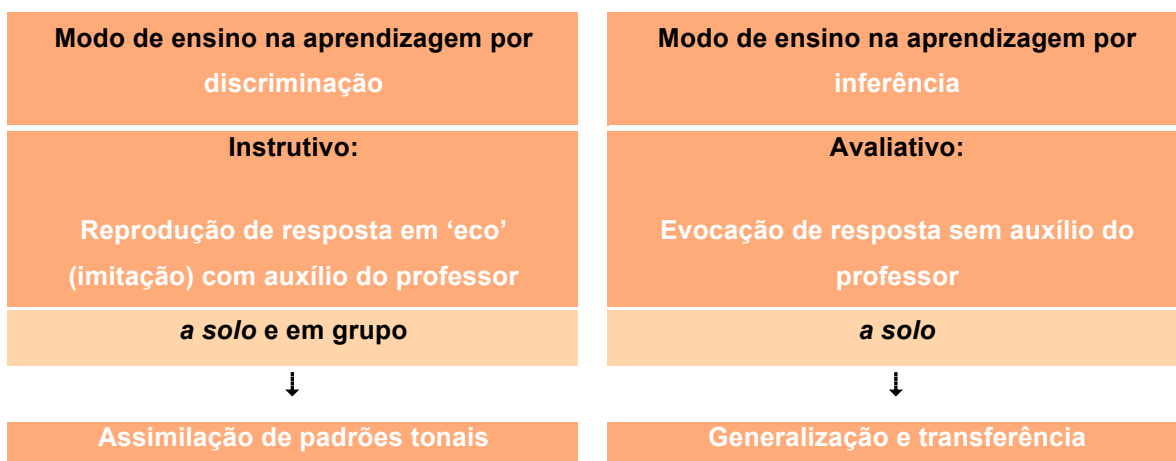
**Quadro 3.4.: Relação entre sequência de competências e sequência de conteúdos tonais**

<b>Sequência de conteúdos tonais</b>		<b>Sequência de competências</b>	
↓		↙ ↘	
Níveis de conteúdo tonal ↓	<b>Discriminação</b>	<b>Inferência</b>	
1- Tónica e Dominante	Reprodução de padrões tonais de Tónica e Dominante nos modos M e m em contextos familiares	Identificação de padrões tonais de Tónica e Dominante nos modos M e m em contextos familiares e não-familiares	
1- Tónica e Dominante	Reprodução de sínteses de padrões tonais: sequências I-V7-I em modo M e m em contextos familiares	Identificação de sínteses de padrões tonais: sequências I-V7-I em modo M e m em contextos familiares e não-familiares	
2 - Tónica, Dominante e Subdominante	Reprodução de padrões tonais de Tónica, Dominante e Subdominante nos modos M e m em contextos familiares	Identificação de padrões tonais de Tónica, Dominante e Subdominante nos modos M e m em contextos familiares e não-familiares	
2 - Tónica, Dominante e Subdominante	Reprodução de sínteses de padrões tonais: sequências I-V7-IV-I em modo M e m em contextos familiares	Identificação de sínteses de padrões tonais: sequências I-V7-IV-I em modo M e m em contextos familiares e não-familiares	

### 3.3.2. Relação entre aprendizagem por discriminação, aprendizagem por inferência e modos de ensino

Em termos de ensino, o critério que distancia a aprendizagem discriminativa da aprendizagem por inferência é a função do professor face ao nível da tarefa solicitada ao aluno. Na aprendizagem por discriminação o professor executa a resposta com o aluno ou grupo de alunos no estilo imitativo, assumindo um papel modelar no âmbito das tarefas solicitadas. Na aprendizagem por inferência o professor avalia a resposta do aluno executada *a solo*, transferindo o papel de instrução para o próprio aluno. Isto explica que o carácter das respostas do aluno seja diferente, consoante esteja na aprendizagem por discriminação ou na aprendizagem por inferência. Na aprendizagem por discriminação as respostas do aluno são reproduzidas em 'eco' com o professor sobre contextos musicais familiares. Na aprendizagem por inferência as respostas do aluno são evocadas por si próprio, isto é, *a solo* sobre contextos musicais familiares e não-familiares (V. quadro 3.5.). Como foi referido no capítulo I, Gordon define claramente estes dois tipos de metodologia, respectivamente, por modo instrutivo (*teaching mode*) e modo avaliativo (*evaluation mode*) – onde o aluno <<é professor de si próprio>>. No modo instrutivo pretende-se que o aluno assimile vocabulário musical (padrões tonais e sínteses de padrões tonais); no modo avaliativo pretende-se que o aluno generalize vocabulário musical assimilado, aplicando-o ou transferindo-o para novas situações.

Quadro 3.5.: Modos de ensino da aprendizagem por discriminação e por inferência



### 3.4. Descrição dos materiais musicais

#### a) canções

A utilização de canções fundamenta-se na presente dissertação em quatro princípios teóricos:

- 1) representam a estrutura musical mais espontânea e elementar de expressão discursiva, podendo ser a base de aprendizagem de qualquer projecto educativo;
- 2) constituem-se como microsistemas de contextos musicais mais complexos, facilitando respectivamente o processo de generalização e transferência (cumprem uma espécie de função 'minimal' no contexto da aprendizagem musical);
- 3) têm uma função de contextualização, integração, reforço e significação musical relativamente aos problemas abordados nas Actividades Sequenciais;
- 4) no contexto do princípio *todo-parte-todo*, promovem a compreensão das *partes* (padrões) no *todo* e pelo *todo* (estrutura musical).

A selecção das canções foi feita genericamente de acordo com os seguintes critérios:

- representatividade dos conteúdos sintácticos da intervenção;
- funcionalidade em termos dos critérios definidos ao nível rítmico (facilitação e minimização de complexidade) e ao nível da memória (curta duração);
- potencial musical de manutenção de motivação e interesse tendo em conta o universo etário e artístico dos alunos em estudo.

No Quadro 3.6. apresenta-se a relação de canções utilizadas no âmbito do período de instrução, respectivo conteúdo sintáctico, autor e fonte bibliográfica:

**Quadro 3.6.: Conteúdo sintáctico, autor e fonte bibliográfica das canções**

Canção	Conteúdo sintáctico	Autor/	Fonte bibliográfica
<i>Long, long ago</i>	I-V7-I	Popular americana	Azzara, Grunow e Gordon (1997)
<i>Joshua</i>	i-V7-i	Espiritual Negro	Azzara, Grunow e Gordon (1997)
<i>África</i>	I-IV-V7-I	Helena Caspurro	
<i>This old hammer</i>	i-iv-V7-i	Blue	Azzara, Grunow e Gordon (1997)

### **b) padrões tonais**

Como foi referido no capítulo I, os padrões tonais são conjuntos ou unidades de duas a quatro alturas, cada uma das quais representando os sons do acorde de 5<sup>a</sup> ou de 7<sup>a</sup> que se constituem sobre cada grau tonal da escala diatónica Maior ou Menor. No contexto da experiência realizada, a 7<sup>a</sup> foi utilizada apenas nos acordes do V<sup>o</sup> grau, ou seja enquanto função de Dominante. A opção por este critério fundamenta-se nas seguintes razões: 1) sob o ponto de vista musical, a 7<sup>a</sup> da Dominante tem carácter atractivo relativamente à Tónica; 2) sob o ponto de vista da aprendizagem, o acorde de 7<sup>a</sup> da Dominante cumpre função discriminativa relativamente ao acorde de 5<sup>a</sup> da Tónica, isto é, facilita o processo de comparação e resolução tonal. A execução dos padrões tonais foi realizada através do canto arpejado dos sons.

No tratamento sequencial dos padrões tonais – que constituíram o objecto fundamental das Actividades Sequenciais – a componente rítmica foi minimizada, para não dizer anulada: cada som ou altura foi cantado com um valor, digamos, ‘isotemporal’, isto é, sem qualquer função ou desenho rítmico. Tal como foi referido no capítulo I, a metodologia vai ao encontro do princípio de Gordon, segundo o qual <<*quanto mais experiência os alunos têm em audiar e executar padrões tonais sem ritmo e padrões rítmicos sem alturas, nas actividades de aprendizagem sequencial, mais facilmente podem depois aprender a combinar padrões tonais e padrões rítmicos nas actividades de sala de aula e nas actividades de execução musical*>> (2000, p. 279). De resto, este procedimento de separação dos elementos tonais e rítmicos é uma técnica frequentemente

utilizada no Jazz e por alguns maestros de orquestra. Nas figuras 3.2. e 3.3. apresentam-se os padrões tonais desenvolvidos para cada conteúdo sintáctico. Utilizaram-se estruturas baseadas nos manuais de Grunow & Gordon (1992) e Azzara, Grunow & Gordon (1997).

**Fig. 3.2.: Padrões tonais de Tónica e Dominante - modos M e m**

**Padrões I-V7**

4 EbM Bb7 EbM Bb7

8 Bb7 EbM Bb7 EbM

12 EbM Bb7 Bb7 Bb7

16 EbM Bb7 Bb7 EbM

**Padrões i-V7**

4 Cm G7 Cm G7

8 Cm G7 G7 Cm

12 Cm G7 G7 G7

16 Cm G7 G7 Cm

Fig. 3.3.: Padrões tonais de Tónica, Dominante e Subdominante - modos M e m

Padrões I-IV-V7

5 FM B<sup>b</sup>M C7 FM

9 FM B<sup>b</sup>M C7 FM

13 FM B<sup>b</sup> C7 FM

17 FM B<sup>b</sup>M C7 FM

Padrões i-iv-V7

Gm Cm D7 Gm

Gm Cm D7 Gm

Gm Cm D7 Gm

Gm Cm D7 Gm



### c) seqüências diatônicas

As seqüências diatônicas são estruturas frásicas organizadas em *ostinato* sobre graus tonais. Contemplam não apenas os sons dos respectivos acordes, como ainda notas de passagem. Desenhadas com base nos exercícios preparatórios criados por Willems (1971, p. 196) para o desenvolvimento da improvisação melódica, utilizaram-se no presente estudo cumprindo as seguintes funções: síntese de padrões tonais; contextualização da sintaxe tonal ao plano rítmico e diatônico da melodia; desenvolvimento de fluência performativa; articulação com actividades de improvisação rítmica. Foram acompanhadas ao piano pela investigadora. As figuras 3.4. e 3.5. caracterizam algumas das seqüências diatônicas usadas no período de instrução.

Fig. 3.4.: Exemplos de seqüências diatônicas de Tónica e Dominante - modos M e m

The figure displays two sets of musical notation, each consisting of three staves. The first set, in the key of D major (one sharp), illustrates sequences for the Tonic (Tónica) and Dominant (Dominante) chords in major (M) and minor (m) modes. The first staff shows a sequence of notes with chords DM, DM, and A7. The second staff continues with A7, DM, and DM. The third staff concludes with A7 and DM. The second set, in the key of E minor (no sharps or flats), illustrates sequences for the Tonic and Dominant chords in major and minor modes. The first staff shows a sequence of notes with chords Em, Em, and B7. The second staff continues with B7, Em, and Em. The third staff concludes with B7 and Em. The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C).

Fig. 3.5.: Exemplos de seqüências diatônicas de Tónica, Subdominante e Dominante - modos M e m

The figure displays three systems of musical notation, each representing a diatonic sequence of chords in a specific mode. The notation is in treble clef with a 3/4 time signature.

- System 1 (Major Mode):** Shows a sequence of chords: C<sup>M</sup>, C<sup>M</sup>, and F<sup>M</sup>. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5.
- System 2 (Major Mode):** Shows a sequence of chords: F<sup>M</sup>, C<sup>M</sup>, G7, and C. The melody consists of quarter notes: F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- System 3 (Minor Mode):** Shows a sequence of chords: C<sup>m</sup>, C<sup>m</sup>, F<sup>m</sup>, F<sup>m</sup>, C<sup>m</sup>, C<sup>m</sup>, G7, and C<sup>m</sup>. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

### 3.5. Natureza, organização e sequência dos recursos metodológicos

Os materiais e recursos metodológicos foram organizados de acordo com o desenvolvimento sequencial da audição da sintaxe tonal e o critério expressivo estabelecido para a sua aprendizagem – o canto.

#### 3.5.1. Canto

*<<Aqueles que aprendem a cantar antes de aprender a tocar um instrumento, aprendem mais depressa que os outros a melodia de toda a música (...). Graças ao canto, os alunos adquirem uma aptidão para a leitura, que lhes permitirá aceder mais facilmente a obras dos grandes espíritos, e conhecer mais composições em menos tempo e com menor esforço.>>*

Kodály (in Torres, 1998, p. 44)

Como foi referenciado em pormenor no Cap.I, considera-se o canto como o meio primordial para o desenvolvimento da audição. Enquanto realização expressiva do pensamento musical interiorizado, o canto constitui a base, modelo ou referência para qualquer processo performativo. A realização instrumental é, neste sentido, um processo de exteriorização do próprio canto.

Atendendo ao propósito deste estudo, a qualidade vocal das performances cantadas foi relegada para segundo plano, tanto mais que o grupo incluía alguns rapazes em fase de mudança de voz. No entanto tal foi efectuado sem pôr em causa as competências exigidas pela audição. Nomeadamente foi sempre prestada uma atenção muito especial à afinação como elemento determinante para a construção de todo o processo de audição tonal.

#### **A. canto a capella**

Como já foi apontado o canto *a capella*, *a solo* ou em grupo, constituiu o recurso privilegiado de todo o processo sequencial de aprendizagem da sintaxe tonal. Foi

sistematicamente utilizado nas Actividades Sequenciais. De certo modo aliás, o canto *a capella a solo* afigura-se como uma estratégia de modo avaliativo na plenitude das suas virtudes.

### **B. canto acompanhado**

O canto acompanhado ao piano foi realizado sobretudo nas Actividades de Síntese em tarefas com canções. Nas actividades Sequenciais foi utilizado apenas no contexto da aprendizagem de sequências diatónicas.

### 3.5.2. Actividades Sequenciais

As Actividades Sequenciais contemplaram trabalhos *a capella* com Padrões Tonais e sequências diatónicas em *Ostinato* com acompanhamento. A abordagem de padrões tonais obedeceu a orientação sistemática de carácter auditivo-oral, segundo sequência de conteúdos e competências defendida por Gordon.

Os problemas abordados nas Actividades Sequenciais devem ser organizados em função do objectivo sequencial a que se destinam. Ou seja, de acordo com o nível de conteúdos e competências definido pelo professor para o desenvolvimento da audição.

Em termos de estratégias de ensino a investigadora distinguiu dois tipos de resposta, segundo o critério ou nível de complexidade do problema solicitado ao aluno durante a aprendizagem discriminativa e inferencial:

- 1) Resposta Descritiva
- 2) Resposta Construtiva

No que se refere a audição, a segunda é mais complexa que a primeira, razão pela qual uma e outra devem ser aplicadas de forma progressiva.

Na resposta descritiva, problema e resposta são iguais, isto é, o aluno responde com base na reprodução exacta do exemplo proposto na pergunta:

ex.: **(Critério A)**

‘Eco’ – o aluno devolve um padrão ou sequência de padrões cantados pelo professor

Na resposta construtiva a resposta é diferente da pergunta ou problema, isto é, o aluno tem de construir a resposta uma vez que a resolução do problema tem uma ou várias alternativas de solução:

ex.: **(Critério B)**

Cantar um dos sons do padrão executado pelo professor - 1º, 2º, último, etc.

ex.: **(Critério C)**

Devolver o mesmo padrão ou sequência de padrões de forma invertida ou com diferente disposição sonora

ex.: **(Critério D)**

Cantar o baixo ou a função tonal do padrão executado pelo professor

ex.: **(Critério E)**

Cantar uma função tonal diferente da que foi executada pelo professor

Na aprendizagem por discriminação, quer a resposta descritiva quer a resposta construtiva são reproduzidas em 'eco' pelo aluno, de acordo com o *modo instrutivo* solicitado para este nível de aprendizagem. Este facto explica-se pela natureza imitativa que caracteriza a aprendizagem por discriminação. Na aprendizagem por inferência ambos os tipos de resposta são evocados a 'solo' de acordo com o *modo avaliativo*, dada a natureza de generalização que caracteriza este nível de aprendizagem.

O Quadro 3.7. caracteriza genericamente o tipo e natureza dos problemas utilizados nas Actividades Sequenciais para o desenvolvimento da audição da sintaxe tonal, de acordo com os modos de ensino solicitados pela aprendizagem por discriminação e por inferência.

As figuras 3.6. apresentam exemplos musicais baseados nos critérios didácticos utilizados no âmbito da resposta descritiva e resposta construtiva.

**Quadro 3.7.: Tipo e natureza dos problemas abordados nas Actividades Sequenciais para o desenvolvimento da audição da sintaxe tonal, respectivo modo de ensino, quer ao nível discriminativo, quer ao nível inferencial da aprendizagem**

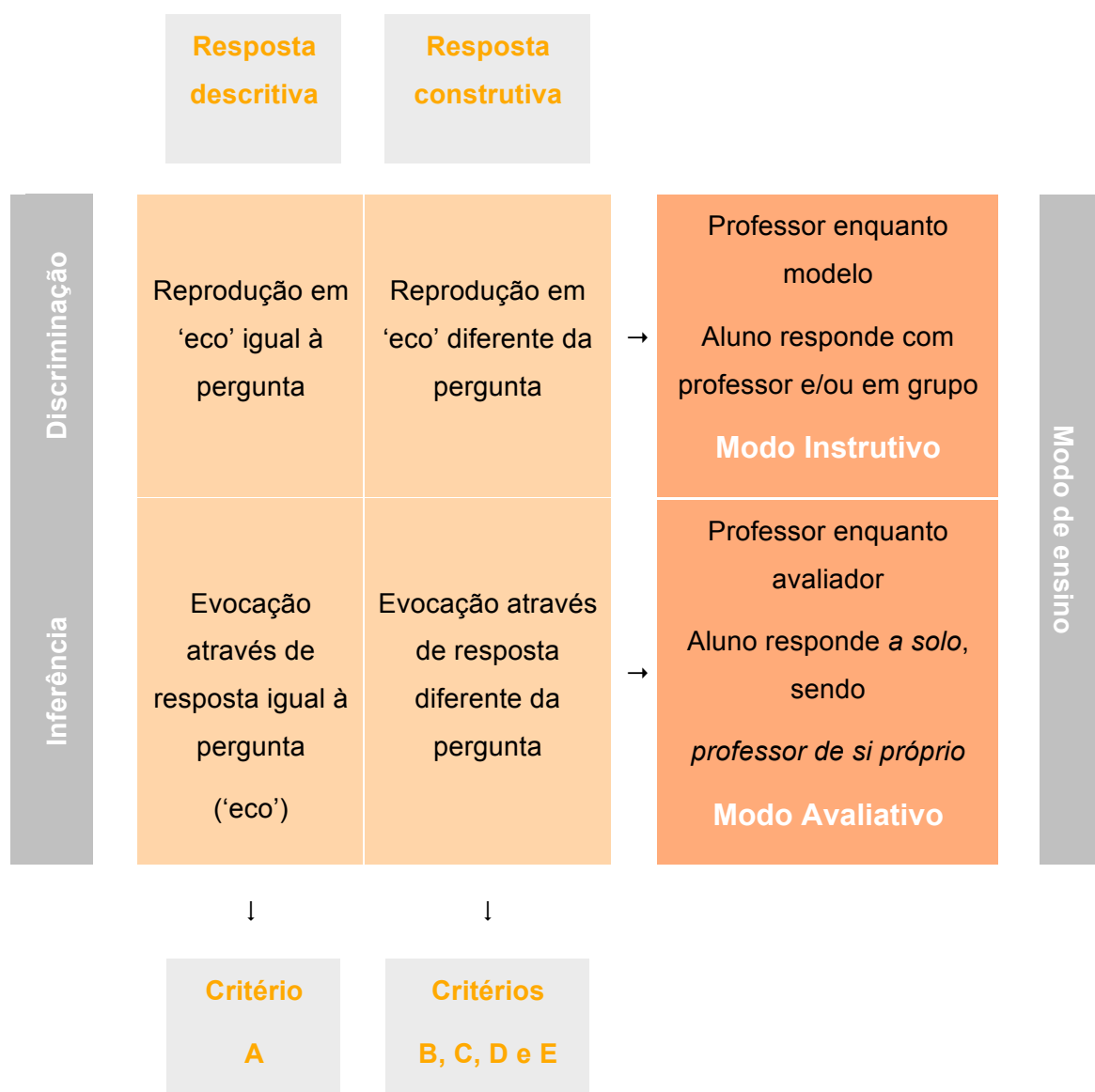


Fig. 3.6.: Critérios didáticos

**Critério A**

The musical notation for Critério A consists of two systems. The first system is for the 'Prof.' (Professor) and 'Aluno' (Student) staves. The 'Prof.' staff has a treble clef and a key signature of one flat (Bb). It is divided into three measures: 'FM' (first measure), 'Discriminação FM' (second measure), and 'Inferencia FM' (third measure). The 'Aluno' staff has a treble clef and a key signature of one flat (Bb) and contains a sequence of notes corresponding to the 'Prof.' staff. The second system is for the piano accompaniment, with a treble and bass clef and a key signature of one flat (Bb). It is also divided into three measures: 'C7' (first measure), 'Discriminação C7' (second measure), and 'Inferencia C7' (third measure). The piano part features a sequence of notes in both hands.

**Critério B**

The musical notation for Critério B consists of two systems. The first system is for the 'Prof.' (Professor) and 'Aluno' (Student) staves. The 'Prof.' staff has a treble clef and a key signature of two flats (Bb, Eb). It is divided into three measures: 'B<sup>b</sup>M' (first measure), 'Discriminação B<sup>b</sup>M' (second measure), and 'Inferencia B<sup>b</sup>M' (third measure). The 'Aluno' staff has a treble clef and a key signature of two flats (Bb, Eb) and contains a sequence of notes corresponding to the 'Prof.' staff. The second system is for the piano accompaniment, with a treble and bass clef and a key signature of two flats (Bb, Eb). It is also divided into three measures: 'F7' (first measure), 'Discriminação F7' (second measure), and 'Inferencia F7' (third measure). The piano part features a sequence of notes in both hands.



**Critério C**

GM                      Discriminação                      Inferencia                      ou                      ou

GM                      GM                      GM                      GM                      GM                      GM

Prof. 

Aluno 

**Critério D**

E<sup>b</sup>M                      Discriminação                      Inferencia

E<sup>b</sup>M                      E<sup>b</sup>M                      E<sup>b</sup>M

Prof. 

Aluno 





**Critério E**

Cm                      Discriminação                      Inferencia                      ou

G7                      G7                      G7                      G7

Prof. 

Aluno 

### 3.5.3. Actividades de Síntese

As Actividades de Síntese contemplaram experiências várias características do ‘fazer música’ em conjunto: canto *a capella* ou acompanhado, construção de texturas vocais polifónicas e harmónicas e actividades rítmicas.

No âmbito das actividades tonais realizadas através do canto polifónico ou harmónico, *a capella* ou acompanhado, a metodologia utilizada procurou reforçar a transferência e generalização dos conteúdos e competências trabalhados nas actividades sequenciais através da sua *contextualização* e *integração* nas canções em estudo ou noutras canções familiares. A *transformação* de modo – tonal ou métrico (por ex.: modo Maior para modo Menor e vice-versa; métrica Binária para métrica Ternária e vice-versa) – foi outra das estratégias utilizadas neste tipo de actividades para reforço da generalização tonal.

As actividades rítmicas destinaram-se fundamentalmente a controlar a audição de aspectos sintácticos fundamentais ao desenvolvimento da audição tonal exigida no âmbito da experiência de instrução, bem como a familiarização com tarefas de improvisação. Em termos de conteúdo visaram a aplicação de funções temporais em estruturas frásicas – macro, micro tempos, divisão, prolongação, síncopa, contratempo em métricas binárias e ternárias. Em termos de competências destinaram-se a promover o reforço da fluência, expressão corporal e memória frásica, quer em contextos imitativos quer em contextos criativos.

As figuras 3.7. e 3.8. apresentam exemplos de trabalhos realizados nas Actividades de Síntese no domínio do desenvolvimento de CCE e CCT.

O Quadro 3.7. descreve sumariamente a metodologia utilizada para a aprendizagem por discriminação e inferência no contexto das Actividades Sequenciais e Actividades de Síntese.

Fig. 3.7.: Exemplos de Actividades de Síntese aplicando CCE e CCT

a) Canto do baixo de *Long, long ago* (extraído de Azzara, Grunow & Gordon, 1997, p. 7)

Objectivo: alunos audiam cantando o Baixo de séries de padrões de Tónica e Dominante de acordo com progressão tonal da canção e motivo em *Ostinato* previamente definido

The musical score consists of four staves of music in a key signature of two flats (B-flat major/D minor) and a common time signature. The notes are: Staff 1: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Staff 2: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Staff 3: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Staff 4: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Above the staves, the following chord progressions are indicated: Eb, Bb7, Eb, Eb, Bb7, Eb, Bb7, Eb, Bb7, Eb, Bb7, Eb.

b) Canto polifónico de *Long, long ago* (excerto)

Objectivo: alunos audiam, aplicando séries de padrões de Tónica e Dominante ao longo da melodia sobre motivos rítmicos em *Ostinato* previamente criados e definidos

The polyphonic score features five voices labeled AL A through AL E. AL A and AL B play a melodic line with eighth and quarter notes. AL C plays a rhythmic pattern of quarter notes. AL D plays a series of quarter notes. AL E plays a series of half notes. The key signature is two flats and the time signature is common time.

c) Canto de *Joshua* com base em *Ostinato* harmónico (excerto)

Objectivo: alunos audiam, aplicando séries de padrões de Tónica e Dominante a *Ostinato* rítmico previamente trabalhado com a investigadora de forma a criar textura harmónica para acompanhamento da canção

The musical score consists of four staves labeled AL A, AL B, AL C, and AL D. Above the staves, the chords Cm and G7 9 are indicated. The music is in 4/4 time and features a rhythmic ostinato pattern in the bass line (AL D) and vocal lines in the upper staves (AL A, AL B, AL C). The key signature is C minor.

Fig. 3.8.: Exemplos de Actividades de Síntese aplicando CCT

a) Actividades de improvisação rítmica com base em padrões, frases e formas em *Ostinato* e ABA (extraído de Orff & Keetman, 1961, p. 81)

Objectivo: audição e memorização de estruturas temporais de 16 e 32 tempos; familiarização com actividades de improvisação

The musical score is titled 'Rondós rítmicos' and is page 81. It shows rhythmic patterns for 'Palmas' and 'Bater de pés' in 'Tutti' and 'Solo' sections. The score includes sections labeled A, B, B1, and B2. The patterns are in 4/4 time and feature a rhythmic ostinato pattern in the bass line and vocal lines in the upper staves.

**Quadro 3.8.: Organização dos materiais e recursos metodológicos em função da aprendizagem por discriminação e por inferência**

		Discriminação ↳ Reprodução imitativa	Inferência ↶ Generalização
<b>Canto a capella</b>	Actividades Sequenciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reprodução em 'eco' de padrões tonais harmónicos/arpejados</li> <li>- reprodução em 'eco' de sínteses de padrões tonais harmónicos/arpejados (sequências harmónicas)</li> </ul> <p>↓</p> <p>resposta descritiva ou construtiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evocação e criação de padrões tonais harmónicos/arpejados familiares e não-familiares</li> <li>- evocação e criação de sínteses de padrões tonais harmónicos/arpejados familiares e não-familiares (sequências harmónicas)</li> </ul> <p>↓</p> <p>resposta descritiva ou construtiva</p>
	Actividades de Síntese	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reprodução em 'eco' de Baixo e padrões tonais para acompanhamento polifónico e harmónico das canções</li> </ul> <p>↓</p> <p>resposta descritiva ou construtiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evocação e criação de Baixos e padrões tonais familiares e não-familiares para acompanhamento polifónico e harmónico de canções familiares</li> </ul> <p>↓</p> <p>resposta descritiva ou construtiva</p>
<b>Canto acompanhado</b>	Actividades Sequenciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reprodução em 'eco' de sequências tonais diatónicas</li> </ul> <p>↓</p> <p>resposta descritiva ou construtiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evocação e criação de sequências tonais diatónicas familiares e não-familiares</li> </ul> <p>↓</p> <p>resposta descritiva ou construtiva</p>
	Actividades de Síntese	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reprodução em 'eco' de padrões tonais implícitos nas canções</li> </ul> <p>↓</p> <p>resposta descritiva ou construtiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evocação e criação de novos padrões tonais para acompanhamento das canções</li> </ul> <p>↓</p> <p>resposta descritiva ou construtiva</p>

#### 3.5.4. Estratégias auxiliares de ensino

Para a consecução dos objectivos sequenciais foram utilizadas as seguintes técnicas de ensino:

- execuções musicais em sílaba neutra ('bam');
- fonomímica: sinais de mão por numeração relativos a funções tonais ('1', '4' e '5').

Qualquer uma das estratégias foi utilizada ao longo da instrução com a finalidade de auxiliar o processo de compreensão auditivo-oral da sintaxe tonal, de acordo com os seguintes princípios:

- formulação de problemas musicais para identificação sonora dos conteúdos tonais em estudo através de música cantada;
- relatividade auditiva: aprendizagem dos padrões tonais independentemente da altura fixa das notas ou da armação de clave;
- discriminação sintáctica: aprendizagem por comparação – modo Maior/ modo Menor; Tónica/Dominante; Tónica-Dominante/Tónica-Dominante-Subdominante;
- diversificação de tonicalidades (armações de clave);
- articulação sistemática entre respostas em grupo e *a solo* (modo instrutivo e modo avaliativo) e entre diferentes critérios didácticos (resposta descritiva e resposta construtiva);
- aplicação sistemática de processos de generalização e transferência segundo sequência de aprendizagem de competências

### 3.5.5. Avaliação

Tendo em vista o objectivo da experiência, a avaliação do desenvolvimento da audição da sintaxe tonal ao longo do período de instrução foi feita diariamente, no âmbito da aprendizagem por inferência, de acordo com os objectivos sequenciais estipulados para os níveis 1 e 2 da sintaxe tonal. Em termos pedagógicos a avaliação da audição da sintaxe tonal contemplou:

- 1) formulação de problemas musicais segundo os critérios didácticos A, B, C, D e E;
  
- 2) aplicação do modo avaliativo – resposta do aluno *a solo*.

O Quadro 3.9. descreve a relação de conteúdos e competências avaliadas ao longo do período de instrução de acordo com os objectivos sequenciais estipulados para o desenvolvimento de audição da sintaxe tonal (níveis 1 e 2).

**Quadro 3.9.: Relação de conteúdos e competências avaliados ao longo da experiência de instrução de acordo com objectivos sequenciais estipulados para a audição da sintaxe tonal**

Inferência Criatividade/Improvisação				
<b>Nível 1: Tónica e Dominante</b>	a) Identificação do Baixo das funções tonais	→	Padrões de I e V7 modo M e m	<i>Resposta descritiva e construtiva a solo segundo critério didáctico A, B, C, D e E</i>
	b) Identificação das funções tonais	→	Alturas dos acordes de I e V7 em qualquer estado ou inversão modo M e m	
	c) Identificação de sequências tonais	→	Baixo, alturas dos acordes e movimentos diatónicos modo M e m	
		→	Canções 1 e 2	
<b>Nível 2: Tónica, Dominante e Subdominante</b>	a) Identificação do Baixo	→	Padrões de I, V7 e IV modo M e m	<i>Resposta descritiva e construtiva a solo segundo critério didáctico A, B, C, D e E</i>
	b) Identificação das funções tonais	→	Alturas dos acordes de I, V7 e IV em qualquer estado ou inversão modo M e m	
	c) Identificação de sequências tonais	→	Baixo, alturas dos acordes e movimentos diatónicos Modo M e m	
		→	Canções 3 e 4	
Inferência Criatividade/Improvisação				



## **Parte Empírica**

**Estudo sobre efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe tonal na improvisação melódica**



---

## **Capítulo IV**

---

### **Metodologia**

**Neste capítulo faz-se a exposição do design desta investigação, descrevendo os procedimentos efectuados que visaram verificar se as estratégias implementadas para audição da sintaxe tonal produziram efeitos no desenvolvimento da capacidade de improvisação melódica dos alunos.**



## **4. Objectivo, problemas, instrumentos e procedimento do estudo**

### **4.1. Objectivo e problemas do estudo**

Conforme foi já referido, esta dissertação visa apresentar estratégias de trabalho que possam promover a compreensão da harmonia funcional na música tonal no processo de aprendizagem. No capítulo anterior apresentou-se um conjunto de directrizes educativas e contributos metodológicos criados para esse efeito. No presente capítulo relata-se um estudo empírico efectuado para verificar a eficácia dos mesmos.

Coloca-se a hipótese de que a eficácia das estratégias implementadas ao nível da audição da sintaxe tonal poderia ser verificada e ter repercussões na capacidade de improvisar melodicamente. Efectivamente são várias as referências teóricas que levam a pressupor que a improvisação é a manifestação de um estágio avançado de audição (cf. Cap. II).

Assim, o estudo empírico que aqui se apresenta pretende verificar se a implementação de um conjunto de estratégias baseadas na audição de padrões harmónicos nos modos Maior e Menor produz efeitos no que concerne à melhoria de desempenho da improvisação melódica. O estudo pretendeu ainda verificar se o desempenho ao nível da improvisação melódica se relaciona com a aptidão musical ou a aptidão para a improvisação, testadas através dos instrumentos criados por Gordon – AMMA (1989), HIRR & RIRR (1998).

Para a resolução do primeiro problema foi necessário construir instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos, quer no âmbito da audição de funções tonais como no âmbito do desempenho da improvisação melódica.

A construção destes instrumentos, cuja descrição é efectuada neste texto, complementa o contributo educativo apresentado no Capítulo III, na medida em que se espera que qualquer deles possa vir a ser utilizado por professores interessados em aperfeiçoar as suas experiências educativas ao nível da audição da sintaxe tonal e da improvisação.



## 4.2. Definição e constituição da amostra

Para a realização deste estudo procurou-se seleccionar uma amostra que obedecesse aos seguintes critérios: conjunto de sujeitos frequentando uma turma de Formação Musical e conhecimentos musicais ao nível de, pelo menos, 2º grau de ensino musical artístico, com níveis etários e de experiência musical semelhantes.

Por questões de conveniência prática, foi assinalada uma escola de ensino musical artístico que se situasse nas proximidades do Porto, dado que para a realização do estudo a investigadora deveria deslocar-se semanalmente à escola.

Assim, a amostra é constituída por alunos da Escola Profissional Artística do Vale do Ave, ARTAVE, do Instituto Nun'Álvares das Caldas da Saúde (Santo Tirso), num total de 24 alunos distribuídos pelas duas turmas (12+12) do 9º ano de escolaridade da disciplina de Formação Musical, representando os cursos existentes nesta instituição: Cordas e Sopros. As turmas estavam organizadas de acordo com o critério administrativo e curricular da escola.

Os Quadros 4.1. e 4.2. caracterizam a amostra total em função do sexo, da idade e da classe/turma de instrumento.

**Quadro 4.1.: Distribuição da amostra por sexo e classe instrumental**

	9º Ano de Formação Musical		Total
	Sopros	Cordas	
Masculino	6 (25%)	4 (16,5%)	10 (41,5%)
Feminino	6 (25%)	8 (33,5%)	14 (58,5%)
Total	12 (50%)	12 (50%)	24 (100%)

**Quadro 4.2.: Distribuição da amostra por idade e classe instrumental**

Idade	Sopros	Cordas	Total
14	11	11	22 (91,7%)
15	1	1	2 (8,3%)





### **4.3. Instrumentos**

Foram utilizados os testes AMMA (Gordon, 1989), HIRR & RIRR (Gordon, 1998).

Para a avaliação da audição de funções harmónicas e da improvisação vocal melódica foram desenvolvidos instrumentos de avaliação, abaixo designados por Teste de Audição de Funções (TAF) e Testes de Improvisação Vocal (TI: 1 e 2). Neste capítulo faz-se a sua descrição e integram-se os materiais relativos ao conteúdo e folhas de resposta de cada teste. As grelhas de correcção, as escalas de classificação, o CD com materiais musicais relativos ao teste e o CD com materiais das performances dos alunos podem ser consultados nos Anexos A e B.

#### **4.3.1. Teste de Audição de Funções Harmónicas (TAF)**

##### **A. objectivo**

O teste de audição de funções harmónicas (TAF) foi concebido com o objectivo de diagnosticar a compreensão auditiva dos alunos relativamente às funções e progressões harmónicas de Tónica-Dominante e Tónica-Dominante-Subdominante. Ou seja, com este teste pretendia-se aferir o nível de conhecimento de harmonia dos alunos e, deste modo, definir e adequar a sequência de aprendizagem a desenvolver na investigação.

Efectivamente, a aprendizagem da harmonia no nosso sistema de ensino musical é feita, de um modo geral, com base no desenvolvimento de conhecimento teórico, podendo encontrar-se grande disparidades de nível entre os alunos no que respeita ao conhecimento auditivo-oral. Assim, este teste revelava-se fundamental para se ter uma ideia clara do nível de conhecimentos de harmonia funcional em termos de prática auditiva dos alunos.

##### **B. natureza e materiais**

O TAF baseia-se exclusivamente na audição de músicas gravadas em áudio, relativamente às quais são efectuadas perguntas sobre aspectos determinantes à

sua compreensão sintáctica tonal: progressões e funções harmónicas e modo diatónico (M ou m). Utiliza cifras de análise como método de registo das respostas, não contendo nenhuma indicação ou exemplo de notação musical, nem sequer questões relativas à armação de clave ou à altura absoluta das notas. Apesar das respostas obedecerem a um critério de registo escrito através de siglas convencionais, é um teste eminentemente auditivo, não devendo ser confundido com um teste de teoria musical.

A organização do TAF obedece a critérios de conteúdo – de ordem musical e cognitiva – e de construção apresentados nos Quadro 4.3. e 4.4. Os conteúdos sintácticos avaliados são os mesmos dos testes de improvisação TI1 e TI2: funções e sequências harmónicas de Tónica e Dominante e Tónica, Dominante e Subdominante, nos modos M e m. No entanto, para limitar a possibilidade de ocorrência de respostas ao acaso, os sujeitos avaliados não devem ser informados de quais os conteúdos harmónicos a que se cinge o teste. Ou seja, qualquer função harmónica (I, II, III, IV, V, VI e VII) deve ter para os alunos a mesma possibilidade de surgir em pergunta.

Os Quadros 4.3. e 4.4. sumarizam os critérios de conteúdo musical, cognitivo e de construção do TAF, apresentando-se nas páginas seguintes o conteúdo do teste e respectiva folha de respostas. Outros materiais – partituras, grelha de correcção, TAF Preparatório e conteúdo de CD – podem ser consultados em Anexo A. O CD com respectivo registo áudio do teste, incluindo o do TAF Preparatório, encontra-se em Dossier de Materiais Áudio.

**Quadro 4.3.: Critérios de conteúdo musical e cognitivo do TAF**

Musicais	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Problemas/conteúdo de sintaxe harmónica em estudo: progressões harmónicas de acordo com estruturas de I-V7-I e I-IV-V7-I nos modos Maior e Menor;</li> <li>ii) Simplicidade ao nível rítmico: métricas Binária e Ternária; estruturas em quadratura de 8 a 16 compassos</li> <li>iii) Diversidade estilística: Barroco, Clássico, Popular</li> <li>iv) Diversidade instrumental e tímbrica: voz, piano, cordas, sopros</li> <li>v) Forma: melodia acompanhada em estrutura de <i>Lied</i></li> <li>vi) Qualidade musical: qualidade estilística e de interpretação dos exemplos</li> </ul>
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Simplicidade: eliminação de fórmulas musicais complexas para audição, como por exemplo, adorno excessivo, suspensões e retardos, densidade instrumental ou de texto (vocal);</li> <li>ii) Discriminação: organização dos conteúdos em termos de facilitação discriminativa ao nível harmónico (I-V7 e I-IV-V7), melódico (Maior e menor); rítmico (métricas binária e ternária; quadratura), estilístico (mais do que um estilo) e tímbrico (mais do que um instrumento ou género instrumental); em termos tonais, relevou-se a função de Tónica através da sua presença em cada estrutura de progressão, sobretudo pelo seu papel contextualizador e cadencial (início e final de cada exemplo), facilitando discriminação;</li> <li>iii) Sequência: escolha de padrões de progressão harmónica de acordo com critérios taxonómicos de aprendizagem: Tónica-Dominante-Subdominante (M e m) (cf. Gordon, 2000b: p. 187-217; 1998: p. 15-21);</li> <li>iv) Memória: duração e organização dos exemplos de acordo com possibilidades de audição integral dos mesmos para respectiva evocação por memória – utilização de quadratura</li> </ul>
Técnicos e de construção	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Apresentação: facilidade de execução tendo em conta a não-familiaridade dos alunos com o tipo de exercício e os objectivos a que se destinava</li> <li>ii) Avaliação: individual através de realização simultânea de todos os alunos</li> <li>iii) Duração: 30 minutos</li> </ul>

**Quadro 4.4.: Conteúdo do TAF**

<b>Temas ou excertos de temas</b>	<b>Género musical</b>	<b>Fonte discográfica e Direcção Musical</b>
1. <i>Drink to me only with thine eyes</i> (Pop.)	Instrumental-solístico (Guitarra <i>solo</i> )	Grunow, et al. (1997)
2. <i>Concerto em Sol Maior op. 3 N° 3</i> de A. Vivaldi (excerto)	Instrumental-sinfónico (concerto de cordas)	Jollet (1995)
3. <i>Sunshine</i> (Pop.)	Canção (voz e piano)	Bolton et al.(1999)
4. <i>What do I have</i> (Espiritual Negro)	Jazz Standard (swing) (voz, piano, ctb, bat.)	Bolton e al. (1999)

Fig. 4.1.: Folha de Resposta do TAF

TAF

1. M m

--	--	--	--

--	--	--	--	--

2. M m

--	--	--

3. M m

--	--	--	--	--	--	--	--

4. M m

--	--	--	--	--

Nome \_\_\_\_\_ Artave, 9º ano turma \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### C. administração

Através de administração prévia de TAF Preparatório, verificou-se que os alunos tinham conhecimento de classificação de acordes, funções e códigos de cifragem. Assim, as respostas ao TAF foram registadas individualmente por escrito em folha específica e através de cifra convencional (Ex.: I, IV, V7, etc.; M ou m) segundo critérios previamente esclarecidos e testados pela investigadora. A administração

do teste foi efectuada em grupo (neste caso, cada grupo era constituído por 12 alunos).

As folhas constam exclusivamente de quadrículas em branco, às quais correspondem problemas musicais para respectiva identificação escrita: funções harmónicas e modo melódico. Tanto as funções harmónicas como os modos são registados com siglas convencionais que os alunos conhecem à partida (I, IV, V7, etc.; M e m), dentro das quadrículas. A orientação auditiva da estrutura harmónica de cada exemplo, estando dependente da compreensão da estrutura métrica e temporal de cada tema, é feita através de um sistema rítmico registado por pontos negros paralelamente às quadrículas (●; •) que serve fundamentalmente, dada a inexistência de partitura, para auxiliar a escuta do aluno ao longo da tarefa. Representam sobretudo unidades, motivos ou células rítmicas claramente evidenciadas por cada tema, facilitando a sua compreensão perceptiva em termos de pulsação, encadeamento e sequência temporal. Cada ponto negro representa uma determinada duração cujo valor, sem definição absoluta, é audiado por relação ao contexto métrico, temporal e rítmico de cada exemplo, e apenas por discriminação de duas ordens de grandeza: longo (●) e curto (•). Desta maneira, em função das características rítmicas perceptivamente mais evidentes no exemplo, um valor longo tanto pode corresponder a um valor de dois tempos num dado tema – e o curto representando um tempo – como a um valor de tempo ou pulsação num outro – o curto, neste caso tendo valor de divisão ou subdivisão. O critério a usar é, neste âmbito, definido em função, não de princípios teóricos, mas cognitivos – isto é, através da forma mais imediata (e mais fácil) de audição sugerida por cada música. Assim, a leitura desta partitura de quadrículas é feita apontando com o dedo sobre os pontos correspondentes, podendo a investigadora controlar se, em cada momento, o aluno está a ouvir correctamente a música no que respeita à sua organização harmónico-temporal.

Cada item do teste é precedido de um exercício de prática para que os alunos se familiarizem com o tipo de resposta solicitada.

Os exemplos mais extensos foram divididos em duas frases, sendo cada uma repetida três vezes, intercaladas com momento de pausa para respectiva

audiação e resposta. No final, é repetido integralmente mais duas vezes.

Em quadrícula própria o aluno regista ainda se o exemplo que ouviu estava no modo Maior ou menor.

Dada a pouca atenção que o sistema de ensino dedica, de uma maneira geral, ao tratamento modal – e muito menos às questões em torno da sua sintaxe –, foi explicitado aos alunos que apenas estavam em causa os modos diatónicos Maior e menor.

#### **D. correcção**

Para a correcção do TAF foi criada uma *rating scale* para avaliação da dimensão da Sintaxe Harmónica. A classificação baseou-se numa escala de cinco critérios contínuos, construída de forma a descrever de forma clara os comportamentos esperados para esta dimensão musical e de acordo com cada nível de dificuldade sintáctica.

### 4.3.2. Testes de Improvisação (TI 1 e TI2)

#### A. objectivo

Com a finalidade de avaliar individualmente o nível de desempenho de improvisação melódica dos alunos, antes e depois de serem submetidos a instrução musical, foram criados dois testes de improvisação vocal – TI1 e TI2. O primeiro cumpriu função de diagnóstico de desempenho; o segundo destinou-se a aferir os resultados da aprendizagem desenvolvida durante o período de instrução.

#### B. natureza e materiais

Ambos os testes são constituídos por dois tipos de situações: numa situação apresentam-se canções familiares, sendo pedido ao aluno que improvise sobre as mesmas, conservando no entanto a estrutura harmónica subjacente; na outra situação apresenta-se uma melodia não-familiar incompleta composta pela investigadora, pedindo-se ao aluno para criar uma frase conclusiva (Coda) com a mesma progressão harmónica e estrutura métrica da frase antecedente: i-iv-V7-i (frase de dois compassos).

Dado que apenas se pode improvisar sobre aquilo que já se conhece, a avaliação das performances de improvisação sobre melodias respeitou o critério de familiaridade dos alunos relativamente ao conteúdo musical das tarefas. Assim, para o TI1 foram seleccionadas as canções *O chapéu de três bicos* e *Jingle bells* por se considerar que, dado o seu carácter popular, qualquer um dos exemplos reunia aquelas condições. Para o TI2 utilizaram-se as canções *Long, long ago* e *This old hammer* que fizeram parte dos trabalhos de aprendizagem sobre sintaxe harmónica desenvolvidos durante o período de instrução.

No que respeita ao conteúdo dos testes, o TI2 repete integralmente o TI1 e acrescenta duas melodias desenvolvidas durante o período de instrução. Todas as melodias respeitam em termos de organização métrica o critério de quadratura.

Concretamente, o conteúdo dos testes é o seguinte:



- **Teste de Improvisação 1 (TI 1):**

- duas canções no modo Maior com progressões harmónicas baseadas nas estruturas, respectivamente, de I-V7-I e I-IV-I-V7-I, em métrica Ternária e Binária (*O chapéu de três bicos* e *Jingle bells*);
- uma frase não-familiar incompleta com a progressão harmónica i-iv-V7-i, no modo menor, em métrica Ternária, para criação de frase cadencial (Coda) aplicando a mesma progressão (V. Fig. 4.2.).

Fig. 4.2.: Frase incompleta para criação de Coda (m: i-iv-V7-i)

- **Teste de Improvisação (TI 2)**

- Repetição de T1: duas canções no modo Maior com progressões harmónicas baseadas nas estruturas, respectivamente, de I-V7-I e I-IV7-I-V-I, em métrica Ternária e Binária (*O chapéu de três bicos* e *Jingle bells*);
- Duas das canções trabalhadas com os alunos durante o período de instrução musical – respectivamente, *Long, long ago* e *This old hammer* – com progressões harmónicas baseadas nas estruturas de I-V7-I e i-iv-V7-i, ambas em métrica Binária;
- Nova frase não-familiar e incompleta no modo menor com a progressão i-iv-V7-i, em métrica Ternária, para criação de frase cadencial (Coda) aplicando a mesma progressão (isto é, replicação do critério utilizado no 1º teste no exercício correspondente) – (V. Fig. 4.3.).

Fig. 4.3.: Frase incompleta para criação de Coda (m: i-iv-V7-i)



O Quadro 4.5. sumariza os problemas e níveis sintácticos averiguados em ambos os testes, apresentando-se nas páginas seguintes o manual de instruções com o conteúdo do teste e descrição das tarefas solicitadas aos alunos ao longo da sua realização.

























Outros materiais – CD, *Rating Scales* e grelhas de avaliação – podem ser consultados em Anexo B.

Os CDs com respectivo registo áudio das performances dos alunos encontram-se em Dossier de Materiais Áudio.

**Quadro 4.5.: Caracterização dos problemas e níveis sintáticos presentes nos testes de improvisação TI 1 e TI 2**

	TI 1		TI 2	
Sintaxe Tonal	Tónica e Dominante (Nível 1)	Tónica, Dominante e Subdominante (Nível 2)	Tónica e Dominante (Nível 1)	Tónica, Dominante e Subdominante (Nível 2)
Modo Maior	I-V7 -I <i>(Chapéu de três bicos)</i>	I-IV-I-V7-I <i>(Jingle Bells)</i>	I-V7-I <i>(Chapéu de três bicos)</i>  I-V7-I <i>(Long, long ago)</i>	I-IV-I-V7-I <i>(Jingle Bells)</i>
Modo Menor		i-iv-V7-i <i>(melodia inacabada)</i>		i-iv-i-V7-i <i>(This old hammer)</i>  i-iv-V7-i <i>(melodia inacabada)</i>
Organização Métrica	Ternária	Binária Ternária	Ternária Binária	Binária Binária Ternária
	Quadratura		Quadratura	

Fig. 4.4.: Conteúdos do teste TI 1 de acordo com Manual de Instruções

<b>TI 1</b>	
ARTAVE: 9º ano Turma 1 (Sopros) e Turma 2 (Cordas (S)) Expressão: Canto Apresentação Individual	
<b>1. sobre canção familiar (funções I-V7)</b>	(Chapéu três Bicos)
1.1. <i>A capella</i> (depois de ouvir  tema <i>a capella</i> ): 	A, A'
1.2. Com acompanhamento harmónico ( piano):  + 	A'
<b>2. sobre canção familiar (funções I-IV-V7)</b>	(última frase <i>Jingle Bells</i> )
2.1. <i>A capella</i> (depois de ouvir  tema <i>a capella</i> ): 	A, A'
2.2. Com acompanhamento harmónico (piano):  + 	A'
<b>3. sobre canção não-familiar com seguinte estrutura sintáctica: i-iv-V7-i</b>	(Frases em Cm)
<b>► criar frase final sintacticamente igual à primeira dada</b>	
3.1.  audiar funções de tema dado <i>a capella</i> (  ): 	
3.2.  audiar funções do mesmo tema dado com  (  ): 	
3.3. <b>► criar frase final: <i>a capella</i></b> (depois de ouvir frase  ):  a'	
<b>Legenda</b>	
A ou a	= forma musical correspondente a imitação do tema ( A = conjunto de frases; a = frase)
A' ou a'	= forma musical correspondente a improvisação sobre o tema A ou a (variação/corus)
	= tarefa de audição prévia de exemplo para sua audição/ evocação
	= resposta performativa: canto <i>a capella</i> , imitativo (A ou a) e/ou improvisado (a' ou A') em sílaba livre ou neutra
	= acompanhamento harmónico ao piano (apoio/socorro)
 + 	= resposta performativa: canto improvisado (sílabas livres ou neutras) com acompanhamento harmónico
	= resposta falada: identificação exposta verbalmente (não performativa)
	= material gravado em áudio dado a ouvir ao aluno

**Fig. 4.5.: Explicação dos conteúdos e tarefas solicitadas ao longo da realização de TI1 de acordo com Manual de Instruções (V. legenda na fig. 4.2.)**

**1.1.** Vais ouvir, através de gravação (🔊), um tema que te é familiar. Depois de o ouvires, canta-o para mim (*a solo* e *a capella*). Terás de cantá-lo duas vezes da seguinte maneira: a 1ª vez igual à versão original que acabaste de ouvir; a segunda vez, logo a seguir a esta, sem qualquer interrupção, numa versão improvisada por ti (ao estilo de variação, como fizemos já em aula anterior).

1.1.R: 🔊 🗣️ A, A'

**1.2.** Agora vais improvisar de novo sobre o mesmo tema, mas desta vez acompanhado por mim ao piano.

1.2. R: 🗣️ + 🎹 A'

**2.1.** Vais ouvir (🔊) outro tema que também te é familiar. Os exercícios que te vou pedir agora vão ser os mesmos que realizaste com a outra canção. Ou seja, depois de a ouvires, canta-a para mim (*a solo* e *a capella*). Terás de cantá-la duas vezes da seguinte maneira: a 1ª vez igual à versão original que acabaste de ouvir; a segunda, logo a seguir a esta, sem qualquer interrupção, numa versão improvisada por ti (ao estilo de variação, como fizemos já em aula e exercício anteriores).

2.1. R: 🔊 🗣️ A, A'

**2.2.** Agora vais improvisar de novo sobre o mesmo tema, mais uma vez acompanhado por mim ao piano.

2.2. R: 🗣️ + 🎹 A'

**3.** Vais ouvir a primeira parte de uma pequena melodia, isto é, uma pequena canção inacabada.

(🔊 :o aluno ouve gravação do exemplo com seguinte estrutura sintáctica: *i-iv-V7-i*  
▷ obviamente que estes dados não são revelados ao aluno!)

**3.1.** Vais ouvi-la duas vezes. No fim dessa audição terás de me dizer quais as funções que ouviste, ou melhor: se tivesses que acompanhar esta melodia com um instrumento harmónico, que acordes usarias?

3.1.: R: 🔊 🗣️

**3.2.** Vais ouvi-la agora mais uma vez, desta vez acompanhada com piano (🔊). As funções que ouviste confirmam-se, isto é, mantêm-se? Se mudam, para que mudam?

3.2. R: 🔊 🗣️

**3.3.** Imagina que esta melodia é apenas a primeira metade de uma canção. A tua tarefa consiste em inventares a 2ª metade que falta. A canção ficará assim concluída. Regra: usa as funções que ouviste na primeira vez.

3.3. R: 🔊 🗣️ a' (improvisação *a capella* para concluir a apresentação da primeira metade de uma canção dada previamente - 🔊: cantada com 🎹)

Fig. 4.6.: Conteúdos do teste TI 2 de acordo com Manual de Instruções (V. legenda na fig. 4.2.)

		TI 2
ARTAVE: 9º ano Turma 1 (Sopros) e Turma 2 (Cordas (S)) Expressão: Canto Apresentação Individual		
<b>1. sobre canção familiar (funções I-V7)</b>		(Chapéu três Bicos)
▶ repetição de TI 1		
1. Exposição do tema com acomp. piano:	🔊 + 🎹	A
1.1. Improvisação <i>a capella</i> :	🔊	A'
1.2. Improvisação com acomp. piano:	🔊 + 🎹	A''
<b>2. sobre canção familiar (funções I-IV-V7 )</b>		(última frase de <i>Jingle Bells</i> )
▶ repetição de TI 1		
2. Exposição do tema	🔊 + 🎹	A
2.1. Improvisação	🔊	A'
2.2. Improvisação	🔊 + 🎹	A''
<b>3. sobre canção familiar/ aulas (I-V7-I) familiar</b>		( <i>Long, long ago</i> )
▶ tema trabalhado em aulas		
3. Exposição do tema	🔊 + 🎹	A
3.1. Improvisação	🔊	A'
3.2. Improvisação	🔊 + 🎹	A''
<b>4. sobre canção familiar/aulas (i-iv-V7-i)</b>		( <i>This old Hammer</i> )
▶ tema trabalhado em aulas		
4. Exposição do tema	🔊 + 🎹	A
4.1. Improvisação	🔊	A'
4.2. Improvisação	🔊 + 🎹	A''
<b>5. sobre canção não-familiar com seguinte estrutura sintáctica: i-iv-V7-i</b>		(Frase em Cm)
▶ criar frase final sintacticamente igual à primeira dada		
5.1. ▷ 🎧 audiar funções de tema dado <i>a capella</i> (🎧):		🗨️
5.2. ▷ 🎧 audiar funções do mesmo tema dado com 🎹 (🎧):		🗨️
5.3. ▶ <b>criar frase final:</b> <i>a capella</i> (depois de ouvir tema dado 🎧 com 🎹):		🔊 : a'

**Fig. 4.7.: Explicação dos conteúdos e das tarefas dadas ao longo da realização de TI2 de acordo com Manual de Instruções**

► repetição de TI 1: vais cantar *O chapéu de três bicos*, tema que fez parte da nossa primeira gravação. Serias capaz de recordá-lo? A tarefa consta do seguinte:

1. Acompanhado ao piano, canta-o em sílaba livre ou neutra **R.:** : A

Improvisa sobre ele a seguir e sem interrupção duas vezes:

1.1. *A capella* **R.:** : A'

1.2. Acompanhado, de novo, ao piano **R.:** : A''

↳ Conjunto expressivo-musical das respostas (s/interrupção)

= ⇒ A, A', A''

► repetição de TI 1: vais cantar as últimas duas frases de *Jingle Bells*, tema que também fez parte da nossa primeira gravação. Serias capaz de recordá-lo? A tarefa consta do seguinte:

2. Acompanhado ao piano, canta-o em sílaba livre ou neutra **R.:** : A

Improvisa sobre ele a seguir e sem interrupção duas vezes:

2.1. *A capella* **R.:** : A'

2.2. Acompanhado, de novo, ao piano **R.:** : A''

↳ Conjunto expressivo-musical das respostas (s/interrupção)

= ⇒ A, A', A''

► tema trabalhado em aulas: vais cantar *Long, long ago*, tema que trabalhamos nas aulas. Serias capaz de recordá-lo? A tarefa consta do seguinte:

3. Acompanhado ao piano, canta-o em sílaba livre **R.:** : A

Improvisa sobre ele a seguir e sem interrupção duas vezes:

3.1. *A capella* **R.:** : A'


3.2. Acompanhado, de novo, ao piano **R.:** : A''

↳ Conjunto expressivo-musical das respostas (s/interrupção)

= ⇒ A, A', A''

Fig. 4.7. (cont.) Explicação dos conteúdos e das tarefas dadas ao longo da realização de TI2 de acordo com Manual de Instruções

► tema trabalhado em aulas: vais cantar o blue *This old Hammer* tema que também trabalhámos nas aulas. Serias capaz de recordá-lo? A tarefa consta do seguinte:

4. Acompanhado ao piano, canta-o em sílaba livre ou neutra R.: : A

Improvisa sobre ele, a seguir e sem interrupção, duas vezes:

4.1. *A capella* R.: : A'


4.2. Acompanhado, de novo, ao piano R.: : A''

↳ Conjunto expressivo-musical das respostas (s/interrupção)

=    ⇒ A,A',A''



► criar frase final sintacticamente igual à primeira dada

5. Vais ouvir a primeira parte de uma pequena melodia, isto é, uma pequena canção inacabada.

( :o aluno ouve gravação do exemplo com seguinte estrutura sintáctica: a = i-iv-V7-i no modo menor. ► obviamente que estes dados não são revelados ao aluno!)

5.1. Vais ouvi-la duas vezes. No fim dessa audição terás que me dizer quais as funções que ouviste, ou melhor: se tivesses que acompanhar esta melodia com um instrumento harmónico, que acordes usarias?

R:  

5.2. Vais ouvi-la agora mais uma vez, desta vez acompanhada com piano (: a +  = i-iv-V7-i). Responde-me: as funções que ouviste confirmam-se, isto é, mantêm-se? Se mudam, para que mudam?

R:  

5.3. Imagina que esta melodia é apenas a primeira metade de uma canção. A tua tarefa consiste em inventares a 2ª metade que falta. A canção ficará assim concluída. Regra: usa as funções que ouviste na primeira vez.

R:  ( : a +  = i-iv-V7-i e : a' = i-iv-V7-i)



### C. administração

A administração do primeiro Teste de Improvisação (TI1) deve ser precedida de uma sessão simulando o conteúdo das tarefas exigidas e utilizando as mesmas canções. Esta sessão visa familiarizar os alunos com o material e objectivos do teste, bem como certificar a familiaridade dos alunos com as canções utilizadas.

De forma a garantir condições de administração idênticas para todos os alunos, as canções solicitadas no TI1 são apresentadas em gravação áudio antes da realização das tarefas.

No TI2, dada a familiaridade dos alunos com os materiais da primeira parte do teste, apenas se apresenta previamente em áudio a melodia incompleta.

No que concerne às situações de criação de frase cadencial pelo aluno, e dada a falta de experiência dos alunos neste tipo de situação, é apresentado um exemplo executado e gravado em áudio. O exemplo começa por ser apresentado *a capella* e depois com acompanhamento ao piano.

A criação de frase cadencial ou Coda é realizada pelos sujeitos apenas depois da realização destes dois exercícios e depois de ouvirem mais uma vez o exemplo com acompanhamento. Ou seja, os sujeitos têm assim a oportunidade de ouvir três vezes cada uma destas situações antes de responderem apresentando a sua própria frase cadencial. O facto da melodia estar circunscrita a uma frase de fácil memorização e dos alunos a poderem ouvir várias vezes, faz com que o princípio de familiaridade exigido para a improvisação se mantenha neste exercício. No fim de cada uma das audições, os alunos responderam aos seguintes exercícios:

1º momento (*a capella*): identificar funções harmónicas implícitas na frase;

2º momento (com acompanhamento): confirmar funções harmónicas identificadas.

Como se depreende do exposto, a administração deste teste é efectuada individualmente, procedendo-se à gravação das respostas dos alunos.

Os exemplos musicais de demonstração incluídos no CD foram executados pela investigadora.

#### **D. correcção**

Para a correcção do teste optou-se pela utilização de *rating scales* e o recurso a juízes.

Assim, para conhecimento pormenorizado da metodologia a utilizar em cada situação do teste foram facultados a cada juiz os Manuais de Instrução explanando a natureza e organização dos conteúdos e tarefas de ambos os testes (V. Figs. 4.2.-4.5.). Para o registo das classificações foram elaboradas fichas de avaliação (cf. Anexo B), também estas facultadas a cada juiz.

Foram criadas *rating scales* para avaliação das seguintes dimensões: Sintaxe Harmónica (S), Organização Rítmica da Melodia (ORM) e Expressividade (E). As classificações basearam-se em escalas de cinco critérios contínuos para as dimensões S e ORM e de cinco critérios aditivos para a dimensão E.

O critério que presidiu à sua construção foi o de descrever os comportamentos musicais esperados no contexto de cada situação por ordem de dificuldade sintáctica, visando uma maior objectividade nas avaliações. A organização taxonómica das *rating scales* – isto é, os critérios de dificuldade – respeitou a sequência de aprendizagem de conteúdos e competências implementada no processo de instrução: Tónica e Dominante (Nível 1); Tónica, Dominante e Subdominante (Nível 2).

As informações necessárias para cada juiz classificar foram transmitidas em reunião especificamente organizada pela investigadora.

#### **4.3.3. Testes de aptidão musical: Advanced Measures of Music Audiation (AMMA), Harmonic Improvisation Readiness Record & Rhythm Improvisation Readiness Record (HIRR & RIRR)**

Os testes *Advanced Measures of Music Audiation*, *Harmonic Improvisation Readiness Record* & *Rhythm Improvisation Readiness Record* foram usados na presente dissertação com dois objectivos. Por um lado, pretendeu-se obter um perfil mais aprofundado de cada aluno de forma a ajustar o ensino às diferenças individuais. Por outro lado, pretendeu-se verificar se existem relações entre estes testes e os instrumentos de avaliação desenvolvidos pela investigadora.

A escolha pelo teste de aptidão AMMA baseou-se no elevado carácter com que as suas qualidades psicométricas são reconhecidas pela comunidade científica, nomeadamente por Radocy & Sherbon no *Mental Measurements Yearbook* de 1995 (cf. Rodrigues, 1997, p. 117). Os outros dois são os únicos testes padronizados e publicados que se dizem relacionados com a problemática da improvisação.

O facto de não haver qualquer estudo de aferição para a população portuguesa, e por conseguinte nenhuma versão traduzida para a nossa língua, levou a que se realizassem experiências prévias com outros sujeitos, de forma a recolher impressões sobre questões práticas e de funcionamento. O autor foi consultado relativamente à possibilidade de utilização deste teste na população portuguesa, tendo-se mostrado favorável à sua administração. Neste contexto, averiguou-se acerca da pertinência e eficácia das adaptações para a língua portuguesa efectuadas pela investigadora. Basicamente estas reduziram-se a problemas de tradução das instruções verbalizadas no CD e de siglas escritas nas folhas de resposta.



#### 4.4. Procedimento

Sumariamente, o procedimento adoptado tem três fases:

- 1) Recolha de dados caracterizadores dos níveis de audição de funções tonais harmónicas e os níveis de improvisação vocal dos alunos antes de iniciado o período de instrução musical (administração dos testes TAF, TI1, AMMA, HIRR & RIRR).
- 2) Implementação de um período de instrução musical seguindo as orientações metodológicas descritas no Cap.III, visando promover a audição da sintaxe tonal em termos de funções harmónicas.
- 3) Recolha de dados caracterizadores do nível de improvisação vocal dos alunos depois de ocorrido o período de instrução musical (administração do TI2).

Para a realização deste plano começou por se contactar pessoalmente o director da escola ARTAVE, explicando quais os objectivos do estudo e solicitando a sua colaboração. No âmbito da entrevista foi entregue um resumo escrito do trabalho. Por razões de conveniência expressas pelo mesmo, foram seleccionadas as turmas de Formação Musical do 9º ano de escolaridade e definidas as disponibilidades de intervenção de acordo com os constrangimentos do calendário escolar dos alunos (períodos de exame, estágio de orquestra e audições escolares). Depois do director ter contactado os respectivos professores, ficou estipulado que cada sessão não excederia um total de 30 minutos em cada turma por semana, e que seria entregue um relatório aos professores no final de cada aula, sumariando os assuntos abordados. Para evitar interferências no processo experimental, a investigadora solicitou aos respectivos professores que não estivessem presentes na sala de aula em nenhuma das sessões.

Os testes TAF, TI1, AMMA e HIRR & RIRR foram administrados por esta ordem, antes de se iniciar o período de instrução musical. Os três primeiros foram precedidos de uma sessão preparatória, de forma a familiarizar os alunos com o

tipo, natureza e objectivo dos trabalhos. (Recorde-se que o TAF foi precedido de um teste semelhante elaborado pela investigadora para o efeito; o TI1 foi precedido por uma aula simulada em cada turma, onde foram utilizadas para improvisação as canções a avaliar; o AMMA foi administrado após a realização duma aula simulada destinada a resolver questões de procedimento e tradução). Verificou-se que não foi necessário qualquer tipo de preparação para a administração do HIRR & RIRR, dadas as semelhanças de procedimento deste teste com o AMMA. De acordo com o manual o HIRR e o RIRR foram administrados, respectivamente, durante duas sessões consecutivas.

As performances dos alunos no Teste de Improvisação 1 foram gravadas por um técnico de som profissional, tendo a investigadora executado os acompanhamentos ao piano das improvisações acompanhadas.

A recolha de dados iniciou-se em Setembro de 2003. Todas as performances e respostas dos alunos foram registadas numericamente e gravadas em CD áudio (cf. Anexo B e Dossier de Materiais Áudio).

O período de instrução musical decorreu entre Janeiro e Junho de 2004, com algumas interrupções destinadas a actividades escolares: estágios de orquestra, concertos e testes. A leccionação foi facultada pela investigadora através de uma sessão semanal de 30 minutos para cada turma, totalizando respectivamente um conjunto de 18 sessões. Os professores de ambas as classes nunca estiveram presentes nas aulas administradas pela investigadora, nem tiveram acesso a qualquer outro tipo de observação concernente à experiência. No entanto revelaram-se extremamente interessados, colaborantes e compreensivos relativamente às questões solicitadas pela investigadora.

A instrução musical incluiu a aprendizagem por ouvido de quatro canções com características musicais adequadas às dimensões de conteúdo tonal a desenvolver: duas baseadas na progressão de Tónica e Dominante, respectivamente no modo Maior e menor; duas baseadas na progressão de Tónica, Dominante e Subdominante, respectivamente no modo Maior e menor (cf. Cap. III). Qualquer uma destas canções estava construída sobre métrica Binária, tendo sido trabalhadas também em métrica Ternária através da técnica de

*transformação de modo*, como se referiu no Cap. III. Para o desenvolvimento de competências de audição foram ensinados padrões tonais de acordo com a metodologia sequencial exposta no mesmo capítulo. As canções administradas no T11 nunca foram trabalhadas durante o período de aprendizagem.

No termo do período de instrução procedeu-se à administração do T12, tendo a performance de cada aluno sido gravada individualmente. O procedimento utilizado neste teste foi semelhante ao realizado em T11: gravação de todas as performances e respostas dos alunos por um técnico de som profissional, bem como respectivo registo numérico e arquivo em CD áudio; execução dos acompanhamentos ao piano das improvisações acompanhadas pela investigadora. O trabalho de gravação foi realizado durante dois dias consecutivos.

A gravação das improvisações e respostas dos alunos foi dada a classificar a três juízes independentes, que atribuíram classificações entre 1 a 5 de acordo com as *rating scales* que o integram (cf. Anexo B e Dossier de Materiais Áudio).

A avaliação de cada juiz foi feita em casa sem contacto com qualquer dos outros juízes, através de CDs numericamente ordenados. Por questões de gestão de tempo e de disponibilidade dos juízes, o período de avaliação correspondeu a dois momentos: 1º) após realização de T11; 2º) após realização de T12.

Os três juízes eram professores de música com experiências de trabalho com alunos desta faixa etária. O critério que presidiu à escolha dos juízes foi o elevado nível de audição tonal e rítmica que demonstravam – situação que foi possível aferir previamente pela investigadora ao longo de 4 anos de experiência escolar no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (DeCA).

Os juízes não tiveram qualquer tipo de contacto com os alunos da experiência, limitando-se portanto a efectuar as suas avaliações através da gravação das performances.

Com os dados recolhidos elaborou-se uma base de dados tendo sido utilizado o programa SPSS versão 12.0 para a sua análise.





### **Análise e interpretação de resultados**

Neste capítulo apresentam-se os resultados da investigação efectuada: testes estatísticos contemplando cálculo de fiabilidade interna entre juízes; análise separada e global às diferenças de resultados entre as duas turmas nos testes de improvisação realizados antes e depois da experiência (TI 1 e TI 2); correlação entre estes últimos e os testes AMMA, HIRR & RIRR. Espera-se, através dos dados obtidos, responder às duas questões fundamentais do estudo: 1) ‘a audição tonal desenvolve o desempenho da improvisação melódica?’; 2) ‘existe relação entre os resultados obtidos e os dos testes estandardizados de aptidão de Gordon?’. Complementarmente, são ainda apresentados outros dados, provenientes de observações efectuadas antes da instrução através dos testes de audição de funções (TAF) e durante a administração dos testes de improvisação 1 e 2.



## 5. Apresentação de resultados

### 5.1. Análise separada da amostra

Foi realizado um teste de fiabilidade interna às classificações atribuídas pelos três juízes, utilizando o teste Alpha de Cronbach, tendo-se obtido o valor de 0,74.

O primeiro teste estatístico comparou os resultados das duas turmas, com o objectivo de determinar se o nível de partida de ambas era semelhante. As comparações entre os resultados globais obtidos pelos alunos no teste TI 1 indicam que a turma B (alunos de Cordas, números 13 a 24) demonstrou resultados superiores na dimensão de sintaxe (S), tanto nas improvisações *a capella* ( $t(22) = 2,48$ ;  $p = 0,021$ ) como nas acompanhadas ( $t(22) = 2,13$ ;  $p = 0,044$ ). Esta diferença manteve-se nos resultados *a capella* do teste TI 2 ( $t(22) = 2,12$ ;  $p = 0,046$ ), não se tendo verificado contudo nas improvisações acompanhadas ( $t(22) = 1,89$ ;  $p = 0,072$ ).

Para uma melhor observação dos resultados realizou-se a análise separada das turmas.

A turma A (alunos de sopro, números 1 a 12) demonstrou uma ligeira melhoria nos resultados de S nas improvisações *a capella*, e uma melhoria significativa nas acompanhadas. As médias, desvios-padrão (D-p), os valores do teste t de Student (t), dos graus de liberdade (gl) e os valores críticos (p) podem ser observados no quadro 5.1. A outra medida que indicou melhorias, embora estatisticamente não significativas, foi a do nível ORM nas improvisações acompanhadas. As restantes avaliações – ORM nas improvisações *a capella* e E em todas as improvisações – demonstram decréscimos nos resultados do teste TI 1 para o TI 2. Considerando os resultados globais nas três dimensões, é ao nível de S que se observam melhorias (ver quadro 5.2.).

**Quadro 5.1.: Turma A: teste às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E em cada condição de realização das improvisações *a capella* (A Cap) e acompanhada (Acomp)**

<b>Teste</b>	<b>Condição</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Média</b>	<b>D-p</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
TI 1	A Cap	S	2.93	0.90			
TI 2	A Cap	S	2.94	0.67	-0.82	11	.936
TI 1	A Cap	ORM	3.25	0.78			
TI 2	A Cap	ORM	2.99	0.63	1.94	11	.079
TI 1	A Cap	E	2.72	0.80			
TI 2	A Cap	E	2.22	0.62	3.67	11	.004**
TI 1	Acomp	S	3.03	0.85			
TI 2	Acomp	S	3.33	0.80	-3.12	11	.010**
TI 1	Acomp	ORM	3.13	0.61			
TI 2	Acomp	ORM	3.27	0.40	-0.84	11	.417
TI 1	Acomp	E	2.46	0.77			
TI 2	Acomp	E	2.25	0.66	1.42	11	.183

\* indica diferença significativa com  $\alpha < .05$

\*\* indica diferença significativa com  $\alpha < .01$

**Quadro 5.2.: Turma A: teste às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/ E**

<b>Teste</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Média</b>	<b>D-p</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
TI 1	S	2.99	.83			
TI 2	S	3.16	.73	-1.60	11	.138
TI 1	ORM	3.23	.58			
TI 2	ORM	3.12	.49	1.37	11	.198
TI 1	E	2.48	.75			
TI 2	E	2.24	.53	1.95	11	.077

\* indica diferença significativa com  $\alpha < .05$

\*\* indica diferença significativa com  $\alpha < .01$

Quanto à turma B, os resultados do teste TI 2 são inferiores aos do teste TI 1 em todas as dimensões nas improvisações *a capella*, mas superiores em todas as dimensões nas improvisações acompanhadas – o que revela um forte contraste relativamente à turma A. Contudo, nenhuma das variações observadas é estatisticamente significativa (ver quadro 5.3.). Avaliando globalmente as improvisações não se observaram variações estatisticamente significativas em qualquer das dimensões S, ORM e E, embora se tenha verificado uma melhoria na dimensão S (ver quadro 5.4.).

**Quadro 5.3.: Turma B: teste às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/ E em cada condição de realização das improvisações *a capella* / acompanhada**

<b>Teste</b>	<b>Condição</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Média</b>	<b>D-p</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
TI 1	A Cap	S	3.75	0.71			
TI 2	A Cap	S	3.57	0.77	1.41	11	.187
TI 1	A Cap	ORM	3.64	0.56			
TI 2	A Cap	ORM	3.52	0.73	0.94	11	.370
TI 1	A Cap	E	3.04	0.88			
TI 2	A Cap	E	2.88	1.11	0.77	11	.457
TI 1	Acomp	S	3.69	0.65			
TI 2	Acomp	S	3.94	0.77	-1.87	11	.089
TI 1	Acomp	ORM	3.40	0.57			
TI 2	Acomp	ORM	3.63	0.70	-2.06	11	.063
TI 1	Acomp	E	2.88	0.80			
TI 2	Acomp	E	2.89	1.06	-0.07	11	.945

\* indica diferença significativa com  $\alpha < .05$

\*\* indica diferença significativa com  $\alpha < .01$

**Quadro 5.4.: Turma B: teste às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/ E**

<b>Teste</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Média</b>	<b>D-p</b>	<b>t</b>	<b>q/</b>	<b>p</b>
TI 1	S	3.71	.63			
TI 2	S	3.78	.75	-0.80	11	.441
TI 1	ORM	3.53	.55			
TI 2	ORM	3.58	.70	-0.42	11	.679
TI 1	E	2.90	.83			
TI 2	E	2.89	1.07	0.05	11	.960

\* indica diferença significativa com  $\alpha < .05$

\*\* indica diferença significativa com  $\alpha < .01$

## 5.2. Análise global da amostra

Não havendo razões que o desaconselhassem, os dados foram reagrupados com vista a responder às questões da pesquisa, com o objectivo de reduzir possíveis erros do tipo II (probabilidade de rejeitar a hipótese quando ela está certa).

A primeira questão – ‘A audição tonal desenvolve o desempenho da improvisação melódica?’ – foi testada usando t-testes emparelhados. Foram construídas médias para cada dimensão das *rating scales* (S, ORM e E) em ambas as condições de improvisação (*a capella* e acompanhada). Os resultados apontam para evoluções significativamente negativas das dimensões ORM e E nas improvisações *a capella* ( $t(23) = 2,07$ ;  $p = 0,050$  e  $t(23) = 2,61$ ;  $p = 0,016$ , respectivamente). Não obstante, verificam-se resultados significativamente superiores na dimensão ORM da improvisação acompanhada ( $t(23) = -2,10$ ;  $p = 0,047$ ). É de notar que o resultado significativamente mais elevado verificou-se ao nível da sintaxe (S) na improvisação acompanhada ( $t(23) = -3,40$ ;  $p = 0,002$ ), conforme se pode verificar no quadro 5.5.

**Quadro 5.5.: Teste global às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E em cada condição de realização das improvisações *a capella* / acompanhada**

<b>Teste</b>	<b>Condição</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Média</b>	<b>D-p</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
TI 1	A Cap	S	3.75	0.71			
TI 2	A Cap	S	3.57	0.77	0.79	23	.440
TI 1	A Cap	ORM	3.64	0.56			
TI 2	A Cap	ORM	3.52	0.73	2.07	23	.050*
TI 1	A Cap	E	3.04	0.88			
TI 2	A Cap	E	2.88	1.11	2.61	23	.016*
TI 1	Acomp	S	3.69	0.65			
TI 2	Acomp	S	3.94	0.77	-3.40	23	.002**
TI 1	Acomp	ORM	3.40	0.57			
TI 2	Acomp	ORM	3.63	0.70	-2.10	23	.047*
TI 1	Acomp	E	2.88	0.80			
TI 2	Acomp	E	2.89	1.06	0.77	23	.451

\* indica diferença significativa com  $\alpha < .05$

\*\* indica diferença significativa com  $\alpha < .01$

A questão foi igualmente examinada combinando os resultados das três dimensões em ambas as condições de improvisação avaliadas. O primeiro representa um teste estatístico global de melhoria na sintaxe. O teste aponta para uma clara evolução positiva nesta dimensão, embora não significativa ( $t(23) = -1,77$ ;  $p = 0,090$ ). Já os testes às dimensões ORM e E revelaram evoluções negativas, também não estatisticamente significativas ( $t(23) = 0,45$ ;  $p = 0,654$  e  $t(23) = 1,09$ ;  $p = 0,287$ , respectivamente). Os resultados podem observar-se no quadro 5.6.



**Quadro 5.6.: Teste global às diferenças entre TI 1 e TI 2 nas dimensões S/ORM/E**

Teste	Dimensão	Média	D-p	t	q/	p
TI 1	S	3.35	0.81			
TI 2	S	3.47	0.79	-1.77	23	.090
TI 1	ORM	3.38	0.57			
TI 2	ORM	3.35	0.63	0.45	23	.654
TI 1	E	2.69	0.80			
TI 2	E	2.56	0.92	1.09	23	.287

\* indica diferença significativa com  $\alpha < .05$

\*\* indica diferença significativa com  $\alpha < .01$

Para responder à segunda questão do estudo – ‘Existe relação entre os resultados obtidos nas provas de realização de improvisação e os dos testes estandardizados AMMA, HIRR e RIRR?’ – foram realizados testes de correlação entre os resultados dos testes de aptidão e dos obtidos nos dois momentos de avaliação da improvisação (TI 1 e TI 2), visando determinar a existência de eventuais relações.

Os resultados indicam que o HIRR apresenta uma correlação significativa com o TI 1 nas dimensões S e ORM, e com o TI 2 nas três dimensões. A maioria das correlações é razoável, mas a correlação com a dimensão ORM do TI 2 é mais elevada. Outras correlações estatisticamente significativas foram encontradas entre a dimensão ORM do TI 2 e os testes AMMA-T, AMMA-R e AMMA-C, e também entre a ORM do TI 1 e o AMMA-R.

Não obstante, os resultados evidenciam um aumento dos níveis de correlação do TI 1 para o TI 2 em todas as dimensões avaliadas.

Todos os resultados das correlações efectuadas são apresentados no quadro 5.7.

**Quadro 5.7.: Correlações entre HIRR, RIRR, AMMA e TI 1, TI 2**

Teste	TI 1			TI 2		
	S	ORM	E	S	ORM	E
HIRR	.432*	.529**	.337	.522*	.605**	.593**
	.040	.009	.116	.011	.002	.003
RIRR	.318	.344	.054	.324	.170	.181
	.171	.137	.822	.164	.475	.445
AMMA-T	.047	.235	.238	.255	.434*	.353
	.829	.268	.263	.229	.034	.091
AMMA-R	.086	.422*	.196	.254	.427*	.311
	.688	.040	.359	.231	.037	.139
AMMA-C	.071	.349	.235	.275	.465*	.359
	.743	.094	.268	.194	.022	.085

\* indica diferença significativa com  $\alpha < .05$

\*\* indica diferença significativa com  $\alpha < .01$

Em conclusão, estes resultados permitem responder a ambas as questões levantadas.

Assim, relativamente à primeira questão pode concluir-se que a audição da sintaxe tonal desenvolvida de acordo com as estratégias de aprendizagem propostas teve impacto nos resultados da improvisação melódica, especialmente ao nível da realização harmónica nos testes de improvisação acompanhada.

Relativamente à segunda questão os resultados mostram que existe relação entre as provas de realização de improvisação e os testes AMMA e HIRR. Esta relação é mais forte com o HIRR, sendo as correlações mais expressivas quando calculadas com as provas de improvisação realizadas no termo da instrução musical.

### **5.3. Outros dados: sobre audição de funções tonais e improvisação**

#### **Teste de Audição de Funções (TAF)**

Procurando-se fazer o diagnóstico das condições de audição de funções tonais no início da experiência, o TAF permitiu constatar que antes do período de instrução musical, o nível de audição tonal dos alunos era de um modo geral muito deficitário em ambas as turmas, apresentando a turma A maiores dificuldades que a Turma B.

#### **Sobre os Testes de Improvisação (TI1 e TI2) e TAF**

Os problemas que se submeteram a outro tipo de análise nos testes de improvisação (TI1 e 2) dizem respeito aos exercícios de audição tonal (Sintaxe) das melodias inacabadas para criação de Coda (exercícios 3.1., 3.2. e 3.3. de TI1; 5.1., 5.2. e 5.3. de TI2). Recorde-se que os exemplos foram dados a ouvir aos alunos antes da execução da tarefa de improvisação, respectivamente *a capella* e com acompanhamento harmónico, para identificação das funções harmónicas (cf. Capítulo IV). O objectivo destes exercícios era o de averiguar o grau de coerência entre o que audiavam numa e noutra condição de audição, bem como o resultante desta avaliação e o desempenho da improvisação. Isto é, procurava-se verificar se a maior ou menor capacidade de audição das funções tonais tinha paralelo no desempenho da improvisação.

Pretendia-se assim obter dados que pudessem ajudar na interpretação de resultados, enriquecendo a análise do processo cognitivo da aprendizagem da improvisação, quer no plano das relações entre audição *a capella* e acompanhada como no plano das relações entre audição e execução.

Efectivamente, ao longo dos testes verificaram-se situações sobre as quais vale a pena reflectir:

1) Comparando o desempenho verificado nas tarefas de identificação auditiva de sintaxe harmónica com o da improvisação, verifica-se que se repetiu a diferença de desempenho entre as duas turmas em termos de audição das funções tonais, já detectada no início da experiência através do TAF. Esta situação reflectiu-se nos resultados finais em que, recorde-se, a turma B apresentou melhores resultados no teste de desempenho de improvisação.

Efectivamente, verificou-se que no TI 1 os alunos respondiam menos satisfatoriamente à tarefa de improvisação (exercícios 3.3.) do que às perguntas de audição de carácter estritamente auditivo (exercícios 3.1.e 3.2.). Ou seja, ouviam melhor as funções harmónicas quando não improvisavam do que quando improvisavam. O facto verificou-se em ambas as turmas, embora com maior evidência na Turma B.

No TI 2 as alterações são interessantes: por um lado, os resultados invertem-se globalmente, ou seja: as performances improvisadas são mais satisfatórias do que as de audição; por outro lado, apesar deste facto os resultados evidenciam clara evolução na aprendizagem, quer ao nível da identificação auditiva das funções harmónicas (exercícios 5.1. e 5.2.) quer ao nível da improvisação (exercício 5.3.). Esta evolução é mais sintomática contudo no plano da improvisação, sobretudo na Turma B. Em suma, a turma A melhora substancialmente o seu desempenho em termos de audição da sintaxe, enquanto que a turma B melhora substancialmente o seu desempenho em termos de improvisação.

2) O segundo facto observado refere-se não apenas às diferenças de desempenho verificadas entre audição de melodia *a capella* (exercício 3.1. e 5.1.) e audição de melodia acompanhada (exercício 3.2. e 5.2.), como, resultante disto, à relação entre as tarefas de audição e a improvisação. Efectivamente, o

processo de audição tonal não se efectuou da mesma maneira quando se tratou de responder a uma ou a outra tarefa de audição (situação de audição *a capella* ou situação de audição de melodia acompanhada).

Esta situação ficou evidenciada sobretudo nas respostas da Turma A, tanto no TI 1 como no TI 2. Com efeito, à pergunta ‘e agora, ouves as mesmas funções que ouviste quando a melodia foi executada *a capella*?’ – a maioria dos alunos respondeu negativamente, improvisando também com menos sucesso. Curiosamente, no TI 2 os resultados desta mesma turma nas três tarefas permitiram demonstrar que o desempenho melhorou, quer em termos de audição das funções tonais como em termos de improvisação. Este facto fica evidenciado pela análise do conteúdo musical das respostas dos alunos, nomeadamente pelas funções harmónicas que, através da audição do exemplo acompanhado, revelaram ter consciência não ter audiado no exercício anterior (*a capella*), e pela melhoria no desempenho da improvisação. Ou seja: os alunos identificaram com maior sucesso as funções harmónicas, ainda que com melhor resultado nos exercícios acompanhados harmonicamente, assim como improvisaram melhor.

Quanto à Turma B, verificou-se mais uma vez um contraste com a Turma A. Efectivamente, os alunos responderam com maior sucesso às três tarefas solicitadas, tanto em TI1 como em TI 2. No entanto, em termos de evolução de um para o outro teste, as melhorias verificadas dizem respeito às performances de identificação auditiva da sintaxe tonal da melodia *a capella* e, mais significativamente, de improvisação. Ou seja, esta evolução não se registou nas respostas relativas à tarefa de identificação auditiva da sintaxe tonal do exemplo acompanhado – o que não deixa de ser interessante, tendo em conta o resultado evidenciado pelas performances de improvisação no final do estudo. Recorde-se que a evolução significativa foi registada no plano da improvisação acompanhada.

Em suma: verifica-se em ambas as turmas uma evolução, em termos de audição tonal, no que respeita à improvisação de Coda. No que concerne à relação entre esta última tarefa e as performances de audição de funções tonais, a Turma A melhora significativamente em todas as condições de resposta solicitadas, enquanto que a turma B, embora sendo manifestamente superior em todas as dimensões, quer em TI 1 quer em TI 2, evolui apenas no âmbito da audição de funções de exemplo *a capella* e da improvisação.

#### 5.4. Discussão de resultados

O objectivo deste estudo foi o de apresentar estratégias de trabalho que pudessem promover a compreensão da harmonia funcional na música tonal no processo de aprendizagem. Colocou-se a hipótese de que a eficácia das estratégias implementadas ao nível da audição da sintaxe tonal poderia ser verificada e ter repercussões na capacidade de improvisar melodicamente.

Os testes estatísticos realizados demonstraram que as duas turmas envolvidas na experiência não partiram do mesmo nível de desempenho – confirmando aliás o diagnóstico efectuado pela investigadora através de TAF e ao longo da administração de TI 1. Uma análise posterior dos resultados obtidos nos testes indica que as turmas demonstraram diferenças de evolução na performance, mas não se verificou qualquer *ceiling effect* em nenhuma delas. Por outro lado, apesar de se notarem diferenças na evolução da avaliação entre o TI 1 e o TI 2, é pouco provável que as diferenças verificadas nos resultados do TI 1 nas duas turmas possam invalidar os resultados obtidos, ou encubram quaisquer outras diferenças não visíveis ou explicitadas. Deste modo, a subsequente agregação dos resultados de ambas as turmas justifica-se porque permite atenuar ou evitar quaisquer erros estatísticos que possam ter resultado da consideração de dados inapropriados.

A primeira questão em estudo foi saber se a audição tonal desenvolve o desempenho da improvisação melódica. O quadro 5.5. evidencia resultados extremamente interessantes: nas improvisações *a capella* verificou-se um decréscimo sensível nos resultados das três dimensões avaliadas, estatisticamente significativo quanto à Expressividade (E). Nas improvisações acompanhadas houve evoluções positivas estatisticamente significativas nas dimensões S e ORM, não tendo havido praticamente evolução na avaliação da dimensão E.

À primeira vista estes resultados parecem contrariar a expectativa resultante de um semestre de formação específica, mas essa não é necessariamente a conclusão a retirar. Uma análise mais cuidada e profunda aos resultados obtidos e às performances dos alunos torna claro que os juízes elevaram nitidamente os padrões de avaliação do TI 1 para o TI 2. Ou seja: foram mais exigentes na avaliação do TI 2 (por outras palavras, penalizaram os resultados das provas pós instrução). Este efeito de aumento dos padrões de avaliação não é desconhecido na literatura, estando bem documentado em estudos semelhantes ao presente (Benkert, 1995; Fredrickson, Johnson, & Robinson, 1998). Esta possibilidade é confirmada pela análise do grau de fiabilidade interna dos juízes: o valor de 0,74 obtido no parâmetro alfa do teste Cronbach Alpha não é baixo nem decisivamente alto. Quando se determina a fiabilidade interna em cada conjunto de provas, obtêm-se valores de 0,78 em TI 1 e 0,89 em TI 2, o que comprova o aumento de facto dos padrões de avaliação dos juízes. Não havendo dúvidas relativamente ao facto de que os resultados de cada conjunto de provas são internamente válidos, a sua comparação deve ser feita tendo bem presente este aumento dos padrões de avaliação.

Deste modo, se os resultados de TI 2 forem ajustados de forma a, pelo menos, não se verificarem diminuições de performance (desde logo altamente suspeitas), então a evolução verificada na dimensão S amplifica-se e a progressão induzida pela aprendizagem, se já era notável, torna-se bem mais óbvia: nos exercícios a *capella* essas diferenças poderão ser ainda pouco notórias mas, com apoio de acompanhamento, a progressão, se já era substancial ( $p=0,002$ ), torna-se então inquestionável. Considerando também os resultados globais (ver quadro 5.6.), a progressão observada na sintaxe torna-se bem mais visível.

Quanto à segunda questão do estudo – se as competências de improvisação podem ser preditas pelos testes de aptidão – o teste HIRR forneceu correlações



estatisticamente significativas em cinco das seis situações analisadas (3 dimensões x 2 testes), moderadamente fortes, sendo as correlações com TI2 mais elevadas. O teste AMMA forneceu correlações estatisticamente significativas em quatro das seis situações analisadas, igualmente moderadas. As correlações com TI2 são igualmente mais elevadas. As correlações encontradas para o HIRR são mais elevadas que as encontradas para o AMMA.

Assim, e atendendo ao incremento dos valores das correlações para TI2, parece poder concluir-se que ambos os testes podem prever moderadamente as competências de improvisação, sendo o teste HIRR mais específico para o efeito. No que concerne à avaliação de outros dados, os resultados obtidos quer através de TAF, quer através de TI 1 foram determinantes para o conhecimento do nível de desempenho de audição tonal dos alunos antes da experiência, permitindo esclarecer várias situações.

Por um lado, demonstraram que os perfis de competência das duas turmas eram, no plano da audição tonal e da improvisação, diferentes. Efectivamente, a Turma B revelou-se superior à Turma A. Este dado, tendo sido importante para a investigadora para a orientação da experiência de aprendizagem, tornou-se ainda mais decisivo, como se viu, para a interpretação final de resultados.

Por outro, ajudou a confirmar a ideia de que a avaliação do conhecimento musical dos alunos pode apontar para uma incoerência entre níveis de competência teórica e auditiva. (Este aspecto, tendo sido verificado quer no TAF quer em TI 1, foi metodologicamente decisivo na medida em que justificou, por si, a implementação da experiência nas turmas propostas, mesmo tendo em consideração as diferenças de nível de audição tonal verificadas entre si). É de recordar a expressão de uma série de alunos quando lhes foi feita a pergunta “*sabem o que são funções tonais?*”. Resposta: “*Oh professora, fácil! Aquilo dos acordes do 1º, 2º grau, por aí fora... sétima da dominante...! É isso que nos*

*vai ensinar?. Já sabemos!*. De facto, sabiam. A maioria, apenas em teoria.... Ou seja, os testes confirmaram que os alunos tinham conhecimento teórico de funções harmónicas – demonstrando-o através da utilização de códigos de cifragem e de respostas do tipo das que foram referidas no exemplo citado – mas que não o aplicavam correcta e satisfatoriamente aos problemas sonoros solicitados.

## **5.5. Limitações**

Talvez a maior limitação da metodologia utilizada resulte da forma como os resultados dos testes TI 1 e TI 2 foram avaliados pelos juízes. Embora consistentes entre si, o facto de as avaliações pelos juízes se terem realizado em dois momentos de tempo distintos parece ter afectado a necessária uniformidade de critérios – o tal efeito de aumento de padrões de avaliação referido noutros estudos –, o que limitou seriamente não só o alcance como as próprias conclusões do estudo. Mesmo tendo em conta estas limitações, ficou claro que a metodologia utilizada no projecto demonstrou notória facilidade no aumento das competências de improvisação vocal ao nível auditivo-oral da sintaxe tonal. Com efeito, as improvisações dos alunos melhoraram no final da instrução, facto que ficou evidenciado na generalização das funções harmónicas, sobretudo nas improvisações acompanhadas.



---

## Conclusões

---

Com a presente dissertação espero contribuir com um conjunto de dados e reflexões que possam melhorar o actual sistema de ensino da Música.

Nomeadamente, pretendo chamar a atenção para a necessidade de se promover a audição harmónica funcional. Este aspecto tem sido amplamente descurado no nosso sistema de ensino musical, confrontando-nos na realidade com situações paradoxais em que os músicos são capazes de resolver problemas complexos no âmbito da análise e da performance musical, podendo não ser no entanto capazes de identificar auditivamente progressões harmónicas entre os I, IV e V graus.

Pretendo também chamar a atenção para a importância da improvisação, aspecto este igualmente muito relegado para segundo plano no nosso sistema de ensino.

Estas chamadas de atenção materializaram-se na presente dissertação através de um conjunto de propostas educativas que visam desenvolver a audição da sintaxe harmónica. E como qualquer proposta educativa carece de instrumentos de avaliação que permitam aferir os seus resultados, um contributo igualmente essencial nesta dissertação traduziu-se na construção de instrumentos de avaliação dos resultados das performances dos alunos, no âmbito do desempenho da improvisação melódica.

Estes dois contributos (desenvolvimento de uma proposta educativa e construção de instrumentos de avaliação) traduzem, aliás, uma ideia-chave na presente dissertação: a de que audição da sintaxe tonal e improvisação melódica são faces da mesma moeda. Assim, o estudo empírico apresentado pretendeu verificar se a capacidade para improvisar melodicamente se relaciona com a aprendizagem da audição da sintaxe tonal ao nível auditivo-oral, e através do canto.

O estudo foi efectuado na Escola ARTAVE e permitiu concluir que a aprendizagem da audição tonal contribui para o desenvolvimento da improvisação melódica dos alunos do 9º ano de Cordas e Sopros do ensino

profissional artístico. Ainda que este estudo seja apenas um começo, os resultados obtidos permitem preliminarmente concluir que a instrução, quando baseada na audição tonal, promove a compreensão da sintaxe harmónica necessária para improvisar melodicamente.

O facto do impacto se ter verificado de forma estatisticamente significativa apenas em contextos de performance acompanhada, e em alunos com níveis de desempenho, em termos de audição e improvisação, à partida mais baixos, poderia levar-me a suspeitar numa primeira análise que o modelo de instrução implementado na experiência é mais eficaz sobretudo neste tipo de condições. Contudo, parece-me ser possível efectuar-se uma reflexão mais vasta se se atender às seguintes questões:

- 1) por que é que os efeitos da instrução proposta não se fizeram sentir de forma significativa no desempenho das improvisações *a capella*?
- 2) por que razão a turma de alunos que demonstrou inicialmente níveis de audição tonal e de improvisação mais elevados não progrediu da mesma maneira que a turma mais fraca?
- 3) por último, por que é que não houve qualquer evolução no âmbito da expressividade?

Ainda que a resposta a qualquer um dos problemas careça de investigação empírica, podem ser adiantadas várias hipóteses, inferidas de estudos teóricos e de observações empíricas extraídas de outros contextos de reflexão.

Um dos aspectos que à partida parece estar relacionado com todas as questões, é a problemática da sequência de aprendizagem da improvisação. Ou seja: é frequentemente aceite que o desenvolvimento da improvisação é um processo moroso, com ciclos ou estádios de audição e generalização, quer de conteúdos quer de competências, progressivamente mais coesos. É provável que este facto explique as situações verificadas.

No que concerne ao primeiro problema, é-me difícil duvidar que a presença de acompanhamento harmónico facilite o processo de audição dos padrões de progressão harmónica, libertando o aluno da situação de insegurança e

ansiedade provocada pelas expectativas de realização de uma tarefa *a solo*, relativamente à qual está pouco experiente e confiante. A questão da memória processual a longo prazo exigida pela execução e generalização de conhecimento em *tempo real* – referida, como tive oportunidade de mencionar no Capítulo II, em estudos como os efectuados por Johnson-Laird (1987; 2002), Pressing (1991; 1998; 2000), Sloboda (1993) Sarath (1996), e Pressing (1998;2000) –, parece ser um dos aspectos que, no âmbito da improvisação vocal acompanhada, fica menos dificultado.

Estas observações tornam-se ainda mais pertinentes se adicionar aos argumentos os dados resultantes da experiência de Gilbault (2004), em que estiveram envolvidas crianças em idade pré-escolar e escolar (cf. Cap. II). Recordo que a autora conclui que as crianças que receberam instrução musical com canções acompanhadas harmonicamente improvisaram melodias – aplicando funções harmónicas e mantendo afinação e sentido tonal – melhor do que as que apenas receberam instrução *a capella*. Ainda que Gilbault tenha circunscrito a avaliação das performances dos alunos depois de sujeitos a períodos de instrução baseados em improvisação acompanhada – não permitindo, desta maneira, verificar se os resultados se mantinham com o mesmo grau de realização em improvisações correspondentes *a capella* –, fica evidenciado que o acompanhamento harmónico tem um papel facilitador no processo da aprendizagem da improvisação.

Se adicionar a estes dados os factos verificados no presente estudo, fica reforçado o papel facilitador do acompanhamento harmónico, tal como foi verificado na experiência de instrução de Gilbault, tornando-se pertinente suspeitar que a improvisação melódica acompanhada é, no plano performativo, um estágio de realização prévio ao da improvisação melódica *a capella*.

Efectivamente, e não perdendo de vista o objecto capital desta dissertação – a análise dos efeitos da aprendizagem da audição tonal no desenvolvimento da improvisação melódica –, a aprendizagem da improvisação propriamente dita encontra-se, na experiência de instrução implementada, ainda por desenvolver. Isto é, o primeiro contacto dos alunos com experiências de improvisação melódica

foi feito apenas nos momentos de teste, sendo natural, em virtude da ausência de experiências naquele domínio, realizarem melhor a tarefa na condição de execução que se afigura mais simples de concretizar. Donde que se conclui que a acumulação continuada de experiências de improvisação ao longo do período de instrução, quer numa quer noutra condição de realização, constitui, em acção combinada com outros trabalhos de audição tonal, um factor determinante para o desenvolvimento de ambos os estádios, sobretudo para aquele que é mais exigente e moroso de adquirir, como a improvisação *a capella*.

Relativamente à segunda questão é-me possível adiantar várias hipóteses, tendo em consideração quer o modelo de estádios de improvisação teoricamente defendido por Kratus – e genericamente sustentado por Sloboda, Sudnow e Pressing (cf. capítulo II) –, quer a minha própria experiência pessoal no domínio da improvisação. Pela análise dos resultados de improvisação de ambas as turmas no final da experiência, identifiquei o perfil de desempenho da Turma A entre os estádios 2 (*process-oriented improvisation*) e 3 (*product-oriented improvisation*), e o da Turma B entre os estádios 3 e 4 (*fluid improvisation*). Ou seja: os alunos da Turma A demonstram ser capazes não apenas de audiar e aplicar padrões tonais em estruturas de progressão harmónica cada vez mais longas (estádio 2), como de se tornar mais coerentes e conscientes desse processo ao longo da improvisação – com repercussões na qualidade do produto (estádio 3). Por seu turno, os alunos da Turma B encontravam-se, desde o início da instrução, em plena consumação deste último estádio, preanunciando a passagem para um modo de realização tecnicamente mais controlado e fluído (estádio 4) – que está muito próximo, aliás, do da descoberta estilística, iniciada no estádio 5 (*structural improvisation*) e plenamente consumada no estádio 6 (*stylistic improvisation*).

É provável que o processo de transição de um para o outro estádio seja, no caso da Turma B, distinto do da Turma A, não apenas em termos de complexidade e morosidade, como de conflito ou ruptura de conhecimento. Ou seja: uma vez atingidos os primeiros estádios, a atenção e expectativa dos alunos da Turma B começa a ser direccionada para o controlo técnico, respiratório e mesmo estilístico da improvisação, o que acaba por penalizar a qualidade do produto. A



ansiedade provocada pelo começo de tomada de consciência das questões de expressão e de estilo parece também não favorecer a competência que é necessário adquirir para, em tempo real, seleccionar e reunir as várias ideias de forma a tomar a decisão mais correcta. Este fenómeno foi aliás perceptível durante o momento em que realizei os testes, sobretudo tendo em conta que o meu conhecimento sobre o desenvolvimento dos alunos nesta altura da experiência era já bastante concreto e esclarecedor.

Ou seja, vários aspectos parecem entrar em jogo quando se consoma a audição da música que se está a improvisar, provocando distúrbios no controlo entre o que já se vislumbra ou antecipa executar e o que se consegue de facto concretizar com coerência ou sentido.

A questão do distúrbio e conflito de conhecimento em fases de transição de aprendizagem é notória, aliás, na Turma A, nomeadamente ao nível da manifestação de coerência entre a tarefa de identificação auditiva de funções harmónicas em melodias inacabadas *a capella* e com acompanhamento, bem como entre estas e a respectiva improvisação melódica.

Parece-me ser possível argumentar portanto que o tempo de aprendizagem exigido para ambas as transformações não foi suficiente, facto que poderá ter afectado decisivamente os resultados quer da Turma A, quer da Turma B. Na turma A, evidenciando-se ao nível da coerência entre audição *a capella* e acompanhada, bem como entre estas e a execução improvisada. Na Turma B, no controlo entre a generalização tonal e a aplicação fluente, na improvisação, de novas variáveis que começam a ser audiadas, como o estilo.

Julgo que esta última transformação (Turma B) está relacionada com algo que em termos cognitivos é decisivo para a expansão e consolidação plena do processo de improvisação: a passagem do que se assimilou e consciencializou na aprendizagem para a sua realização e generalização quase espontânea ou inconsciente. Isto é: a aquisição do controlo espontâneo entre o que se consciencializou e o que é executado de forma praticamente inconsciente.

A minha experiência pessoal em práticas de improvisação permite-me fundamentar, mais do que qualquer outra fonte, esta ideia. De facto, a

transformação do processo de improvisação num acto de criação espontânea é das metas mais difíceis e morosas de atingir. Sobretudo quando se está na fronteira entre o que já se é capaz de generalizar e prever auditivamente em termos de conteúdo tonal e rítmico, e o que se aplica de forma coerente na performance (controlando também aqui, antecipadamente, técnica e estilo). O estudo de Sudnow (cf. capítulo II.), ainda que dirigido para a improvisação pianística, confirma isso mesmo. Apesar do autor, como analisei oportunamente, reduzir o problema ao mecanismo dos dedos, deixa subentendido que a relação entre o que se pensa e o que se é capaz de aplicar na improvisação não é, em termos generativos, linear. Em síntese: uma coisa é o que se ouve e se quer projectar na execução; outra coisa é o que se consegue realizar e concretizar imediatamente através dos dedos (ou da voz). Ambos os processos requerem um trabalho que, apesar de requerer interacção, não se desenvolve totalmente de modo contínuo ou estável.

Uma forma de compreender este tipo de conflitos é analisar o que se passa ao longo do próprio percurso de aprendizagem da linguagem. Aproveito para sublinhar a importância que autores como Gordon, Azzara ou Kratus dão a esta mesma analogia para a fundamentação da aprendizagem da improvisação. Efectivamente, o processo de desenvolvimento da fluência do discurso falado é caracterizado, em termos linguísticos, por estádios e ciclos de ruptura epistemológica. Aquilo que, de uma forma inconsciente, somos capazes de dizer espontaneamente numa conversa ou diálogo, imprimindo sentido ou significado ao que se está a ouvir, a antecipar ou a prever, parece ser resultado de vários anos de experiência de estimulação-acção, onde fases de tomada de consciência gramatical e sintáctica foram determinantes para o desenvolvimento do processo. A questão do estilo que queremos assimilar e imprimir ao nosso discurso é, neste contexto, um processo de realização que, adicionado aos anteriores, ainda é mais moroso de atingir. Estes argumentos, ainda que não sustentados exhaustivamente por investigação científica, permitem-me de forma alegórica responder ainda à terceira e última questão, atrás levantada.

Com efeito, sendo a improvisação estilística o resultado do controlo entre a audição e os aspectos expressivos (respiração, fraseado, fluência performativa,

percepção de estilo) – últimos estádios de improvisação segundo a teoria de Kratus –, é natural que o tempo de instrução dedicado ao presente trabalho experimental não tenha sido de todo suficiente para que se tivessem manifestado progressos na dimensão expressiva das improvisações dos alunos. A regressão que se verificou neste tipo de dimensão – facto que ficou demonstrado genericamente nos resultados de E dos testes finais de improvisação, com maior evidência na Turma A – parece-me ficar aliás, em face do que expus, pertinentemente justificada.

É justo sublinhar portanto que a resposta possibilitada pela minha dissertação é dirigida sobretudo às condições de conhecimento requeridas para a realização da improvisação melódica. Ou, como diria Gordon, para o desenvolvimento da competência ou <<*readiness to teach themselves how to improvise and create*>> (Gordon, 1998, p. 8). Enfim: ao vocabulário de padrões tonais e harmónicos que o aluno necessita de adquirir e discriminar para, por si próprio, generalizar e improvisar melodicamente.

Assim, em face dos resultados, uma das principais conclusões que retiro deste estudo é que para além da aquisição de ferramentas para improvisar melodicamente, como a audição da sintaxe harmónica, são necessárias experiências contínuas e constantes de improvisação, para que o desenvolvimento de todas as componentes implicadas no processo se concretize – como a memória processual a longo prazo, a fluência e o controlo técnico do que se antecipa e prediz cognitivamente, ou ainda a execução acompanhada ou *a capella*.

Um estudo continuado dirigido, deste modo, não para as condições de audição exigidas pela improvisação, mas para o desenvolvimento intrínseco da improvisação e da criatividade no processo de aprendizagem, poderia ser um excelente contributo para a aferição de algumas daquelas questões. O que a presente investigação me sugere relativamente, por exemplo, à problemática da sequência da improvisação no plano da execução acompanhada ou *a capella*, poderá ser um excelente motivo de pesquisa no futuro, na medida em que complementaria a reflexão teórica de alguns autores, como Kratus. O design a

implementar deveria responder à seguinte pergunta: qual a sequência de aprendizagem da improvisação melódica no plano performativo e em contextos de competência e instrução baseados na audição tonal? Aspectos específicos relativos a problemáticas de execução ou performance sustentadas em actividades coordenadas de audição tonal e improvisação *a capella*, acompanhada ou mesmo em *ensemble* – vocal ou instrumental –, constituiriam as variáveis a analisar em alunos previamente seleccionados. Esta selecção, baseada na avaliação de níveis de audição tonal, seria neste caso uma das condições do design, já que a aferição da importância da aquisição de vocabulário tonal e harmónico para o desenvolvimento da improvisação melódica parece ter ficado demonstrada na presente dissertação.

Em suma, creio que se torna evidente a urgência de mais trabalhos de investigação relativos quer aos efeitos da aprendizagem da audição tonal no desenvolvimento da improvisação melódica *a capella* e acompanhada, como às relações entre estas duas variáveis e a improvisação vocal e instrumental.

O potencial que, em termos de informação psicológica e pedagógica, caracteriza a problemática da improvisação enquanto objecto de estudo, sobretudo no que concerne à compreensão musical – como ficou evidenciado aliás por diversos estudiosos –, leva-me a considerar que existem outros assuntos igualmente importantes para investigação no futuro. Um deles – relativamente ao qual a presente investigação indicia requerer confirmar – diz respeito aos efeitos da aprendizagem da improvisação melódica com base na audição tonal no processo de transferência para outros contextos de competência, como a análise auditiva musical, nomeadamente harmónica, e até mesmo a performance (sobretudo no plano da capacidade de correcção de erros resultantes de lapsos de memória). Pela análise dos resultados, ficou evidenciado que quer o processo de identificação auditiva, quer o processo de execução improvisada são competências que andam de mãos dadas, ainda que estejam sujeitas a estádios de consolidação, qualitativa e temporalmente, pouco esclarecidos. Ambas se fundam na compreensão de conteúdo musical necessária para generalizar e criar música.

Azzara (1993) identifica o processo como significação musical, tendo encontrado, com base neste pressuposto, dados objectivos que comprovam os efeitos da aprendizagem da improvisação no desenvolvimento da leitura notacional, neste caso através da execução instrumental *a solo*. Adicionando estes dados aos da presente dissertação fica evidenciado que os estudos relativos ao papel da improvisação na aprendizagem da transferência, quer de conteúdo tonal quer de competências musicais – como a análise funcional auditiva ou a performance instrumental –, merecem continuar a ser desenvolvidos. O contributo para a reflexão e acção pedagógica estender-se-ia deste modo a várias áreas curriculares, como Formação Musical, Instrumento ou Análise e Composição. O problema coloca-se ainda ao nível de outras dimensões musicais, como por exemplo a sintaxe rítmica, a conjugação desta com a tonal ou ainda a compreensão do estilo.

A problemática da improvisação ‘passiva’ e ‘activa’, isto é, a que resulta de um suporte sonoro ou visual, como o acompanhamento harmónico dado ou a leitura de Cifra, e a que se constrói com base em apenas uma das partes musicais, como a criação de um Baixo para uma melodia não-familiar ou de uma melodia para um Baixo dado – ou, ainda, as duas situações –, é outro dos temas que se encontra por investigar. A pesquisa de fundamentos psicológicos que permitam aferir empiricamente o impacto da instrução num e noutro âmbito de improvisação parece-me constituir, paralelamente às propostas de estudo anteriores, um contributo precioso para o desenvolvimento da compreensão musical no ensino artístico.

Uma das problemáticas que apesar de ser actualmente de crucial importância, não recolhe até ao momento qualquer tipo de tratamento empírico, é a das relações entre a improvisação tonal e a improvisação em contextos não-tonais. Compreender o que se processa, em termos de compreensão sintáctica, em âmbitos de ‘linguagem’ dodecafónica, tímbrica ou aleatória, nomeadamente no plano da sua interacção com a audição tonal e rítmica, parece-me ser um objectivo interessante para a reflexão científica e pedagógica. Concerteza que os dados recolhidos neste domínio não seriam menos pertinentes e urgentes que os anteriores.

No que concerne à problemática da aptidão e da improvisação, os resultados obtidos neste estudo permitem-me sugerir que ao nível da sintaxe harmónica existem relações entre ambas, facto que confirma aliás teorias de alguns pensadores, como Gordon (1998; 2000a). Ou seja: a competência para improvisar melodicamente parece estar relacionada não apenas com a aprendizagem da audição da sintaxe harmónica (sobretudo com a promoção de condições de realização que permitam ao aluno ‘estar pronto’ para improvisar), como com o potencial tonal para audiar música. Apesar dos referidos resultados não terem sido em termos globais estatisticamente significativos, fazem-me pensar na necessidade de aprofundamento deste tipo de questões. Um dos estudos que me parece particularmente urgente diz respeito à aferição dos testes estandardizados AMMA, HIRR & RIRR para a população portuguesa, dadas as questões de validade inerentes ao facto de qualquer uma daquelas baterias estar estatisticamente aferida para a população americana. Até agora, apenas um dos testes de aptidão editado por Gordon, em 1982 – IMMA (Intermediate Measures of Music Audiation) – foi objecto deste género de investigação, através de Rodrigues (2002). Talvez se encontrem neste tipo de problemas algumas respostas para o significado dos dados obtidos na presente investigação.

Resta-me sublinhar a principal nota a reter na presente dissertação: a compreensão musical é indissociável da criação desenvolvida na improvisação. Por sua vez a improvisação, sendo uma das faces visíveis da compreensão da música, é por inerência um veículo crucial de avaliação do conhecimento e crescimento musical, quer para o aluno quer para o professor.

A importância deste facto para a reflexão educativa parece-me ser digna de registo. A primeira conclusão a retirar diz respeito à forma como a improvisação deve ser observada no currículo, sobretudo pelas funções que reveste no processo global da aprendizagem.

Assim, ainda que a improvisação possa não constituir um objectivo último da educação musical – pelo menos em currícula não especificamente dirigidos para o fim –, a sua função enquanto estádio e dimensão expressiva de realização musical é imprescindível para o desenvolvimento pleno dos futuros músicos. Ou

seja: a sua negligência no processo global de crescimento e realização dos cantores, instrumentistas e compositores faz levantar dúvidas sobre a qualidade e pluralidade dos critérios que presidiram à construção de programas curriculares, com vista àquilo que é denominado por desenvolvimento artístico.

Creio que a arte – como aliás a linguagem ou qualquer outra dimensão da expressão intrínseca e estética dos indivíduos – não existe sem *pensamento*, descoberta. A criatividade – onde se funda a improvisação ou qualquer outro projecto de busca de realização e de conhecimento autêntico ou ‘privado’ – não é mais do que uma exteriorização exacerbada desse processo. Talvez a mais decisiva para a definição e preservação da própria ideia de ‘realização artística’.

Contudo, a avaliar pelos factos, o conceito de ‘formação artística’ parece andar pouco acercado daquilo que, no contexto do processo educativo da música, deveria constituir o primeiro princípio ou finalidade a considerar pelos educadores: o desenvolvimento de ferramentas e competências essenciais para a produção e criação de outros ou diferentes modos de *pensar*, seja qual for a área de expressão ou conhecimento em que se venha a manifestar pelos sujeitos. O facto de a maioria dos músicos de formação ‘erudita’ demonstrar séria desorientação ou incapacidade em actividades de improvisação, nomeadamente melódica e harmónica, parece denunciar deficiências nessas ferramentas. Pelo que se infere do presente estudo, a pertinência desta constatação deve-se sobretudo ao que essas mesmas deficiências representam em termos de audição, necessária para ir além da reprodução propriamente dita, ainda que esta seja inquestionavelmente importante e poderosa para a preservação daquilo que culturalmente nos une ao passado.

Outras problemáticas, como a questão da liberdade e pluralidade de pensamento e de expressão podem ser acrescentadas à reflexão. Uma leitura aos trabalhos filosóficos de Meyer (1956), Mursell (1958), Langer (1964); Gardner (1973; 1983; 1989; 1990; 1993a), Radocy & Boyle (1979), Reimer (1989, 1991b), Kratus (1990, 1991), Campbell (1991); Davidson (1991), Hamann (1991), Sherman (1991), Webster (1991); Campbell & Scott-Kassner (1995), Elliot (1995), Sarath (2002), Kiehn (2003), é neste contexto suficiente para ser levada a considerar que a

improvisação, enquanto manifestação de pensamento criativo, contribui quer para a definição do conceito de musicalidade, quer para a renovação do sentido estético da aprendizagem da música na escola. De facto, a disponibilidade ou abertura dos educadores para o desenvolvimento de comportamentos ou atitudes criativas constitui, por si, uma garantia para a construção e preservação de uma Escola *universal*, como diria Hermeto Pascoal. Não deixo de apontar que a expressão utilizada por este fluente e sábio improvisador, compositor e instrumentista – um exemplo claro de união entre as diferentes dimensões em que pode ser consumada a realização artística – nasce, como o testemunhou numa das suas recentes actuações no nosso país, da mesma inquietação em que repousa este estudo. A de que a Escola da Música tem andado distante da *Escola do Pensamento*.

Volto outra vez à poderosa imagem da linguagem. Fazendo jus aos princípios defendidos pela maioria dos estudiosos, os benefícios da cultura da compreensão e expressão criativa podem ser comparáveis aos da aprendizagem da expressão e comunicação verbal, linguística. Efectivamente podemos argumentar que podemos não ser, todos, poetas. Mas não deixamos por isso de ser livres de pensamento. A improvisação, tal como o discurso espontâneo da fala, quando inserida na acção pedagógica de qualquer programa ou curricula de música, pode não contribuir mais do que isso mesmo: um acréscimo ou mais valia ao processo de pensar, comunicar e crescer musicalmente. Algo que me parece ser essencial à conquista da auto-suficiência intelectual e praxica do aluno. Afinal de contas, a própria finalidade da educação.

Ao disponibilizar este estudo, espero contribuir, em última instância, para a construção de oportunidades de crescimento de alunos e músicos e, desta forma, concretizar aquela que é a principal função do professor: ajudar a ser livre, ou como diria Willems, *ajudar a viver*.



## Bibliografia

- Abeles, H. F., Hoffer, C. F. & Klotman, R. H. (1984). *Foundations of music education*. New York: Schirmer.
- Abramson, R. M. (1980). Jaques-Dalcrozed-based improvisation, *Music Educators Journal*, 66(5), 62-68.
- Abramson, R. M. (1988). Introduction of Steinitz. In T. Rafi & B. Reinhardt (Eds.), *Teaching music in rhythmic lessons*. Tel-Aviv: Or-Tav, Music Publications.
- Abramson, R. M. (1992). *Jaques-Dalcroze eurhythmics* (Texto e Vídeo). Chicago: GIA Publications.
- Adolfo, A. (1993). *Brazilian music workshop*. Leblon: Advance Music.
- Aiello, R. (1994). Music and language: parallels and contrasts. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 40-63.
- Aiello, R. & Williamson, A. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 167-181, (2001).
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (2003). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31, (1999).
- Anderson, W. M. (1991). *Teaching Music with a multicultural approach*. Virginia: MENC.
- APA (2002). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (5<sup>a</sup> Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Aronoff, F. W. (1979). *Music and young children*. New York: Turning Wheel Press.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Azzara, C. (1993). The effect of audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental student's music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.

- Azzara, C. (2002). Improvisation. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press, 171-187.
- Azzara, C., Grunow, R. & Gordon, E. (1997). *Creativity in improvisation* (Vols. 1-2). Chicago: GIA Publications.
- Baker, D. N. (1980). Improvisation: A tool for music learning. *Music Educators Journal*, 66 (5), 42-50.
- Bamberger, J. (1982). Revisiting children's drawing of simple rhythms: A function for reflection-in-action. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioural growth*. New York: Academic Press.
- Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 388-413.
- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bamberger, J. (1994). Coming to hear in a new way. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 131-151.
- Bamberger, J. (2000). *Developing music intuitions: A project-based introduction to making and understanding music*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Bamberger, J. (2003). The developmental of intuitive musical understanding: a natural experiment. *Psychology of Music*, 31(1), 7-36.
- Bastin, B. & Van Hauwe, P. (1976;1977). *Vivre la musique: Méthode pour une éducation musicale active* (Vols. 1-2). Amsterdam: New Sound.
- Bell, C. (2004). Harmonizing and improvising in the choral rehearsal: A sequential approach. *Music Educators Journal*, 90(4), 31-36.
- Benkert, S. (1995). *The effect of order on evaluative scores for trumpet performances*. Unpublished Manuscript: The University of Kansas.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz*. P. V. Bohlman & B. Nettl (Eds.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bharuca, J. J. (1994). Tonality and expectation. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 213-239.

- Blacking, J. (1995). *How musical is man?*. Washington: Washington Press, (1974).
- Bloom, B. S. et al. (1983). *Taxionomia de Objectivos Educacionais: Livro 1: Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo, (1956).
- Bloom, B., Masia, B. & Krathwohl, D. (1979). *Taxionomia de Objectivos Educacionais: Livro 2: Domínio Afectivo*. Porto Alegre: Editora Globo, (1964).
- Bluestine, E. (1995). *The ways children learn music*. Chicago: GIA Publications.
- Briggs, L. E. (1977). *Instructional design: Principles and applications*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- Briggs, N. L. (1987). Creative improvisation: A musical dialogue (Doctoral dissertation, University of San Diego). *Dissertation Abstracts International*, 47(8), 2787A.
- Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*, 88 (1), 34-41.
- Bruch, C. B. et al. (1981). *The faces and forms of creativity: Proceedings of the first national conference on creativity and the gifted/talented*. California: Printcraft.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2 (1), 7-23.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. N.York: Schirmer Books.
- Campbell, S. C. & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From Preschool through the Elementary grades*. New York: Schirmer Books.
- Campbell, S. C. (2002). How music we are: John Blacking on music, education, and cultural understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4), 336-359.
- Caspurro, H. (1996). Abordagens Interactivas da Aprendizagem Musical. Modelos de Intervenção Didáctica na Área da Audição Musical para o Estudo da Forma. In *A educação é para todos: Modelos e propostas educativas para o ensino básico*, PEPT-2000. Coimbra: Escola Superior de Educação.

Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 103, 13-14.

Caspurro, H. (2000). Sobre 'aprender' e 'ensinar' música: A escolha de um paradigma epistemológico (Reforma Curricular do Ensino Vocacional da Música, Documento Interno do Ministério da Educação-DES).

Chapuis, J. (1990). Panorama pedagógico da educação musical Willems: Da iniciação musical ao solfejo vivo. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 66, 9-16.

Chapuis, J. (2001a). Aspectos da vida e da música. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 110, 6-7.

Chapuis, J. (2001b). A propósito do lugar da música na vida da criança. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 111, 12-13.

Chosky, L. (1981). *The Kodály context: Creating an environment for musical learning*. N. Jersey: Prentice-Hall.

Chosky, L., Abramson, R., Gillespie, A. & Woods, D.(1986). *Teaching music in the twentieth century*. N.Jersey: Prentice-Hall.

Clarke, E. F. (1989). Issues in language and music. *Contemporary Music Review*, 4, 9-22.

Clarke, E. F. (1992). Improvisation, cognition and education. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought* (Vol. 2). London: Routledge, 787-802.

Clarke, E. F. (1999). Rhythm and timing in music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. California: Academic Press, 473-500, (1982).

Clarke, E. F. (2000). Generative principles in music education. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation e composition*. Oxford: Oxford University Press, 1-26.

Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 187-196.

Comeau, Gilles (1995). *Comparing Jaques-Dalcroze, Orff and Kodál: Choosing your approach to teaching music*. Ontario: CFORP.

- Condello, R. A. (1975). Effects of sequencing on meaningful learning (Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University, Hempstead).
- Cruz, C. B. (1995). Conceito de educação musical de Zoltán Kodály e Teoria de Aprendizagem de Edwin Gordon: Uma abordagem comparativa. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 87, 4-9.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers (1996).
- Csikszentmihalyi, M. (1989). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 325-339, (1988).
- Cuddy, L. L. (1993). Melody comprehension and tonal structure. In T. J. Tighe & W. J. Dowling (Eds.), *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*. N. Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 19-38.
- Davidson, L. & Scripp, L. (1988). Young childrens's musical representations: Windows on music cognition. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation e composition*. Oxford: Oxford University Press, 195-230, (1988).
- Davidson, L. (1991). Tools and environments for musical creativity. In D. L. Hamann (Ed.), *The best of MEJ*. Reston, VA: Music Educators National Conference, 25-34.
- Deliège, I. & Sloboda, J. A. (Eds.), (1995). *Naissance et développement du sens musical*. Paris : PUF.
- Dennis, B. (1973). *Experimental music in schools*. Oxford: Oxford University Press, (1970).
- Deutsch, D. (1999). Grouping mechanisms in music. In D. Deutsch (Ed), *The pshycology of music*. New York: Academic Press, 299-348, (1982).
- Dobbins, B. (1988). *Classic standards*. Rottenburg: Advanced Music.
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: An essential element of musical proficiency. *Music Educators Journal*, 66(5), 36-41.
- Dowling, W. J. (1973). The perception of interleaved melodies. *Cognitive Psychology*, 5, p. 322-337.
- Dowling, W. J. & Harwood, D. L. (1986). *Music cognition*. Orlando: Academic Press.

- Dowling, W. J. (1991). Development of musical schemata in childrens's spontaneous singing. In W. R. Crozier & Chapman, *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam. New York, Oxfoed: Noerth-Holland., p. 145-163.
- Dowling, W. J. (1994). Melodic contour in hearing and remembering melodies. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions*. New York: Oxford University Press, 173-190.
- Elliot, D. J. (1995). *Music matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Finke, R., Ward, T. & Smith, S. (1992). *Theory, research, and applications*. Cambridge: A Bradford Book.
- Frabboni, F. (Ed.), (1984). *L'innovazione nella scuola elementare*. Florença: La nuova Italia.
- Fredrickson, W. E., Johnson, C. M., & Robinson, C. R. (1998). The effect of pre-conducting and conducting behaviours on the evaluation of conductor competence. *Journal of Band Research*, 33(2), 1-13.
- Frega, A. L. (1996). A comparison of the teaching strategies of Maurice Martenot and Edgar Willems: Conclusions and implications for future research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, Special Issue, 63-71.
- Froseth, J. O. (1985). *A longitudinal study of the relationship between melodic ear-to-hand coordination and selected indices of musical achievement at the University of Michigan School of Music*. Research Report to the School of Music. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Funk, J. & Whiteside, J. (1981). Developmental theory and the psychology of music. *Psychology of Music*, 9, 2, 44-53.
- Gabriel, C. (1978). An experimental study of Deryck Cooke's theory of music and meaning. *Psychology of Music*, 6, 13-20.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. California: Academic Press, 501-602, (1982).
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.
- Gardner, H. (1990). Multiple intelligences. Implications for art and creativity. In W. J. Moody (Ed.), *Artistic intelligences: Implications for education*. New York: Teachers College Press, 11-27.
- Gardner, H. (1993a). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gil, J. (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água, (2004).
- Gordon, E. (1965). *Musical aptitude profile*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1982). *Intermediate measures of music audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1986). *Primary measures of music audiation and the intermediate measures of music audiation: Music aptitude tests for kindergarten, and first, second, third, and fourth grade children*. Chicago: G.I.A. Publications, (1979).
- Gordon, E. (1987). *The nature, description, measurement and evaluation of music aptitudes*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1989a). *Advanced measures of music audiation*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. (1989b). *Audie: A game for understanding and analysing your child's music potencial*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1990). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1992). *Jump Right In: The music curriculum – reference handbook for using learning sequences activities*. Chicago: GIA Publications, (1984).
- Gordon, E. (1997). *Introduction to research and the psychology of music: Measurement and evaluation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (1998). *Harmonic improvisation readiness record and rhythm improvisation readiness record*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2000a). *Studies in harmonic and rhythmic improvisation readiness*. Chicago: GIA Publications.

- Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1980).
- Gordon, E. (2001). *Test validity and curriculum development. Three longitudinal studies in music*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2002). *Rating scales and their uses for measuring and evaluating achievement in music performance*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2003). *Improvisation in the music classroom: Sequential learning*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2005). *Harmonic improvisation for adult musicians*. Chicago: GIA Publications.
- Greenagel, D. J. (1994). A study of selected predictors of jazz vocal improvisation skills (Doctoral dissertation, University of Miami). *Dissertation Abstracts International*, 55 (08A), 2201.
- Grunow, R. & Gordon, E. (1992). *Jum Right In: the instrumental series: Soprano recorder* (Vol. 1). Chicago: GIA Publications, (1987).
- Gubrud, A. R. & Novak, J. D. (1973). Learning achievement and the efficiency of learning the concept of vector addition at three different grade levels. *Science Education*, 57 (2), 179-191.
- Guilbaut, D. M. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade, *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 64-76.
- Hamann, D. (Ed.), (1991). *Creativity in the music classroom: The best of MEJ*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. N.York, Toronto: Schirmer Books, 377-391.
- Hargreaves, D. (2000). Criatividade musical e improvisação em Jazz. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 105, 5-9.



- Haroutounian, J. (2000). Perspectives of musical talent: A study of identification criteria and procedures. *High Ability Studies*, 11(2), 137-152.
- Hegyí, E. (1979). *Solfège according to the Kodály concept*. Budapest: Editio Musica Budapest.
- Hennessey, B. A. & Amabile, M. T. (1989). The conditions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-38, (1988).
- Herboly-Kocsár, I. (1984). *Teaching of polyphony, harmony and form in Elementary School*. Kecskemét: Hungexpo.
- Hickey, M. (2001). An application of Amabile's Consensual Assessment Technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234-145.
- Hickey, M. & Lipscomb, S. D. (2004). How different is good? How good is different?: The assessment of children's creative musical thinking. In I. Deliège & G. A. Wiggins (Eds.), *Musical creativity: current research in theory & practice* (Pré-publicação), 1-23.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23.
- Hoffer, C. R. (1991). *Teaching music in the Secondary schools*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Imberty, M. (1995). Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Naissance et développement du sens musical*. Paris : PUF, 223-249.
- Jaques-Dalcroze, E. J. (1916). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères.
- Jaques-Dalcroze, E. J. (1977). Avant – propos. In E. Willems, *L'oreille musicale* (Vol. 1). Fribourg: Éditions Pró Musica, (1940).
- Johnson-Laird, P. N. (1987). Reasoning, imagining and creating. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 65, 71-77.
- Johnson-Laird, P. N. (1989). Freedom and constraint in creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-219, (1988).

- Johnson-Laird, P. N. (2002). How Jazz musicians improvise. *Music Perception*, 19 (3), 415-442.
- Kalmar, M. & Balasco, G. (1987). 'Musical mother tongue' and creativity in preschool children's melody improvisations. *Council for Research in Music Education*, 91, Spring, 77-87.
- Keatinge, M. W. (1967). *The great didactic of John Amos Comenius*. New York: Russell and Russell, (1896).
- Keetman, G. (1974). *Elementaria: First acquaintance with Orff-Schulwerk*. London, Stuttgart: Schott, (1970).
- Kenny, B. J. & Gellrich, M. (2002). Improvisation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 117-134, (2001).
- Keyes, C. (2000). Teaching improvisation and 20<sup>th</sup>-century idioms. *Music Educators Journal*, 86(6), 17-22.
- Kiehn, M. T. (2003). Development of music creativity among elementary school students. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 278-288.
- Kohut, D. L. (1992). *Musical performance: Learning theory and pedagogy*. Illinois: Stipes Publishing, (1985).
- Konowitz, B. (1973). *Music improvisation as a classroom method*. New York: Alfred Publishers.
- Kratus, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 76(9) 33-37.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35-40.
- Kratus, J. (2001). Effect of available tonality and pitch options on children's compositional processes and products. *Journal of Research in Music Education*, 49(4), 294-306.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations of art*. New York: Viking Press.
- Krumhansl, C. L. (2001). *Cognitive foundations of musical pitch*. Oxford: Oxford University Press, (1990).
- Laczó, Z. (1981). A psychological investigation of improvisation abilities in the lower and higher classes of the elementary school. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 66, 39-45.

- Langer, S. K. (1964). *Philosophical sketches: A study of the human mind in relation to feeling, explored through art, language, and symbol*. Baltimore: A Mentor Book.
- Lawson, C. & Stowell, R. (2003). *The historical performance of music: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, (1999).
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge: MIT Press.
- Like, J., Enoch, Y., & Haydon, G. (1996). *Creative teaching piano*. Champaign: Stipes Publishing, (1977).
- Macedo, M. T. (1990). Relembrando o professor Willems. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 66, 5.
- MacGee, T. J. (2003). Cantare all'improvviso: Improvising to poetry in Late Medieval Italy. In T. J. MacGee (Ed.), *Improvisation in the arts of the Middle Ages and Renaissance*. Michigan: Western Michigan University, 31-70.
- MacKnight, C. B. (1975). The effects of tonal pattern training on the performance achievement of beginning wind instrumentalists. *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music*, 10, 53-76.
- Madura, P. (1997). Jazz improvisation for the vocal student. *Teaching Music*, 4(6), 26-29.
- Madura, P. (1993). Relationships among vocal jazz improvisation achievement, jazz theory knowledge, imitative ability, previous musical experience, general creativity, and gender (Doctoral dissertation, Indiana University). *Dissertation Abstracts International*, 53(12), 4245A.
- Madura, P. (1995). An exploratory investigation of the assessment of vocal jazz improvisation. *Psychology of Music*, 23(1), 48-62.
- Madura, P. (1996). Relationships among vocal jazz improvisation achievement, jazz theory knowledge, imitative ability, musical experience, creativity, and gender. *Journal of Research in Music Education*, 44(3), 252-267.
- Madura, P. (1999). *Getting started with vocal improvisation*. VA: MENC.
- Mann, M. (1989). *Jazz improvisation for the classical pianist*. New York: Amsco Publications.
- Magalhães, F. (2002, Junho 22). Laginha e Sasseti: Dois pianos irmãos em concerto no CCB: Várias danças. Pesquisado Jul 10, de: <http://www.mariolaginha.org/>.

- Mark, M. L. (Ed.), (2002). *Music Education: Source readings from ancient Greece to today*. New York: Routledge, (1982).
- Martins, M. (1978). *Musica para jovens* (Vol. 2). Lisboa: Valentim de Carvalho CI SARL.
- Martins, M. L. (1998). Orff-Shulwerk: Obra de Carl Orff. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 99, 3-5.
- Marzano, R. J. & Arredondo, D. E. (1986). Restructuring schools through the teaching of thinking skills. *Educational Leadership*, 43, 20-26.
- Matthay, T. (1913). *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Boston, MA: Boston Music.
- May, L. F. (2003). Factors and abilities influencing achievement in instrumental jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 245-259.
- Mayer, R. E. (1979). Twenty years of research on advance organizers: Assimilation theory is still the best predictor of results. *Instructional Science*, 8(2), 133-167.
- McAdams, S. (1989). The many faces of human cognition in musical research and practice. *Contemporary Music Review*, 4, 1-7.
- McNair, N. (1999). Some notes on improvisation. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 103, 15-17.
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 99-116, (2001).
- McPherson, G. (1994). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 119, 11-20.
- Meehan, N. (2004). Using the melody as the basis for improvisation. *Jazz Education Journal*, 37(1), 42-44.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MENC (Ed.), (2005). *Comprehensive Musicianship: An anthology of evolving thought. A discussion of the first years (1959-1969) of the Contemporary Music Project (CMP)*. Ann Arbor: MENC.
- Michels, U. (1987-1992). *Atlas de Música* (Vol. 1-2). Madrid: Alianza Atlas.

- Micholajak, M. (2003). Beginning steps to improvisation. *Teaching Music*, Reston: MENC, 40-44.
- Mills, J. (1991). *Music in the Primary school*, Cambridge. N.York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Ministério da Educação-DGEBS (1991). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico: 2.º Ciclo*. Edição do Ministério de Educação-DGEBS.
- Ministério da Educação-DES (1997). *Encontros do secundário: Documentos de apoio ao debate – ensino especializado da música* (Vol. 2). Edição do Ministério de Educação-DES.
- Molina, E. (1999). *Piano: Un Nuevo modo de acercarse al piano*, (Vo. 4). Madrid: Grupo Real Musical.
- Monroe, W. S. (1969). *History of the Pestalozzian movement in the United States*. New York: Arno Press and the New York Times.
- Montessori, M. (1936). *The secret of childhood*. London: Longmans, Green and Co.
- Mursell, J. L. (1971). *The psychology of music*. Westport: Greenwood Press, (1937).
- Mursell, J. L. (1958). Growth process in music education. In N. B. Henry (Ed.), *Basic concepts in music education*. Chicago: The National Society for the Study of Education, 140-162.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play*. New York: Penguin Putnam.
- Narmour, E. (1989). The 'genetic code' of melody: Cognitive structures generated by implication-realization model. *Contemporary Music Review*, 4, 45-63.
- Nettl, B. (1974). Thoughts on improvisation: A comparative approach. *The Musical Quarterly* 60(1), 1-17.
- Nettl, B. (Ed.) (1998). *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nettl, B. (2001). Improvisation. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 12). S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.). London: Macmillian Publishers, 94-133.
- Orff, C. & Keetman, G. (1961-1974). *Orff-Schulwerk. Música para crianças* (Vols. 1-2, M. L. Martins, Trad. e Adapt. ). Mainz: Schott.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk* (M. Murray, Trad.). New York: Shott Music. (1976).

- Orton, R. (1992). From improvisation to composition. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought* (Vol. 2). London: Routledge, 762-775.
- Overduin, J. (1998). *Improvisation for organists*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Partchey, K. C. (1973). The effects of feedback, models, and repetition on the ability to improvise melodies (Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University). *Dissertation Abstracts International*, 35; (01A), 0240.
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature, Neuroscience*, 6(7), 674 - 681
- Paulson, J. C. (1985). The development of an imitative instructional approach to improvising effective melodic statements in jazz solos. *Dissertation Abstracts International*, 46 (01), 2957A (UMI N° 9529920).
- Paulson, J. C. (1985). The development of an imitative instructional approach to improvising effective melodic statements in jazz solos (Doctoral Dissertation, University Of Washington). *Dissertation Abstracts International*, 35; (10A), 2957.
- Paynter, J. (1970). *Sound and silence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peña, A. S. (1998). *Piano práctico: Piano complementario*. Madrid: Real Musical Madrid.
- Perdigão, M. A. (1990). Breves recordações da introdução em Portugal do método Willems e um voto. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 66, 4-5.
- Pflederer, M. (1964). The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principles of conservation. *J. Res. Mus. Ed.*, 12, 251-268.
- Pietro Paolo, D. (2003). Improvisation in the arts. In T. J. MacGee (Ed.), *Improvisation in the arts of the Middle Ages and Renaissance*. Michigan: Western Michigan University, 1-30.
- Ministério de Educação. (1991). *Plano de Organização de Ensino Aprendizagem. Educação Musical. Ensino Básico-2.º Ciclo* (Vol.2). Lisboa: DGEBS.
- Plucker, J. A. & Renzulli, J. S. (2003). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-61, (1999).

- Polk, K. (2003). Instrumentalists and performance practices in dance music, c. 1500, In T. J. MacGee (Ed.), *Improvisation in the arts of the Middle Ages and Renaissance*. Michigan: Western Michigan University, 98-114.
- Povel, D. & Jansen, E. (2002a). Harmonic factors in the perception of tonal melodies. *Music Perception*, 20 (1), 51-85.
- Povel, D. & Jansen, E. (2002b). A model for the perception of tonal melodies. In C. Anagnostopoulou, M. Ferrand & A. Smaill (Eds.), *Music and artificial Intelligence: Lectures notes in computer science*. Berlin: Springer Verlag, 144-154.
- Pressing, J. (1991). Cognitive processes in improvisation. In W. R. Crozier & A. J. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam. New York, Oxford: North-Holland, 345-366, (1984).
- Pressing, J. (1998). Psychological constraints on improvisational expertise and communication. In B. Nettl & B. Russel (Eds.), *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, 47-68.
- Pressing, J. (2000). Improvisation: methods and models. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation e composition*. Oxford: Oxford University Press, 129-178, (1988).
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (1979). *Psychological foundations of musical behavior*. Springfield, Illinois: Charles Thomas Publisher.
- Reimer, B. (1989). Music education as aesthetic education: Toward the future. *Music Education Journal*, 75(7), 28-30.
- Reimer, B. (1991a). Music education philosophy after Mursell. In R. Colwell (Ed.), *Basic concepts in music education*. Colorado: University Press of Colorado, 130-156.
- Reimer, B. (1991b). Toward a philosophical foundation for music education research. In R. Colwell (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. N.York, Toronto: Schirmer Books, p. 21-37.
- Renault, G. (2004, Agosto 24). Morrer por uma canção: Da religião à liberdade, do canto à fala, da Islândia a Nova Iorque. *Público (suplemento Y)*, 18.
- Robinson, R. (1977). *Choral ornamentation*. Chapel Hill: Hinshaw.
- Rodrigues, M. H. & Ferreira, J. G. (1994). Avaliação da aptidão musical: Elementos para uma definição. *Psychologica*, 11.

- Rodrigues, M. H. (1998). Pequena crónica sobre notas de rodapé na educação musical: Reflexões a propósito da teoria de aprendizagem musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 99, 15-25.
- Rodrigues, M. H. (1997). *Avaliação da aptidão musical em crianças do 1º Ciclo de Escolaridade: Aferição do teste Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA) para a área educativa de Lisboa* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra).
- Rodrigues, M. H. (2003). *Bebébabá: Da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras.
- Rollo, M. (1975). *The courage to create*. New York: W. W. Norton.
- Rosenfeld, R. A. (2003). Performance practice, experimental archaeology, and the problem of the respectability of results. In T. J. MacGee (Ed.), *Improvisation in the arts of the Middle Ages and Renaissance*. Michigan: Western Michigan University, 71-97.
- Sági, M. & Vitányi, I. (2000). Experimental research into musical generative ability. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation e composition*. Oxford: Oxford University Press, 179-194.
- Sándor, F. (Ed.), (1975). *Music education in Hungary*. London, Budapest: Corvina Press.
- Santos, R. A. & Ben, L. (2004). Contextualized improvisation in solfège class. *International Journal of Music Education*, 22(3), 266-276.
- Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of Music Theory*, 40 (1), 1-38.
- Sarath, E. (2002). Improvisation and curriculum reform. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press, 188-198.
- Schafer, M. R. (s/d). *El nuevo paisaje sonoro: Un manual para el maestro de musica moderno* (Ed Trad.). Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, M. R. (1969). *Limpeza de oídos* (Ed. Trad.). Buenos Aires: Ricordi Americana, (1967).
- Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists*. Belmont CA: Schirmer, (1996).
- Schmidt, C. & Sinor, J. (1986). An investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style. *Journal of Research in Music Education*, 34(3), 160-172.



- Schoenberg, A. (1950). *Style and idea*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, (1933).
- Self, G. (1967). *New sounds in class*. London: Universal Edition.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. New York: Columbia University Press.
- Schenker, H. (2000). *The art of performance* (Ed. Trad.). Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, R. W. (1991). Creativity and the condition of knowing music. In L. Hamann (Ed.), *The best of MEJ*. Reston, VA: Music Educators National Conference, 7-24.
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability*. London: Methuen, (1968).
- Simões, R. (1990). Biografia de Edgar Willems. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 66, 6-7.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Sloboda, J. A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3-20.
- Sloboda, J. A. (1993). *The Musical Mind*. Oxford, N.York, Toronto: Oxford University Press, (1985).
- Sloboda, J. (2000). *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation e composition*. Oxford: Oxford University Press.
- Sorrell, N. (1992). Improvisation. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought* (Vol. 2). London: Routledge, 762-775.
- Sousa, D. A. (2002). *Como aprende el cérebro*. Califórnia, London, N. Delhi: Corwin Press.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill (Portugal), 1990.
- Sternberg, R. J. (Ed.), (1989). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, (1988).
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (2003). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-15, (1999).
- Sternberg, R. J. & O'Hara, L. A. (2003). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 251-296, (1999).

- Stockton, J. L. (1983). An experimental study of two approaches to the development of aural meter discrimination among students in a college introductory class. *Dissertation Abstracts International*, 43, 718A.
- Stravinsky, I. (1971). *Poética da música* (Ed. Trad.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Sudnow, D. (1978). *Ways of the hand*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suzuki, S. (1993). *How to teach Suzuki piano*. Miami-Florida: Warner Bros. Publications.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Miami-Florida: Warner Bros. Publications.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Swanwick, K. (1987). *A Basis For Music Education*. Berkshire: Nfer-Nelson (1979).
- Swanwick, K. (1990). *Music, Mind and Education*. London, New York: Routledge, (1988).
- Szonyi, E. (1983). *Kodály's Principles in Practice: An Approach to music education through the Kodály method*. London, Bonn, Johannesburg, New York, Paris, Sydney, Toronto, Budapest: Boosey & Hawkes.
- Taggart, C., Bolton, B., Reynolds, A., Valerio, W. & Gordon, E. (2000). *Jump Right In: The music curriculum - teacher's guide* (Vol. 1). Chicago: GIA Publications.
- Tardif, T. Z. & Sternberg, R. J. (1989). What do we know about creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 429-440, (1988).
- Temperley, D. (2001). *The cognition of basic musical structures*. Cambridge: The MIT Press.
- Thomas, R. B. (Ed.), (1970). *Manhattanville Music Curriculum Program: MMCP synthesis*. United States Office of Education, Bardonia-N.Y.: Media Materials (1986).
- Tighe, T. J. & Dowling, W. J. (Eds.), (1993). *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*. N. Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tillmann, B., Bharucha, J. J. & Bigand, E. (2000). Implicit learning of tonality: A self-organization approach. *Psychological Review*, 107, 885-913.

- Torrance, E. Paul (1965). *Creativity: What research says to the teacher* (National Education Association of the United States: AERA-DCT Research Pamphlet Series). Washington: Editorial Board, (1963).
- Torrance, E. P. (1977). *Educacion y capacidad creativa* (Ed. Trad.). Madrid: Ediciones Marova, (1963).
- Torrance, E. P. (1989). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 43-75, (1988).
- Thomas, N. G. (1992). Motivation. In Richard Colwell (Ed), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. New York, Toronto: Schirmer Books, p. 425-436.
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação* (2ª Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Upitis, R. (1987). Toward a model for rhythm development. In J. Peery, I. Peery & T. Draper (Eds.), *Music and child development*. New York: Springer-Verlag, 54-79.
- Van-Hawe, P. (2005). *Manuel da flauta de bisel* (Vols. 1-2, M. Azevedo & R. Ferreira, Trad. E Adapt.). Porto: Instituto Orff do Porto.
- Vaughan, M. (1971). Music as model and metaphor in the cultivation and measurement of creative behavior in children (Doctoral dissertation, University of Georgia). *Dissertation Abstracts International*, 32 (10), 5833A.
- Walters, D. L. (1992). Sequencing for efficient learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. N.York, Toronto: Schirmer Books, 535-5455.
- Ward, T. B., Smith, S. M. & Finke, R. A. (2003). Creative Cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 189-212, (1999).
- Ward, W. D. (1999). Absolute Pitch. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. California: Academic Press, 265-298, (1982).

- Webster, P. R. (1977). A factor intellect approach to creative thinking in music (Doctoral dissertation, Eastman School of Music, University of Rochester, New York). *Dissertation Abstracts International*, 38 (6), 3136A.
- Webster (1987). Refinement of a measure of creative thinking in music. In C. K. Madsen & C. A. Prickett (Eds.), *Applications of research in music behavior*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 257-271.
- Webster, P. (1991). Creativity as creative thinking. In D. L. Hamann (Ed.), *Creativity in the music classroom: The best of MEJ*. Reston, VA: Music Educators National Conference, 25-34.
- Webster, P. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. N.York, Toronto: Schirmer Books, 266-280.
- Webster, P. & Hickey, M. (1995). Rating scales and their use in assessing children's compositions. *The Quarterly Journal of Music teaching and Learning*, 6(4), 28-44.
- Webster, P. (2003). *Annotated bibliography on music education and creative thinking in music*. Pesquisado Junho 10, de: <http://music.cwru.edu/rdunn/creativity/frames/bib.html>.
- Weisberg, R. W. (2003). Creativity and Knowledge: A challenge to theories, In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 226-250, (1999).
- Werner, K. (1996). *Effortless mastery: Liberating the master music within*. New Albany, IN: Jamey Aebersold Jazz.
- Willems, E. (1945). *Le jazz et l'oreille musicale*. Fribourg : Éditions Pro Musica.
- Willems, E. (1950). *La preparation musicale de tout-petits*. Lausanne: Éditions Maurice et Pierre Foetisch.
- Willems, E. (1967). *Solfejo: Curso elementar* (R. M. Simões, Trad.). (8ª Ed.). Lisboa: Valentim de Carvalho Editores.
- Willems, E. (1970). *Bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Musica, (1956).
- Willems, E. (1971). *Solfeje: Cours elementaire: Livre du maitre*. Bienne: Editions Pro Musica SARL.

- Willems, E. (1976-1977). *L'oreille musicale* (Vols. 1-2). Fribourg: Éditions Pró Musica, (1940-1946).
- Willems, E. (1990). As diferentes consciências na educação musical (R. M. Simões, Trad.). *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 66, 22-27.
- Williams, D. B. (1982). Auditory cognition: A study of the similarities in memorizing processing for music tones and spoken words. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 71, 30-44.
- Wolf, D. & Gardner, H. (1981). On the structure of early symbolisation. In R. Schiefelbusch & D. Bricker (Eds.), *Early language intervention*. Baltimore: University Park Press.
- Wuytack, J. (1989-1991). Curso de Pedagogia Musical (Vols. 1-3): Porto (Sebentas não publicadas).
- Wuytack, J. (1998). *Canções tradicionais portuguesas* (Ed. Trad.). Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Asa.
- Zenatti A. (1969). *Le development genetique de la perception musicale. Monog. Francais Psychol.*, 17.
- Zenatti, A. (1990). Aspects du développement musical de l'enfant dans l'histoire de la psychologie du Xxe. In Jean-Pierre Mialaret (Ed.), *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, éducation musicale et psychology de la musique*. Paris: Marmoz, 3-4.
- Zimmerman, M. P. (1991). Psychological theory and music learning. In R. Colwell (ed). *Basic concepts in music education* (Vol. 2). Colorado: University Press of Colorado, 157-174.



---

## Discografia

---

Bolton, B., Taggart, C., Reynolds, A., Valerio, W. & Gordon, E. (1999). Sunshine. *Jump Right In: The music curriculum* [CD]. Chicago: GIA Publications.

Bolton, B., Taggart, C., Reynolds, A., Valerio, W. & Gordon, E. (1999). What do I have. *Jump Right In: The music curriculum* [CD]. Chicago: GIA Publications.

Grunow, R., Gordon, E. & Azzara, C. (1997). Brown eyes. *Developing musicianship* [Cassete]. Chicago: GIA Publications.

Grunow, R., Gordon, E. & Azzara, C. (1997). Drink to me only with thine eyes. *Developing musicianship* [Cassete]. Chicago: GIA Publications.

Grunow, R., Gordon, E. & Azzara, C. (1997). Five Sense. *Developing musicianship* [Cassete]. Chicago: GIA Publications.

Jollet, J. C. (1995). Concerto em Sol Maior op. 3 N° 3 de A. Vivaldi [excerto]. *Dictées musicales* (Vol. 3) [CD]. França: Gérard Billaudot Éditeur.

Pinnock, T. (1986). Suite de Water Music de G. F. Haendel [excerto]. *Best of Baroque* [CD]. Hamburg: Plydor International GmbH.





---

## **Anexos**

---



## **TAF**

1. TAF
  - 1.1. Grelha de correcção
  - 1.2. *Rating Scales*
2. TAF Preparatório
  - 2.1. Conteúdo do teste
  - 2.2. Folha de resposta
  - 2.3. Grelha de correcção
3. CD: Relação e Enumeração de conteúdos Áudio (TAF e TAF preparatório)



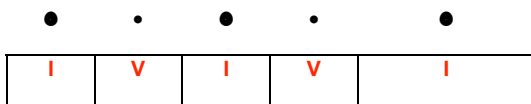
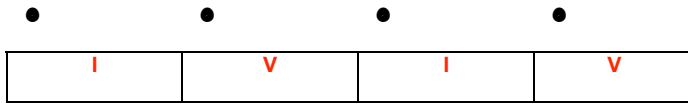
## **1. TAF**



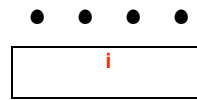
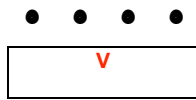
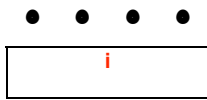
## 1.1. Grelha de correcção

TAF

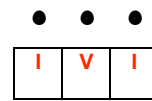
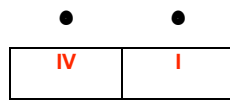
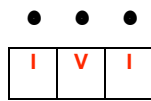
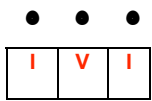
1. M



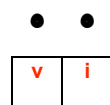
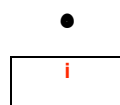
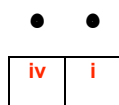
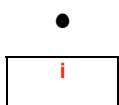
2. m



3. M



4. m











## 1.2. Rating Scales

Audia a Tónica inicial e final em pelo menos três dos contextos	1
Audia a estrutura I-V-I ou i-V-i em pelo menos dois dos contextos	2
Audia a estrutura I-V-I ou i-V-i em pelo menos três dos contextos	3
Audia a estrutura estrutura I-IV-I ou i-iv-i em pelo menos um dos contextos	4
Audia todas as funções harmónicas em todos os contextos	5

Observações:

Audia = significa ouvir correctamente a função harmónica solicitada sempre que ela surja num dado contexto; significa assim que evidencia compreensão sintáctica dessa estrutura harmónica tonal

Contexto = tema ou exemplo musical ouvido (abrange a totalidade de cada exemplo)



## **2. TAF Preparatório**



## 2.1. Conteúdo

Temas ou excertos de temas	Género musical	Fonte discográfica/ Direcção Musical
1. <i>Suite Water Music</i> de Haendel	Instrumental	Pinnock, T. (1986)
2. <i>Five Senses</i> (Pop.)	Instrumental-solístico (guitarra)	Grunow, et al. (1997)
3. <i>Brown eyes</i> (Pop.)	Canção (voz e piano)	Grunow, et al. (1997)





## 2.2. Folha de Resposta

TAF Prep.

1.

M	m
---	---

risca o que não interessar

A

•••	•••	•••	•••
•••	•••	•••	•••

B

••	••	••	••
••	••	••	•

2.

M	m
---	---

risca o que não interessar

•	•	•	•
•	•	•	•

3.

M	m
---	---

risca o que não interessar

••	••	••	••
••	••	••	••



## 2.3. Grelha de Correção

1.

M
---

TAF Prep.

A

•••	•••	•••	•••
I	I	I	V
•••	•••	•••	•••
I	I	I	V

B

••	••	••	••
V I	V I	V I	V I
••	••	••	•
I	V	I	V

2.

m
---

•	•	•	•
i	i	V	i
•	•	•	•
i	i	V	i

3.

m
---

••	••	••	••
V	i	V	i
••	••	••	••
iv	i	V	i



### **3. CD: Relação e Enumeração de conteúdos Áudio**

#### **CD VI: TAF & TAF Preparatório**

O CD VI relativo a TAF encontra-se em Dossier de Materiais Áudio



Faixa	Exercício	Conteúdo dos Testes	
1.	1	<i>Suíte Water Music</i> de Haendel: todo o excerto (A e B)	TAF Preparatório
2.		(Repetição)	
3.		<i>Suíte Water Music</i> de Haendel: excerto A	
4.		(Repetição)	
5.	2	<i>Suíte Water Music</i> de Haendel: excerto B	
6.		(Repetição)	
7.	3	<i>Five Sense</i> (Pop.)	
8.		(Repetição)	
9.		(Repetição)	
10.	4	<i>Brown eyes</i> (Pop.)	
11.		(Repetição)	
12.		(Repetição)	
13.	1	<i>Drink to me only with thine eyes</i> (Pop.)	TAF
14.		(Repetição)	
15.		(Repetição)	
16.	2	<i>Concerto em Sol Maior op. 3 N° 3</i> de A. Vivaldi: excerto	
17.		(Repetição)	
18.		(Repetição)	
19.		(Repetição)	
20.	3	<i>Sunshine</i> (Pop.)	
21.		(Repetição)	
22.		(Repetição)	
23.		(Repetição)	
24.	4	<i>What do I have</i> (Espiritual Negro)	
25.		(Repetição)	
26.		(Repetição)	
27.		(Repetição)	





## **Testes de Improvisação**

### **TI1 e TI2**

1. Grelhas de correcção
  - 1.1. TI1
  - 1.2. TI2
2. *Rating Scales*
  - 2.1. TI1
  - 2.2. TI2
3. CDs: Relação e Enumeração de conteúdos Áudio
  - 3.1. CDs I & II: TI1
  - 3.2. CDs III, IV & V: TI2



## **1. Grelhas de Correção**

**TI1**



## Ficha de avaliação do aluno Exercício 1

Aluno nº

1. I-V7			
<i>Chapéu três Bicos</i>			
		1.1.	1.2.
<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<b>1</b>		
	<b>2</b>		
	<b>3</b>		
	<b>4</b>		
	<b>5</b>		
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<b>1</b>		
	<b>2</b>		
	<b>3</b>		
	<b>4</b>		
	<b>5</b>		
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<b>1</b>		
	<b>1</b>		
	<b>1</b>		
	<b>1</b>		
	<b>1</b>		



## Ficha de avaliação do aluno Exercício 2

Aluno nº

2. I-IV-V7  última frase de <i>Jingle Bells</i>			
		2.1	2.2
<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	1		
	1		
	1		
	1		
	1		





## Ficha de avaliação do aluno Exercício 3

Aluno nº

3. Estrutura sintáctica:i-iv-V7-i																			
					Frase em Cm ternário para invenção de Coda final														
 ouve apenas		 3.1.		 3.2.		 improvisa		3.3.											
<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	1	2	3	4	5	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	1	2	3	4	5	<b>+</b>	<b>-</b>				
	↓	↓	Significa que ouve mesmas funções		Significa que ouve funções diferentes				↓		↓		Há relação de coerência entre o que ouve e o que aplica			Não há relação de coerência entre o que ouve e o que aplica			
	Apague o sinal que não interessar								Apague o sinal que não interessar										
	<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>		<b>EXPRESSIVIDADE</b>		1				1		1		1			1			
	1	1	1	1	1				1	1	1	1	1			1	1	1	1



## **1. Grelhas de Correção**

**TI2**



## Ficha de avaliação do aluno Exercício 1

Aluno nº

1. I-V7			
<i>Chapéu três Bicos</i>			
		1.1.	1.2.
<b>SINTAXE</b> <small>(Funções harmónicas)</small>	<b>1</b>		
	<b>2</b>		
	<b>3</b>		
	<b>4</b>		
	<b>5</b>		
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<b>1</b>		
	<b>2</b>		
	<b>3</b>		
	<b>4</b>		
	<b>5</b>		
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<b>1</b>		
	<b>1</b>		
	<b>1</b>		
	<b>1</b>		
	<b>1</b>		



## Ficha de avaliação do aluno Exercício 2

Aluno nº

2. I-IV-V7			
última frase de <i>Jingle Bells</i>			
		2.1.	2.2.
<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	1		
	1		
	1		
	1		
	1		





Ficha de avaliação do aluno  
Exercício 3

Aluno nº

3. I-V7			
<i>Long, long ago</i>			
		3.1.	3.2.
<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	1		
	1		
	1		
	1		
	1		



## Ficha de avaliação do aluno Exercício 4

Aluno nº

4. i-iv-V7  <i>This old hammer</i>  4.1.      4.2.			
<b>SINTAXE</b> <small>(Funções harmónicas)</small>	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	1		
	1		
	1		
	1		
	1		



## Ficha de avaliação do aluno Exercício 5

Aluno nº

5. Estrutura sintáctica: i-iv-V7-i						Frase em Cm ternário para invenção de Coda final								
 ouve apenas		R.:  5.1.	R.:  5.2.		 improvisa			5.3.	R.:  5.4.					
<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	1		+	-	<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	1		+ <th rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle; font-size: 2em; padding: 5px;">- <th rowspan="5" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); text-align: center; padding: 5px;"><b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b></th> <th style="text-align: center; padding: 5px;">1</th> <td></td> <th rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle; font-size: 2em; padding: 5px;">→ <b>Há</b> relação de coerência entre o que ouve nos exercícios 5.1. e 5.2. e o que aplica na improvisação</th> <th rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle; font-size: 2em; padding: 5px;">→ <b>Não</b> há relação de coerência entre o que ouve e o que aplica</th> </th>	- <th rowspan="5" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); text-align: center; padding: 5px;"><b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b></th> <th style="text-align: center; padding: 5px;">1</th> <td></td> <th rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle; font-size: 2em; padding: 5px;">→ <b>Há</b> relação de coerência entre o que ouve nos exercícios 5.1. e 5.2. e o que aplica na improvisação</th> <th rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle; font-size: 2em; padding: 5px;">→ <b>Não</b> há relação de coerência entre o que ouve e o que aplica</th>	<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	1		→ <b>Há</b> relação de coerência entre o que ouve nos exercícios 5.1. e 5.2. e o que aplica na improvisação	→ <b>Não</b> há relação de coerência entre o que ouve e o que aplica
	2					2					2			
	3					3					3			
	4					4					4			
	5					5					5			
↓ Significa que ouve mesmas funções		↓ Significa que ouve funções diferentes		↓ Significa que ouve funções diferentes			↓ Significa que ouve funções diferentes			↓ Significa que ouve funções diferentes				
Apague o sinal que não interessar						Apague o sinal que não interessar			Apague o sinal que não interessar			Apague o sinal que não interessar		
EXPRESSIVIDADE		EXPRESSIVIDADE		EXPRESSIVIDADE			EXPRESSIVIDADE			EXPRESSIVIDADE				
1		1		1			1			1				
1		1		1			1			1				



## **2. *Rating Scales***

### **2.1. TI 1**





1. Funções I-V7

(Chapéu três Bicos)

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<p>1- Começa e/ou acaba na Tónica</p> <p>2 - Começa e acaba na Tónica mantendo-se afinado</p> <p>3- A improvisação desenvolve-se apenas enquanto variação rítmica do tema</p> <p>4- A improvisação desenvolve-se melodicamente ainda que nem sempre evidencie correcta audição das duas funções (tem incorrecções/hesitações de sintaxe)</p> <p>5- A improvisação desenvolve-se melodicamente evidenciando clara audição das duas funções</p>
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<p>1- Organiza improvisação em apenas parte da estrutura metricamente semelhante</p> <p>2- Organiza toda a improvisação por estrutura metricamente semelhante</p> <p>3- Mantém controlo de pulsação</p> <p>4- Cria motivos rítmicos para estruturas frásicas</p> <p>5- Relaciona, organiza e conduz (sequencia) estruturas frásicas ao longo de toda a improvisação</p>
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<p>1- Fraseia com controlo adequado de respiração</p> <p>1- É expressivo na condução frásica</p> <p>1- Tem percepção de estilo</p> <p>1- Tem atitude relaxada (sente-se fluência)</p> <p>1- Expressa-se com qualidade tímbrica</p>

2. Funções I-IV-V7

(última frase *Jingle Bells*)

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<p>1- Começa e/ou acaba na Tónica</p> <p>2 - Começa e acaba na Tónica mantendo-se afinado</p> <p>3- A improvisação desenvolve-se apenas enquanto variação rítmica do tema</p> <p>4- A improvisação desenvolve-se melodicamente sobretudo sobre duas das funções</p> <p>5- A improvisação desenvolve-se correctamente sobre todas funções</p>
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<p>1- Organiza improvisação em apenas parte da estrutura metricamente semelhante</p> <p>2- Organiza toda a improvisação por estrutura metricamente semelhante</p> <p>3- Mantém controlo de pulsação</p> <p>4- Cria motivos rítmicos para estruturas frásicas</p> <p>5- Relaciona, organiza e conduz (sequencia) estruturas frásicas ao longo de toda a improvisação</p>
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<p>1- Fraseia com controlo adequado de respiração</p> <p>1- É expressivo na condução frásica</p> <p>1- Tem percepção de estilo</p> <p>1- Tem atitude relaxada (sente-se fluência)</p> <p>1- Expressa-se com qualidade tímbrica</p>



3.1. Funções i-iv-V7 (Frase em Cm ternário para invenção de Coda final): ♯ ouve apenas

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Discrimina pelo menos uma relação com a Tónica</li> <li>2- Discrimina não mais do que três funções diferentes ainda que não as identifique nem ordene correctamente</li> <li>3- Discrimina três funções mas só ordena correctamente a função de Tónica</li> <li>4- Discrimina três funções mas só ordena correctamente mais uma função para além da Tónica</li> <li>5- Discrimina e ordena todas as funções</li> </ol>
--	--

3.2. Funções i-iv-V7 (Frase em Cm ternário para invenção de Coda final): ♯ + ♯ ouve apenas

Ouve mesmas funções	Ouve funções diferentes
+	-

3.3. Funções i-iv-V7 (Frase em Cm ternário para invenção de Coda final):

♯ improvisa sobre estrutura **i-iv-V7-i**

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Começa e/ou acaba na Tónica</li> <li>2 - Começa e acaba na Tónica mantendo-se afinado</li> <li>3 - A improvisação não aplica ordenadamente as três funções mas não altera este número (não acrescenta nem tira funções)</li> <li>4 - A improvisação desenvolve-se melodicamente aplicando apenas duas funções</li> <li>5 - A improvisação aplica e desenvolve melodicamente todas as funções</li> </ol>
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Organiza fraseado preservando controlo de pulsação</li> <li>2- Organiza improvisação em apenas parte da estrutura metricamente semelhante</li> <li>3- Organiza toda a improvisação por estrutura metricamente semelhante</li> <li>4- Cria motivos rítmicos para estruturas frásicas</li> <li>5- Relaciona, organiza e conduz (sequencia) estruturas frásicas ao longo de toda a improvisação</li> </ol>
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Fraseia com controlo adequado de respiração</li> <li>1- É expressivo na condução frásica</li> <li>1- Tem percepção de estilo</li> <li>1- Tem atitude relaxada (sente-se fluência)</li> <li>1- Expressa-se com qualidade tímbrica</li> </ol>

Há relação de coerência entre o que ouve e o que aplica	Não há relação de coerência entre o que ouve e o que aplica
+	-



## **2. *Rating Scales***

**2.2. T1 2**



1. Funções I-V7: canção familiar

(Chapéu três Bicos)

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<p>1- Começa e/ou acaba na Tónica</p> <p>2 - Começa e acaba na Tónica mantendo-se afinado</p> <p>3- A improvisação desenvolve-se apenas enquanto variação rítmica do tema</p> <p>4- A improvisação desenvolve-se melodicamente ainda que nem sempre evidencie correcta audição das duas funções (tem incorrecções/hesitações de sintaxe)</p> <p>5- A improvisação desenvolve-se melodicamente evidenciando clara audição das duas funções</p>
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<p>1- Organiza improvisação em apenas parte da estrutura metricamente semelhante</p> <p>2- Organiza toda a improvisação por estrutura metricamente semelhante</p> <p>3- Mantém controlo de pulsação</p> <p>4- Cria motivos rítmicos para estruturas frásicas</p> <p>5- Relaciona, organiza e conduz (sequencia) estruturas frásicas ao longo de toda a improvisação</p>
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<p>1- Fraseia com controlo adequado de respiração</p> <p>1- É expressivo na condução frásica</p> <p>1- Tem percepção de estilo</p> <p>1- Tem atitude relaxada (sente-se fluência)</p> <p>1- Expressa-se com qualidade tímbrica</p>

2. Funções I-IV-V7: canção familiar

(última frase *Jingle Bells*)

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<p>1- Começa e/ou acaba na Tónica</p> <p>2 - Começa e acaba na Tónica mantendo-se afinado</p> <p>3- A improvisação desenvolve-se apenas enquanto variação rítmica do tema</p> <p>4- A improvisação desenvolve-se melodicamente sobretudo sobre duas das funções</p> <p>5- A improvisação desenvolve-se correctamente sobre todas funções</p>
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<p>1- Organiza improvisação em apenas parte da estrutura metricamente semelhante</p> <p>2- Organiza toda a improvisação por estrutura metricamente semelhante</p> <p>3- Mantém controlo de pulsação</p> <p>4- Cria motivos rítmicos para estruturas frásicas</p> <p>5- Relaciona, organiza e conduz (sequencia) estruturas frásicas ao longo de toda a improvisação</p>
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<p>1- Fraseia com controlo adequado de respiração</p> <p>1- É expressivo na condução frásica</p> <p>1- Tem percepção de estilo</p> <p>1- Tem atitude relaxada (sente-se fluência)</p> <p>1- Expressa-se com qualidade tímbrica</p>





3. Funções I-V7 : canção familiar → aulas

(Long, long ago)

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Começa e/ou acaba na Tónica</li> <li>2 - Começa e acaba na Tónica mantendo-se afinado</li> <li>3- A improvisação desenvolve-se apenas enquanto variação rítmica do tema</li> <li>4- A improvisação desenvolve-se melodicamente ainda que nem sempre evidencie correcta audição das duas funções (tem incorrecções/hesitações de sintaxe)</li> <li>5- A improvisação desenvolve-se melodicamente evidenciando clara audição das duas funções</li> </ul>
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Organiza improvisação em apenas parte da estrutura metricamente semelhante</li> <li>2- Organiza toda a improvisação por estrutura metricamente semelhante</li> <li>3- Mantém controlo de pulsação</li> <li>4- Cria motivos rítmicos para estruturas frásicas</li> <li>5- Relaciona, organiza e conduz (sequencia) estruturas frásicas ao longo de toda a improvisação</li> </ul>
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Fraseia com controlo adequado de respiração</li> <li>1- É expressivo na condução frásica</li> <li>1- Tem percepção de estilo</li> <li>1- Tem atitude relaxada (sente-se fluência)</li> <li>1- Expressa-se com qualidade tímbrica</li> </ul>

4. Funções i-iv-V7: canção familiar → aulas

(This old Hammer)

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Começa e/ou acaba na Tónica</li> <li>2 - Começa e acaba na Tónica mantendo-se afinado</li> <li>3- A improvisação desenvolve-se apenas enquanto variação rítmica do tema</li> <li>4- A improvisação desenvolve-se melodicamente sobretudo sobre duas das funções</li> <li>5- A improvisação desenvolve-se correctamente sobre todas funções</li> </ul>
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Organiza improvisação em apenas parte da estrutura metricamente semelhante</li> <li>2- Organiza toda a improvisação por estrutura metricamente semelhante</li> <li>3- Mantém controlo de pulsação</li> <li>4- Cria motivos rítmicos para estruturas frásicas</li> <li>5- Relaciona, organiza e conduz (sequencia) estruturas frásicas ao longo de toda a improvisação</li> </ul>
<b>EXPRESSEVIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Fraseia com controlo adequado de respiração</li> <li>1- É expressivo na condução frásica</li> <li>1- Tem percepção de estilo</li> <li>1- Tem atitude relaxada (sente-se fluência)</li> <li>1- Expressa-se com qualidade tímbrica</li> </ul>



5. 1. Funções i-iv-V7 (Frase em Cm ternário para invenção de Coda final): ouve apenas

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Discrimina pelo menos uma relação com a Tónica</li> <li>2- Discrimina não mais do que três funções diferentes ainda que não as identifique nem ordene correctamente</li> <li>3- Discrimina três funções mas só ordena correctamente a função de Tónica</li> <li>4- Discrimina três funções mas só ordena correctamente mais uma função para além da Tónica</li> <li>5- Discrimina e ordena todas as funções</li> </ol>
--	--

5.2. Funções i-iv-V7 (Frase em Cm ternário para invenção de Coda final): + ouve apenas

Ouve mesmas funções +	Ouve funções diferentes -
--------------------------	------------------------------

5.3. Funções i-iv-V7 (Frase em Cm ternário para invenção de Coda final):

improvisa sobre estrutura **i-iv-V7-i**

<b>SINTAXE</b> (Funções harmónicas)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Começa e/ou acaba na Tónica</li> <li>2 - Começa e acaba na Tónica mantendo-se afinado</li> <li>3 - A improvisação não aplica ordenadamente as três funções mas não altera este número (não acrescenta nem tira funções)</li> <li>4 - A improvisação desenvolve-se melodicamente aplicando apenas duas funções</li> <li>5- A improvisação aplica e desenvolve melodicamente todas as funções</li> </ol>
<b>ORGANIZAÇÃO RÍTMICA DA MELODIA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Organiza fraseado preservando controlo de pulsação</li> <li>2 - Organiza improvisação em apenas parte da estrutura metricamente semelhante</li> <li>3 - Organiza toda a improvisação por estrutura metricamente semelhante</li> <li>4 - Cria motivos rítmicos para estruturas frásicas</li> <li>5 - Relaciona, organiza e conduz (sequencia) estruturas frásicas ao longo de toda a improvisação</li> </ol>
<b>EXPRESSIVIDADE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Fraseia com controlo adequado de respiração</li> <li>1- É expressivo na condução frásica</li> <li>1- Tem percepção de estilo</li> <li>1- Tem atitude relaxada (sente-se fluência)</li> <li>1- Expressa-se com qualidade tímbrica</li> </ol>

5.4.

Há relação de coerência entre o que ouve nos exercícios 5.1. e 5.2. e o que aplica na improvisação +	Não há relação de coerência entre o que ouve e o que aplica -
---	--



## **2. CDs: Relação e Enumeração de conteúdos Áudio**

### **3.1. CD I & II: T11**

**Os CDs I & II encontram-se em Dossier de Materiais Áudio**



# CD I

## Relação de conteúdos áudio

<b>1. Improvisação sobre canção familiar (I-V7)</b>		<i>(Chapéu três Bicos)</i>
1.1. <i>A capella</i> (depois de ouvir tema <i>a capella</i> gravado em áudio):	🔊	A, A'
1.2. Com acompanhamento harmónico ( piano):	🔊 + 🎹	A'
<b>2. Improvisação sobre canção familiar (I-IV-V7)</b>		<i>(última frase Jingle Bells)</i>
2.1. <i>A capella</i> (depois de ouvir tema gravado em áudio):	🔊	A, A'
2.2. Com acompanhamento harmónico (piano):	🔊 + 🎹	A'





## Enumeração de conteúdos áudio

Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício	Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício	Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício
1	Ex. Tema capella 1		34	17	1.1.	67	9	2.1
2	1	1.1	35		1.2.	68		2.2.
3		1.2.	36	18	1.1.	69	10	2.1
4	2	1.1.	37		1.2.	70		2.2.
5		1.2.	38	19	1.1.	71	11	2.1.
6	3	1.1.	39		1.2.	72		2.2.
7		1.2.	40	20	1.1.	73	12	2.1.
8	4	1.1	41		1.2.	74		2.2.
9		1.2.	42	21	1.1.	75	13	2.1.
10	5	1.1.	43		1.2.	76		2.2.
11		1.2.	44	22	1.1.	77	14	2.1.
12	6	1.1.	45		1.2.	78		2.2.
13		1.2.	46	23	1.1.	79	15	2.1.
14	7	1.1.	47		1.2.	80		2.2.
15		1.2.	48	24	1.1.	81	16	2.1.
16	8	1.1.	49		1.2.	82		2.2.
17		1.2.	50	Ex.Tema a capella 2		83	17	2.1.
18	9	1.1.	51	1	2.1	84		2.2.
19		1.2.	52		2.2.	85	18	2.1.
20	10	1.1.	53	2	2.1	86		2.2.
21		1.2.	54		2.2.	87	19	2.1.
22	11	1.1.	55	3	2.1.	88		2.2.
23		1.2.	56		2.2.	89	20	2.1.
24	12	1.1.	57	4	2.1.	90		2.2.
25		1.2.	58		2.2.	91	21	2.1.
26	13	1.1.	59	5	2.1.	92		2.2.
27		1.2.	60		2.2.	93	22	2.1.
28	14	1.1.	61	6	2.1.	94		2.2.
29		1.2.	62		2.2.	95	23	2.1.
30	15	1.1.	63	7	2.1	96		2.2.
31		1.2.	64		2.2.	97	24	2.1.
32	16	1.1.	65	8	2.1	98		2.2.
33		1.2.	66		2.2.	99		



## CD II

### Relação de conteúdos áudio

#### 3. Improvisação sobre canção não-familiar com seguinte estrutura sintáctica: i-iv-V7-i

(Frase em Cm)

##### ► criar frase final sintacticamente igual à primeira dada

3.1. ▷  audiar funções de tema dado *a capella* (): 

3.2. ▷  audiar funções do mesmo tema dado com  (): 

3.3. ► **criar frase final:** *a capella* (depois de ouvir frase ):  a'



## Enumeração de conteúdos áudio

Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício	Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício	Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício
1	Ex.Tema <i>capella</i> 3		35	9	3.1	69		3.3.
2		Ex.Tema <i>acomp</i> 3	36		3.2.	70		
3	3.1	37	3.3.		71	18	3.1	
4	1	3.2.	38		72	18	3.2.	
5		3.3.	39	3.1	73		3.3.	
6			40	10	3.2.	74		
7	2	3.1	41		3.3.	75	19	3.1
8		3.2.	42		76	19	3.2.	
9		3.3.	43	11	3.1	77	3.3.	
10			44		3.2.	78		
11	3	3.1	45	3.3.	79	20	3.1	
12		3.2.	46		80	20	3.2.	
13		3.3.	47	3.1	81		3.3.	
14			48	12	3.2.	82		
15	4	3.1	49		3.3.	83	21	3.1
16		3.2.	50		84	21	3.2.	
17		3.3.	51	3.1	85		3.3.	
18			52	13	3.2.	86		
19	5	3.1	53		3.3.	87	22	3.1
20		3.2.	54		88	22	3.2.	
21		3.3.	55	3.1	89		3.3.	
22			56	14	3.2.	90		
23	6	3.1	57		3.3.	91	23	3.1
24		3.2.	58		92	23	3.2.	
25		3.3.	59	3.1	93		3.3.	
26			60	15	3.2.	94		
27	7	3.1	61		3.3.	95	24	3.1
28		3.2.	62		96	24	3.2.	
29		3.3.	63	3.1	97		3.3.	
30			64	16	3.2.	98		
31	8	3.1	65		3.3.			
32		3.2.	66					
33		3.3.	67	17	3.1			
34			68	3.2.				



### **3. CDs: Relação e Enumeração de conteúdos Áudio**

#### **3.2. CD III, IV & V: TI2**

**Os CDs III, IV & V encontram-se em Dossier de Materiais Áudio**





# CD III

## Relação de conteúdos áudio

<b>1. Improvisação sobre canção familiar (funções I-V7)</b>		<i>(Chapéu três Bicos)</i>
1. Exposição do tema com acomp. piano:	🔊 + 🎹	A
1.1. Improvisação <i>a capella</i> :	🔊	A'
1.2. Improvisação com acomp. piano:	🔊 + 🎹	A''
↳ Conjunto expressivo-musical das respostas (s/interrupção) = ▶ 🔊 + 🎹 ▶ 🔊 ▶ 🔊 + 🎹 ⇨ A,A',A''		
<b>2. Improvisação sobre canção familiar (funções I-IV-V7)</b>		<i>(última frase de Jingle Bells)</i>
2. Exposição do tema	🔊 + 🎹	A
2.1. Improvisação	🔊	A'
2.2. Improvisação	🔊 + 🎹	A''
↳ Conjunto expressivo-musical das respostas (s/interrupção) = ▶ 🔊 + 🎹 ▶ 🔊 ▶ 🔊 + 🎹 ⇨ A,A',A''		
<b>3. Improvisação sobre canção familiar/ aulas (I-V7)</b>		<i>(Long, long ago)</i>
3. Exposição do tema	🔊 + 🎹	A
3.1. Improvisação	🔊	A'
3.2. Improvisação	🔊 + 🎹	A''
↳ Conjunto expressivo-musical das respostas (s/interrupção) = ▶ 🔊 + 🎹 ▶ 🔊 ▶ 🔊 + 🎹 ⇨ A,A',A''		



## Enumeração de conteúdos áudio

Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício
1	1	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
2	2	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
3	3	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
4	3	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
5	5	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
6	6	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
7	7	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
8	8	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
9	9	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
10	10	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
11	11	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
12	12	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
13	13	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
14	14	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
15	15	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
16	16	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
17	17	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
18	18	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
19	19	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
20	20	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
21	21	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
22	22	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
23	23	▶1. ▶1.1. ▶1.2.
24	24	▶1. ▶1.1. ▶1.2.

Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício
25	1	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
26	2	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
27	3	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
28	4	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
29	5	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
30	6	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
31	7	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
32	8	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
33	9	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
34	10	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
35	11	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
36	12	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
37	13	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
38	14	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
39	15	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
40	16	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
41	17	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
42	18	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
43	19	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
44	20	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
45	21	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
46	22	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
47	23	▶2. ▶2.1. ▶2.2.
48	24	▶2. ▶2.1. ▶2.2.

Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício
49	1	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
50	2	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
51	3	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
52	4	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
53	5	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
54	6	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
55	7	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
56	8	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
57	9	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
58	10	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
59	11	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
60	12	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
61	13	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
62	14	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
63	15	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
64	16	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
65	17	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
66	18	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
67	19	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
68	20	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
69	21	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
70	22	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
71	23	▶3. ▶3.1. ▶3.2.
72	24	▶3. ▶3.1. ▶3.2.



## CD IV

### Relação de conteúdos áudio

<b>4. Improvisação sobre canção familiar → aulas (i-iv-V7)</b>		<i>(This old Hammer)</i>
4. Exposição do tema	◀ + ▶	A
4.1. Improvisação	◀	A'
4.2. Improvisação	◀ + ▶	A''
↳ Conjunto expressivo-musical das respostas (s/interrupção) = ▶ ◀ + ▶ ▶ ◀ ▶ ◀ + ▶ ⇒ A,A',A''		



## Enumeração de conteúdos áudio

Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício
1	1	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
2	2	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
3	3	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
4	4	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
5	5	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
6	6	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
7	7	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
8	8	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
9	9	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
10	10	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
11	11	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
12	12	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
13	13	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
14	14	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
15	15	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
16	16	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
17	17	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
18	18	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
19	19	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
20	20	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
21	21	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
22	22	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
23	23	▶4. ▶4.1. ▶4.2.
24	24	▶4. ▶4.1. ▶4.2.







## CD V




### Relação de conteúdos áudio

#### 5. sobre canção não-familiar com seguinte estrutura sintáctica: i-iv-V7-i



▶ criar frase final sintacticamente igual à primeira dada

5.1. ▷  audiar funções de tema dado *a capella* ():



5.2. ▷  audiar funções do mesmo tema dado com  ():



5.3. ▶ **criar frase final:** *a capella* (depois de ouvir tema dado  com ):





## Enumeração de conteúdos áudio

Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício	Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício	Faixa CD	Aluno	Resposta ao Exercício
1	1	5. 1.	25	9	5. 1.	49	17	5. 1.
2		5.2.	26		5.2.	50		5.2.
3		5.3.	27		5.3.	51		5.3.
4	2	5. 1.	28	10	5. 1.	52	18	5. 1.
5		5.2.	29		5.2.	53		5.2.
6		5.3.	30		5.3.	54		5.3.
7	3	5. 1.	31	11	5. 1.	55	19	5. 1.
8		5.2.	32		5.2.	56		5.2.
9		5.3.	33		5.3.	57		5.3.
10	4	5. 1.	34	12	5. 1.	58	20	5. 1.
11		5.2.	35		5.2.	59		5.2.
12		5.3.	36		5.3.	60		5.3.
13	5	5. 1.	37	13	5. 1.	61	21	5. 1.
14		5.2.	38		5.2.	62		5.2.
15		5.3.	39		5.3.	63		5.3.
16	6	5. 1.	40	14	5. 1.	64	22	5. 1.
17		5.2.	41		5.2.	65		5.2.
18		5.3.	42		5.3.	66		5.3.
19	7	5. 1.	43	15	5. 1.	67	23	5. 1.
20		5.2.	44		5.2.	68		5.2.
21		5.3.	45		5.3.	69		5.3.
22	8	5. 1.	46	16	5. 1.	70	24	5. 1.
23		5.2.	47		5.2.	71		5.2.
24		5.3.	48		5.3.	72		5.3.
						73		Ex.Tema capella 5.1.
						74		Ex.Tema acomp 5.2.



## **Dossier de Materiais Áudio**