

Inês Laginha

Entrevista: Ana Albino

Inês Laginha é pianista, professora de piano e ao longo da sua vida teve contacto com a música clássica, o jazz e outros estilos musicais. Numa conversa informal com Ana Albino, Inês Laginha revela-nos dificuldades que sentiu ao longo do seu percurso na música e os momentos cruciais que a ajudaram a encontrar o seu lugar e a ser hoje uma professora atenta e preocupada com as especificidades e potencial de cada aluno: “O que acho que deve ser o nosso maior objetivo enquanto professores é cumprir o potencial que aquele aluno tenha, fazer aquele aluno brilhar o mais possível, chegar o mais longe possível, mas isso implica pegar nele e não numa ideia pré-concebida.”

Ana Albino: Estudaste música clássica, jazz e cresceste num meio muito musical. Fala-nos um pouco sobre o teu percurso.

Inês Laginha (I.L.):

O meu percurso na verdade também é bastante estruturante na minha visão em relação ao ensino porque eu cresci, tive a sorte na verdade, numa família de pianistas: o meu pai é pianista de jazz e a minha mãe é professora de piano clássico e portanto o piano e, a música em particular, estiveram muito presentes na minha vida desde o início. A música que eu ouvia em casa raramente era jazz, a minha mãe ouvia muito música clássica e o meu pai ouvia uma misturada grande de coisas desde Weather Report a Sting, passando por Björk, era assim uma coisa muito ampla. Acho que também é interessante dizer que, enquanto que na maior parte das famílias os pais lêem histórias às crianças para as adormecer, a minha mãe pegava na guitarra e tocava músicas para nós adormecermos, a mim e ao meu irmão. Portanto eu acho que tudo isto foi um ponto de partida que me favoreceu muito no que diz respeito ao contacto com a música e, havemos de falar sobre isso um bocadinho, tendo em conta que eu considero a música uma linguagem de contacto, no sentido em que é algo que não dá para aprender teoricamente de forma credível se não se tiver o contacto com a linguagem. Eu

acho que, partindo daí, quando comecei a ter aulas de música já ia com avanço em relação aos meus colegas, portanto era muito fácil ser considerada talentosa, hoje em dia já não acho que isso sequer exista, mas acho que de facto levava um avanço porque de cada vez que me ensinavam uma coisa nova eu já tinha o conhecimento auditivo, por isso era só dar-lhe um nome, um bocado como saber as cores: se nunca ninguém te ensinar o nome das cores, isso não quer dizer que és daltónico, simplesmente nunca te ensinaram o nome, mas tu contactaste, tu sabes as cores e sabes distingui-las e eu senti isso sempre com a minha aprendizagem musical. No fundo o vocabulário musical já lá estava todo desde sempre porque ouvi muitas coisas diferentes e ouvia ativamente, o que é uma coisa que acho que faz a diferença. Nós cantávamos as coisas que estávamos a ouvir, batíamos palmas, dançámos, nunca houve música ambiente. Isso foi muito estruturante porque eu já sabia distinguir acordes maiores, só não lhes dava um nome, quando me ensinaram o som da tercina eu já sabia perfeitamente o que isso era, nunca tive dúvidas e nem era preciso sequer racionalizar, quando aqueles conceitos me foram apresentados eu já sabia o que é que eles representavam auditivamente. Lembro-me que nada que eu tenha aprendido em formação musical me foi difícil durante o percurso

inteiro.

AA: Portanto a formação musical veio como que colocar um rótulo em coisas que já sabias, que já tinhas no teu imaginário musical desde sempre.

IL: Sim, completamente. E a parte engraçada é que quando comecei a aprender, com um ensino estruturado pela música clássica, e tendo aquele background, não senti dificuldade nenhuma na leitura. Quando comecei a dar aulas deparei-me obviamente com pessoas que não tinham o background que eu tinha e tinham imensa dificuldade em aprender as coisas a ler, por exemplo, percebiam racionalmente o que era um tempo dividido em dois, mas isso não se traduzia em som. Batalhei bastante nos primeiros anos em que dei aulas, com 18, 19 anos, e depois comecei a questionar... pondo isto de forma muito prática, se eu não precisasse de dar aulas para ganhar dinheiro eu considerava aqueles alunos como pouco talentosos, que é o rótulo que atribuímos quando estamos a ensinar, chamava os pais e dizia que não valia a pena, que o aluno não tem jeito para a música e fechava a coisa aí. Como na altura era a única coisa que me fazia balançar as contas, estava a estudar e ia dando aulas para fazer algum dinheiro, acabei por ponderar a possibilidade desta aparente falta de talento não ser fixa. Depois comecei a perceber que aqueles miúdos nunca cantavam em casa, que a música era sempre ambiente, não havia

audição ativa. Então comecei a questionar isto e a fazer com os alunos aquilo que os meus pais fizeram comigo antes de eu começar a ler: cantar, marcar o ritmo, dançar. Alunos que inicialmente me pareciam impossíveis, que parecia que nunca iriam conseguir cantar afinado, de repente davam uma volta de 180 graus e alguns deles tornaram-se dos meus melhores alunos. Isto iniciou aqui um processo e a breve explicação que eu dei sobre o meu início está agora moldada pela minha experiência, agora tenho uma leitura mais clara sobre a sorte que tive ao longo do meu percurso. Foram as vivências e não a genética, eu não herdei talento da minha família, mas tive de facto um contacto super privilegiado da mesma maneira de que, se tivesse nascido em França falava muito bem francês o que não quer dizer que tenha jeito para falar francês.

AA: A questão do talento acaba por ser um mito.

IL: Sim, acho que se pode debater isto com o facto de ser inegável de que há pessoas que têm mais facilidade do que outras. Em relação a isto que eu acabei de dizer sobre o contacto, a vivência, a paixão pela

matéria, a atenção com que se ouve música, há um outro ponto a acrescentar e que tem a ver com a personalidade, que é ser dado ao risco ou não. E isso, depois de muitos anos a dar aulas, de conhecer muitos alunos de todas as personalidades possíveis e imaginárias, de contacto, comecei a aperceber-me de que há alunos que são dados ao risco e adoram o desafio e portanto lançam-se a coisas novas e diferentes com muita garra e entusiasmo, e depois há pessoas que quando contactam com uma coisa nova se retraem e não dão nenhum passo sem terem certezas ou estarem absolutamente confiantes. Portanto os passos são sempre muito mais pequenos e dados a medo, como os passos são dados com menos confiança são menos determinados, sendo menos determinados a possibilidade de acertar é inferior. Isto acontece muitas vezes, alguém que até teve muito contacto, que gosta muito de música, mas como não gosta de dar passos em falso não arrisca, não tem confiança e por isso isso vicia o resultado. Acho que um bom professor tem que jogar nestas três frentes: paixão, contacto e personalidade. Se eu tiver

um aluno que tem o contacto e que adora música, mas tem uma falta de confiança brutal, não gosta de arriscar, é aí que eu vou focar a minha atenção enquanto professora. Às vezes acontece o contrário, alguém é muito dado ao risco, adora música, mas não teve contacto nenhum, então eu vou investir a minha atenção da aula no contacto, fazendo exercícios para contactar com a música, ouvir música e falar sobre ela.

AA: Aí estás a falar sobretudo sobre a dimensão da psicologia do ensino.

IL: Sim, é isso que eu acho que faz um professor ser mais ou menos competente, independentemente de ser um músico mais ou menos competente. Eu tenho colegas que são grande músicos, mas que não questionam aquilo que foi feito com eles e replicam o modelo achando que se resultou para eles resultará também para os seus alunos, atribuindo culpa aos alunos caso não funcione. Acho que há um lado de empatia e de interesse nesse processo, e que é o que eu acho mais piada, o desafio de levar alguém a um sítio é um trabalho de equipa. Eu não me afasto, não me demito da mi-



Pessoalmente, comecei a acertar muito mais notas quando deixei de me preocupar com acertar notas.

nha responsabilidade no sucesso de um aluno, mas também não sou arrogante ao ponto de achar que sou uma professora espetacular. Claro que não, é um trabalho de equipa e eu vou fazer o melhor que consigo com o que o aluno for. Eu adoro esta dimensão de adaptabilidade, cada aluno é muito diferente do outro e isso é muito interessante.

AA: A improvisação por exemplo é uma ferramenta facilmente aplicada por alguns alunos, mas outros fogem da ideia porque não sabem o que é suposto acontecer, não têm o resultado final como quando têm uma partitura. Aí, entender a personalidade do aluno e perceber o que é que poderá estar por detrás dessa reação é muito interessante e importante para o acompanhar.

IL: Cheguei a dizer quando estávamos a falar sobre esta entrevista que a minha tese de mestrado em ensino é precisamente sobre o uso da improvisação e do ouvido no ensino da música erudita, e em relação à improvisação chocam dois factores muito importantes daqueles que já falei, o contacto, ou seja, o conhecimento da linguagem - é muito difícil improvisar

numa linguagem desconhecida mas, ao mesmo tempo, não há melhor maneira para dominar uma linguagem e compreendê-la verdadeiramente do que improvisar sobre ela. Portanto tem de haver um percurso, que para mim passa pelo ouvido, pela auralidade. Primeiro contactar com a linguagem, ouvir exemplos para começar a criar uma sonoridade, para criar um vocabulário e quando for improvisar já não é tudo tão abstrato. Para tocar música erudita, por exemplo, para tocar Mozart, imaginando que sou um aluno que nunca ouviu Mozart e acabei de cair no conservatório, não conheço esta linguagem e é muito difícil interpretá-la lendo bolinhas numa partitura, eu não percebo isto bem. É difícil de ler se não tivermos a referência auditiva e estivermos a ler nota a nota, músicos mais avançados sabem disso, quando já conhecemos aquela linguagem bem olhamos para o desenho e já sabemos que aquelas notas correspondem àquela escala. Não lemos nota a nota e portanto acho que isso implica conhecer um pouco aquela linguagem e ao mesmo tempo usar a improvisação para identificar maneirismos e depois replicá-los. Até se pode

fazer o jogo de tentar improvisar a soar a Mozart, e até pode ser cantado, podemos ouvir um comentário de Mozart e respondermos a imitar o género, há várias maneiras de fazer isto. Quando de repente o aluno estiver a tocar uma sonata de Mozart ele já percebe tudo de uma forma muito mais intuitiva, ele já não está só a ler as notas, também está a ler as notas, mas já tem onde as contextualizar e isso é uma coisa que faz muita diferença e é uma das utilidades da improvisação. Em relação aos bloqueios de que estavas a falar acho que joga muito, à parte do desconhecimento do vocabulário que obviamente é um bloqueio gigante, a questão da personalidade mais ou menos dada ao risco. Um aluno que gosta de arriscar, que se sente confortável a arriscar, arrisca com confiança, como arrisca com confiança volta e meia saem coisas muito giras que são bastante acidentais, mas saem e isso reforça a ideia de que arriscar corre bem; mas o mesmo acontece ao contrário, quando nós não gostamos (e eu incluía-me nesse grupo só para deixar claro). Eu tinha uma personalidade muito dada ao risco em tudo, mas na música tinha alguns bloqueios por



sentir uma expectativa familiar que me bloqueava muito mais do que nas outras coisas. No momento em que consegui pôr isso de lado de repente começaram a sair coisas boas e afinal era capaz de fazer uma data de coisas interessantes e musicalmente bem sucedidas. Acho que quando se está a dar os primeiros passos na improvisação estas duas coisas têm que ser tidas em conta, não podemos simplesmente avaliar o sucesso do aluno pelo sucesso daquele solo ou daquela abordagem. Muitas vezes faço um exercício com alunos que percebo que são menos dados ao risco, que é tocar ao calhas e o ritmo tem que estar certo, para que assim se comece a despegar a ideia de que só se se tocar notas certas é que o exercício é bem sucedido. Estes alunos precisam de muito *feedback* positivo, de que seja reforçado quando a coisa acerta, e que acertar não é necessariamente acertar as notas, é acertar o exercício. Pessoalmente, comecei a acertar muito mais notas quando deixei de me preocupar com acertar notas.

AA: No início do teu percurso musical, ou seja, tu estudaste no Conservatório Nacional, começaste por aí...

IL: Comecei pelo violino no

conservatório! Como estava a dizer, a minha mãe é pianista, professora de piano, o meu pai é pianista, tínhamos sempre pianos em casa e portanto eu comecei a tocar piano cedo com a minha mãe, a minha mãe é que era professora, explicava-me as coisas com calma, fazia uns jogos comigo...

AA: E aí com uma abordagem clássica.

IL: Sim, ensinava-me peças de Mozart, fazíamos uns jogos nas teclas pretas, não com o meu pai. Depois o que aconteceu foi que ao fim de um tempo eu comecei a sentir este bloqueio de, numa versão muito simplista, já ter uma professora quando vou à aula e chegar a casa e tenho sempre professores. A minha mãe estava sempre em cima e o meu pai mais ainda, viam-me a tocar e, com as ganas de querer ajudar, com as correções que me faziam tive um bloqueio gigante, com o qual ainda batalho um bocadinho. Isto levou-me a pensar que não queria estudar mais música e como eu era muito confiante em tudo o resto, comecei a tornar-me progressivamente menos confiante no piano e depois não me identificava com aquilo porque o piano que eu deveria gostar era a ativi-

dade que me deixava mais desconfortável porque me sentia muito mais criticada do que nas outras coisas. Então cortei com as aulas de piano, depois fiquei com imensas saudades de ter aulas porque adorava música...

AA: Essa pausa foi de quanto tempo?

IL: Ao fim de relativamente pouco tempo eu pensei que não queria deixar de estudar música e por isso escolhi um instrumento que os meus pais não soubessem tocar, o violino, o que não resolveu o problema pois os meus pais continuavam a ter opiniões acerca do que eu tocava, mas foi parte do meu regresso. O percurso foi irregular, eu afastei-me, voltei para o violino, tive aulas privadas com o Alexander Stewart que toca na Orquestra Sinfónica do São Carlos e adorei as aulas com ele. Depois cheguei a um ponto em que ele me disse que eu precisava de ir para o conservatório porque precisava de formação musical, de história e das outras coisas todas. Fui para o conservatório mas, infelizmente, dei-me muito mal com o meu professor de violino, não falávamos a mesma língua, ele apertava comigo de uma maneira que me fazia estudar ain-

da menos. Como eu estudava menos, ele ainda apertava mais comigo e portanto, apesar de eu ter tido um professor de formação musical absolutamente espetacular que era o Francisco Cardoso, voltei a afastar-me e a não querer nada com a música. Aí estava no 8º, 9º ano e foi a única fase da minha vida em que pensei que não queria música. Depois o que aconteceu foi que, numa ocasião em que o meu pai foi dar uma masterclass no conservatório, o meu professor de formação musical foi ter ele, apresentou-se e disse que achava que eu tinha um grande potencial e um gosto enorme pela música, que sabia que tinha desistido por não me dar bem com o meu professor de violino, e que gostava de falar comigo para que eu fosse às suas aulas sem compromisso. Vou-lhe estar sempre grata, porque agora toda a minha vida está ligada à música, e esse regresso só aconteceu devido àquele pequeno grande gesto do Francisco, que depois me acompanhou durante o resto do ano letivo através do lado psico-pedagógico, que é um bocadinho mais pessoal, e foi o que ele fez comigo durante aquele ano e que me fez re-apaixonar pela música, ajudou-me a descobrir o meu lugar. Ele é que me disse que eu estava no violino só para fugir aos meus pais e que tinha que resolver o problema com os meus pais e não com o violino. Ele via que eu estava muito mais à vontade ao piano,

via-me muitas vezes a ir tocar piano por iniciativa própria, e achava que esse é que era o meu instrumento, portanto ele acompanhou-me ali e tinha toda a razão, Depois afastou-se, não participou ativamente no meu percurso, mas naquele ponto de viragem fez toda a diferença.

AA: Portanto entra aí a dimensão pessoal e a inteligência emocional...

IL: Completamente, e é muito engraçado porque foi meu professor de psico-pedagogia quando fui tirar ensino e foi um regresso às origens. Isto tudo de repente fez sentido, eu pude ver do ponto de vista do professor o que ele fez comigo quando eu era aluna.

AA: Foi a experiência completa.

IL: Sim, houve um fechar do ciclo. Tive-o como professor e estava particularmente empenhada em ser boa aluna já no mestrado para lhe provar que aquele investimento tinha valido a pena. Valorizo imenso o que fez por mim e acho que me inspirará sempre a tentar ser igualmente especial para os meus alunos, sobretudo para quem tem dificuldades ou possa ter bloqueios. Numa aula individual há um grande potencial de influenciar um aluno positivamente e é uma responsabilidade brutal, que acho que não pode ser levada com leveza, e uma oportunidade incrível.

AA: O conservatório ainda é



(...) um bom professor tem que jogar nestas três frentes: paixão, contacto e personalidade. Se eu tiver um aluno que tem o contacto e que adora música, mas tem uma falta de confiança brutal, não gosta de arriscar, é aí que eu vou focar a minha atenção enquanto professora.

influenciado pelo ensino musical do período romântico, é um ensino bastante rígido e com pouco foco na dimensão pessoal. Com o surgir de novas formas de pensamento, como por exemplo a da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon e de muitos mais teóricos, tem sido possível sensibilizar mais os profissionais do ensino para esse lado, para o lado pessoal e humano. Sentes que essa dimensão é a base do ensino musical?

IL: Eu sinto que sim, não sinto que isso esteja estabelecido de todo no ensino. Estavas a falar do Gordon... mesmo os testes que são feitos de aptidão musical e que são baseados no Gordon têm um problema à partida que é testar o aluno num só momento, sem comparação, sem contexto, a avaliar se está a tocar bem, sem fazer ideia

do real potencial dele enquanto aluno. Só seria possível avaliar o potencial do aluno, mas implicaria um maior investimento por parte dos professores e das escolas, se separássemos a avaliação em pelo menos dois momentos, e a verdadeira nota do aluno fosse feita com base na comparação entre o primeiro e o segundo momentos e não uma avaliação direta a partir da ideia de que se tocou bem vale "x". Isso é um equívoco muito grande. Acho que consigo perceber melhor um aluno se ele tocar o que toca, mesmo que seja muito fraco, e após lhe dizer três ou quatro coisas ele for para casa trabalhar e daí a uma semana tocar de forma completamente diferente. Esse é um aluno que eu quero. Se ele era muito muito fraco e no espaço de uma semana é um aluno mediano é porque tem um potencial de evolução incrível porque está muito recetivo

e acho que isso é muito mais significativo. Se eu tiver um aluno que tocou bem e a seguir tocou bem outra vez, depois de ter tido feedback do professor, a sua evolução foi quase nula, eu diria que este aluno merece uma nota inferior à do outro aluno.

AA: Mas o ensino não está estruturado dessa forma.

IL: As provas de aptidão para os conservatórios não estão estruturadas assim, eu percebo que logisticamente isto é muito mais difícil e mais complexo, mas acho muito mais justo, muito mais revelador e acho que teríamos uma taxa superior de sucesso e de não desistência de alunos se de facto avaliássemos este tipo de coisas. Podemos ter um aluno que tocava muito bem e que vai desistir ao fim de um ano porque aquilo já não o apaixonava, já não está disposto a ouvir

P: (...) não há melhor maneira para dominar uma linguagem e compreendê-la verdadeiramente do que improvisar sobre ela. (...) Primeiro contactar com a linguagem, ouvir exemplos para começar a criar uma sonoridade, para criar um vocabulário e quando for improvisar já não é tudo tão abstrato.”

feedback, já não está disposto a mudar o que quer que seja, está cheio de vícios e aprendeu até ali, mas depois já não vai mais longe. Acho que ainda é preciso mudar muito a estrutura do ensino para incorporar a leitura afetiva e mais do que isso, ter professores que saibam o que fazer com ela. Ocorrem-me vários professores, vários colegas que são muito queridos, dão muito suporte afetivo mas isso não quer dizer necessariamente que desafiem os alunos no ponto certo, porque há sempre um balanço entre ser duro demais que desmotiva ou ser tão simpático que o aluno está sempre demasiado confortável e não é desafiado. Eu acho que há ali um ponto que não é nada fácil e também não é nada fácil ensinar isso aos professores.

AA: É um equilíbrio muito difícil de encontrar.

IL: Mas acho que é um objetivo importante que todos os professores deviam ter. Saberem qual é o ponto ideal. Acho que temos que conseguir afastar-nos desta ideia de que temos um programa definido. O programa tem de ser desafiante, claro que dentro de todos os graus há um leque de peças que podemos escolher, mas acho que é muito importante nós percebermos que com o aluno que temos à frente, se ele tiver muita dificuldade não podemos fazer com o ele o que fazemos com o aluno que não tem dificuldades. Temos mesmo que garantir que adaptamos o programa e que

adaptamos a abordagem para que seja igualmente desafiante para o aluno com maior facilidade e para o aluno com menor facilidade. Se for tudo demasiado fácil para o aluno o erro é do professor pois não está a desafiá-lo o suficiente, por outro lado se o aluno nunca conseguir fazer nada, o erro também é do professor por estar a dar desafios que não são alcançáveis para ele naquele momento. Temos que conseguir encontrar esse ponto, eu sei que há uma estrutura e percebo a sua necessidade, mas acho que temos que saber estar atentos e saber adaptá-lo aos alunos que temos à frente.

AA: Até porque há uma série de atividades musicais que são importantíssimas, coisas extra repertório, escalas ou arpejos, atividades que são mesmo importantes para a formação do aluno como músico e não como máquina de preparação de repertório. Acho que é um problema o facto do ensino ter que ser rápido, o aluno tem que ser rápido a aprender as peças, há uma espécie de pressa para transformar o aluno em músico.

IL: A questão é que não dá para pensar nos objetivos se não pensarmos corretamente no percurso. O que eu acho que deve ser o nosso maior objetivo enquanto professores é cumprir o potencial que aquele aluno tenha, fazer aquele aluno brilhar o mais possível, chegar o mais longe possível, mas isso

implica pegar nele e não numa ideia pré-concebida. Mesmo que tenhamos que cumprir uma determinada estrutura há bastante flexibilidade para conseguirmos garantir que aquele aluno, - seja inseguro, tenha tido menos contacto, o que quer que seja - após a escolha das peças adequadas, possa retirar o máximo possível das aulas que está a ter de música. Isto depois terá um paralelo para o resto da vida, se nós fizermos bem o nosso trabalho eles serão crianças, adolescentes e adultos um bocadinho mais felizes e um bocadinho mais capazes em tudo o resto. Por isso mesmo é uma responsabilidade tremenda, mas que vale imenso a pena apesar de gastarmos um bocadinho mais de energia com as aulas.

AA: Sem dúvida. Tenho o caso de vários pais de alunos que me disseram que tiveram a oportunidade de estudar música em conservatório, mas que se desmotivaram completamente devido à rigidez das aulas. As aulas eram tão exigentes e tão focadas na parte técnica que aquela parte lúdica associado ao acto de fazer música era completamente colocada de parte. Estes pais acabaram por dar uma segunda hipótese ao ensino musical e inscrever os filhos, porque perceberam que a situação já não era a mesma que eles viveram.

IL: Eu acho que há apenas um equívoco e não é só no ensino da música, de dissociar o lúdi-

co da exigência. Como se para se ser exigente não se possa deixar o aluno divertir-se, e a mesma coisa ao contrário, se o professor quer que o aluno se divirta não pode ser exigente. Isto é um equívoco gigante, não devem na minha opinião estar dissociados, eu posso ser altamente exigente e divertida com os meus alunos. Eu quero que o aluno se divirta, mas não quero que ele relaxe, fique mole, que não seja exigente consigo próprio, que não tenha capacidade de superar dificuldades. Nós temos que garantir que o aluno está a lidar com a dificuldade, mas que não é um sofrimento. Aliás, a ideia de que só se não tiver dificuldade é que é divertido é muitas vezes incutida pelo professor e depois ficamos muito surpreendidos que quando os alunos têm dificuldades desistam. Nós é que de certa maneira os viciámos a associar isso assim: isto não pode ser sempre divertido, hoje tem que ser mais difícil. Mas porque é que não pode ser difícil e divertido? Não percebo mas percebo. 99% dos professores que tive pensavam assim, em qualquer área. A verdade é que se nós pensarmos nos nossos professores favoritos, nunca são os professores moles, mas também não são os professores super duros e maus. Eu já tive mais do que um aluno a dizer-me que acha que eu não sou exigente porque eu sou porreira, o que eu acho sempre muito divertido, acho que é ótimo sinal, ou seja, aquilo que

lhe foi dito é que quando é exigente não é divertido. E eu pergunto-lhe: “Não achas que eu puxo por ti? Achas que é fácil a aula?” E ele “Não, nada!” E eu: “Então está tudo bem.”.

AA: No fundo o aluno evolui quase sem querer porque é levado...

IL: Eles notam! Eles sentem, pelo menos nas minhas aulas eles sentem as dificuldades e a aula não é sempre divertida. Lidar com a frustração é uma parte integrante destas aulas seja qual for o estilo do exercício que estivermos a trabalhar, seja improvisação, seja uma peça clássica. É difícil lidarmos com os nossos falhanços e é difícil a superação, é difícil tudo isso, mas não tem de ser horrível, não tem que ser um sacrifício, temos é que conseguir que lidem com isso com naturalidade.

AA: A propósito do teu mestrado estiveste a assistir a aulas de improvisação no Conservatório Nacional que eram baseadas em música atonal e contemporânea. Depois criaste um seminário baseado em improvisação mais associada à música tonal e ao jazz. Que conclusões retiraste em relação às duas abordagens musicais a que assististe, que tipos de improvisação é que achaste que funcionaram melhor?

IL: É uma pergunta muito abrangente. Em relação às aulas a que assisti durante o meu estágio - dadas pelo pro-

fessor (Jorge) Sá Machado, violoncelista que faz parte do Grupo de Música Contemporânea de Lisboa já há muitos anos e que é um músico por quem tenho um enorme respeito - inicialmente não tinham um programa definido. Chegaram a ser seminários de jazz, a disciplina chamava-se Projetos Coletivos e Improvisação e tem mudado ao longo dos anos. Mais recentemente, desde que o professor Jorge pegou na disciplina, que a levou à sua linguagem que é o que faz sentido e portanto ele usa aquela disciplina como uma aproximação à música contemporânea. Fala um bocadinho daquilo que eu estava a dizer no início sobre a improvisação como uma aproximação a uma determinada linguagem e portanto ele usava este tipo de coisa que era ouvir música com os alunos, uma interpretação da peça que iam tocar, fazer uma análise formal das peças e depois tentava que eles improvisassem, porque uma boa parte das peças contemporâneas escolhidas por ele tinham espaço para a improvisação. A dificuldade que senti que existia nas aulas do professor é que os alunos não tinham contacto com aquele tipo de música, com aquela linguagem e notava-se isso na receptividade que tinham às propostas do professor e no sucesso das improvisações, aquilo era tudo muito abstrato para eles. A música atonal não é a música que se ouve

na rádio e as aulas eram muito curtas. O que eu senti foi que a abordagem do professor era a correta, mas naquele curto espaço de tempo era muito difícil. Houve evolução ao longo do ano e os alunos foram-se soltando e acreditando, mas precisavam de mais contacto do que apenas aquele para uma linguagem que é tão distante à deles. Achei sempre os exercícios muito interessantes, ele usava também o ouvido. A minha oficina de introdução à improvisação resultou de um convite do Conservatório Nacional enquanto eu estava a fazer o estágio, eles já sabiam que estava a escrever a minha tese sobre esta matéria e a diretora Lilian Kopke chamou-me para fazer esta oficina. A ideia era fazer uma oficina de introdução à improvisação jazz e música moderna. Entretanto essa oficina já se repetiu algumas vezes e está a decorrer outra agora, os alunos vão mudando e eu tenho continuado a fazer esta oficina no conservatório. Dou essa oficina sempre na perspectiva de que não estou a contar que aqueles alunos vão seguir jazz. Estou a usar jazz, estou a ensinar-lhes como é que é a abordagem jazz, como é que funciona aquele pensamento, mas estou sempre a tentar mostrar-lhes paralelos entre aquela abordagem e para que é que aquilo lhes pode servir. Tenho sentido que as oficinas têm sido bastante úteis. É uma disciplina de grupo e não só o jazz e a música moderna são mais



Acho que há apenas um equívoco, e não é só no ensino da música, de dissociar o lúdico da exigência. Como se para se ser exigente não se possa deixar o aluno divertir-se, e a mesma coisa ao contrário. (...) Temos que garantir que o aluno está a lidar com a dificuldade, mas que não é um sofrimento”.

próximos da linguagem que os alunos conhecem do que a música contemporânea, como eles estão lá mesmo por escolha, enquanto que a outra disciplina era parte do currículo. É um facto que não apanho alunos desmotivados, mas sim alunos que não só estão a contactar com uma música que lhes é mais próxima, como escolheram estar ali, e claro que isso altera logo a predisposição e o sucesso. A verdade é que sinto que tem ajudado, sinto que tem sido benéfico, mas precisava de fazer esta ressalva porque dizer simplesmente que o problema estava na abordagem seria muito injusto.

AA: O perfeccionismo necessário para a execução de obras clássicas pode criar nos alunos muita resistência em relação ao erro e bloqueá-los criando experiências musicais traumáticas. Consideras que o

uso da improvisação pode ser benéfico para contrariar estes bloqueios?

IL: Sim, de facto, absolutamente. Para mim foi muito importante e isso é uma das coisas que eu estou a trabalhar na minha oficina, eu uso a improvisação e o exercício para chegar aí. Não é óbvio que seja a improvisação o ponto, eu acho é que o pensamento que nos leva à improvisação liberta-nos logo um bocadinho. De uma forma mais específica, numa fase em que eu ainda tinha imensos bloqueios, lembro-me que o meu professor de clássico, o João Vasco, que me dava aulas enquanto eu estava a estudar jazz no Hot Club e prestes a fazer provas para a licenciatura em piano jazz na ESML, dizer-me na ocasião de uma audição que eu podia tocar a Sonata de Mozart completa que estava a trabalhar e um dos temas de jazz que ia levar para as provas

da Superior. Fiz a audição, e ele disse-me que a minha postura corporal mudou drasticamente quando parei de tocar a sonata de Mozart e comecei a tocar o *Granada* do Chris Cheek. Na altura ficámos os dois a pensar no porquê dessa mudança e lembro-me de lhe dizer que achava que era porque no clássico as notas já estão decididas previamente, eu tenho de as acertar e estou o tempo todo em pânico para tocar aquela nota no momento e no sítio certo e foi essa exigência que me bloqueou, no jazz eu sei que acordes é que tenho que tocar, mas a decisão está a ser tomada em tempo real, não há a ideia de erro. Talvez haja no solo, mas como é improvisado eu posso decidir como solu-

cionar o erro do solo, pode não ser claramente um erro visto de fora, ninguém conhece o meu solo. Essa tomada de decisão em tempo real foi o ponto de partida para mim do início do desbloqueio. Depois disso a questão foi levar esse raciocínio para algo que já estava definido anteriormente. Para mim isso passou por um livro muito específico que se chama *The inter game of Music* (ver caixa). Antes quando estava a tocar pensava ativamente em acertar e no que é que as pessoas estavam a pensar.

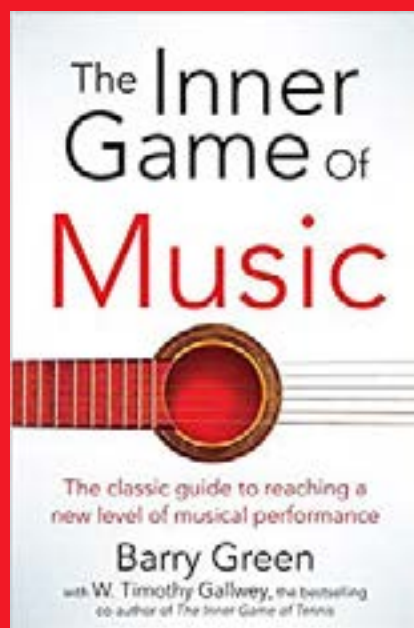
AA: Isso criava-te ansiedade.

IL: Claro, e mais do que isso: é impossível fazer música se estás a pensar assim. A partir do momento em que, também com a ajuda do meu professor de

clássico, me comecei a focar na interpretação e não nas notas, passei a acertar as notas, houve uma diferença brutal. Depois o mesmo aconteceu em relação ao jazz, quando parei de pensar tanto se o meu solo estava a ser bom ou não enquanto o estava a tocar e simplesmente ouvia a música e pensava só em música, os meus solos ficaram logo muito melhores, portanto acho que há aqui um lado consciente. Teria feito este processo se não tivesse passado pela improvisação? Provavelmente não.

AA: Muito obrigada, Inês.

IL: Obrigada eu pela entrevista, por me convidares, por poder dizer estas coisas que são muito importantes para mim e fico contente que haja mais pessoas preocupadas com es-



“Originalmente foi escrito o *The inter game of Tennis* que fala sobre o jogo interno, sobre o jogo mental por detrás do jogo de ténis. Qualquer pessoa que jogue este tipo de jogos individuais sabe que nós tendemos a ganhar vários pontos de seguida ou a perder vários pontos de seguida, o que tem a ver com a forma como o cérebro afeta a nossa performance. Houve um músico, o Barry Green, que foi ter com o autor do *The Inner game of Tennis* e associou-se a ele para escrever o *The inter game of Music* porque achou que havia um paralelo entre as duas coisas. A nossa performance musical é afetada pela

forma como o nosso cérebro pensa nisso e então o autor faz uma equação que é: a nossa performance é igual ao potencial menos a interferência que nós permitimos que aconteça. Portanto se tivermos um potencial de 100 e uma interferência de 90 a nossa performance vai ser um 10, o que não quer dizer que nós valemos um 10, quer dizer que estamos com interferência a mais. A partir do momento em que comecei a pensar nisto comecei a fazer exercícios conscientes, ou seja, a tomar a decisão consciente de ignorar essa interferência, não ligar, não ouvir, não interessa o que é que as pessoas estão a

Inês Maya Laginha

Inês Maya Laginha nasceu em 1988. Estudou música clássica na Escola de Música do Conservatório Nacional e Jazz no Hot Clube de Portugal e na Escola Superior de Música de Lisboa. Nesse percurso teve diversos professores entre os quais Eurico Carrapatoso, Pedro Moreira, Afonso Pais, André Fernandes e João Moreira e os pianistas João Vasco e João Paulo Esteves da Silva. Dá aulas de piano desde 2008. Terminou a Licenciatura em Jazz em 2013 altura em que

se focou primordialmente no ensino.

Na vertente da performance participou em 2016 na Lisbon Jazz Summer School, um curso focado na escrita de canções com as “cantautoras” Gretchen Parlato, Becca Stevens e Rebecca Martin. Foi no seguimento desse curso que estreou o seu projeto de originais em Agosto de 2017 no CCB e ainda que formou o duo ZOE com a cantora Marta Garrett, trabalhando um repertório composto por música original de ambas, com letras e

poemas escritos por mulheres. É Diretora Artística da Casa Bernardo Sasseti desde 2018. No Conservatório Nacional tem dinamizado várias oficinas de Iniciação à Improvisação Jazz e

Fotografia: Vitorino Coragem (DR)