



**Universidade de
Aveiro**
2016

Departamento de Comunicação e Arte

**DANIEL JOSE LUZIO A IMPROVISACÃO COMO MEIO DE
FONSECA DESENVOLVIMENTO TÉCNICO E EXPRESSIVO DA
GUITARRA CLÁSSICA**



**Universidade
de Aveiro
2016**

Departamento de Comunicação e Arte

**DANIEL JOSÉ LUZIO A IMPROVISAÇÃO COMO MEIO DE
FONSECA DESENVOLVIMENTO TÉCNICO E EXPRESSIVO DA
GUITARRA CLÁSSICA**

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

Dedico este trabalho à minha esposa e família.

o júri

presidente

Prof. José Paulo Torres Vaz de Carvalho
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Pedro João Agostinho Figueiredo Santander Rodrigues
professor auxiliar convidado da Universidade de Aveiro

Prof. Miguel Nuno Marques Carvalhinho
professor adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas

Agradecimentos

Agradeço a todos os alunos que foram parte integrante deste projeto, pelo seu apoio e dedicação. Sem eles, este trabalho não teria tido o mesmo valor.

Um agradecimento ao Paulo Margaça, na qualidade de Diretor do Curso Instrumentista de Cordas e de Teclas do Conservatório de Música da Jobra e companheiro, pela sua visão, disponibilidade e colaboração neste estudo.

Um agradecimento ao Diretor Pedagógico da Academia de Música de Cantanhede, pelo seu apoio e colaboração.

A todos os meus professores, que fizeram parte do meu percurso académico, pela sua dedicação e ensinamentos.

Ao meu orientador José Paulo Torres Vaz de Carvalho, agradeço toda a sua eloquência, saber e conselhos no qual enriqueceu o meu percurso.

Agradeço aos meus familiares e em particular a minha filha Maria Inês que pela sua energia, alegria e amor dão mais cor ao meu existir.

Um agradecimento profundo à minha mulher, Marta Ramalho, pelo seu cuidado, amor, dedicação e motivação, me deu forças e alento para levar a cabo esta etapa, sem o qual este projeto não se teria materializado.

Finalmente, agradeço a Deus pela energia e graça que me dá a cada dia.

palavras-chave

Improvisação, guitarra clássica, processo criativo

resumo

Este trabalho pretende fundamentar e relatar a aplicabilidade da improvisação como ferramenta criativa e expressiva. A metodologia utilizada baseou-se numa pesquisa bibliográfica, de forma a definir um enquadramento teórico, na realização de inquéritos a alunos e professores, no sentido de perceber o grau de aplicabilidade e recetividade da improvisação e na aplicação prática de atividades musicais que incorporassem processos criativos tais como a improvisação e exploração do instrumento, em aulas de grupo e individuais com alunos de guitarra clássica do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas, Nível IV, do Conservatório de Música da Jobra.

keywords

Improvisation, classical guitar, creative process

abstract

This work aims to support and report the applicability of improvisation as creative and expressive tool. The methodology used was based on a literature search in order to define a theoretical framework, conducting surveys to students and teachers, in order to realize the degree of applicability and receptivity of improvisation and practical applications of musical activities that incorporate creative processes such as improvisation and exploration of the instrument, in group classes and individual with classical guitar students of Professional Instrumental Course of Strings and Keys, Conservatory of Music Jobra.

Índice Geral

Índice Geral -----	i
Anexos eletrônicos -----	iv
Índice de Figuras -----	v
Índice de Tabelas -----	ix
Lista de Siglas e Acrónimos -----	x
Introdução -----	1
Capítulo 1 Enquadramento Teórico -----	6
1.1 Definição do termo-----	7
1.2 Improvisação vs. Composição-----	17
1.3 Improvisação vs. Processo Criativo-----	29
Capítulo 2 Processo de Investigação Empírica -----	37
2.1 Objetivos-----	38
2.2 Método de Investigação-----	42
2.3 Calendarização do Trabalho de Investigação-----	46
Capítulo 3 Projeto Educativo -----	47
3.1 Conservatório de Música da Jobra-----	48
3.2 Descrição dos alunos-----	56
3.2.1 Anthony-----	56
3.2.2 Daniel-----	56
3.2.3 Miguel-----	56
3.2.4 Nuno-----	57
3.2.5 Fernando-----	58
3.2.6 Rafael-----	58
3.2.7 Sara-----	58
3.2.8 Tiago-----	59
Capítulo 4 Implementação do Projeto -----	61
4.1 Primeira Fase-----	68
4.1.1 Descrição das aulas-----	69
4.2 Segunda Fase – Formação em Contexto de Trabalho-----	79
4.2.1 O Intercâmbio-----	82
4.2.2 Formação CMJ – Carnaval-----	97

4.2.3 Formação CMJ - Páscoa	103
4.2.4 – Reflexão	116
4.2.5 Inquérito FCT	119
4.3 Terceira Fase	123
4.3.1 Anthony	124
4.3.2 Daniel	135
4.3.3 Miguel	144
4.3.4 Nuno	157
4.3.5 Fernando	170
4.3.6 Rafael	183
4.3.7 Sara	192
4.3.8 Tiago	203
Capítulo 5 Tratamento de dados	213
5.1 Inquérito aos Professores	214
5.2 Inquérito aos Alunos	221
Conclusão	229
Referências Bibliográficas	235
Anexos	241
Anexo A – Autorização dos Encarregados de Educação	242
Anexo B – Inquérito aos Professores	243
Anexo C – Inquérito aos Alunos	246
Anexo D – Inquérito Alunos da Formação em Contexto de Trabalho	250
Anexo E – Intercâmbio Cantanhede	253
Anexo E. 1 - Fotos	253
Anexo E.2 – Partituras do Repertório	254
Anexo E.3 – PowerPoint das aulas	268
Anexo E.4 – Cartaz da Audição	269
Anexo F – Formação Contexto de Trabalho (FCT)	270
Anexo F.1 - Fotos	270
Anexo F.2 – PowerPoint das aulas	272
Anexo G – Aulas I FASE	278
Anexo G.1 – Repertório III Fase	281

Anexo G.2 – Grelhas de Observação III Fase -----317

Anexos eletrónicos

DVD - I – Registo Vídeio das aulas Primeira Fase e Terceira Fase

DVD - II – Registo Vídeio das aulas e Apresentações Públicas da Segunda Fase
(Intercâmbio e FCT)

Índice de Figuras

Figura 1: Lista seletiva de advérbios e expressões, Fonte: (Nettl & Russell, 1998)	15
Figura 2: Excerto da obra "Espiral Eterna» de Leo Brouwer	23
Figura 3: Excerto do tema "All the Things You Are" (Realbook, n.d.)	23
Figura 4: Caráter Cíclico da Investigação Ação, Elaborado pelo Autor	44
Figura 5: Calendarização do trabalho de investigação; Fonte: Elaborado pelo Autor	46
Figura 6: Centro Cultural da Branca, Fonte: (Projeto Educativo do Conservatório de Música da Jobra, 2015)	48
Figura 7: Mapa Concelho Albergaria a Velha Fonte:(Projeto Educativo do Conservatório de Música da Jobra, 2015)	51
Figura 8: Organigrama da Escola Fonte: Elaborado pelo Autor	54
Figura 9: Ostinato; Fonte: Elaborado pelo Autor;	70
Figura 10: Exercício tríade; Fonte: (Aebersold, 1967)	72
Figura 11: Exercício Quatríade; Fonte:(Aebersold, 1967)	72
Figura 12: Exercício com cinco notas; Fonte:(Aebersold, 1967)	72
Figura 13: Exercício sobre a escala; Fonte: Elaborado pelo Autor	72
Figura 14: Permutação da escala Sol Maior por intervalo de terceiras Fonte: Elaborado pelo autor.	74
Figura 15: Permutação da escala de Sol Maior por intervalo de sexta. Fonte: Elaborado pelo autor	74
Figura 16: Permutação da escala de Sol Maior por motivo de quatro notas, Fonte: Elaborado pelo autor	75
Figura 17: Exemplos de ritmo para improvisação, Fonte: Elaborado pelo autor.	75
Figura 18: Ritmos trabalhados; Fonte: Elaborado pelo Autor;	77
Figura 19: Modo Mixolídio em Sol; Fonte: Elaborado pelo Autor	77
Figura 20: Mapa de Grupos do Intercâmbio, 2.ª fase; Fonte: Elaborado pelo Autor	83
Figura 21: PowerPoint da atividade – Tema Familiar, Fonte: Elaborado pelo autor.	84
Figura 22: PowerPoint da atividade - Improvisação em Acordes, Fonte: Elaborado pelo autor.	85
Figura 23: Jogo de improvisação, Grupo 1; Fonte: Elaborado pelo autor.	86
Figura 24: Jogo de improvisação, Grupo 2; Fonte: Elaborado pelo autor	87
Figura 25: Jogo de improvisação do Grupo 3; Fonte: Elaborado pelo autor	88
Figura 26: Jogo de improvisação do Grupo 4; Fonte: Elaborado pelo autor	89
Figura 27: Jogo de improvisação do Grupo 5; Fonte: Elaborado pelo autor	91
Figura 28: Jogo de Improvisação Grupo Seis; Fonte: Elaborado pelo Autor	92
Figura 29: Escala Sib Maior Pentatónica; Fonte: Elaborado pelo Autor	93
Figura 30: Escala de Blues em Sib; Fonte: Elaborado pelo autor	93
Figura 31: Ritmos para improvisação; Fonte:(La Porta, 2003)	94
Figura 32: Ritmos Improvisados; Fonte: Elaborado pelo Autor	95
Figura 33: Grupos da formação CMJ Carnaval; Fonte: Elaborado pelo Autor	98
Figura 34: Sinfonia n.º 3, Brahms; Fonte: Elaborado pelo Autor	104
Figura 35: So What, Miles Davis, Fonte: Realbook	106
Figura 36: Transcrição do ponto de partida, Grupo n.º 3; Fonte: Elaborado pelo Autor	108
Figura 37: Ostinato Grupo 4; Fonte: Elaborado pelo Autor	110
Figura 38: Transcrição do ponto de partida Grupo 5; Fonte: Elaborado pelo Autor;	111
Figura 39: Base harmónica da improvisação; Fonte: Elaborado pelo Autor	112
Figura 40: Transcrição do ponto de partida, grupo 7; Fonte: Elaborado pelo Autor	114
Figura 41: Transcrição do ponto de partida, grupo 8; Fonte: Elaborado pelo Autor	115
Figura 42: Ponto de partida do grupo 9; Fonte: Elaborado pelo Autor	116
Figura 43: Participantes da FCT por ano de frequência, Fonte: Elaborado pelo autor.	119
Figura 44: Sentiste que a FCT foi útil para a tua formação? Fonte: Elaborado pelo autor.	119
Figura 45: Já alguma vez tinhas improvisado? Fonte: Elaborado pelo Autor	120

Figura 46: As atividades desenvolvidas durante o curso, provocaram uma maior desinibição ao tocar em público? Fonte: Elaborado pelo Autor	120
Figura 47: Resposta às afirmações da questão 12; Fonte: Elaborado pelo autor.	121
Figura 48: Futuramente, gostarias de continuar a desenvolver a competência de improvisar? Fonte: Elaborado pelo Autor	122
Figura 49: Grelha de observação da aula n.º 1 do aluno Anthony Tavares; Fonte Elaborado pelo Autor	127
Figura 50: Ciclo de Quartas; Fonte: Elaborado pelo Autor	128
Figura 51: Grelha de Observação da aula n.º 2 do aluno Anthony Tavares; Fonte Elaborado pelo Autor	129
Figura 52: Grelha de Observação da aula n.º 3 do aluno Anthony Tavares; Fonte: Elaborado pelo Autor;	131
Figura 53: Grelha de observação da aula n.º 4 do aluno Anthony Tavares; Fonte Elaborado pelo Autor	133
Figura 54: Grelha de Observação da aula n.º 5 do aluno Anthony Tavares; Fonte Elaborado pelo Autor	134
Figura 55: Grelha da Classificação Geral do aluno Anthony Tavares; Fonte Elaborado pelo Autor	134
Figura 56: Improvisação Forma Rondó, aula n.º1, Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor	136
Figura 57: Grelha de Avaliação aula n.º1, do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor	137
Figura 58: Configuração dos intervalos de terceira na tonalidade de Dó Maior	138
Figura 59: Configuração dos intervalos de quarta na tonalidade de Dó Maior	138
Figura 60: Configuração dos intervalos de oitava na tonalidade de Dó Maior	138
Figura 61: Grelha de Observação da aula n.º 2, do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor	139
Figura 62: Grelha de Observação da aula n.º 3, do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor;	141
Figura 63: Grelha de Observação da aula n.º 5 do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor;	142
Figura 64: Grelha de Observação Classificação Geral do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor	143
Figura 65: Grelha de Observação da aula n.º1, do aluno Miguel Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	146
Figura 66: Campo harmónico da escala Ré menor natural	147
Figura 67: Grelha de Observação da aula n.º 2, do aluno Miguel Santos	148
Figura 68: Grelha de observação da aula n.º 3, do aluno Miguel Santos	150
Figura 69: Exercício de tremolo extraído do manual Pumping Nylon; Fonte: (Tennant, 1995)	152
Figura 70: Exercício Loopside do manual Pumping Nylon, Tennant	152
Figura 71: Grelha de Observação da aula n.º 4, do aluno Miguel Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	153
Figura 72: Ligados Ascendentes (Carlevaro, 2006)	154
Figura 73: Articulação Ligado Ascendente; Fonte Elaborado pelo Autor;	155
Figura 74: Ligados Descendentes (Carlevaro, 2006)	155
Figura 75: Grelha de Observação da aula n.º 5, aluno Miguel Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	156
Figura 76: Grelha de avaliação Classificação Geral, do aluno Miguel Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	157
Figura 77: Grelha de observação aula n.º 1, do aluno Nuno Siva; Fonte: Elaborado pelo Autor	159
Figura 78: Escala de Ré menor natural; Fonte: Elaborado pelo autor	161
Figura 79: Escala de Ré menor harmónica; Fonte: Elaborado pelo autor	161
Figura 80: Excerto do andamento Milonga da Suite del Plata, (M. D. Pujol, 1996)	162
Figura 81: Exercício Exemplo; Fonte: Elaborado pelo Autor	162
Figura 82: Grelha de Observação da aula n.º 2, do aluno Nuno Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor	163
Figura 83: Excertos da obra, Estudo XL, (E. Pujol, 1933)	165
Figura 84: Grelha de Observação da aula n.º 3, do aluno Nuno Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor	166
Figura 85: Exercício n.º 1, ligados de três sons modo Maior, Fonte: Elaborado pelo Autor	167
Figura 86: Exercício n.º 2, ligados de três sons modo Maior, Fonte: Elaborado pelo Autor	167
Figura 87: Exercício n.º 3, modo menor natural, ligados de três sons, Fonte: Elaborado pelo Autor	168
Figura 88: Exercício n.º 3, modo menor natural, ligados de três sons, Fonte: Elaborado pelo Autor	168
Figura 89: Exercício n.º 3, modo menor harmónico, ligados de três sons, Fonte: Elaborado pelo Autor	168
Figura 90: Exercício n.º 3, modo menor harmónico, ligados de três sons; Fonte: Elaborado pelo Autor	168
Figura 91: Grelha de observação da aula n.º 4 do aluno Nuno Silva; Fonte Elaborado pelo Autor	169
Figura 92: Grelha Classificação Geral do aluno Nuno Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor	169
Figura 93: Grelha de Observação da aula n.º 1, do aluno Fernando Parra; Fonte: Elaborado pelo Autor	172
Figura 94: Progressão Harmónica do exercício; Fonte: Elaborado pelo Autor	173
Figura 95: Grelha de Observação da aula n.º 2, do aluno Fernando Parra; Fonte: Elaborado pelo Autor	175
Figura 96: Grelha de Observação da aula n.º 3, do aluno Fernando Parra; Fonte: Elaborado pelo Autor	177
Figura 97: Exercício sobre a escala de Lá menor a duas partes; Fonte: Elaborado pelo Autor	178

A IMPROVISAZÃO COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO TÉCNICO E EXPRESSIVO DA GUITARRA CLÁSSICA

Figura 98: Grelha de Observação da aula n.º 4 do aluno Fernando Parra; Fonte: Elaborado pelo Autor	179
Figura 99: Excerto da Improvisação com recurso à função Tónica – Dominante ; Fonte: Elaborado pelo Autor	180
Figura 100: Excerto da Improvisação com recurso à função Tónica – III Grau – Dominante ; Fonte Elaborado pelo Autor	181
Figura 101: Grelha de Observação da aula n.º 5, do aluno Fernando Parra; Fonte: Elaborado pelo Autor	181
Figura 102: Grelha Classificação Geral do aluno Fernando Parra; Elaborado por Autor	182
Figura 103: Campo harmónico da escala de Lá Maior; Fonte: Elaborado pelo Autor	184
Figura 104: Excerto do Estudo n.º XII, F. Sor (Segovia, 1945)	184
Figura 105: Grelha de Observação da aula n.º 1 do aluno Rafael Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor	185
Figura 106: Grelha de Avaliação da aula n.º 2 do aluno Rafael Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor	187
Figura 107: Grelha de Observação da aula n.º 3 do aluno Rafael Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor	188
Figura 108: Escala de Lá menor; Fonte: Elaborado pelo Autor	189
Figura 109: Escala Pentatónica de Lá; Fonte: Elaborado pelo Autor	189
Figura 110: Grelha de Observação da aula n.º 4, do aluno Rafael Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor	191
Figura 111: Grelha de Observação Classificação Geral do Aluno Rafael Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor	191
Figura 112: Grelha de Observação da aula n.º 1, da aluna Sara Jesus; Fonte: Elaborado pelo Autor	194
Figura 113: Exercícios sobre a escala Mi menor; Fonte: Elaborado pelo Autor	196
Figura 114: Grelha de Observação da aula n.º 2, da aluna Sara Jesus; Fonte: Elaborado pelo Autor	197
Figura 115: Grelha de Observação aula n.º 3, da aluna Sara Jesus; Fonte: Elaborado pelo Autor;	199
Figura 116: Estudo VIII, c. 26; Fonte: (Lobos, 1953)	200
Figura 117: Exercício de transposição linear; Fonte: (Carlevaro, 1988)	200
Figura 118: Estudo VIII, c. 27; Fonte: (Lobos, 1953)	200
Figura 119: Estudo VIII, cc 33-38; Fonte: (Lobos, 1953)	201
Figura 120: Estudo VIII, cc. 56 a 58; Fonte: (Lobos, 1953)	201
Figura 121: Grelha de Avaliação, aula n.º 4, da aluna Sara Jesus; Fonte: Elaborado pelo Autor	202
Figura 122: Grelha de Observação, Classificação Geral da aluna Sara Jesus; Fonte: Elaborado pelo Autor	202
Figura 123: Grelha de Observação aula n.º 1, do aluno Tiago Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	205
Figura 124: Prelúdio n.º 2, c. 9; Fonte:(Lobos, 1954)	206
Figura 125: Prelúdio n.º 2, cc. 24 a 26; Fonte: (Lobos, 1954)	206
Figura 126: Grelha de Observação, Aula n.º 2, do aluno Tiago Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	207
Figura 127: Prelúdio n.º 2, secção Più mosso; Fonte: Elaborado pelo Autor	208
Figura 128: Exercício de transposição; Fonte:(Carlevaro, 1987)	209
Figura 129: Grelha de Observação, Aula n.º 3, do aluno Tiago Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	210
Figura 130: Grelha de Observação da aula n.º 4, do aluno Tiago Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	212
Figura 131: Grelha de Observação, Classificação Geral do aluno Tiago Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor	212
Figura 132: Grau Académico Fonte: Elaborado por Autor	214
Figura 133: Já improvisou? Fonte: Elaborado por autor	214
Figura 134: Em que situação (situações) improvisou? Fonte: Elaborado por autor	215
Figura 135: Em que estilo (s) improvisou (improvisa)?Fonte: Elaborado por autor	215
Figura 136: Em que contexto? Fonte, Elaborado por autor	216
Figura 137: Nas suas aulas, exerce atividades relacionadas com a improvisação? Fonte: Elaborado por Autor	216
Figura 138: Na sua formação improvisou? Fonte: Elaborado por Autor	217
Figura 139: Atribui a prática da improvisação a um determinado género musical? Fonte: Elaborado por Autor	217
Figura 140: Gráfico ilustrativo das respostas à pergunta n.º 13, Fonte: Elaborado por Autor	218
Figura 141: A partir de que idade é possível improvisar? Fonte: Elaborado por Autor	219
Figura 142: De que forma é possível elaborar um ensino significativo de improvisação musical nas escolas que trabalham com o ensino musical? Fonte: Elaborado por Autor	220
Figura 143: Curso frequentado; Fonte: Elaborado por Autor	221
Figura 144: Que Instrumento? Fonte: Elaborado por Autor	221
Figura 145: A experiência musical abrange só a música erudita? Fonte: Elaborado por Autor	222
Figura 146: Já improvisaste? Fonte: Elaborado por Autor	222

Figura 147: O que te levou a improvisar? Fonte: Elaborado por Autor	223
Figura 148: Tens o hábito de improvisar? Fonte: Elaborado por Autor	223
Figura 149: Resposta à pergunta n.º 8, Fonte: Elaborado por Autor	224
Figura 150: Resposta à pergunta n.º 9, Fonte: Elaborado por Autor	225
Figura 151: Como vês um músico que sabe improvisar? Fonte: Elaborado por Autor	226
Figura 152: Resposta à pergunta n.º 11, Fonte: Elaborado pelo Autor	226
Figura 153: Gostavas de ter no teu plano de estudos uma disciplina que fosse direcionada para a prática de improvisação no instrumento? Fonte: Elaborado por Autor	227
Figura 154: Em que tipo de atividade melhor se enquadraria essa disciplina de improvisação? Fonte: Elaborado por Autor	228

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Descrição dos alunos; Fonte: Elaborado pelo Autor.....	60
Tabela 2 - Mapa de aulas, 1.ª Fase; Fonte: Elaborado pelo Autor.....	62
Tabela 3 - Mapa da FCT, 2.ª Fase; Fonte: Elaborado pelo autor.....	63
Tabela 4 - Mapa de aulas, 3.ª fase; Fonte: Elaborado pelo Autor	63
Tabela 5 - Mapa de audições; Fonte: Elaborado pelo Autor	65
Tabela 6 - Ponderações da Avaliação; Fonte: Elaborado pelo Autor	66
Tabela 7 - Critérios de Avaliação; Fonte: Elaborado pelo Autor.....	66
Tabela 8 - Critérios de Avaliação, FCT; Fonte: Elaborado pelo Autor.....	67
Tabela 9 - Mapa de aulas da 2.ª Fase; Fonte: Elaborado pelo Autor.....	80

Lista de Siglas e Acrónimos

ICT- Instrumentista de Cordas e de Tecla

FCT- Formação em Contexto de Trabalho

CMJ- Conservatório de Música da Jobra

AMC- Academia de Música de Cantanhede

cc. -Compassos

c. - Compasso

p. - página

pp.- páginas

IA- Investigação Ação

Séc. -Século

P- polegar, mão direita

i- indicador, mão direita

m-médio, mão direita

a- anelar, mão direita

1- dedo indicador da mão esquerda

2- dedo médio da mão esquerda

3- dedo anelar da mão esquerda

4- dedo mínimo da mão esquerda

Introdução

Atualmente o ensino vocacional nas Academias e Conservatórios em Portugal pauta-se por um método tradicionalista¹ (Caspurro, 2006), (DePascale, 2003) assente num programa já há muito desatualizado, «When it comes to teaching about classical music, many educators tend to take the traditional approach of lecture and music listening»² (DePascale, 2003).

«As fragilidades do ensino tradicional baseado em fenómenos de assimilação, imitação sonora assentes sobretudo no desenvolvimento da teorização do discurso sonoro dos alunos, no treino obsessivo da repetição, muitas das vezes desprovido de objetividade pedagógica, na sobrevalorização da técnica e da memória e incapaz de responder a componentes da performance musical tais como a improvisação, leitura à primeira vista, transposição, “tocar de ouvido”, da criatividade musical». (Caspurro, 2006, p. 30)

É também fátual, que fenómenos que envolvam a valorização e o uso pensamento criativo, quer no ensino musical ou em performance, têm vindo a ser renegadas, ou deixadas para segundo plano. «In the history of musicology, improvisation has played a minor role» (Nettl & Russell, 1998). Esse facto, é referido por vários autores, como (Nettl & Russell, 1998), (Caspurro, 2006), aos quais os mesmos atribuem uma das causas para o enfoque do ensino, como também do meio artístico, pela valorização do virtuosismo do Pós- Romantismo por muitos músicos, mas também pelo ignorar de disciplinas que têm por base o estudo desses fenómenos como a Etnomusicologia e a Psicologia.

¹ Caspurro aponta para a desconexão entre a valoração do papel da criatividade e da utilização de ferramentas criativas no ensino da música, que é produzido em termos teóricos, refletindo-se em inúmeros projetos educativos - e também pelo debate e tentativa de reforma do ensino artístico - pela sua aplicabilidade em termos práticos, causa apontada pela autora pela falta de formação nos campos da etnomusicologia e Psicologia contribuindo para uma resistência na implementação desses conteúdos programáticos.

² «Respeitante ao ensino de música clássica, muitos educadores optam por uma abordagem tradicional da leitura e da audição de música.» (DePascale, 2003, tradução nossa)

«A investigação etnomusicológica, ao permitir compreender que a cultura da improvisação nas sociedades está dependente das conceções 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». (Caspurro, 2006, p. 214)

Tendo em conta o meu percurso formativo – pelo estudo de música erudita, jazz, frequência da cadeira de opção de Música, Criatividade e Educação no ensino superior, a minha experiência profissional como músico – pela participação de projetos que em certa medida usavam a improvisação na performance – e a minha experiência como docente – ao qual, desde sempre me servi de ferramentas criativas para o trabalho de conteúdos programáticos, - e assente nas pesquisas bibliográficas realizadas (Stanciu, 2010), (Albino, 2009), (Gonçalves, 2013), (Castro, 2012) (Caspurro, 2006) (Nettl & Russell, 1998), (Bailey, 1992), (Sloboda, 2005), (Swanwick, 1988), (Coutinho, 2011) entre outros que mais tarde destacarei, acredito que se deve valorizar³ ferramentas criativas no ensino da música, tais como a improvisação, o ensino de música em conjunto⁴, experimentação, tocar por imitação, valorização do uso do ouvido musical, aplicando estes conceitos ao instrumento, dotando e proporcionando, dessa forma, aos alunos aulas em que esta prática musical possa ser um motor de desenvolvimento técnico e expressivo para os conteúdos e objetivos da aprendizagem.

De acordo com as referências citadas anteriormente esta problemática não é inédita, uma vez que a improvisação já foi uma prática regular, que se foi perdendo ao longo dos tempos.

«De facto, a improvisação faz parte da génese da criação musical e está contida na sua natureza desde os tempos mais remotos. A documentação dos primórdios da história da música comprova precisamente este aspeto, pois o instrumentista era simultaneamente um improvisador, sendo que já na antiga Grécia a execução musical era quase inteiramente improvisada. Hoje em dia, é possível verificar que essa prática não consta, de forma significativa, na bagagem pedagógica

³ Pela necessidade de dotar os programas curriculares desta oportunidade ao nível do instrumento, no ensino do instrumento no campo da música erudita

⁴ Tais como por exemplo, classes de conjunto, aulas partilhadas, música de câmara.

dos professores de instrumento (na área da música erudita) bem como a adequação de métodos aos novos desafios do ensino» (Gonçalves, 2013, p. 2)

Estamos então perante o retomar de um velho paradigma, onde o conceito de músico erudito tende a englobar vários aspetos: criativos, de performance e aspetos socioculturais do próprio indivíduo como um todo, numa perspetiva holística do ensino da música.

Os programas curriculares do ensino de música, apesar de estarem assentes no estudo e prática dos grandes compositores⁵, simultaneamente criativos, onde se reconhece o uso da improvisação, não estimulam os processos criativos dos alunos, colocando o enfoque do ensino apenas no legado musical desses mesmos compositores.

Verifica-se então que, perante situações em que lhes é solicitada a exploração da sua própria criatividade e expressividade musical, apesar de serem virtuosos e de dominarem o ensino estruturado, os alunos se sentem ansiosos, inseguros e muitas vezes incapazes de criar música de forma espontânea aplicando os conhecimentos e as estruturas que lhes foram ensinadas anteriormente.

O modelo único de organização curricular e pedagógica predominante, no ensino especializado da música, que assenta na formação de instrumentistas solistas, ancorado numa perspetiva do século XIX e numa única tipologia musical, tem impedido que se deem respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem musical que correspondam à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego.

[...] Por outro lado, é sabida a apetência dos adolescentes pelas linguagens da música Pop, do Jazz e, mais recentemente pelo fenómeno

5 Salienta-se os métodos de Hummel (1828), Czerny (1829), Kalkbrenner (1849) entre outros. Também o caso de Clara Schumann que publicou uma série de prelúdios nos quais foram criados por improvisações públicas e privadas durante a sua carreira de sessenta anos." These preludes constitute unusually direct evidence of the practice of improvising introductions to piano pieces, a practice carried over to the piano from lute and harpsichord music in the eighteenth century and continued into the twentieth". (Goertzen in Nettl, 1998)

da *World Music*, que tem sido, nos melhores casos, um importante veículo de divulgação de culturas extraeuropeias, ajudando a promover o respeito pela diferença e pelo “outro”.

A completa ausência destas e de outras tipologias nos atuais currículos e a subvalorização destes fenómenos culturais, pela maioria dos docentes, tem provavelmente causas muito semelhantes às que levam a uma não-aceitação, quase generalizada, da música do século XX. Esta constatação deve-nos levar a abordar sem preconceitos o problema da integração no currículo de outras tipologias musicais, entre as quais se encontram tipologias “mais próximas” dos alunos das nossas escolas. (Folhadela, 1998, p. 55)

Este trabalho insere-se na disciplina de Prática de Ensino do Curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro, que decorreu durante o ano letivo 2015/2016 no Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas do Conservatório de Música da Jobra. Tem como problemática a implementação de práticas alternativas que favoreçam atividades criativas, nomeadamente a improvisação em sala de aula (performance) como forma de flexibilização e potenciação de competências através de processos criativos - que atividades tais como a improvisação incorporam - bem como a dotação dos alunos de um maior conhecimento e domínio do instrumento, fomento da musicalidade e expressividade performativa por intermédio de atividades exploratórias e improvisatórias com recurso à aplicação do pensamento divergente⁶, em atividades musicais a desenvolver. A caracterização deste trabalho passará então pela argumentação de que a atualização dos programas e o uso de processos criativos aplicados na aula de instrumento, levarão a um aumento das potencialidades expressivas, técnicas, maior valorização do ouvido musical e escuta entre pares, interdisciplinaridade, aumento da compreensão e retenção dos conteúdos musicais, crítica musical, maior experiência performativa, maior controlo dos níveis de ansiedade em performance, resolução de problemas, fluência musical, flexibilidade, em suma, uma maior significância no processo ensino-aprendizagem.

⁶ Entende-se como pensamento divergente a resposta de soluções múltiplas a um problema, ao invés do pensamento convergente como a resposta da melhor solução a um problema. (Webster, 1992, p. 266-280)

O capítulo um consistirá na definição do termo improvisação, a sua descrição na História da Música como prática musical, ao nível dos géneros e a sua relação com outras disciplinas como a composição, a psicologia e a criatividade.

O capítulo dois descreverá o processo de investigação ao nível dos seus objetivos e metodologia adotada para a construção do trabalho.

O capítulo três retratará o Projeto Educativo ao nível da Instituição onde decorreu o mesmo e os seus participantes.

O capítulo quatro relatará a parte prática do projeto ao nível do seu ponto de partida e suas fases.

O capítulo cinco é dedicado à pesquisa realizada em formato de inquéritos a professores e alunos, onde o tema improvisação é investigado, no sentido de perceber a sua importância no quotidiano das escolas por parte dos seus intervenientes.

Atividades criativas que apelam ao pensamento divergente, são atividades que implicam experimentação, descoberta pessoal, variação tímbrica no instrumento, reprodução do mesmo ritmo com diferentes articulações, ou ornamentação de uma melodia. (Healy, 2014)

Capítulo 1 | Enquadramento Teórico

In delight, he flew a loop to landing, with a snap roll just before touchdown. When they hear of it, he thought, of the Breakthrough, they'll be wild with joy. How much more there is to living! Instead of our drab slogging forth and back to the fishing boats, there is a reason to life! We can lift ourselves out of ignorance. We can find ourselves as creatures of excellence and intelligence and skill. We can be free! We can learn to fly!» (Torrance, 1995)⁷

7

Em êxtase, fez um *loop* em direção à pista, terminando uma curva rápida antes de tocar o solo. Quando souberem disso, pensou ele, ficarão loucos de alegria. Quanto mais haverá para viver! Em vez da nossa sombria labuta, há uma razão para a vida! Podemos nos retirar da ignorância. Podemos nos encontrar como criaturas de excelência e inteligência e habilidade. Podemos ser livres! Podemos aprender a voar! (Torrance, 1995, tradução nossa)

1.1 Definição do termo

«Improvisation is the oldest and most pervasive form of music-making. Every human being improvises. We all have dozens of conversations per day – we don't write down what we're going to say before we say it, yet we are able to have coherent, meaningful interchanges of information, feeling and imagination. For people who are able to express themselves on a musical instrument, improvisation can be both the easiest and most profound way to communicate. We read about the fantastic keyboard improvisations of Bach, Beethoven, or Chopin, who wrote things down as the only way to record and communicate their work». (Nachmanovitch, 1990, pag. 6 e 7)⁸

Improvisação, uma atividade abrangente, multidisciplinar, transversal às diversas culturas, tempos e épocas, cada vez mais usada como ferramenta para atividades pedagógicas e criativas na sala de aula.

«Since about 1960, scholarship on improvisation has increased greatly, with the expansion of jazz studies and ethnomusicological studies of South, West, and Southeast Asian cultures, and with the growth of improvisatory techniques in experimental music and music education» (Nettl & Russell, 1998, p. 1)⁹

A improvisação permite a criação de novas estruturas através da liberdade criativa que os intervenientes assumem: no contexto musical, atualmente, muitos performers juntam-se em grupos de música de câmara para fazer música de forma espontânea – no que diz respeito ao estilo e género, a improvisação é

⁸ «A improvisação é a forma mais antiga e mais difundida de fazer música. Todo ser humano improvisa. Todos nós temos dezenas de conversas por dia - não escrevemos o que vamos dizer antes de o dizer, mas somos capazes de forma coerente ter trocas de informação, sentimentos e imaginação. Para as pessoas que são capazes de se expressar através de um instrumento musical, a improvisação pode ser tanto a maneira mais fácil como a mais profunda para se comunicar. Lemos sobre as fantásticas improvisações de Bach, Beethoven ou Chopin, que escreveu como a única forma de guardar e comunicar o seu trabalho» (Nachmanovitch, 1990, pag. 6 e 7, tradução nossa).

⁹ "Desde 1960, as bolsas de estudos para improvisação aumentaram muito, com a expansão de estudos de jazz e estudos etnomusicológicos de culturas do Sul, Oeste e Sudeste Asiático e com o desenvolvimento de técnicas de improvisação em música experimental e educação musical" (Nettl & Russell, 1998, p. 1, tradução nossa).

balizada pela estrutura que as próprias convenções estilísticas lhe conferem; na dança e no teatro há o assumir da improvisação como performance espontânea, na pintura, como desenvolvimento de novo material.

«Painters such as Wassily Kandinsky, Yves Tanguy, Joan Miró, and Gordon Onslow Ford approached the canvas with no preconceived theme, but allowed the colors and forms to flow of themselves, from the spontaneous and intuitive promptings of the unconscious» (Nachmanovitch, 1990, p. 9)¹⁰

Mas o que significa improvisar? Qual a sua definição? Será possível aferir o que é uma improvisação? Ou distinguir o que é uma performance de uma composição estruturada, de uma improvisação? Para resposta a este tipo de questões, importa percebermos a origem da palavra *improvisar*, as suas derivações, quando se começou a usar e em que circunstância (s).

Improvisar, do ponto de vista etimológico deriva da palavra *improvisio*, do Latim *Improvisus*, o qual significa algo inesperado, repentino que não foi previsto ou preparado. (Dicionário de Latim Português, 2012)

No Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa é possível encontrar referência etimológica à palavra improvisação, isto é:

«improvisar + -ação, ato ou efeito de improvisar, na música, apresentação musical em que o artista cria em plena execução da peça» (Houaiss & Villar, 2015)

Na língua portuguesa, o termo *improvisio* está muito mais ligado ao imprevisto, ao não esperado, ao não planeado, do que propriamente à arte de improvisar. É possível encontrar definições que apelam ao seu sentido pejorativo, uma imagem de erro - algo que não deu certo, que foi mal feito ou mal planeado e que precisa de ser corrigido imediatamente.

¹⁰ «Pintores como Wassily Kandinsky, Yves Tanguy, Joan Miró e Gordon Onslow Ford abordaram a tela sem tema preconcebido, permitindo que as cores e formas fluíssem de si mesmas, a partir de inspirações espontâneas e intuitivas do inconsciente» (Nachmanovitch, 1990, p. 9, tradução nossa)

«A improvisação musical implica a decisão imediata acerca de alguns aspetos de construção do discurso sonoro e, ao mesmo tempo, a transmissão do mundo construído para o ouvinte, que pode ser real ou potencial (no caso das gravações). Assim vista, a improvisação musical afasta-se completamente das conotações pejorativas que o verbo improvisar tem na língua portuguesa.» (Stanciu, 2010, p. 3)

Na música, improvisar carrega uma mensagem bastante otimista. Caracteriza um músico que se predispõe a criar musicalmente, seja de forma lúdica, ou até mesmo por uma necessidade intelectual. O improviso musical, remete para a ideia de habilidade, experiência, conhecimento musical. Está ligado ainda a um tipo de pensamento rápido, chamado de pensamento lateral, pensamento divergente, intuitivo, criativo, ou seja, existem várias nomenclaturas para um tipo de pensamento que não é proveniente do pensamento lógico, racional-linear. (Hickey, M. & Webster, 2001; Pressing, 1998; Sloboda, 2005; Stanciu, 2010)

No nosso quotidiano o improviso é algo que surge de forma natural em resposta a estímulos externos. É comum, por exemplo, improvisar-se um caminho, uma fala, a preparação de uma comida, etc. Algumas destas situações exigem uma solução para um problema que surgiu inesperadamente. Já noutras situações improvisa-se com a finalidade de buscar uma nova forma de fazer algo. Assim requer-se uma capacidade criativa que busca a inovação, reelaboração e conexão de ideias que já foram apresentadas.

Do ponto de vista etnomusicológico, que se revela de extrema importância no campo de investigação da improvisação nas culturas, Bruno Nettl apresenta-nos a improvisação segundo a perspectiva de vários investigadores.

De acordo com John Bailey o ato de improvisar tem como finalidade a criação musical ímpar, única e inédita através de um discurso musical novo, com características e identidade próprias. «Improvisation is the intention to create

unique musical utterances in the act of performance¹¹» (Bailey in Nettl & Russell, 1998, pág. 11).

Veit Erlmann atribui a improvisação musical ao momento da performance, que pode ser um processo desenvolvido previamente ao momento da realização musical. «Création d'un énoncé musical ou forme finale d'un énoncé musical déjà composé, au moment de sa réalisation en performance¹²» (Erlmann in Nettl & Russell, 1998, pág. 11).

Micheál O'Suilleabhain destaca a flexibilidade do processo criativo da improvisação, no qual não faz distinção do modelo, nem se a performance é pública ou privada. Há sim, o destaque para a interação entre os intervenientes e um modelo aberto. «The process of creative interaction (in private or in public, consciously or unconsciously) between the performing musician and a musical model which may be more or less fixed¹³» (Suilleabhain in Nettl & Russell, 1998, pág. 11).

Já Simha Aron, destaca o facto de ser uma interpretação no momento da criação musical. «Au sens strict, interprétation d'un musique au moment même de sa conception¹⁴» (Aron in Nettl & Russell, 1998, pág. 11).

No Dicionário Grove, a improvisação é definida:

«The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed»¹⁵ (Sadie, 2001)

¹¹ Improvisação é a intenção de criar expressões musicais originais no ato da performance. (Bailey in Nettl & Russell, 1998, tradução nossa).

¹² Criação de uma declaração musical ou de uma forma final dessa declaração já composta no momento da performance. (Erlmann in Nettl & Russell, 1998, tradução nossa).

¹³ O processo de interação criativa (em privado ou em público, consciente ou inconscientemente) entre o instrumentista e o modelo musical que pode ser mais ou menos fixo. (Suilleabhain in Nettl & Russell, 1998, tradução nossa).

¹⁴ Estritamente falando, a interpretação de música no momento da sua concepção. (Aron in Nettl & Russell, 1998, tradução nossa).

¹⁵ «A criação de uma obra musical, ou a forma final de uma obra musical, enquanto está a ser realizada» (Sadie, 2001, tradução nossa)

O artigo relata a Improvisação através de vários prismas, que vão desde o seu conceito à sua definição prática: 1) no tipo de componentes que incorpora a atividade de improvisar, tais como, a relação com a pré composição,

«One of the typical componentes of improvisation is that of risk, the need to make musical decisions on the the spur of the moment, or moving into unexplored musical territory with the knowledge that some form of melodic, harmonic or ensemble closure will be required» (Sadie, 2001, p. 95)¹⁶

o grau de risco que improvisar envolve - na medida em que improvisar apela a decisões musicais em tempo real, exploração de material musical, comunicação e entrosamento com outros músicos – a sobrevalorização na transmissão oral e por sua vez a subvalorização da notação musical, bem como a sua aplicabilidade na educação, pelo interesse de investigadores e educadores no séc. XX;

«In the study of Western music history improvisation has principally attracted scholars interested in historically informed performing practice and was associated with the early music movement of the second half of the 20th century»¹⁷ (Sadie, 2001, p. 95)

2) Do que é ou não improvisação, no seu grau de aplicabilidade, na definição da sua presença ou ausência na forma de fazer música correspondente a cada cultura, bem como o grau de aceitação que cada sociedade atribui a um músico improvisador; 3) O ponto de partida como base da performance em improvisação, e a sua relação com a sua forma estilística e estética: o artigo mostra-nos vários modelos de improvisação desde culturas não ocidentais, culturas ocidentais tais como, o sistema modal encontrado na Ásia Ocidental e Central, Norte de África, o *Raga* nas culturas da Ásia Ocidental, no gamelão da Indonésia pela sua característica de variação melódica, nas sociedades subsarianas de África, no Jazz na medida em que os músicos estabelecem as suas improvisações com base em

¹⁶ «Um dos componentes típicos da improvisação é o risco, a necessidade de tomar decisões musicais no calor do momento ou explorar um território musical inexplorado, sabendo que será necessária alguma forma de final melódico, harmónico ou de conjunto» (Sadie, 2001, p. 95, tradução nossa)

¹⁷ «No estudo da história da música ocidental, a improvisação atraiu principalmente estudiosos com interesse em práticas de execução, estando associada ao movimento de música antiga da segunda metade do século XX»(Sadie, 2001, p. 95, tradução nossa)

standards, na música erudita por formas como a *Fuga*, temas específicos que são pontos de partida para improvisação, temas de um andamento de um concerto ao qual servem de base à improvisação da *cadenza solista*, os tratados de ornamentação da música barroca e a ausência de modelos a partir da segunda metade do séc. XX, como por exemplo a obra de John Cage *Imaginary Landscape n.º 4 para doze rádios*;

«No improvised performance is totally without stylistic or compositional basis; The number and kinds of obligatory features vary by culture and genre» (Sadie, 2001, p. 96)¹⁸

4) A descrição de vários estilos;

Gordon no seu livro *Improvisation in the Music Classroom* define improvisação como algo não preparado ou imprevisto. (Gordon, 2003), segundo Nettl e de acordo com Ernest Ferand significa a criação de música no decorrer de uma performance (Nettl & Russell, 1998).

De acordo com Stephane Grappelli, a improvisação é um mistério: mesmo que se escrevesse um livro acerca do assunto, no final ninguém saberia ao certo o que é (Nachmanovitch, 1990).

É possível observarmos que relativamente ao termo improvisação, o mesmo não tem uma definição consensual, nem tão pouco pragmática, isto é, há autores que sublinham algumas características como produto final de um processo, outros enfocam como um processo extemporâneo¹⁹, de uma filosofia, modus

¹⁸ «Nenhuma performance improvisada é totalmente desprovida de base estilística ou composicional. O número e os tipos de características obrigatórias variam dependendo da cultura e do género» (Sadie, 2001, p. 96)

¹⁹ A palavra extemporâneo no dicionário Priberam atribui o seguinte significado: «Que vem fora do tempo, inoportuno inesperado» Do latim extemporanĕu, Dicionário Porto Editora online.

É possível encontrar referência a extemporâneo, no artigo «A new look at improvisation» (Ed, 1996), onde a autora aplica o termo à composição, ao qual define como composição extemporânea como criação de uma composição numa única tentativa em tempo real. «The cration of a composition in a single real-time atempt» (Ed, 1996, p. 6)

operandi musical. «Improvisation is always changing and adjusting, never fixed, too elusive for analysis and precise description²⁰» (Bailey, 1992)

«Extemporization is the primitive act of music making, existing from the moment that the untutored individual obeys the impulse to relieve his feelings by bursting into song. Accordingly, therefore, amongst all primitive peoples musical composition consists of extemporization subsequently memorized.» (Colles. 1935 in Aguiar, 2012, p. 184)²¹

Relativamente à palavra “extemporâneo”, podemos encontrar no Dicionário Grove a ligação que tem, maior ou menor com a palavra improvisação na qualidade de sinónimo «The term `extemporization´is used more or less interchangeably» (Sadie, 2001)²². Colles aponta a palavra extemporâneo como possível sinónimo de improvisação.

«Colles introduz o conceito de “*extemporization*” como possível sinónimo de improvisação, mas que num contexto etnomusicológico extravasa a improvisação como um ato específico, sugerindo que na verdade, a capacidade de improvisar está na base da geração inicial de todas as composições» (Colles in Aguiar, 2012, p. 23)

Neste sentido, a pertinência do uso do termo extemporização é apontada pela falta de vocabulário que substitua a palavra improvisação, bem como a sua designação temporal leva-nos como uma arte no decorrer da performance. Na descrição da improvisação na música Ocidental por períodos o dicionário Grove dá-nos exemplos em que aplica a palavra “Extemporizations”:

²⁰ Improvisação está sempre mudando e ajustando-se, nunca fixa, demasiado elusiva para análise e descrição precisa (Bailey, 1992, tradução nossa).

²¹ "Extemporização" é o ato primitivo de fazer música, principiando no momento em que o indivíduo não instruído obedece ao impulso de expressar os seus sentimentos ao cantar. Assim, entre todos os povos primitivos, a composição musical consiste numa improvisação subsequentemente memorizada." (Colles. 1935 in Aguiar, 2012, p. 184, tradução nossa)

²² O termo “extemporização” é usado mais ou menos indiscriminadamente (Sadie, 2001)

No Período Barroco

«The gigantic written-out cadenza for the harpsichord in the first movement of Bach's Fifth Brandenburg Concerto is an excellent example of its type, though it may be considered too extensive for the usual extemporization and even to constitute an example of the soloist's abuse of privilege». (Sadie, 2001)²³

No Período Romântico

«Another celebrated improviser was Beethoven, whose extemporizations, according to Czerny, were brilliant and astonishing in the extreme, whether on a theme of his own choosing or on a suggested theme» (ed. P. Badura-Skoda, 1963, trans. 1970 in Sadie, 2001)²⁴

As palavras evoluem, o que muitas vezes faz com que o seu sentido se distancie daquele que originariamente deu origem. A Etimologia²⁵ permite observar e perceber as alterações semânticas que a palavra sofreu numa perspectiva diacrónica, pela sucessão de mudanças linguísticas que vão acontecendo ao longo do tempo. Importa dizer que fatores socioculturais e até mesmo naturais determinam essas transformações, cujo agente é o próprio Homem enquanto ser falante. Assim, segundo Stephen Blum a palavra improvisação é um termo recente. A sua evolução começou como um advérbio e, mais tarde, como verbo e nome, representando práticas e géneros específicos como por exemplo, *sortisare* e *sortisatio*, *ricercare* e *ricercar*, ou para nomes como *improvisatore*. Foi apenas no séc. XIX que se introduziu o novo verbo improvisar e o substantivo improvisação com os respetivos relativos nas outras línguas (Blum in Nettl & Russell, 1998).

²³ A gigantesca cadência escrita para o cravo no primeiro movimento do Quinto Concerto de Brandemburgo de Bach é um excelente exemplo do seu tipo, embora possa ser considerado demasiado extensivo para a extemporização habitual e até constituir um exemplo do abuso de privilégio por parte dos solistas (Sadie, 2001)

²⁴ Outro aclamado improvisador foi Beethoven, cujas extemporizações, segundo Czerny, eram brilhantes e surpreendentes ao extremo, seja num tema escolhido pelo próprio ou num tema sugerido" (ed. P. Badura-Skoda, 1963, trans. 1970 in Sadie, 2001, tradução nossa)

²⁵ Etimologia é o estudo gramatical da origem e história das palavras, de onde tiveram origem e como evoluíram ao longo do tempo.

Latim	Italiano	Francês	Alemão	Inglês
Ex improviso Ac improvisa	De improvviso All'improvviso All'improvistà Alla sprovveduta Sprovvedutamente	A l'impourvue À l'improviste	Unvorsehender Weise Unversehens	Unexpected
Ex tempore	Extemporaneamente All'impronto	Impromptu		
Ex sorte	A caso	Sur-le-champ		
Fortuita			Auf der Stelle Aus dem Stegereif Auf zufällige Art	On the spur of the moment By chance On the sudden accidently
Repente				
Ad placitum Ad libitum	Alla mente A piacere	De tête À plaisir	Aus dem Kopfe	
	Ad arbitrio Di fantasia Senza arte	À fantasia		
Sine arte Sine meditatione		Sans règle ni dessein	unbedachtsam	

Figura 1: Lista seletiva de advérbios e expressões, Fonte: (Nettl & Russell, 1998)

A improvisação é a forma mais natural e expandida no domínio da criação musical, constituindo-se numa vertente importante das muitas tradições musicais. Leonardo da Vinci foi um dos primeiros músicos improvisadores na viola de braccio, conseguindo criar, em conjunto com outros músicos, diversos cenários poético-musicais. (Nachmanovitch, 1990).

De acordo com (Michels, 1992, p.83) «A práxis 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», prática presente tanto na música instrumental quanto vocal, com a realização do baixo contínuo²⁶, com a improvisação de interpolações, à semelhança das cadências para concerto solista²⁷ e com a prática ornamental. Segundo Michels, a

²⁶ O baixo contínuo constitui uma espécie de estenografia musical da época barroca. Apenas se escrevia uma voz de baixo, cifrada, que se completava com acordes realizados no momento. Os instrumentos de baixo contínuo eram o alaúde, a tiorba, o cravo, o órgão, etc (Michels, 1992, pág.101).

²⁷ Surgiu em simultâneo com o concerto grosso. Os principais instrumentos solistas são o trompete, o oboé, o violino e o cravo. Os concertos de Vivaldi, têm três andamentos, sendo que o andamento central era frequentemente improvisado sobre poucos acordes do baixo contínuo. (Michels, 1992, pág.123).

ária foi modelo estrutural para a improvisação e, a partir do final do século XVI, para a composição, os Prelúdios antigos do séc. XV e XVI, instrumentais, eram improvisados; ao longo da história desta forma musical, o prelúdio conservou a sua característica instrumental dotada de uma liberdade formal que alude à influência da improvisação. Na Antiguidade, Idade Média e Renascimento a música usada nas danças era improvisada. Este tipo de música baseava-se numa estrutura fixa a uma ou mais vozes, os executantes esquematizavam uma estrutura mental à semelhança do Blues usada no Jazz. (Michels, 1992)

«We wonder what might have happened if cultural evolution had proceeded a little differently, if recording technology had evolved prior to the technology of writing». (Nachmanovitch, 1990, p. 6 e 7)²⁸

Como o autor nos leva a pensar, o que seria se a história fosse diferente? O que aconteceria se a tecnologia de gravação se sobrepusesse à escrita? De facto, historicamente a improvisação voltou a ganhar a importância que outrora teve, sobretudo pelo aparecimento de meios de recolha e gravação, o que em certa medida essa tecnologia transformou improvisações espontâneas em improvisações icónicas que perduram no tempo. De referir o exemplo do Jazz que baseia a sua metodologia na análise e aprendizagem de improvisações, e também de salientar o campo etnomusicológico que ganhou importância que atualmente tem hoje pela divulgação de culturas. O exemplo de Kodaly e Béla Bartok na investigação e recolha de música folclórica húngara e no caso português destacam-se Michael Giacometti e Fernando Lopes Graça.

²⁸ «Perguntamo-nos o que poderia ter acontecido se a evolução cultural tivesse acontecido de forma um pouco diferente, se a tecnologia de gravação evoluísse antes da tecnologia da escrita» (Nachmanovitch, 1990, p. 6 e 7, tradução nossa)

1.2 Improvisação vs. Composição

«Improvisation and composition are opposed concepts»
(Ferand in Nettl, 1974)²⁹

Na publicação de 1938 de Ferand na sua publicação *Die Improvisation in der Musik, 1938*, a improvisação era vista como um meio e não como uma arte. A sua avaliação, e verificação do grau de incidência eram definidos pelas alterações ou elaborações feitas sob música já composta, na qualidade de ornamentação, realização do baixo cifrado, ou no virtuosismo de determinados organistas na sua forma de improvisar fugas e temas no momento.

Comparando os dois processos criativos, Ferand distingue – os em três pontos: na espontaneidade, característica primitiva e natural em relação à improvisação, e calculada, sofisticada e artificial no que diz respeito à composição. (Nettl, 1974)

Historicamente, sabe-se que a improvisação não é uma atividade circunscrita a períodos mais recentes da História da Música, nomeadamente na Música Contemporânea, o Jazz, ou o Rock, como aparentemente o possa suscitar, mas, é possível perceber a sua presença em todos os períodos da história da Música Ocidental.

Dereck Bailey afirma, que a improvisação é uma atividade que se define por ser transcultural e pouco aprofundada ou compreendida. «Improvisation enjoys the curious distinction of being the most widely practiced of all musical activities and the least acknowledged and understood»³⁰ (Bailey, 1992)

²⁹ «Improvisação e composição são conceitos opostos» (Ferand in Nettl, 1974, tradução nossa)

³⁰ «Improvisação goza da curiosa distinção, de ser das atividades musicais mais largamente praticada e, no entanto, a menos reconhecida e compreendida» (Bailey, 1992)

Na verdade, esta atividade varia de cultura para cultura bem como, pelos vários sistemas musicais, o que por vezes, o facto de se diferenciar o que é música improvisada ou não, revela-se uma tarefa mais difícil do que aparentemente se possa achar.

Qualquer performance poderá ter elementos improvisatórios, no entanto, não poderemos dizer que “isto” é improvisação e “aquilo” não é, pelo grau de liberdade interpretativa que o performer poderá assumir, nem tão pouco pelo material musical que é pré-composto ou o ponto de partida para o qual se vai desenvolver uma improvisação.

No sentido de esclarecer, olhemos para a definição do Dicionário Grove. Aqui podemos ler que a improvisação, conceptualmente, caracteriza-se pelo grau de flexibilidade de uma performance, baseada num modelo musical, ou seja, a forma como a sociedade distingue o que é pré-composição de uma improvisação, baseada num ponto de partida, por exemplo repetição, variação, sequências melódicas.

Como exemplo prático, o autor cita as inúmeras versões das canções inglesas de folk, que não são consideradas improvisações, mas sim “novas versões”, isto é, o resultado de novas interpretações que variam através das diferentes tradições locais. (Sadie, 2001) «No improvised performance is totally without stylistic or compositional basis; The number and kinds of obligatory features vary by culture and genre³¹» (Sadie, 2001, p. 96)

Nettl no seu artigo *Thoughts on Improvisation: a comparative approach* (Nettl, 1974) vai mais além, formulando duas hipóteses. A primeira vai no sentido de afirmar que culturas que recorram a técnicas composicionais podem desenvolver sistemas de improvisação; a segunda mostra-nos que pela liberdade que os músicos tinham, levou-se ao estabelecimento de técnicas composicionais que, por sua vez, evoluíram para a definição de formas composicionais. O autor fundamenta o seu ponto de vista, com exemplos de compositores, como Schubert, Mozart e Chopin que concebiam as suas criações musicais num estilo

“improvisatório”, e nos quais, se reconhece características, como espontaneidade, nas suas composições.

Desse modo, Nettl relaciona a improvisação e composição, contrariando a teoria de Ferand, fundamentada que é possível encontrar técnicas semelhantes no processo de criação, como a repetição, variação, sequências melódicas, a tendência para aumentar secções à medida que a performance se desenvolve, um mesmo motivo dar início a secções. Este facto sugere-nos uma maior aproximação e semelhança entre os processos ao invés da ideia que são processo independentes.

A improvisação, nos períodos mais remotos da história da música, a nível processual caracterizava-se pela transmissão oral, pela ausência da notação musical, ou porque a notação arcaica permitia aos executantes desenvolvimentos musicais espontâneos. Nos períodos históricos em que existiu um maior rigor e formalidade pelo cumprimento das regras de composição e interpretação do propósito do criador (compositor), existiu sempre espaço para a improvisação, como por exemplo as *Cadenzas Solistas* do período Barroco - *Cadenzas* de Corelli, em Vivaldi como o *Concerto em Ré RV208*, no período Clássico a música vocal com *cadenzas* das Árias onde cantores como Farinelli demonstravam todo o seu virtuosismo, os Concertos de Mozart. «This definition normally excludes choices of tempo, but does include ornamentation and other kinds of melodic elaboration, as well as cadenzas in solo concerts.»³²(Sadie, 2001)

(Nettl & Russell, 1998) refere-se à improvisação como “Art Neglected” ou seja uma arte negligenciada, omitida, tendo um papel menor face à arte da composição na música Ocidental. Na opinião de Nettl, os músicos e os musicólogos num primeiro plano atribuíram importância à composição – produto

³¹ «Nenhuma performance improvisada é totalmente desprovida de base estilística ou composicional. O número e os tipos de características obrigatórias variam dependendo da cultura e do género» (Sadie, 2001, p. 96, tradução nossa)

³² Esta definição normalmente excluiu escolhas de tempo, mas incluiu a ornamentação, bem como cadências em concertos a solo. (Sadie, 2001, tradução nossa)

final, deixando para segundo plano a improvisação - processo. Ou seja, o enfoque estava na análise das correlações entre os determinados eventos sonoros e conteúdos, perspectiva e contextualização histórica.

Stanciu, aponta o motivo do recurso à notação musical e da sua análise para o desuso e inibição da improvisação pelos músicos.

«A utilização cada vez mais frequente da partitura inibiu pouco a pouco a capacidade improvisadora dos músicos, adotando-se uma escrita musical precisa e completa, em oposição com a escrita específica barroca. Assim, os compositores passaram a escrever até as suas próprias cadências dos concertos para instrumentos.» (Stanciu, 2010, pág. 8)

Nessa linha de pensamento, muitos músicos referem que “a improvisação acaba onde a notação começa”. Essa ideologia acaba por não ser tão verosímil.

Nettl, pelo seu trabalho de campo, formula a ideia que a dicotomia composição-improvisação acaba por não se verificar tão contrastante como Ferand o assume. Nos exemplos de culturas não Ocidentais, como os Índios *Pima*, os Esquimós Norte Americanos e os Índios *Plains*, Nettl observou que as performances, não eram significativamente diferentes ao ponto de serem consideradas improvisações. O facto destas culturas assentarem a sua base de trabalho pela transmissão oral, vem contrapor a ideia que não é o facto de se usar a notação musical que afasta os conceitos de improvisação e composição (Nettl, 1974).

Por este ponto de vista, é possível afirmar que cada cultura musical possui um sistema musical próprio, em que parâmetros como canções ou peças, modos (*Ragas, maqmet, dastgash*) na música Não Ocidental, performance de um determinado músico, grau de similaridade, liberdade do performer, completam a conceptualização do sistema. Em suma, enquanto algumas culturas o conceito de improvisação-composição é próximo, em outras acaba por se verificar distante.

«Rather than making the presence or absence of notation the major criterion for improvisation and composition, and dividing music into two spheres, that of improvisation-oral tradition and that of composition-notational, we could speculate upon the division of the world's musical

cultures and of their subsystems – genres, periods, composer – into two groups.» (Nettl, 1974, p. 10)³³

Mudanças históricas como a revolução industrial, causa da alteração profunda a nível social, económico e cultural, veio trazer a todas as áreas uma excessiva importância na especialização e profissionalismo, facto este que pode explicar a sobrevalorização da composição e sua análise, em detrimento da improvisação. Na área da música, muitos músicos começaram apenas a interpretar e a replicar a música de compositores, deixando de parte o processo criativo.

«Most musicians confined themselves to the note-for-note playing of the scores written by a handful of composers who somehow had access to the mysterious and godlike creative process» (Nachmanovitch, 1990, pág. 8)³⁴

O Séc. XX foi um tempo de reformulação de novos paradigmas e da realização de novas liberdades criativas na arte. Na música, com o rompimento das regras da composição mais conservadoras, foi-se dando maior espaço à prática da improvisação, alterando-se inclusivamente os métodos de notação musical, muitas vezes com várias indicações ao ambiente sonoro pretendido pelo compositor, de forma a permitir que a base da interpretação fosse improvisada.

Com a abertura a novas regras de expressão, os artistas procuram novas bases criativas, pela rejeição de estéticas anteriores e também pela procura de novos modelos sistemáticos que incorporem a expressão subjetiva.

³³ «Em vez de fazer da presença ou da ausência da notação o critério principal da improvisação e da composição, é dividir a música em duas esferas, a tradicional improvisação-oral e a composição-notação, poderíamos especular sobre a divisão da música cultural mundial e dos seus subsistemas - géneros, períodos, compositor - em dois grupos» (Nettl, 1974, p. 10, tradução nossa)

³⁴ «A maioria dos músicos limitou-se a tocar notas de pautas escritas por um punhado de compositores que de alguma forma tiveram acesso ao misterioso e divino processo criativo» (Nachmanovitch, 1990, pág. 8, tradução nossa)

Segundo (Rivest, 2003 in Aguiar, 2012, p. 65) a introdução de elementos de mobilidade, experimentação, colagem e de permutação de secções, aproximaram a arte musical a fenómenos de indeterminação e aleatoriedade.

O Indeterminismo contempla uma visão oriental, baseada na filosofia da atividade e na indiferença com o mundo externo. O seu princípio básico é o de controlar a liberdade da improvisação, através dos músicos no momento da interpretação. A habilidade e sensibilidade do executante, acaba por conferir à obra um carácter subjetivo, na medida em que, tal como a improvisação, os resultados podem ser extramente variáveis.

Exemplos de obras indeterministas destacam-se o *Klavierstück XI* de Stockhausen (1928-2007), onde as características do material musical são determinadas, no entanto, a sequência das partes pauta-se pelo seu carácter indeterminista, uma vez que a sequência das partes é indeterminada, possibilitando forma, carácter, morfologia e conteúdo expressivo únicos; destacam-se as peças *Music of Changes* (1951) e *4'33"* (1952), pelo carácter de experimentalismo e introdução de silêncios presentes na obra do compositor John Cage (1912-1992). «The purpose of indeterminacy would seem to be bring about an unforeseen situation»³⁵ (Cage, 1961, p. 35).

Relativamente ao repertório de guitarra, destaca-se a obra *Nunc* (1934) de Goffredo Petrassi (1904-2003), onde os valores rítmicos são apenas sugestões aproximadas das durações; a obra *Espiral Eterna* (1971) de Leo Brouwer (1939) onde as caixas contendo grupos de notas são muitas vezes utilizadas para indicar repetições da mesma altura, ou notas para serem tocadas por uma ordem aleatória. A velocidade e a dinâmica podem ser livres e as durações variadas, de acordo com as instruções. O número de repetições pode ser livre ou determinado por uma certa duração de tempo, por vezes, para serem tocadas o mais rápido possível.

³⁵ «O propósito da indeterminação parece provocar uma situação imprevista » (Cage, 1961, p. 35, tradução nossa)

A So schnell wie möglich

1 p m i
 2 4 0 1 3
 3 3 0 2
 4 3 4 0 1
 5 3 0 1 4
 6 3 0 2
 7 4 0 1 2
 8 4 1 2 1 3

ppp pp
 dejar vibrar siempre
 let it vibrate
 klingen lassen

p > pp poco mp

Figura 2: Excerto da obra "Espiral Eterna» de Leo Brouwer

No Jazz, generalizou-se o uso de seqüências harmônicas indicadas com o recurso a cifras, à semelhança da metodologia usada no período barroco, deixando ao critério do (s) executante (s) o desenvolvimento do baixo, acentuações rítmicas e melodia. Os *standards* de Jazz caracterizam-se como esquemas pré-concebidos ou compostos onde assentam estilos e formas de improvisação. Essa técnica tem como estrutura a exposição do tema, a improvisação ou solo sobre a estrutura harmônica do mesmo, de forma cíclica e a reexposição do tema com caráter conclusivo.

ALL THE THINGS YOU ARE - HANMERSTEN/KERN

F-7 Bb-7 Eb7 Abmaj7
 Dbmaj7 G7 Cmaj7

Figura 3: Excerto do tema "All the Things You Are" (Realbook, n.d.)

Importa perceber então, qual o grau de proximidade/afastamento no que diz respeito a estes processos, improvisação-composição, na sua génese e desenvolvimento, na perspetiva do público, na relação temporal e na relação em performance.

Schoenberg destaca semelhanças no processo de ignição, que tendem a diferenciar-se no desenvolvimento da performance, na qual o processo de improvisação implica uma paleta de mecanismos de invenção no momento. «A composer does not, of course, add bit by bit, as child does in building with wooden blocks. He conceives an entire composition as a spontaneous vision»³⁶ (Schoenberg, 1967).

O compositor diferencia um segundo aspeto: a relação temporal, na medida em que o processo se inicia da mesma forma, no entanto o seu desenvolvimento ocorre de maneira diferente “[...] composing is a slowed-down improvisation;” (Schoenberg, 1975, p.439 in Aguiar, 2012).

Desse ponto de vista, Nettl confirma essa perspetiva ao afirmar que a improvisação e composição surgem em diferentes pontos de uma mesma linha (Nettl, 1974). No artigo *A New Look at Improvisation* (Ed, 1996), a improvisação é descrita como uma atividade que exige uma conceção em tempo real, contrastando com a definição de composição, a qual se caracteriza por permitir conceções a qualquer momento, quer no passado ou futuro. O compositor pode alterar o trabalho modificando a linha temporal da criação, através de análises e revisões do passado, redefinindo o futuro. «The temporality of the composer thus has both cumulative and reversible, whereby relationships between events and their pasts and futures may be conceive»³⁷ (Ed, 1996, p. 5).

³⁶ Um compositor é claro, não irá acrescentar pouco a pouco, como a criança faz na construção com blocos de madeira. Ele concebe uma composição inteira como uma visão espontânea» (Schoenberg, 1967, tradução nossa).

³⁷

«A temporalidade do compositor é assim em ambos, cumulativa e reversível, por meio da qual as relações entre os acontecimentos e os seus passados e futuros podem ser concebidas» (Ed, 1996, p. 5, tradução nossa).

Tirando partido da comparação que Schoenberg faz da improvisação com a composição, Gordon afirma: «Toda a criatividade é, em parte, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, em parte, uma forma de criatividade» (Gordon, 2000, p. 175). As diferenças entre os dois processos, nomeadamente pelo facto da improvisação poder ser uma reação imediata ao invés da premeditação, característica da criatividade, corrobora a ideia da temporalidade em que esses processos ocorrem. «The improviser can recall past ideas, this must be done while creating in the present, whereas the composer can “freeze” time and contemplate past at length»³⁸ (Ed, 1996, p. 4).

Gordon reafirma essa diferença com a seguinte visão: «Enquanto um compositor cria uma composição com uma lógica interna própria, um músico de Jazz improvisa Blues, baseado numa progressão estandardizada de padrões harmónicos» (Gordon, 2000, p. 175)

A composição é um processo organizacional dos elementos a partir dos materiais que o compositor decide utilizar. No caso da música, este processo traduz-se por um conjunto de diversos elementos sonoros que são organizados ao longo do tempo, conforme já referido. O uso de registos em suportes de notação, como por exemplo a partitura, atribui à obra musical uma maior durabilidade; já a improvisação recorre à memória auditiva, o que atribui à obra musical um caráter efémero³⁹.

Da perspetiva do ouvinte, a composição permite ter acesso à obra musical como produto final, ao contrário da improvisação, que permite a observação *in loco*⁴⁰ de todo o processo criativo: pesquisa, exploração de elementos musicais e da consciencialização da música criada.

³⁸

«O improvisador pode recordar as ideias passadas, isto deve ser feito ao criar no presente, ao passo que o compositor pode "congelar" o tempo e contemplar o passado à distância» (Ed, 1996, p.4, tradução nossa).

³⁹ Ressalva-se os casos em que são utilizados os meios audiovisuais de gravação.

⁴⁰ No próprio local; in situ. "in loco", Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, em www.priberam.pt, consultado em 14-10-2016.

Técnicas de composição, como formas de manipulação melódica, nos quais se inclui a ornamentação, a adição e subtração de notas ao motivo, a modificação da duração das notas, a transposição, a inversão, o uso da retrogradação da série de sons e a manutenção rítmica em simultâneo com a alteração melódica, são também técnicas usadas pelos improvisadores, sendo que estes agem em tempo real⁴¹. Ou seja, em termos processuais, há semelhanças entre a improvisação e a composição, no entanto, persistem algumas diferenças, nomeadamente onde e quando ocorre o processo e como se desenvolve.

Considera-se que a improvisação não é apenas um campo aberto à personificação da liberdade criativa de uma performance, mas poderá ser aplicada ou usada como uma técnica, à semelhança da composição, que funciona com base em pressupostos teóricos muito bem definidos e que englobam diversas vertentes, nomeadamente:

- Desenvolvimento melódico, que implica a construção e encadeamento de frases, repetição, criação de tensões e repetição de elementos;
- Progressões harmónicas, isto é, o uso de escalas, encadeamentos harmónicos particulares, como o ii-V-I⁴² no jazz, construção de linhas de transição, alteração e extensão de acordes;
- Progressões modais, como o exemplo do “Modal Jazz” presente na música de Miles Davis e John Coltrane, e em que as progressões harmónicas se circunscrevem a dois acordes básicos ou a um ostinato;
- Cromatismo, com recurso a linhas melódicas fora das escalas, notas de passagem por cromatismo, intervalos alargados e mudanças de direção;
- Atonalidade, definida pela interdependência dos conteúdos musicais no que diz respeito a altura, ritmo, dinâmicas, timbre e forma;

⁴¹ Segundo Aguiar, a expressão “em tempo real” é profundamente difundida nos livros sobre improvisação e usada recorrentemente no meio dos performers. No entanto, pode não ser abraçada pela comunidade científica na medida em que, de alguma forma, toda a criação é feita em tempo real. Outras expressões podem ser usadas como: no decorrer da performance, no decorrer do tempo, ou ao vivo, entre outras. (Aguiar, 2012)

⁴² O ii-V-I é um encadeamento harmónico típico, muito usado nos *standards* de jazz que pode também ser um movimento cadencial, apresentando um carácter conclusivo. É usado em tonalidade Maior ou Menor.

- Improvisação livre, que se caracteriza pelo grau de liberdade conferido ao intérprete, bem como pelo seu caráter de experimentação.

De acordo com Caspurro, autores como Jonhson-Laird, Gardner, Sloboda, Pressing, fazem questão de salientar a diferença entre composição e improvisação, através dos processos de pensamento e realização exigidos especificamente durante a performance.

«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.» (Caspurro, 2006, p. 68)

O processo de improvisação ocorre sempre durante a performance, isto é simultaneamente, onde o performer se encontra. Já no processo de composição desenvolve-se fora da performance, ou seja, previamente à mesma. E como se desenvolvem estes processos? No que diz respeito à improvisação, pode ser um processo coletivo ou individual, ao contrário da composição, em que o seu processo é geralmente individual e não implica comunicação. Improvisação, na sua generalidade, implica comunicação verbal ou não verbal entre os diferentes intervenientes.

Aguiar diferencia a improvisação da composição em três prismas: o do tempo, o da memória e o do controlo motor. Em relação ao tempo, pela manipulação temporal da criação musical, ou seja o compositor pode visitar o processo de criação no sentido de implementar revisões e refazer as suas decisões, conforme já referido anteriormente, «porque o compositor trabalha numa linha bidimensional, no sentido em que pode recuar no tempo e refazer as suas decisões as vezes necessárias para decidir qual a melhor» (Aguiar, 2012, p. 28); ao nível motor, uma vez que o improvisador recorre à memória motora para performance. Já o compositor, não é necessariamente um instrumentista, não

existe a necessidade de o mesmo desenvolver as mais altas competências em performance, podendo a composição ser virtuosa, sem o seu criador saber produzir um único som, num determinado instrumento. Assim, pode-se afirmar que a ligação entre o processo criativo e a execução/performance, não se verifica. Ao nível da memória, na medida em que o improvisador vai memorizando o desenvolvimento da performance através da tomada de decisões. Relativamente a este ponto, Pressing aponta a importância da otimização da memória como um requisito essencial na performance em improvisação, mostrando que, o material musical pode ser gerado a partir de *inputs*.

«Another tool for improvisational fluency arises from the creation maintenance, and enrichment of an associated knowledge base, built into long-term memory» (Pressing, 1998)⁴³

⁴³ «Outra ferramenta para a fluência do improviso acontece da criação, manutenção e enriquecimento de uma base de conhecimentos, incorporada na memória de longo prazo» (Pressing, 1998, tradução nossa)

1.3 Improvisação vs. Processo Criativo

“Fixar de forma definitiva tudo o quanto possa dizer respeito à Criatividade é negar a Criatividade mesma” (Capdeville, 1993)

O que é a criatividade?

Etimologicamente, criatividade deriva do latim *creare* (criar) e consiste na capacidade de produzir, de erguer, de criar coisas novas, de ser original e não seguir padrões. Artisticamente, consiste na capacidade do indivíduo em criar obras, com valor e diferenciadas relativamente às já existentes.

O conceito de criatividade foi mudando ao longo dos tempos e era encarado de forma diversa conforme o período e o contexto geográfico.

Nas culturas antigas, a arte era vista como um ato de descoberta⁴⁴ e não como um ato de criar⁴⁵; Já na cultura ocidental, o ato de criar era tido como um ato divino: Platão afirmava que a inspiração do poeta provinha de uma presença divina. Na Grécia antiga, os artistas não se limitavam a imitar o que viam, o que já era conhecido, mas sim, a representar o puro, formas subjacentes à realidade, resultando assim numa espécie de compromisso entre exatidão e abstração (Sawyer, 2006, p.12).

No período renascentista, houve uma alteração deste paradigma e o ato de criar passou a ser encarado como uma capacidade acessível apenas a pessoas com capacidades especiais: aos génios. Seguiu-se o romantismo e há novamente uma mudança do paradigma: acreditava-se agora que a criatividade emergia do inconsciente.

⁴⁴ “Descoberta”: Ato ou efeito de descobrir = descobrimento; coisa que se descobriu, mas que existia, ignorada na natureza, nas ciências ou nas artes (*in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, consultado em 23-10-2016*)

Verifica-se então que o conceito foi mudando ao longo dos tempos, até adquirir a relevância que tem atualmente.

“Algo que parece ter algum peso para o desenrolar deste fenómeno é a proliferação, na Europa, ao longo do século XX, de práticas e costumes 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)” (Caspurro, 2006, pp. 14–15).

Criatividade na atualidade

Constata-se, pois, a existência de várias perspetivas acerca da criatividade, nomeadamente: **a perspetiva mística**, onde a criatividade é vista como um processo espiritual, crenças e intervenções divinas. A pessoa criativa é alguém vazio, que o divino preenche com inspirações; **a perspetiva pragmática**, que tem como ideologia perceber a criatividade pela experimentação e adoção de estratégias, mas sem as fundamentar em teorias psicológicas sérias, o que por sua vez a validade das suas ideias, não é testada; **a perspetiva psicodinâmica**, segundo a qual a criatividade surge da tensão entre a realidade e o mundo inconsciente; **a perspetiva psicométrica** que investiga a criatividade em diferentes tipos de pessoas através de atividades do quotidiano; **a perspetiva cognitiva** no qual explora as fases principais do processo cognitivo; **a perspetiva social e da personalidade** que considera, que a criatividade é influenciada sobretudo por três grandes variáveis: a) traços de personalidade, pelo qual se verificam características individuais, como por exemplo a autonomia, autoconfiança, orientação estética e atração por desafios, como fatores, que influem no processo criativo; b) motivação intrínseca, na medida em que o prazer que a atividade que o individuo realiza, influi na forma como o mesmo reage às mais diversas situações; c) envolvimento social, pelo acesso a diferentes modelos culturais e recursos diversos, bem como, pelo feedback que o individuo recebe extrinsecamente. (Stenberg e Lubart,1999 in Costa, 2015)

⁴⁵ Criar: gerar, produzir, originar, inventar (*in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [consultado em 23-10-2016]*)

Relativamente à definição de criatividade, Sawyer afirma que os estudos acerca desta temática caracterizam-se pela interdisciplinaridade de áreas como a Sociologia, Antropologia, História e Psicologia (Sawyer, 2006).

Atualmente, e no ensino musical, continua a assistir-se a um aumento da relevância da criatividade pois, os professores, ao adotarem estratégias e metodologias que a privilegiam e que eram outrora ignoradas, têm alterado também a visão que os alunos têm da música atualmente.

As investigações realizadas na área da música bem como no seu ensino, têm explorado matérias e características relativas à expressão, ao sentimento e ao compromisso, ocupando um lugar secundário, a transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Ou seja, o ato pedagógico deixou de estar assente em processos que se baseavam na instrução direta e na imitação de modelos, para passar a formar e dotar os alunos de capacidades que lhes permitam a exploração e descoberta, para que, quando confrontados pelos professores com determinadas problemáticas, possam tomar decisões e dar uma resposta rápida, utilizando o som como meio expressivo.

Assim, inventar, criar, compor e improvisar são atividades criativas através das quais o aluno constrói o processo de aprendizagem. O papel do professor no modelo pedagógico passa a ser o de monitorizar, facilitar, estimular e ajudar ao invés da figura de “mestre”, que apenas transmite os seus conhecimentos. (Swanwick, 1988, p. 18)

As práticas criativas são interdisciplinares, não são exclusivas nem se resumem a uma só disciplina, uma vez que estão ligadas a processos cognitivos (tais como, pensamento, perceção, memória e raciocínio) sendo, por isso, a sua origem e aplicação, transversais a vários contextos.

Mais do que pelas características pessoais de cada um (talento inato e personalidade) vários autores⁴⁶ defendem que a aprendizagem da criatividade, quer por crianças, quer por adultos, assenta, sobretudo, em processos criativos, tais como, compor, improvisar e executar um instrumento.

Foram várias as investigações realizadas no âmbito da criatividade no processo de ensino-aprendizagem: Barron, Mackinnon, Gough, Amabile, Eysenck focaram-se nos processos de realização criativa de indivíduos com variáveis diversas, tais como a personalidade, motivação e meio sócio cultural; Guilford e Torrance dedicaram-se à realização de testes destinados a medir e avaliar a criatividade dos indivíduos; Torrance (1965;1977) e Taylor & Williams estudaram as relações e o processo educativo; Sternberg & Lubart (2003), Csikszentmihaly (1989; 1997;) focaram-se na dimensão emocional e afetiva da experiência criativa; Pressing, Sternberg & Lubart (2003), Ward, Smith & Finke (2003), Weisberg (2003) desenvolveram teorias acerca da natureza cognitiva do processo criativo, destacando aspetos como o conhecimento, a prática deliberada (deliberate practice) e a perícia (expert performance) dos sujeitos. (Caspurro, 2006)

Ao proceder a uma análise da bibliografia referida, conclui-se que, apesar das perspetivas diferentes acerca da natureza do processo criativo, há ideias que são convergentes e transversais a todos os autores. As principais são que, a capacidade criativa do sujeito está associada a um conjunto de variáveis dependentes entre si, tais como, grau de conhecimento, capacidade intelectual, estilo de vida, meio em que está inserido, personalidade; a criatividade é desenvolvida através da aplicação de soluções inovadoras, resultado de vivências, ideias ou conhecimentos adquiridos ao longo da vida; há conceitos que são repetidamente utilizados na definição de processos criativos: pensamento divergente, capacidade de decisão e de aceitação do risco.

No contexto da teoria de aprendizagem musical, Gordon salienta que apesar da diferença entre criatividade e improvisação, ambas as competências se desenvolvem num processo que em si mesmo é contínuo e indissociável. Ou seja, não é possível improvisar sem o ato de criar. O autor define a criatividade como a audição espontânea e o uso de padrões tonais e rítmicos sem restrições

⁴⁶ (Hickey, M. & Webster, 2001; Pressing, 2000; Sloboda, 2005; Swanwick, 1988; Webster, 2016), (Priest, 2002)

e a improvisação como a audição espontânea e o uso de padrões tonais, rítmicos e harmônicos, mas com algumas restrições.

Como, e de que forma, se relaciona a improvisação, do ponto de vista da performance, com o processo criativo?

«O estudo sobre os processos psicológicos da improvisação musical relaciona-se, de forma intrínseca, com a problemática da criatividade» (Caspurro, 2006, pp. 141–142)

A criatividade e a improvisação encontram-se presentes em métodos especializados de educação e na tendência crescente do uso de testes de improvisação na avaliação da criatividade. (Pressing, 2000)

Pioneiro na investigação da temática do pensamento criativo, Guilford define seis características para o mesmo, também corroboradas por Torrance (Torrance, 1995): 1) Fluência; 2) Flexibilidade; 3) Originalidade; 4) Elaboração; 5) Redefinição; 6) Sensibilidade aos problemas. Digamos que a investigação desses processos, passou por perceber as características da personalidade da pessoa criativa nomeadamente confiança, curiosidade, humor, arriscar, abertura, interesses em várias atividades.

Jeff Pressing instigou, em vários estudos (1984; 1988; 1987 in Caspurro, 2006), questões fundamentais relacionadas com o comportamento do improvisador e as fontes multidisciplinares que o moldam. O autor defende a improvisação como um processo complexo e, através da sua investigação, tenta perceber como a mesma se adapta aos constrangimentos psicológicos e culturais dos indivíduos, que têm de alcançar a exponenciação da eficácia e a fluência expressiva.

Pressing desvaloriza a aptidão musical ou o talento inato em detrimento da aquisição de conhecimentos através da prática deliberada⁴⁷. Segundo o autor «É com base nesta prática deliberada que se explica grande parte do virtuosismo ou

⁴⁷ A prática deliberada consiste numa prática intensiva, orientada por um professor experiente, onde são definidas metas individuais, relacionadas com o objetivo principal (Pressing P. 48)

perícia alcançados por muitos executantes» (Caspurro, 2006, p. 156). Destas práticas irão resultar performances especializadas e segmentação de capacidades (de acordo com a teoria de John Gardner, de que existem vários tipos de inteligência musical), tais como, leitura à primeira vista, performance memorizada, improvisação e composição.

No campo da improvisação, a prática deliberada deve ser alcançada através do trabalho supervisionado por um professor experiente e pela influência (audição) de performances especializadas, através da análise e estudo da teoria, e, pelo trabalho interativo (p.e. música de conjunto) desenvolvido entre os pares (Pressing in Nettl & Russell, 1998, pp. 47–68). Em suma, esta perspetiva equipara a improvisação a um sistema de especialização, em que a predisposição para a prática deliberada é determinada por dois fatores: pelo meio social em que os executantes estão inseridos (onde têm a influencia dos pais, professores, amigos, pares) e pelos traços psicológicos de cada um (personalidade, predisposição, ambição, motivação, componente genética).

Quando ocorre a improvisação, o performer deve integrar processos como: a execução em tempo real, codificação percetual e sensorial, interpretação de eventos musicais⁴⁸, tomada de decisões, predição, memória, resolução de problemas, controlo de movimentos e capacidade de influenciar os ouvintes. (dar exemplos)

Para efetivar estes processos, Pressing sugere o uso de várias ferramentas, refletindo desse modo os resultados da prática deliberada: 1) **Referência**, na medida em que, para corresponder com fluência e coerência, os executantes utilizam uma base cognitiva que guia a criação musical. O autor cita o exemplo do Jazz, em que a melodia, bem como a improvisação, é assente sobre uma base harmónica que assume o papel de referência quer no aspeto intrínseco (audição dessa base harmónica), quer no aspeto extrínseco, no caso de ensemble e também para a audiência. Ter uma referência, providencia material que permite uma paleta de variação e manipulação reduzindo a tomada de decisão que uma performance exige, permitindo ao executante não despende

⁴⁸ Evento musical define-se como a perceção de um objeto musical, som ou silêncio e a inferência de implicações pelo objeto percecionado. (Ed, 1996)

de toda a sua capacidade processual à seleção e criação dos eventos sonoros, proporcionando assim, um maior espaço para a interação entre pares e interpretação da música. As variações específicas podem ser pré-compostas e exploradas previamente reduzindo movimentos, lógica musical inédita e providenciando material para a falta de soluções momentâneas, dotando a improvisação de uma maior objetividade e também a predição de movimentos entre os pares. 2) **Base de Conhecimento:** Pressing destaca a importância do conhecimento de estruturas como forma de otimização, em performance, da improvisação. Neste ponto, insere-se excertos de material musical, repertório, estratégias perceptuais, rotinas de resolução de problemas, esquemas e estruturas memorizadas;

«Another tool for improvisational fluency arises from the creation, maintenance and enrichment of an associated knowledge base, built into long-term memory»⁴⁹
(Pressing, 1998)

3) **Memória**, a sua importância e otimização são um requisito para os performers, especialmente no que diz respeito ao campo da improvisação; 4) **Processos de Geração e Avaliação**, o autor define esta alínea como a associação de processos baseados em uma avaliação contínua de eventos musicais prévios para a geração de material musical sujeito a limitações, referente (*Referent*), memória e uma boa base de conhecimentos, isto é, a gênese da criação espontânea pode ser gerada a partir de *inputs* de conhecimentos composicionais e improvisacionais; 5) **Restrições Culturais**, muitas destas restrições ocorrem a partir da influência de fatores como a tradição, estilo musical, repertório, efeitos dos media, oportunidades de emprego, tipos de instrumento, status social dos músicos e o grau de importância da música na sociedade “Todos somos en cierto sentido refugiados culturales y nos resulta difícil identificar nuestras raíces”⁵⁰

⁴⁹ «Outra ferramenta para a fluência do improviso acontece da criação, manutenção e enriquecimento de uma base de conhecimentos, incorporada na memória de longo prazo» (Pressing, 1998, tradução nossa)

⁵⁰ «Todos somos, em certo sentido, refugiados culturais e fica-nos difícil identificar as nossas raízes» (Swanwick, 1988, tradução nossa)

(Swanwick, 1988); 6) **Improvisação e a Emoção**, o autor neste ponto destaca o papel música - improvisada – como veículo condutor de emoções, dando enfoque na comunicação não verbal entre performers e ouvintes, sublinhando que a performance carece dessa comunicação.

«Improvisation could successfully express particular emotions, as judged by listeners of varied levels of musicianship»⁵¹ (Pressing, 1998, p. 57)

Webster nos seus artigos (1992; 2016) resume uma panóplia de estudos na área da educação musical, na qual o objeto de estudo foca as capacidades e características mentais do pensamento divergente e convergente, de pensar em som “*thinking in the sound*” e na elaboração de esquemas mentais, definindo o pensamento criativo em quatro premissas, 1) o produto criativo como evidência de atividades criativas; 2) processos mentais no decorrer da atividade criativa; 3) traços cognitivos e de personalidade como gerador de flexibilidade do pensamento; 4) condições do meio ambiente que proporcionam pensamento criativo; (Pressing, 2000)

Thomas Priest aborda a questão do uso de formas intuitivas em sala de aula promovendo atividades como improvisar, tocar de ouvido e compor. Neste sentido, para o autor a aprendizagem musical assume o caráter prévio à existência da notação musical, em que os músicos e tenta perceber de que forma colocar o focus do ensino de música na notação musical, condiciona a aprendizagem musical relativamente a outras formas orais de transmissão de conhecimento.

As práticas criativas tais como, imaginação, investigação, construção e reflexão, são processos cognitivos que pelos quais os estudantes não só aprendem uma disciplina individual, mas sim transferem a sua experiência, o seu conhecimento, capacidade, hábitos em outros contextos ou configurações.

⁵¹ «A improvisação poderia expressar com sucesso emoções particulares, como as experienciadas pelos ouvintes de variados níveis de musicalidade» (Pressing, 1998, tradução nossa)

Capítulo 2 | Processo de Investigação Empírica

2.1 Objetivos

Desde o início do séc. XX que os estudos no âmbito da performance musical têm vindo a aumentar. Do mesmo modo, pela pesquisa que se realizou para a construção e desenvolvimento deste trabalho, constata-se que nos últimos anos tem havido uma grande produção e interesse no tema da improvisação. Ora, este trabalho pretende, a partir desta temática, investigar como os processos criativos, nomeadamente, a composição e a improvisação, podem ser ferramentas potenciadoras do processo de ensino-aprendizagem, dotando e preparando melhor os alunos, quer como performers, quer também como ouvintes.

O interesse crescente por esta temática deve-se ao facto de, não só esta atividade englobar a performance musical como expressão transversal às diferentes culturas, mas especialmente, porque em determinados contextos, este é um comportamento psicodinâmico de exceção e de excelência, (Arrais & Rodrigues, 2011), (Pressing, 1998). Segundo os autores, as investigações nesta área, dedicam-se a avaliar a transversalidade dos comportamentos musicais ao nível cultural. Na cultura ocidental, a música adquiriu um estatuto de atividade de elevado rendimento, em que se exige aos músicos uma variedade e complexidade de atributos performativos. Deste modo, o contexto artístico tem vindo a tornar-se num campo de pesquisa de eleição.

A improvisação é uma atividade projetiva⁵² que pode definir-se como toda a performance espontânea, produzida por um indivíduo ou grupo. As áreas de investigação que se têm destacado pelo seu contributo, vão da Musicologia e Etnomusicologia (Nettl & Russell, 1998), (Bailey, 1992), no estudo da improvisação idiomática, mapeamento dos diferentes sistemas culturais e na aferição de como essas culturas utilizam a improvisação e a desenvolvem; passando pela Psicologia (Sloboda, 2005), (Torrance, 1995), (Pressing, 2000),

⁵² Adota-se esta aceção do termo “atividade projetiva” como atividade que projeta estados emocionais.

(Webster, 2016), na valorização de processos como a criatividade, a aplicação do pensamento divergente em atividades musicais, o conhecimento fisiológico do cérebro humano, as características sociológicas e culturais, traços pessoais e do comportamento humano, e de que forma esses fatores inferem na aprendizagem em sala de aula e na interação entre músico (s) e público em performance; ao campo filosófico e esotérico (Nachmanovitch, 1990) (Csikszentmihalyi, 1996), na medida em que mostram como as atividades criativas têm origem na intuição, na inspiração espontânea e no “*flow*” do momento da criação;

«Improvisation is intuition in action, a way to discover the muse and learn to respond to her call. Even if we work in a very structured, compositional way, we begin by that always surprising process free invention in which we have nothing to gain or to lose. The outpourings of intuition consist of a continuous, rapid flow of choice” (Nachmanovitch, 1990)»⁵³

No campo da pedagogia, Azarra defende que, com uma melhor compreensão dos processos criativos, os professores serão capazes de dotar e implementar mais-valias no ensino da música e, particularmente, no ensino da improvisação. “With a better understanding of the creative process involved in improvisation, music teachers will be able to improve instruction and provide environments conducive to creativity and improvisation”⁵⁴ (Azarra, 2002, p. 5).

No ensino do jazz e da música popular, constata-se que a metodologia usada - quer no ensino do instrumento, quer na improvisação - baseia-se na reprodução e aprendizagem de *patterns*⁵⁵ e modelos. (Aebersold, 1967), (York, 2011).

⁵³ «A improvisação é a intuição em ação, uma forma de descobrir a musa e aprender a responder à sua chamada. Mesmo trabalhando de maneira muito estruturada e composicional, começamos por esse sempre surpreendente processo de livre invenção do qual não temos nada a ganhar ou a perder. As expressões da intuição consistem num fluxo contínuo e de rápida escolha» (Nachmanovitch, 1990, tradução nossa)

⁵⁴ «Com um melhor entendimento do processo criativo envolvido na improvisação, os professores serão capazes de melhorar o ensino, fornecendo ambientes propícios à criatividade e improvisação» (Azarra, 2002, p. 5, tradução nossa).

⁵⁵ Entende-se como “patterns”, padrões musicais.

Já outros pedagogos reconhecem que o ensino deve direcionar os alunos para uma aprendizagem pela descoberta, exploração e experimentação. (Healy, 2014), (Agrell, 2009).

Assim, a compreensão do processo criativo pelo professor torna-se uma mais-valia no ato de ensinar uma vez que, revestirá as aulas de um caráter mais abrangente e mais capaz de responder aos desafios de ensinar nos dias de hoje.

Na realidade atual em que leciono: ensino profissional (em que a idade dos alunos se situa entre os quinze aos vinte e três anos) e ensino oficial (em que a idade dos alunos vai dos seis aos catorze anos), percebe-se a necessidade de encontrar novas soluções no ensino de música, de forma a promover o desenvolvimento musical dos alunos. Para isso, torna-se essencial dotá-los com ferramentas que estimulem e potenciem a aquisição de conhecimentos e competências, contrariando a ideologia do ensino tradicionalista, que tem firmado as suas linhas orientadoras com base na instrução direta, pela abordagem e estudo dos grandes compositores, da cópia de modelos, da importância que se dá à leitura da notação musical (extrema, em alguns casos) principalmente nos primeiros estágios de desenvolvimento musical dos alunos, conferindo-lhes um ensino pela tentativa de literacia musical, (Arrais & Rodrigues, 2011).

Posto isto, o presente projeto visa ser um contributo para a inovação de estratégias de ensino, promovendo ferramentas de potenciação do processo ensino-aprendizagem, tais como atividades criativas relacionadas com a improvisação e a exploração de conteúdos programáticos que promovam a interdisciplinaridade e a autonomia na resolução de problemas.

Assim, este trabalho tem como objetivos:

- Verificar a eficácia de processos criativos - improvisação - em sala de aula, como ferramenta pedagógica de potenciação do processo ensino-aprendizagem, através do aumento da expressividade musical, na contribuição positiva que pode ter nos alunos pela forma como os mesmos encaram o erro em

performance, na comunicação que estabelecem entre os pares - no caso de música em conjunto - e como meio de aperfeiçoamento do repertório;

- Estimular a interculturalidade e interdisciplinaridade, assumindo a validade formativa de outras tipologias e linguagens musicais, bem como outras áreas de conhecimento artístico para além das dominantes nos programas e currículos;

- Investigar, pela realização de inquéritos a docentes e discentes, o grau de aplicabilidade das práticas improvisatórias nos programas curriculares do ensino artístico, bem como perceber o grau de interesse, relevância, conhecimento e contextualização das mesmas no currículo artístico do ensino da música.

Com esta investigação não se pretende avaliar a qualidade das improvisações realizadas, mas sim, o cumprimento dos objetivos estabelecidos em cada exercício. Independentemente da eventual qualidade técnica e musical de cada interveniente. O importante é conseguir alcançar-se uma melhoria no domínio dos conteúdos que estarão na origem dos exercícios de improvisação. Desta forma, os processos criativos utilizados no processo da aprendizagem funcionarão como um instrumento auxiliar e não como um substituto do repertório.

2.2 Método de Investigação

No âmbito da investigação em questão, e tendo em conta as características e orgânica da Prática de Ensino Supervisionada, foi considerada uma abordagem metodológica que tivesse carácter ativo na colocação de hipóteses e reflexão processual, em busca de uma resposta à problemática inicial. Para o efeito, recorreu-se ao uso de ferramentas como questionários, gravações, diário de bordo, as quais dotaram a investigação de uma intervenção prática com a finalidade de proporcionar uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, pela reflexão crítica e ação em si mesma.

“Esta perspetiva teórica, sendo caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, mais proximidade do real pela predominância da praxis, da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora, torna-se num verdadeiro esteio onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular”. (Coutinho, 2011, p. 315)

Os inquéritos realizados tiveram como objetivo perceber, explorar e explicar o uso da improvisação nos programas curriculares do ensino artístico em Portugal, agregando a visão de professores e alunos em relação à temática.

«O movimento da investigação-ação é uma tentativa bastante recente de formalização de uma investigação que se pretende explicitamente “comprometida”, por oposição a uma investigação que pretende ser, tanto quanto possível, “independente”, “não reativa”, “objetiva”» (Ketele & Roegiers, 1993, p. 114)

Do ponto de vista da etimologia da palavra, a investigação-ação (IA) ou *action research*, postula-se como uma investigação⁵⁶ que recorre à ação⁵⁷ para atingir o seu fim. A sua origem é delimitada pelo trabalho de investigadores sociais, referente à década de 40, onde defendiam ligações estreitas entre a teoria social e a resolução imediata de problemas sociais. Atualmente, a IA é aplicada transversalmente nas ciências sociais, no entanto, pela sua popularidade e disseminação em muitos trabalhos científicos, como metodologia, é associada a áreas como a educação, desenvolvimento organizacional, saúde. (Denscombe, 1998)

Na educação, a IA toma como campo de investigação as ações humanas e as situações sociais que são percebidas pelos professores como inaceitáveis sob certos aspetos, suscetíveis de mudança e exigindo uma resposta prática. O seu objetivo é aprofundar a compreensão que o professor tem da problemática, na qual sustenta a sua investigação, adotando uma postura heurística⁵⁸.

Neste tipo de metodologia, que os autores (Ketele & Roegiers, 1993) catalogam como uma investigação de compromisso, são examinadas circunstâncias a partir do ponto de vista dos participantes, pela participação intrínseca e ativa do processo pela ação, sendo validada num contexto de interação entre os diferentes intervenientes.

«Action research quite clearly is a strategy for social research rather than a specific method. It is concerned with the aims of research and the design of the research, but does not specify any constraints when it comes to the means for data collection that might be adopted by the action researcher»⁵⁹ (Denscombe, 1998, p. 58)

56 «Os paradigmas de investigação, segundo Latorre, não são mais do que esquemas teóricos, com carácter didático, que agrupam o conjunto de cientistas que utilizam uma dada metodologia na prática da investigação, constituindo uma comunidade científica cujos membros partilham “linguagem, valores, metas, normas e crenças”» (Coutinho, 2011)

57 Do latim *actio*, -onis, ato de colocar em movimento, tudo o que se faz, de realizar, movimento ou atividade para obter determinado resultado. (“Dicionário de Latim Português,” 2012)

58 Diz-se do processo pedagógico de encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar, geralmente através de perguntas. “heurística”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, <https://www.priberam.pt>, acedido em 07-10-2016.

59 «A investigação-ação é claramente uma estratégia para pesquisa social e não um método específico. Concentra-se nos objetivos de investigação e de conceção da investigação, mas não especifica quaisquer restrições quanto aos meios de recolha de dados que possam ser adotados pelo investigador da ação» (Denscombe, 1998, p.58, tradução nossa)

De carácter prático, a IA não serve só como metodologia para a promoção de um melhor entendimento das problemáticas que envolvem um trabalho de investigação, mas vai mais além, uma vez que através da ação, aplica o conhecimento numa tentativa de implementação de melhores práticas. Denscombe, sublinha o facto de este método atender ao aspeto social da investigação na medida em que se diferencia dos demais métodos de investigação, 1) pela sua natureza prática uma vez que recorre à autorreflexão crítica, isto é, o investigador estrutura e reestrutura a sua pesquisa com a meta de favorecer e melhorar práticas; 2) desenvolvimento pessoal; 3) carácter processual cíclico e 4) pela ação no processo de pesquisa, ou seja a participação como característica fundamental da IA que leva a uma democratização do processo de investigação num ato colaborativo entre investigadores e participantes.



Figura 4: Carácter Cíclico da Investigação Ação, Elaborado pelo Autor

Este trabalho assentou a sua pesquisa numa investigação qualitativa, uma vez que:

- o principal elemento de recolha de dados foi o investigador enquanto observador do que pretendeu investigar;
- o investigador efetuou um trabalho de campo, juntos dos participantes de forma a conseguir recolher os dados com o maior detalhe possível;
- através da observação, o investigador induziu as conclusões, não havendo a preocupação em encontrar evidências ou dados para provar ou rejeitar hipóteses previamente colocadas;
- o processo revestiu-se de uma importância muito maior do que os resultados obtidos;
- a problemática em estudo não foi pré-estabelecida, sendo redefinida no decurso da investigação;
- caracterizou-se pela interpretação dos dados e descrição dos participantes, e dos locais e contextos onde a mesma ocorreu;

«Os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”, enquanto que, os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.” (Bell, 2004, pp. 19–20)

Também se recorreu a métodos de investigação quantitativa uma vez que foram realizados inquéritos; o objetivo destes não foi o de provar ou rejeitar hipóteses, mas o de complementar os dados induzidos na observação em campo.

2.3 Calendarização do Trabalho de Investigação

	1ª FASE							2ª FASE																
	2014			2015				2015			2016													
	Out	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Out	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out	Nov.	Dez.	
Definição do tema e problemática																								
Pesquisa bibliográfica																								
Aprovação do tema																								
Definição da metodologia																								
Estágio																								
Realização de Inquéritos																								
Análise de dados																								
Redação da dissertação																								
Entrega da dissertação																								
Defesa																								

Figura 5: Calendarização do trabalho de investigação; Fonte: Elaborado pelo Autor

Capítulo 3 | Projeto Educativo

3.1 Conservatório de Música da Jobra

A inexistência, no concelho de Albergaria-a-Velha, de uma oferta formativa de ensino artístico oficial, conduziu à criação de uma escola oficial reconhecida pelo ministério da educação (*Decreto Lei n.º 9 /79 de 19 de Março, 1979*): o Conservatório de Música da JOBRA (CMJ). Foi fundado a 3 de outubro de 1986, como escola particular de ensino livre, e é uma secção da JOBRA – Associação de Jovens da Branca: instituição de utilidade pública sem fins lucrativos (Declaração 242/98, 2.ª Série, publicada em Diário da República n.º 174, de 30 de julho de 1998).



Figura 6: Centro Cultural da Branca, Fonte: (Projeto Educativo do Conservatório de Música da Jobra, 2015)

O CMJ pretende ser a referência no ensino das artes performativas em Portugal, através da formação e qualificação dos alunos (nas áreas da música, dança e teatro), dotando-os de competências profissionais adequadas ao mercado laboral. Tem como missão a sensibilização para a música através da prática instrumental assim como a promoção e o desenvolvimento do ensino artístico, da cultura e recreio da população em geral e, em especial, dos jovens da freguesia da Branca e freguesias limítrofes do concelho de Albergaria. De acordo com o seu projeto educativo:

Missão: Formar e qualificar nas artes do espetáculo, num ambiente eclético, formal, criativo e de prática intensiva, proporcionando o desenvolvimento de competências profissionais adequadas ao mercado de trabalho (Jobra, 2015).

A JOBRA, através do CMJ, segue a linha orientadora descrita no artigo 1.º (*Decreto Lei n.º 9 /79 de 19 de Março, 1979*):

«É direito fundamental de todo o cidadão o pleno desenvolvimento da sua personalidade, aptidões e potencialidades, nomeadamente através da garantia do acesso à educação e à cultura e do exercício da liberdade de aprender e de ensinar».

A 3 de Agosto de 1994, o CMJ foi reconhecido como escola de ensino oficial artístico podendo ministrar os cursos básicos de Piano e Viola Dedilhada. No ano seguinte, foram adicionados os cursos de Flauta Transversal, Clarinete, e, posteriormente, os cursos de Violino, Saxofone, Flauta de Bisel, Trompete e Percussão. Em 20 de julho de 1999 recebeu autorização definitiva de funcionamento pela Direção Regional de Educação do Centro (DREC).

Em 2005, após quase uma década de funcionamento, e tendo atingido um crescimento significativo da oferta formativa e da comunidade educativa (aumento do número alunos e de professores), o CMJ mudou de instalações para o Centro Cultural da Branca (CCB), infraestrutura moderna, propriedade da câmara de Albergaria-a-Velha, projetada e construída de raiz para o ensino das artes.

No ano letivo de 2008/2009, o CMJ consegue a abertura de oferta formativa no âmbito do ensino profissional, oferecendo dois cursos de nível IV (10.º, 11.º, 12.º ano):

- Instrumentista de Sopro e de Percussão
- Artes do Espetáculo, variante Interpretação

No ano seguinte abrem dois novos Cursos de Nível IV (10.º, 11.º, 12.º ano):

- Intérprete de Dança Contemporânea
- Instrumentista de Corda e de Tecla

Em 2010/2011 abre o curso profissional de nível IV (10.º, 11.º, 12.º ano) de Instrumentista de Jazz, curso pioneiro em Portugal, sendo a primeira e única escola a lecioná-lo nesse ano letivo.

Caraterização do Meio

O CMJ localiza-se na região centro (zona do Baixo-Vouga), no concelho de Albergaria-a-Velha, na freguesia da Branca. Encontra-se numa situação geográfica privilegiada devido à confluência de algumas das principais vias do país, sendo de fácil acesso aos grandes centros urbanos, que distam aproximadamente: Porto 50 Km; Lisboa 280 Km; Aveiro 22 Km; Coimbra 66 Km; Viseu 80 Km e Braga 140 Km. O concelho de Albergaria-a-Velha está dividido em oito freguesias: Albergaria-a-Velha, Valmaior, Alquerubim, Angeja, Branca, Ribeira de Fráguas, São João de Loure e Frossos. De acordo com (INE, 2016) residem neste concelho 25 252 habitantes, onde as freguesias de Albergaria-a-Velha e Valmaior e a Branca têm a maior representatividade (10 568 e 5 621 habitantes, respetivamente), com uma população a rondar, em média, os 40 anos.



Figura 7: Mapa Concelho Albergaria a Velha
Fonte:(Projeto Educativo do Conservatório de Música da Jobra, 2015)

Caraterização Socioeconómica

Tendo em conta as condições dos terrenos do concelho, Albergaria-a-Velha, sempre foi uma região predominantemente agrícola. No entanto, e devido à sua localização geográfica e respetiva rede viária, o setor industrial - setor secundário – assumiu nas últimas décadas uma elevada importância, sendo atualmente o mais representativo: com 58% do total da produção do concelho a ser proveniente da indústria e com 56,2% da população ativa, posicionando o município como uma região de fortes tradições industriais.

O setor primário ocupa apenas 13,6 % da população ativa e o setor terciário emprega 30%. Há uma predominância das pequenas e médias empresas com 75% das mesmas a empregar menos de 20 trabalhadores.

A indústria transformadora do município concentra-se essencialmente nas freguesias de Albergaria-a-Velha e Branca e concentra cerca de 90% dos postos de trabalho.

Albergaria-a-Velha é beneficiada pela sua posição geoestratégica e pela existência da zona industrial, na qual assenta, principalmente, o seu desenvolvimento. (Camara Municipal de Albergaria a Velha, 2016, disponível em www.cm-albergaria.pt/)

Infraestruturas culturais do concelho de Albergaria-a-Velha

Ao nível cultural, as principais referências do concelho são:

- Centro Cultural da Branca
- Cineteatro Alba
- Centro Cultural São João de Loure
- Biblioteca Municipal
- Arquivo Municipal
- Casa Municipal da Juventude

Descrição das infraestruturas do Centro Cultural da Branca

O Conservatório de Música da Jobra insere-se num pólo educativo que compreende a escola EB 2,3 da Branca, um pavilhão gimnodesportivo, a piscina municipal e o estádio municipal da Branca. Tem como instalações o Centro Cultural da Branca, no edifício da Junta de Freguesia da Branca.

As suas instalações estão divididas por seis categorias:

- Espaços de ensino geral, que compreendem dezanove salas de aulas, uma sala de informática e multimédia, oito arrecadações para material didático e dois gabinetes de trabalho para professores;
- Espaços especializados para o ensino de Teatro e de Dança com nove oficinas e anexos, catorze salas de trabalho e três estúdios de dança com sete anexos (vestiários, balneários e sanitários);
- Espaços especializados para o ensino da Música, dispondo de vinte e três salas de estudo e prática do instrumento, doze salas de teoria musical, uma sala de ensaio de orquestra, uma sala de ensaio de coro, três salas de prática de conjunto e oito arrecadações;
- Centro de Recursos da Escola constituído por uma biblioteca, um auditório e cinco arrecadações de audiovisuais e de equipamento de proteção;
- Espaços Sociais e de Convívio: para além do espaço envolvente exterior, uma sala de professores, um bar e cantina;
- Direção, Gestão Escolar e Serviços, que compreende oito salas.

Descrição da Instituição

Nos termos do Decreto-Lei nº 152/2013 de 4 de novembro, a estrutura organizacional de gestão do CMJ é a seguinte:

- Direção da Escola
- Conselho Executivo
- Conselho Pedagógico
- Departamento de Suporte

As competências de cada órgão vêm definidas no regulamento interno da escola:

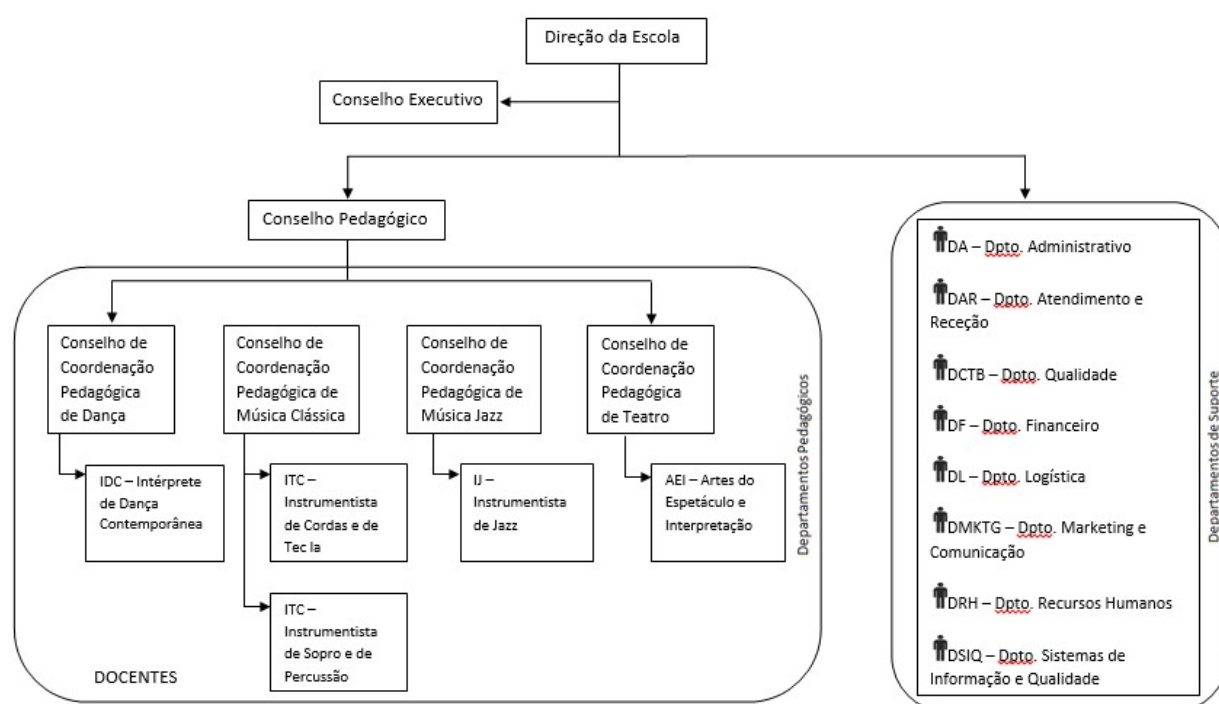


Figura 8: Organograma da Escola Fonte: Elaborado pelo Autor

O CMJ pretende ser um lugar de sensibilização para a educação artística vocacional e um centro difusor e promotor de cultura musical, através da prática do instrumento musical. Pretende animar, educar e recriar, não só os alunos, mas toda a comunidade.

Destacam-se os seguintes aspetos: a proximidade professor/ aluno, o acompanhamento e a adaptação personalizada da metodologia respeitando a individualidade, necessidade e ritmo de aprendizagem de cada aluno, proporcionando aos mesmos, estruturas de apoio adequadas, bem como uma formação científica, pedagógica e didática intensivas; o reforço do espírito de grupo e o bem-estar; o incremento e a dinamização cultural na escola, pela prática simulada dos alunos em ambiente performativo; a integração dos alunos no meio sociocultural envolvente, pela dinamização de atividades em parcerias com outras instituições; a otimização dos recursos existentes; a dotação de melhores equipamentos e recursos para o desenvolvimento das atividades letivas e performativas; a relação estreita e dialogante com os pais; a formação contínua dos seus profissionais; o papel dos docentes, que, ao invés de professores tradicionais (impositores), assumem uma posição de mediadores (indutores), contribuindo assim para o estreitamento de laços com os alunos.

De acordo com o projeto educativo do CMJ, a sua avaliação será realizada anualmente, estando sujeito a revisão sempre que for necessário. A avaliação é fundamental para aferir a eficácia da implementação do mesmo e para promover uma reflexão a toda a comunidade escolar acerca da organização do conservatório e do serviço que presta à comunidade.

“O CMJ é uma escola de referência no ensino das artes performativas em Portugal. A sua especificidade, juntando três áreas artísticas no mesmo espaço, é uma oportunidade ímpar para qualquer aluno de música, dança e teatro. É uma escola que procura a máxima personalização do ensino e tem o foco no interesse do aluno, alcançando desta forma resultados excelentes como os últimos anos têm vindo a comprovar no que diz respeito, por exemplo, à colocação de alunos no ensino superior nacional e internacional, nos primeiros lugares de acesso.” (Jobra, 2015, p. 45)

3.2 Descrição dos alunos

3.2.1 Anthony

O aluno Anthony frequenta o 10.º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas no Conservatório de Música da Jobra e tem dezasseis anos. Antes de ter ingressado no curso, o Anthony fez o percurso do 1.º grau ao 5.º grau no Curso Oficial de Música. Revela um elevado grau de compromisso com os objetivos e conteúdos programáticos do curso. Demonstrou grande evolução nas disciplinas técnicas. Relativamente ao repertório, o aluno está com programa de nível de quinto grau. Tem mudado a sua metodologia de estudo através da adoção de boas práticas, de forma a consolidar a sua aprendizagem e evolução.

3.2.2 Daniel

O aluno Daniel frequenta o 12.º ano do Curso de Instrumentista de Cordas e de Teclas. O seu grau de progressão é inconstante e está diretamente relacionado com o seu interesse relativamente ao trabalho a realizar, à sua identificação ou não com o mesmo. Tem vinte anos e toca guitarra desde os quinze. Antes de ingressar no curso aprendeu acordes de forma autodidata. Gosta de cantar e vê a guitarra como complemento a essa atividade. O Daniel demonstra sensibilidade e expressividade musical. Em termos técnicos, precisa de trabalhar e aperfeiçoar para poder evoluir. No que diz respeito ao repertório, o aluno está com programa de nível de sexto grau. Ao longo do ano evoluiu de forma positiva; no entanto, nem sempre conseguiu lidar da melhor forma com as dificuldades com que se deparou.

3.2.3 Miguel

O Miguel tem dezoito anos e frequenta o 11.º ano do Curso de Instrumentista de Cordas e de Teclas do Conservatório de Música da Jobra. É um aluno bastante dedicado e empenhado no estudo do instrumento. Nas aulas de improvisação, conseguiu sempre transpor as suas dificuldades e inibições, correspondendo de forma satisfatória aos conteúdos programáticos. O aluno adquiriu e consolidou os seus conhecimentos musicais, quer ao nível técnico, quer ao nível da sua musicalidade. Demonstrou uma relação com o professor bastante coesa e eficaz demonstrando humildade, seriedade e respeito. Teve contato com a guitarra clássica desde tenra idade; antes de ingressar no curso, frequentou durante três anos aulas de guitarra elétrica. Atualmente, está com programa de nível do sexto grau. Tem uma personalidade musical vincada, correspondendo aos desafios propostos. Tem-se apresentado com o seu grupo de música de câmara, e a solo de forma regular.

3.2.4 Nuno

O aluno Nuno tem vinte anos e frequenta o 11.º ano do Curso Instrumentista de Cordas e de Teclas do Conservatório de Música da Jobra. Demonstra bastante interesse e vontade de aprender. Tecnicamente, tem demonstrado resistência em adotar a melhor postura perante o instrumento. Um dos fatores justificativos dessa situação prende-se com o facto de tocar guitarra elétrica e baixo elétrico, o que, de alguma forma, condiciona a sua evolução, a nível técnico, na guitarra clássica. O seu percurso musical está ligado ao rock e metal, fazendo parte de bandas de garagem. Quanto ao repertório, o aluno está com programa de quinto grau. Nas aulas de improvisação demonstrou aptidões auditivas e musicais. Ao nível da leitura musical revela dificuldades.

3.2.5 Fernando

O aluno Fernando, dezasseis anos, frequenta o 10.º ano do curso Instrumentista de Cordas e de Teclas do Conservatório de Música da Jobra. Aos dez anos, ingressou numa escola particular, nas disciplinas de guitarra clássica e de guitarra elétrica. Nesse período, o aluno nunca aprofundou os seus conhecimentos na linguagem da música erudita, mas sim em estilos de música *pop* e comercial. Nas aulas de improvisação, revelou fraco conhecimento do instrumento, apesar de tocar guitarra há cerca de seis anos. O aluno demonstrou consolidação dos seus conhecimentos, tais como adoção de hábitos e metodologias de estudo, face ao repertório abordado. Está com programa de terceiro grau. Revela bom ouvido musical e expressividade. Conseguiu atingir os objetivos e conteúdos programáticos com êxito.

3.2.6 Rafael

O aluno Rafael, dezoito anos, frequenta o 12.º ano do Conservatório de Música da Jobra, no curso de Instrumentista de Cordas e de Teclas. Iniciou os seus estudos musicais aos treze anos, numa academia de música particular. O aluno tem uma personalidade criativa, demonstrando apetência natural para criar, manipular e compor. Revelou interesse e correspondeu positivamente aos conteúdos das aulas de improvisação, evoluindo e consolidando os conceitos musicais aprendidos. O aluno demonstrou, ao longo do ano letivo, alguma ansiedade aquando das suas apresentações públicas/exames. Tem, no entanto, melhorado a esse nível. Está com programa de sétimo grau.

3.2.7 Sara

A aluna Sara tem dezanove anos e iniciou os seus estudos musicais aos doze anos. Frequenta o 12.º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla do Conservatório de Música da Jobra. É uma aluna que demonstrou uma grande evolução, quer ao nível interpretativo, quer ao nível expressivo e técnico. Demonstrou consolidação dos seus conhecimentos

musicais e conseguiu transpor de forma clara as dificuldades evidenciadas. Progressivamente, foi subindo o nível do repertório estando atualmente com programa de oitavo grau. Nas aulas de improvisação, a aluna foi capaz de aplicar os conteúdos programáticos exigidos. Nestas sessões foi possível constatar a sua evolução, aula após aula.

3.2.8 Tiago

O aluno Tiago, 19 anos de idade, frequenta o 11.º ano do Curso Profissional de Música de Instrumentista de Cordas e de Teclas do Conservatório de Música da Jobra. O início do estudo do instrumento passou pela frequência numa escola particular, de aulas de guitarra clássica e elétrica. É um aluno que apresenta bases musicais sólidas. Ao longo do ano letivo tem melhorado a sua técnica, leitura e a sua musicalidade. Em relação ao repertório, está com programa do sexto grau. Nas aulas de improvisação demonstrou interesse e motivação para colocar em prática conteúdos programáticos que nunca tinha abordado, revelando algum grau de inibição. A vontade de corresponder sempre a um nível elevado tem provocado nas suas performances alguma ansiedade, apesar de se esforçar para dominar esses momentos de *stress*. O seu aproveitamento ao longo do ano letivo foi muito positivo.

Aluno	Idade	Percurso	Nível Real	Ano
Anthony Tavares	16 Anos	Curso básico de música	5.º Grau	10.º ICT
Fernando Parra	16 Anos	Aulas particulares de guitarra clássica e elétrica	3.º Grau	10.º ICT
Nuno Silva	20 Anos	Percurso ligado a bandas de garagem; autodidata em guitarra elétrica e baixo elétrico	5.º Grau	11.º ICT
Miguel Santos	18 Anos	Formação em guitarra clássica e elétrica, em aulas particulares	6.º Grau	11.º ICT
Tiago Santos	19 Anos	Formação em guitarra clássica e elétrica em aulas particulares	6.º Grau	11.º ICT
Rafael Silva	18 Anos	Aulas particulares de guitarra (aprendizagem de acordes)	7.º Grau	12.º ICT
Sara Jesus	19 Anos	Ingressou no curso sem formação	8.º Grau	12.º ICT
Daniel Oliveira	20 Anos	Autodidata	6.º Grau	12.º ICT

Tabela 1 - Descrição dos alunos; Fonte: Elaborado pelo Autor

Capítulo 4 | Implementação do Projeto

Neste capítulo irão ser apresentados os mapas de aulas, as planificações, os critérios de avaliação, as atividades desenvolvidas e as descrições referentes às aulas lecionadas.

Na metodologia do processo ensino-aprendizagem foram adotadas as seguintes linhas orientadoras:

- Experimentação e exploração dos exercícios sugeridos pelo professor
- Resolução de problemas⁶⁰
- Instrução Direta → Método Demonstrativo⁶¹
- Aprendizagem Colaborativa⁶²

⁶⁰ A aprendizagem baseada em problemas, também conhecida por outras denominações, como instrução baseada em projetos, aprendizagem autêntica e instrução ancorada, tem como origem o método socrático da Grécia Antiga, desenvolvida pelo trabalho de John Dewey (1933) e o seu suporte teórico baseia-se na psicologia cognitiva do séc. XX, isto é, o enfoque nas cognições que o aluno realiza. As suas características são: 1) a colocação de questões ou problemas orientadores; 2) Enfoque interdisciplinar; 3) Investigações autênticas; 4) Produção de artefactos e de exposições; 5) Colaboração;

Os objetivos da aprendizagem baseada em problemas são ajudar os alunos a desenvolver competências de investigação e resolução de problemas, proporcionar-lhes a experimentação e permitir-lhes que ganhem confiança na sua capacidade para pensar, ou seja, autonomia. A base do processo é aprender a aprender.

O papel do professor é apresentar problemas, fazer perguntas e facilitar a investigação e o diálogo. O professor proporciona o suporte, promove a pesquisa e o crescimento intelectual. (Arends, 2007)

⁶¹ A instrução direta tem como fundamento teórico a aprendizagem social assente nas teorias comportamentais e de processamento de informação. Caracteriza-se, por a aprendizagem se circunscrever ao modelo transmissor-recetor, tendo como protagonista o professor em sala de aula. O aluno tem um papel passivo, estando sujeito às indicações do professor. Este método revela-se ideal no cumprimento estrito de metas e objetivos curriculares.

As cinco fases da instrução direta como modelo são 1) apresentar objetivos e estabelecer o contexto; 2) demonstrar ou explicar as matérias e aprender; 3) proporcionar prática guiada; 4) certificar-se da compreensão e facultar informação acerca do desempenho; 5) proporcionar prática e transferência;

Orientar uma aula com recurso a esta metodologia, requer que os professores usem a demonstração (método demonstrativo) e definam comportamentos precisos e proporcionem prática, informação acerca da prática e avaliação de desempenho. (Arends, 2007, pp. 288–310)

⁶² As suas raízes remontam à Grécia Antiga. Desenvolvida pelo trabalho dos teóricos do conhecimento cognitivo Piaget e Vygotsky, não são um resultado de uma teoria de um autor ou de uma única abordagem à aprendizagem. As suas origens intelectuais nasceram da tradição educacional que enfatiza o pensamento e a prática democráticos, a aprendizagem ativa, o comportamento cooperativo e o respeito pelo pluralismo em sociedades multiculturais. Este

- Elaboração do plano de estudo

As aulas foram distribuídas por três fases. A primeira fase decorreu num contexto de turma, envolvendo alunos do 10.º, 11.º e 12.º ano do curso ICT num grupo de oito alunos (cinco aulas de 120 minutos).

1.ª Fase (1. Período)	Outubro			Novembro		Horário
	8	15	26	9	16	9h às 11h

Tabela 2 - Mapa de aulas, 1.ª Fase; Fonte: Elaborado pelo Autor

A segunda fase consistiu em trabalhar com todos os alunos, com frequência no curso ICT. No total participaram trinta e seis alunos. Estas sessões inseriram-se numa Formação em Contexto de Trabalho (FCT)⁶³, com a duração total de 56 horas, repartidas em dois momentos. O primeiro, na interrupção letiva do Carnaval e o segundo, na interrupção letiva da Páscoa.

método define-se por ajudar os alunos a cooperarem em interdependência para um objetivo comum.

As aulas de aprendizagem cooperativa podem ser caracterizadas pelos seguintes aspetos: 1) Os alunos trabalham em equipas para atingirem os objetivos de aprendizagem; 2) Heterogeneidade: os grupos são constituídos por alunos com um rendimento elevado, médio e fraco; 3) Sempre que possível, as equipas incluem mistura de raças, culturas e género; 4) Os sistemas de recompensa são orientados para o grupo assim como para o indivíduo; (Arends, 2007, pp. 380–409)

⁶³ Entende-se como Formação em Contexto de Trabalho, como a prática simulada dos formandos em empresas ou instituições, enquadrada no plano curricular de cada formando e regulada pelas normas vigentes dos Cursos Profissionais em Portugal. No caso da música, e pela autonomia pedagógica que cada escola usufrui, a formação poderá ser aplicada em contexto de estágios em orquestras, projetos musicais, masterclasses, workshops, entre outros.

2. ^a Fase (2.º Período)	Fevereiro					Horário
Carnaval	8	9	10	11	12	9h às 13h 14h às 17h
2. ^a Fase						Horário
Páscoa	21	22	23			9h às 13h 14h às 17h

Tabela 3 - Mapa da FCT, 2.^a Fase; Fonte: Elaborado pelo autor

A terceira fase caracterizou-se pelo desenvolvimento de um trabalho individualizado, contextualizado na disciplina de técnica com a designação Técnica P.A. O número de sessões variou de aluno para aluno mediante o calendário escolar e a periodicidade da disciplina, realizada quinzenalmente.

3. ^a Fase	Fevereiro	Março	Abril		Maio		Duração
Anthony	18	03	14	28	12		60 min
Daniel	25	10	21		05	19	60 min
Miguel	X	09	05	19	03	17	60 min
Nuno	29	15	11		09		60 min
Fernando	22	07	04	18	02		60 min
Rafael	X	10	21		05	19	60 min
Sara	18	03	14	28	X		60 min
Tiago	16	15	26		10		60 min

Tabela 4 - Mapa de aulas, 3.^a fase; Fonte: Elaborado pelo Autor

Organização do tempo de aula

O tempo de duração de aula será diferente, mediante o contexto em que está inserido.

No caso das aulas da 1.^a fase, cada aula terá duas sessões de 60 minutos. O padrão de gestão de tempo terá um formato dinâmico, ou seja, o tempo será distribuído mediante o número e o tipo de exercícios a realizar.

Relativamente à 2.^a fase, pela configuração ter um formato de ação contínua (masterclass/workshop), o tempo de aula foi distribuído em horas de formação.

Na 3.^a fase o tempo de aula será de 60 minutos. O padrão de gestão de tempo será distribuído no seguinte formato:

1. Aquecimento/Afinação do Instrumento - 10 minutos
2. Desenvolvimento dos exercícios – 40 minutos
3. Reflexão Crítica do trabalho desenvolvido – 5 minutos
4. Elaboração do plano de estudo – 5 minutos

Audições e Apresentações Públicas

Como estratégia de prática simulada, foram realizadas apresentações regulares, no sentido de proporcionar aos alunos uma prática simulada da execução do seu repertório, com vista à transferência de conhecimentos adquiridos.

Data	Designação
29 Outubro de 2015 às 9h30	Audição de Solistas
10 Janeiro de 2016 às 9h30	Audição de Solistas
10 Fevereiro de 2016 às 16h00	Apresentação Intercâmbio Carnaval
17 Março de 2016 às 9h30	Audição de Musica de Câmara
23 Março de 2016 às 16h00	Apresentação Final FCT Páscoa
18 Abril de 2016 às 9h30	Audição de Solistas
27 Abril às 14h30	Audição de Solistas
05 Maio às 9h30	Audição de Solistas

Tabela 5 - Mapa de audições; Fonte: Elaborado pelo Autor

CrITÉrios de Avaliação

A avaliação é um processo destinado a identificar, delimitar e obter determinadas informações que conduzem à verificação do cumprimento dos objetivos propostos.

A avaliação dos alunos é modular e é realizada em dois momentos: a avaliação contínua e a avaliação pontual. A avaliação contínua é respeitante ao aproveitamento do aluno, pela duração do módulo. A avaliação pontual acontece no final de cada módulo e resume todas as atividades pontuais: Audições, apresentações, testes de avaliação. A avaliação pontual varia de ano para ano. Assim descreve-se abaixo as diferentes ponderações mediante o ano.

	Avaliação Contínua	Avaliação Pontual
10.º	70%	30%
11.º	60%	40%
12.º	50%	50%

Tabela 6 - Ponderações da Avaliação; Fonte: Elaborado pelo Autor

Atitudes	Ser Responsável	15%
	Saber Interagir	
	Ser Autónomo	
Aquisição de Conhecimentos	Compreender	30%
	Relacionar	
	Organizar	
Aplicação de Conhecimentos	Ser Rigoroso	45%
	Saber Interpretar	
	Ser Criativo	

Tabela 7 - Critérios de Avaliação; Fonte: Elaborado pelo Autor

Como se pode observar nos critérios de avaliação, as percentagens de ambos os momentos de avaliação sofrem uma alteração no 11.º ano, passando a avaliação pontual a valer 40% e a contínua 60%. No 12.º ano, a percentagem de cada um dos momentos de avaliação tem o mesmo valor (50%). A razão

pela qual isso acontece, está ligada ao facto de ser um curso profissional, cujo objetivo é formar músicos e prepará-los para a sua futura carreira musical ou continuação de estudos superiores na área da música. O momento de avaliação pontual ganha assim gradualmente importância, contribuindo para um maior desenvolvimento na responsabilidade e profissionalismo dos alunos, assim como uma preparação cada vez mais cuidada das provas. Existe ainda a possibilidade de fazer os módulos por exame. Neste caso, a avaliação da prova vale 100%. O aluno é sempre encorajado a fazer os módulos por avaliação contínua.

Estes critérios são aplicados à 1.^a e 3.^a fase mediante as normas da instituição.

A avaliação da 2.^a fase (FCT), caracterizou-se por ser independente relativamente às outras, pelo motivo de serem reguladas por um enquadramento legal diferente, mediante as normas dos Cursos Profissionais.

A avaliação da FCT foi realizada em regime de avaliação contínua, respeitante ao número de horas realizadas. Foi dividida em dois momentos: Carnaval e Páscoa.

A apresentação pública, inseriu-se no processo de avaliação em regime de avaliação contínua, pois, foi o resultado mais visível do trabalho desenvolvido durante a formação. Sublinha-se que os critérios de avaliação mencionados, contextualizam-se pelo plano de formação vigente, subscrito às normas pedagógicas da Instituição.

Domínios									Nota Final
Atitude 15%			Aquisição de conhecimentos 30%			Aplicação de conhecimentos 55%			
Ser responsável 5%	Saber Interagir 5%	Ser autónomo 5%	Compreender 10%	Relacionar 10%	Organizar 10%	Ser rigoroso 20%	Saber interpretar 20%	Ser criativo 15%	

Tabela 8 - Critérios de Avaliação, FCT; Fonte: Elaborado pelo Autor

4.1 Primeira Fase

Objetivos

- Reconhecer auditivamente Intervalos Harmónicos
- Ser capaz de executar fluentemente
- Desenvolver a expressão rítmica
- Ser capaz de tocar a escala por várias configurações
- Desenvolver a criatividade musical
- Desenvolver o relaxamento do aluno
- Desenvolver a capacidade de ouvir em grupo
- Desenvolver a capacidade de tocar em grupo
- Compreender Estruturas Harmónicas

Conteúdos

- Alturas
- Intervalos de Uníssono, 3.^a M, 4.^aP, 5.^aP, 6.^a M, 7.^a M, 8.^a P
- Escala de Sol Maior
- Modo Mixolídio em Sol
- Ostinato na tonalidade de Sol Maior
- Forma de Blues
- Motivos Melódicos
- Progressões Harmónicas
- Dinâmicas (*p*, *mf*, *f*, *crescendo*, *diminuendo*)
- Timbres (*sul tasto*, *normal*, *sul ponticello*)
- Ritmo, Divisão Binária e Ternária
- Macrotempo e Microtempo ⁶⁴

⁶⁴ Designação criada por Gordon, como objetivo da promoção da audição métrica de um padrão ou frase convencionalizada, percebendo a estrutura temporal que faz interagir as durações que se estão a ouvir segundo uma determinada organização de pulsações. (Caspurro, 2006). Macrotempo estão associados ao tempo, pulsação e microtempos deriva da divisão em partes iguais do macrotempo. (Gordon, 2003)

Competências técnico-musicais a desenvolver

- Afinação → É capaz de tocar afinado
- Acuidade rítmica → Demonstra sentido rítmico
- Exploração Tímbrica → Conhece as diferentes possibilidades tímbricas e é capaz de as explorar
- Exploração de Dinâmicas → Explora e aplica dinâmicas
- Exploração de efeitos sonoros → É capaz de manipular efeitos sonoros no instrumento
- Interação entre pares → Reage e comunica com os colegas
- Identificação de alturas e intervalos → Identifica auditivamente o intervalo, reproduzindo por imitação no instrumento
- Reprodução de motivos melódicos → Memoriza motivos melódicos e padrões rítmicos, desenvolvendo-os
- Improvisação → É capaz de criar uma improvisação a partir de uma base harmónica

4.1.1 Descrição das aulas

AULA N.º 1

Data: 08/10/2015

Duração: 120 min

A aula deu início com uma exposição aos alunos dos objetivos e dos conteúdos programáticos que iriam ser abordados. Foram realizados os exercícios n.º1 e n.º2, com os alunos dispostos em roda, tendo consistido na execução de notas musicais aleatórias, usando contrastes em termos de alturas dos sons (grave/agudo) com a nota anterior escutada (Exercício n.º 1).

O exercício n.º2 deu continuidade ao anterior, com a diferença que os alunos deveriam definir um padrão rítmico, para o motivo (s) melódico (s) que

passassem a executar. O objetivo passou pela interação dos intervenientes, uma vez que a frase que o aluno realizasse devia ser influenciada pela frase anteriormente ouvida, criando entre os alunos interações musicais.

Após a realização destes exercícios a turma foi dividida em dois grupos (grupo A e grupo B). O exercício n.º 3 consistiu na criação de um ostinato na tonalidade de Sol Maior.

Ostinato da aula n. 1

The image shows a musical score titled "Ostinato da aula n. 1" in G major (one sharp, F#) and 4/4 time. It consists of eight staves, each representing a different student's part. The parts are: Rafael e Miguel (melodic line), Raquel (melodic line), Nuno (melodic line), Tiago (melodic line), Inês (melodic line), Sara (melodic line with the instruction "improvisando graus da escala"), Fernando (melodic line), and Daniel (melodic line). Each staff ends with a double bar line and repeat dots.

Figura 9: Ostinato; Fonte: Elaborado pelo Autor;

Posteriormente ao exercício, foi explicada à turma a característica/função de cada grau da escala (Método Expositivo). O exercício n.º 4 passou por um jogo de roda em que a turma teria de tocar a escala de Sol Maior. Os alunos, ao executar a escala, deveriam seguir o gesto do professor (pulsação). A aula prosseguiu com o exercício n.º 5, que consistiu numa improvisação livre. Cada aluno teve a tarefa de criar motivos melódicos constituídos por três a cinco notas. Esse motivo seria executado sobre um ostinato, ponto de partida para uma improvisação. (Ver em anexo DVD I)

A aula definiu-se pelo estabelecimento de um ambiente criativo em que os alunos puderam, através de jogos de escuta e improvisação estabelecer um diálogo musical entre pares. Para tal, o processo definiu-se como contínuo, passando por exercícios de exploração da escala Maior em formato de ensemble e pela definição de pontos de partida para o desenvolvimento de texturas musicais, através da exploração de intervalos harmónicos.

AULA N.º 2**Data: 15/10/2015****Duração: 120 min**

A aula iniciou com um debate entre o professor e os alunos acerca dos conteúdos abordados na primeira aula. Houve uma participação ativa de quase todos, tendo sido reconhecida a importância dos conteúdos abordados e da sua aplicabilidade prática.

Procedeu-se ao reforço desses conteúdos, com a realização de um exercício diferenciado, mas com o mesmo objetivo. Notou-se que a maior parte dos alunos sabia reconhecer os intervalos, sendo que confundiam o intervalo de 4.^a perfeita com o de 5.^a perfeita. O ponto onde os alunos demonstraram mais interesse foi sempre na parte prática. Estrategicamente, repetiram-se alguns exercícios da aula n.º 1, de forma a proporcionar uma maior familiarização de processos e com vista à improvisação.

No final da aula, os alunos demonstraram alguma impaciência para explorarem outro tipo de escalas, pelo que por opção foi explicado pelo método expositivo/demonstrativo o modo mixolídio em Sol Maior.

O exercício n.º 1, consistiu na criação de um *drone*⁶⁵ (York, 2011); dividiu-se a turma em dois grupos, sendo que o grupo A executou notas de um tempo (semínima) e o grupo de B executou notas de dois tempos (mínima),

⁶⁵ Drone é um efeito de acompanhamento, realizado ao longo de uma execução musical, que consiste na realização de uma nota, ou acorde, com uma duração longa, de forma cíclica. (York, 2011, p. 133)

criando um *drone* sobre a nota Sol. O professor tocou um intervalo ascendente tendo por base a nota sol, e foi pedido aos alunos que identificassem o intervalo que escutaram.

O exercício n.º 2, o professor tocou um motivo melódico que os alunos tiveram de repetir de forma linear.

- Motivo de uma nota da escala;
- Motivo de duas notas da escala;
- Motivo de três notas da escala;
- Motivo de cinco notas da escala;

- Arpejo (Tríade)



Figura 10: Exercício tríade; Fonte: (Aebersold, 1967)

- Arpejo(Quatríade)



Figura 11: Exercício Quatríade; Fonte:(Aebersold, 1967)

- Arpejo (Cinco Notas)



Figura 12: Exercício com cinco notas; Fonte:(Aebersold, 1967)

- Escala (Ascendente/Descendente)



Figura 13: Exercício sobre a escala; Fonte: Elaborado pelo Autor

O exercício n.º 3, consistiu na replicação do que já tinha sido feito na aula n.º 1, ou seja, tendo como ponto de partida uma base harmónica os alunos intervinham com improvisações usando a escala de Sol Maior e as relações intervalares abordadas anteriormente.

A aula teve como princípio dar continuidade aos conteúdos abordados na primeira sessão, consolidando os conhecimentos adquiridos. Dedicou-se tempo à reprodução de motivos melódicos com vista ao desenvolvimento do fraseado de cada aluno. A componente auditiva foi acentuadamente trabalhada através dos exercícios realizados (Aebersold, 1967).

De destacar algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos, ou seja, conhecimento fluente da escala de Sol Maior, inibição e desconforto na execução, apresentação das ideias musicais, receio de errar, noção de pulsação e acuidade rítmica.

AULA N.º 3

Data: 26/10/2015

Duração: 120 min

A aula iniciou com uma introdução expositiva e resumida dos conteúdos e atividades que se iriam desenrolar. Foi dado em todo o tempo, exemplos demonstrativos de como fazer os exercícios a trabalhar (Método demonstrativo).

Constatando-se que os alunos dominam pouco a componente rítmica, optou-se por estratégias de carácter imitativo para vencer as dificuldades evidenciadas na sessão anterior; em suma, a estratégia de familiarização de eventos revelou-se mais produtiva do que a constante estratégia de introdução de elementos novos. Pelas dificuldades evidenciadas, optou-se por circunscrever a aula a atividades mais prolongadas, de forma a consolidar processos e conhecimentos, bem como a familiarização dos mesmos.

O primeiro exercício consistiu em trabalhar conteúdos que envolvesse o macro e o micro tempo (Gordon, 2003).

Foram-se aplicando alguns exemplos rítmicos, quer em divisão binária, quer em divisão ternária. De seguida, partiu-se para o exercício n.º 2 tendo como base a prática da escala por permutação (York, 2011), ou seja, a execução da escala de várias formas. Alguns dos exemplos demonstrados foram:



Figura 14: Permutação da escala Sol Maior por intervalo de terceiras Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 15: Permutação da escala de Sol Maior por intervalo de sexta. Fonte: Elaborado pelo autor



Figura 16: Permutação da escala de Sol Maior por motivo de quatro notas, Fonte: Elaborado pelo autor

O exercício n.º 3 consistiu na replicação de ritmos dados e trabalhados aplicando-os à criação de uma improvisação sobre a base harmónica I – iii – ii – V7. Os ritmos trabalhados foram os seguintes:

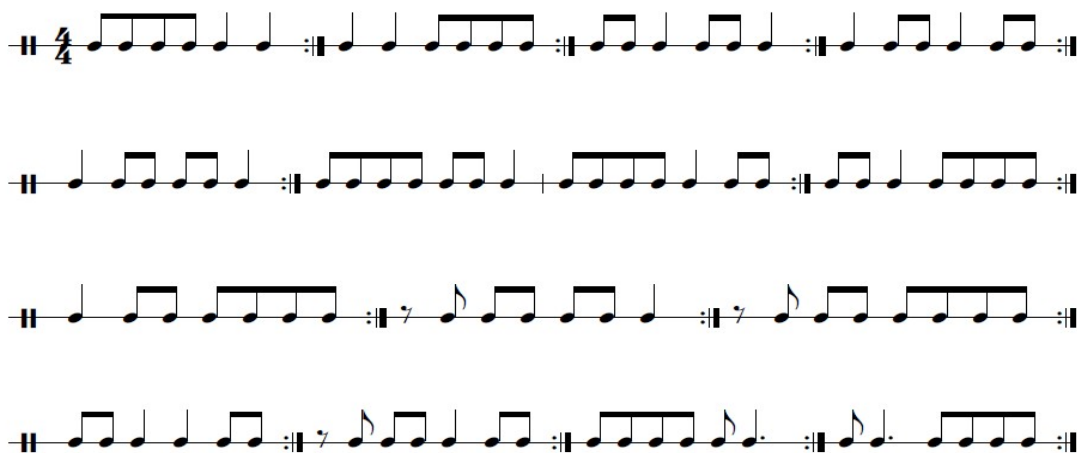


Figura 17: Exemplos de ritmo para improvisação, Fonte: Elaborado pelo autor.

A aula definiu-se, primeiro, pelo aperfeiçoamento e enriquecimento do fraseado dos alunos a partir de exercícios que envolveram a permutação de escalas, ou seja, formas diferentes de tocar a escala *standard* mas explorando outras relações intervalares como terceiras, sextas, seqüências de quatro notas.

Segundo, pelo enriquecimento rítmico, na medida em que os alunos improvisaram com recurso a ritmos previamente definidos. As dificuldades evidenciadas pela turma foram: a heterogeneidade dos conhecimentos musicais, ou seja, os alunos de 10.ICT evidenciaram mais dificuldades na execução, em tempo real, das tarefas propostas, revelando um ritmo de aquisição de conhecimentos mais lento do que a restante turma. Os alunos pouco ou quase arriscaram na execução de novas ideias musicais, demonstrando receio de falhar. De salientar alguma dificuldade na manutenção da pulsação.

AULA N.º 4

Data: 09/11/2015

Duração: 120 min

A aula resumiu-se à exploração dos conteúdos programáticos das sessões anteriores, com a exploração de recursos tímbricos que a organologia da guitarra confere, recorrendo à criação de diferentes texturas musicais.

Os alunos, despostos em roda, executaram exercícios baseados no livro de Gordon *The Improvisation in the Music Classroom* (Gordon, 2003), o que consistiu na exploração de texturas musicais a partir do arpejo de Sol Maior, exploração de extensões intervalares, isto é, o uso do intervalo de sétima, nona, décima primeira e décima terceira. O resultado final traduziu-se na criação de texturas que se caracterizaram pela sua maior ou menor densidade.

Nesse exercício foram atribuídos ritmos diferentes e contrastantes. O exercício evoluiu para uma estrutura de Blues.

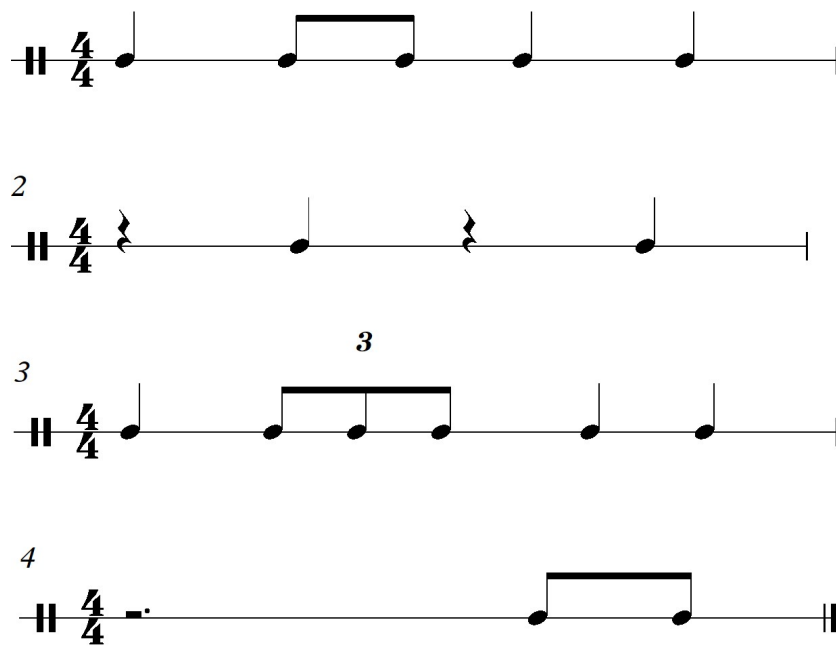


Figura 18: Ritmos trabalhados; Fonte: Elaborado pelo Autor;

A aula teve como objetivo o aperfeiçoamento da tonalidade de Sol Maior a partir de jogos de improvisação, sob a métrica binária, com enfoque para a improvisação e respectiva exploração das funções tonais I – IV – V, recorrendo à estrutura de Blues.

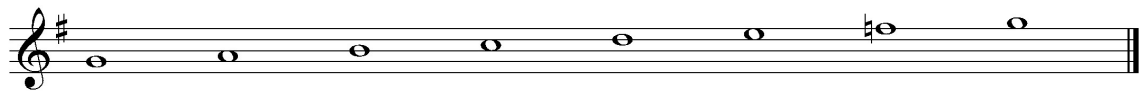


Figura 19: Modo Mixolídio em Sol; Fonte: Elaborado pelo Autor

A aula consistiu na apresentação de uma improvisação tendo por base uma melodia tradicional. Para tal, a turma foi dividida em grupos, onde foi possível trabalhar, de uma forma mais incisiva e personalizada. Todos os grupos corresponderam de forma positiva.

O exercício consistiu em não definir uma tonalidade. Apenas foi atribuída a melodia que se caracterizou por ser o ponto de partida para o desenvolvimento do exercício. Os alunos tiveram como tarefa aprender a melodia de forma autónoma, fazer o arranjo entre si e criar janelas de improvisação. Nessa medida foi possível, através de uma aprendizagem colaborativa, a exploração de escalas, arpejos, ritmos, motivos melódicos, por uma atividade divergente no qual não existe uma resposta correta para o exercício.⁶⁶

“divergent activity is a task for which there is no correct answer” (Healy, 2014).

A mais-valia do exercício passou por proporcionar aos alunos a promoção da experimentação e o intercâmbio com outros elementos do grupo, bem como a aplicação dos conteúdos abordados nas sessões anteriores.⁶⁷

⁶⁶ Foi procedida à transcrição da apresentação de um grupo. Ver anexo G

⁶⁷ Ver DVD I em anexos eletrónicos.

4.2 Segunda Fase – Formação em Contexto de Trabalho

No âmbito do meu Estágio Profissional desenvolvido no Conservatório de Música da Jobra (CMJ), foi-me proposto pela direção pedagógica desenvolver a temática do meu projeto educativo com o tema «A Improvisação como meio de desenvolvimento técnico e expressivo da Guitarra», numa Formação de Contexto de Trabalho (FCT) que os alunos do Curso Profissional Instrumentista de Cordas e de Teclas do Conservatório de Música da Jobra teriam de realizar.

No sentido de conjugar as atividades inseridas no calendário escolar da instituição e o tema do trabalho do projeto educativo - sendo que, já exerço funções de docente no CMJ, bem como acumulo funções pedagógicas na qualidade de professor da Classe de Conjunto da Academia de Música de Cantanhede (AMC) - propus que a formação seguisse os seguintes trâmites:

- Estágio de Orquestra de Guitarras em Intercâmbio dos alunos do Curso Profissional de Música da Jobra com os alunos de Guitarra do ensino Integrado e Articulado da Academia de Música de Cantanhede (AMC);
- Formação com os alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas das turmas 10.º, 11.º e 12.º ano;

Esta formação foi realizada em dois momentos. O primeiro teve lugar entre os dias de 8 a 12 de fevereiro de 2016, o segundo de 21 a 23 de março de 2016.

Segunda Fase		
Carnaval		Páscoa
Intercâmbio	FCT	FCT
8 a 10 de Fevereiro 2016	11 a 12 de Fevereiro de 2016	21 a 23 de Março de 2016
Alunos de Guitarra do Curso Profissional de Música da Jobra e Alunos do Curso Oficial da Academia de Música de Cantanhede.	Alunos do Curso Instrumentista de Cordas e de Tecla	Alunos do Curso Instrumentista de Cordas e de Tecla
21 horas	14 horas	21 horas

Tabela 9: Mapa de aulas da 2.^a Fase; Fonte: Elaborado pelo Autor

Objetivos

- Fomentar a integração do aluno no seio da classe de guitarra tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade
- Desenvolver a coordenação psico-motora
- Direcionar o aluno na aquisição de uma postura corporal correta
- Promover a igualdade sonora/digital
- Promover a utilização correta da digitação e dedilhação
- Promover a capacidade de memorização e concentração
- Desenvolver a criatividade musical
- Desenvolver o relaxamento do aluno
- Desenvolver a capacidade de ouvir em grupo
- Desenvolver a capacidade de tocar em grupo
- Inculcar hábitos de estudo

Conteúdos

- Pulsação
- Ritmo
- Forma de Blues, Rondó, Canon, Coral, Tango
- Ostinato
- Intervalos
- Cadência ii - V - I
- Ciclo de Quartas
- Turnarounds⁶⁸
- Escala Maior
- Escala Menor
- Escala de Blues
- Modos Gregos
- Jogos de Improvisação
- Improvisação

Competências técnico-musicais a desenvolver

- Afinação → É capaz de tocar afinado
- Acuidade rítmica → Demonstra sentido rítmico
- Exploração Tímbrica → Conhece as diferentes possibilidades tímbricas e é capaz de as explorar
- Exploração de Dinâmicas → Explora e aplica dinâmicas
- Exploração de efeitos sonoros → É capaz de manipular efeitos sonoros no instrumento
- Interação entre pares → Reage e comunica com os colegas
- Identificação de alturas e intervalos → Identifica auditivamente o intervalo, reproduzindo por imitação no instrumento
- Reprodução de motivos melódicos → Memoriza motivos melódicos e padrões rítmicos, desenvolvendo-os
- Improvisação → É capaz de criar uma improvisação a partir de uma base harmónica

⁶⁸ No jazz, turnaround é uma passagem no final de uma secção que conduz à próxima. Essa é na maioria das vezes a repetição da secção anterior ou toda a estrutura da peça ou canção. (Randel, 2002, p. 693)

4.2.1 O Intercâmbio

No intercâmbio entre os alunos de Guitarra do CMJ (Curso Profissional) e os alunos de Guitarra da AMC (Ensino Integrado e Articulado) participaram catorze alunos de guitarra do CMJ e dez alunos de guitarra da AMC, nos dias oito a dez de fevereiro de 2016. Um terço do tempo disponível (8 horas) foi dedicado a trabalho em contexto de Orquestra de Guitarras. O repertório abordado consistiu no trabalho de duas peças, *Yesterday* e *Blackbird dos Beatles* e a *Jazz Suite* de Bo Stömberg (ver em anexo E.2). Os restantes dois terços (16 horas) incidiram sobre jogos de improvisação.

Para tal, e visto o grau de heterogeneidade dos alunos, foi feita uma divisão por grupos de trabalho que levasse em conta o seu nível, de forma a estabelecer um equilíbrio entre os grupos respeitante ao seu nível, e que os jogos de improvisação desenvolvidos fossem exequíveis e significativos para todos os participantes.

A formação iniciou com uma breve apresentação do plano aos alunos para os dias de trabalho, a orgânica da formação, os conteúdos e os objetivos a alcançar bem como, a divisão dos grupos. Uma vez que quatro alunos não puderam comparecer, foram constituídos seis grupos em vez de sete grupos. O critério adotado para a escolha dos mesmos foi:

- Ter elementos de ambas as instituições;
- Número de quatro elementos por grupo;
- Nível dos alunos ser o mais alargado possível, por exemplo um aluno de 1.º Grau, 3.º Grau, 5.º Grau e um aluno do 8.º Grau;

Os Grupos constituídos foram os seguintes:

Grupo 1	
Aluno A	Frequenta o 2.º grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno B	Frequenta o 3.º grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno C	Frequenta o 6.º grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra
Aluno D	Frequenta o 8.º grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra

Grupo 2	
Aluno A	Frequenta o nível de iniciação do Curso Básico de Música da Academia de Música de Cantanhede
Aluno B	Frequenta o 4.º grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno C	Frequenta o 5.º grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra
Aluno D	Frequenta o 8.º grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra

Grupo 3	
Aluno A	O aluno frequenta o 2.º grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno B	O aluno frequenta o 5.º grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra
Aluno C	O aluno frequenta o 6.º grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra
Aluno D	O aluno frequenta o 7.º grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra

Grupo 4	
Aluno A	Frequenta o quarto grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno B	Frequenta o quarto grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno C	Frequenta o sexto grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra
Aluno D	O aluno frequenta o sétimo grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra

Grupo 5	
Aluno A	Frequenta o quarto grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno B	Frequenta o quarto grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno C	Frequenta o sexto grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra
Aluno D	Frequenta o sétimo grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra

Grupo 6	
Aluno A	Frequenta o segundo grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno B	Frequenta o terceiro grau do ensino articulado de música pela Academia de Música de Cantanhede
Aluno C	Frequenta o sexto grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra
Aluno D	Frequenta o oitavo grau pelo Curso Profissional de Música do Conservatório da Jobra

Figura 20: Mapa de Grupos do Intercâmbio, 2.ª fase; Fonte: Elaborado pelo Autor

Para os jogos de improvisação, extraídos do livro *Improvisation Games for Classical Musicians* (Agrell, 2009), idealizou-se a criação de uma performance, sendo os mesmos o ponto de partida para essa criação.

O primeiro jogo *Tema Familiar* (Agrell, 2009, p. 55) consistiu na escolha de um tema familiar, como por exemplo, uma melodia infantil, tradicional ou canção temática. O requisito principal foi: que todos os elementos conheçam a melodia sob o qual vão construir o arranjo e a improvisação. A melodia deverá ser tocada de ouvido por todos os elementos sem recurso à partitura. Como pontos-chave a cumprir, definiu-se que enquanto um elemento toca a melodia os restantes devem integrar as seguintes alíneas, de forma livre.

- Tónica dos acordes
- Partes harmonicas
- Contra melodia
- Variações na melodia



Figura 21: PowerPoint da atividade – Tema Familiar, Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo jogo consistiu na criação de uma improvisação sobre um acorde ou uma progressão harmónica à escolha dos alunos (Agrell, 2009, p. 140). O exercício permitiu trabalhar o pensamento harmónico e a audição de progressões harmónicas. Como regra, foram definidas as seguintes orientações para o exercício, que os participantes devem integrar de forma livre:

- Um aluno toca a tónica do acorde;
- Um aluno toca notas longas como acompanhamento, por exemplo a terceira do acorde;
- Um aluno improvisa um ostinato;
- Um aluno toca um padrão de acompanhamento percussivo;
- Um aluno improvisa um solo sobre a harmonia;

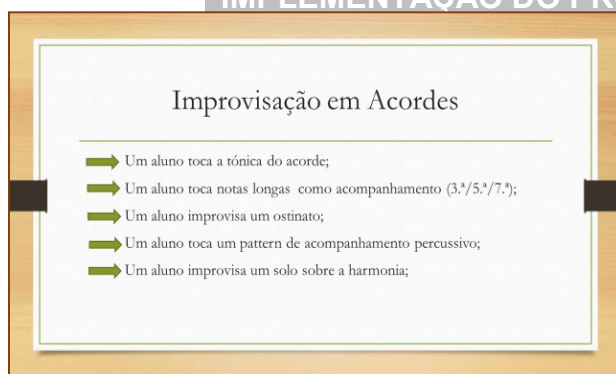


Figura 22: PowerPoint da atividade - Improvisação em Acordes, Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentação

Como resultado dos exercícios trabalhados, procedeu-se a uma apresentação entre os alunos de cada grupo.

Este subcapítulo, descreve em formato gráfico e vídeo cada intervenção das apresentações realizadas. (Ver anexo DVD II)

O **Grupo Um** correspondeu positivamente aos exercícios, uma vez que apresentou com clareza e de forma organizada as ideias musicais realizadas. Os intervenientes demonstraram dinâmica na troca de papéis, melodia, acompanhamento, variação melódica, na improvisação. No que toca à comunicação entre pares, todos os elementos sem exceção denotaram capacidade de comunicar, a nível de entradas, desenvolvimento de dinâmicas e finais. O grupo estruturou a improvisação através da criação de diferentes texturas.

A performance teve a duração de 2'17 minutos.

The image displays a musical score for an improvisation exercise, labeled 'Grupo 1'. It is organized into three systems of staves. The first system includes four vocal parts: Duarte, Cátia, Mauro, and Miguel. The second system features four guitar parts, each labeled 'Gtr.'. The third system also features four guitar parts, with the first measure starting at measure 9. The notation includes various rhythmic patterns, such as eighth and sixteenth notes, and rests, indicating a complex improvisation exercise.

Figura 23: Jogo de improvisação, Grupo 1; Fonte: Elaborado pelo autor.

O **Grupo Dois** correspondeu positivamente ao exercício mas de maneira diferenciada em relação ao grupo anterior, uma vez que, a sua improvisação consistiu na criação de ambientes sonoros através da sobreposição de ostinatos (3 elementos) e uma voz com uma melodia improvisada (1 elemento), aplicando variação de dinâmicas (*crescendo – diminuendo*), e a distribuição entre si, de diferentes tessituras.

Esta abordagem fez com que o grupo promovesse um líder, e os restantes elementos reagissem de forma igual à dinâmica que esse elemento sugerisse.

O grupo não foi capaz de desenvolver a sua improvisação entre os pares pois limitou-se a criar ambientes sonoros sobre a função harmónica **I – V – I**.

A performance teve a duração de 3'14 min.

The musical score is divided into two systems. The first system includes parts for Rúbén, Ana, Pedro M., and Ríta. Rúbén's part is marked 'in C' and features a melodic line with a circled '6' above the first measure. Ana's part consists of a steady eighth-note accompaniment. Pedro M. provides harmonic support with chords. Ríta's part is marked 'Improvisa' and contains rests. The second system features four guitarists (Gtr.). The first three guitarists have parts with chords and melodic lines, while the fourth guitarist has rests. A measure number '4' is indicated at the start of the second system.

Figura 24: Jogo de improvisação, Grupo 2; Fonte: Elaborado pelo autor

O **Grupo Três** correspondeu de forma satisfatória ao exercício.

O lado positivo é que todos os elementos foram capazes de improvisar, percebendo-se a lógica de cada improvisação. O lado negativo correspondeu à inibição dos elementos no grupo, aquando da apresentação, o que, condicionou a sua prestação, registando-se dificuldades na comunicação entre os elementos. A estrutura da improvisação estabeleceu-se em duas secções, uma em métrica binária, a outra em métrica ternária.

A performance do grupo teve a duração de 3'10 min.

The image shows a musical score for an improvisation exercise. It consists of four staves. The first staff is labeled 'Improvisa' and contains a whole rest followed by a double bar line with repeat dots. The second staff is labeled 'Permuta a nota dentro do arpejo de Sol' and contains a whole note followed by a double bar line with repeat dots. The third and fourth staves contain musical notation, including eighth notes and chords, with a double bar line and repeat dots at the end of the section.

Figura 25: Jogo de improvisação do Grupo 3; Fonte: Elaborado pelo autor

O **Grupo Quatro** correspondeu bem ao exercício. Este grupo criou uma improvisação sobre uma progressão (I - IV), estabelecendo um acompanhamento e uma melodia. Relativamente à estrutura, o grupo desenvolveu a sua improvisação, criando uma estrutura (A B A), finalizando a mesma com uma Coda. Na secção B, introduziu-se uma textura mais rítmica onde um elemento realizou uma parte rítmica, pela exploração percussiva na guitarra. Um segundo elemento harmonizou a melodia, com recurso ao intervalo de terceira.

A performance do grupo teve a duração de 1'55min.

The musical score is presented in two parts, A and B. Part A, labeled 'A', consists of four staves for the names João, Daniel, Gabriel, and Miguel. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. João's staff is marked 'Improvisa' and contains a whole rest. Daniel, Gabriel, and Miguel have melodic lines. Part B, labeled 'B', consists of three guitar staves. The first two staves have melodic lines, and the third staff has a bass line with a triplet of eighth notes marked '3' at the beginning.

Figura 26: Jogo de improvisação do Grupo 4; Fonte: Elaborado pelo autor

O **Grupo Cinco** também correspondeu bem ao exercício. Os elementos criaram uma estrutura harmónica (I – IV – V- IV – I).

A improvisação traduziu-se numa estrutura (A – B), sendo que, a secção A, correspondeu ao modo Maior e a secção B ao modo Menor.

A improvisação caracterizou-se por tornar-se estática, uma vez que houve pouca exploração de dinâmicas e texturas. Na distribuição de cada função entre os elementos, o grupo mostrou organização bem como boa comunicação entre os pares.

A performance do grupo teve a duração de 3'02 min.

Hugo

Rafael

Tomás

Pedro

Musical score for four vocal parts: Hugo, Rafael, Tomás, and Pedro. The score is in 6/8 time and G major. Hugo's part consists of whole rests. Rafael's part consists of chords. Tomás and Pedro have melodic lines.

6

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Musical score for four guitar parts (Gtr.) starting at measure 6. The score is in 6/8 time and G major. The guitar parts have various rhythmic patterns.

11

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Musical score for four guitar parts (Gtr.) starting at measure 11. The score is in 6/8 time and G major. The guitar parts have various rhythmic patterns.

2

14

Figura 27: Jogo de improvisação do Grupo 5; Fonte: Elaborado pelo autor

O **Grupo Seis** estabeleceu uma improvisação sobre uma base harmónica de Blues.

A dois elementos do grupo foi-lhes atribuída a função de acompanhamento, enquanto os outros dois estabeleciam uma improvisação (pergunta – resposta).

A estrutura (12 cc.) foi replicada por três vezes, sendo que na repetição, o acompanhamento realizava uma variação rítmica. Do ponto de vista da escolha da tessitura do acompanhamento, o grupo não mostrou desenvolvimento, circunscrevendo-se, apenas, à região das notas graves.

O grupo demonstrou pouca ligação entre pares e alguns elementos mostraram-se inibidos na improvisação.

A sua performance teve a duração de 2'34 min.

The image shows a musical score for a group improvisation exercise. It consists of two systems of staves. The first system has four staves: Nuno, Daniela, Eliana, and Ferraz. Nuno and Daniela are labeled 'Improvisa' and have empty staves with a fermata over the first measure. Eliana and Ferraz have musical notation with chords and notes. The second system has four staves, all labeled 'Gtr.', with musical notation for guitar. The key signature has two flats (Bb and Eb), and the time signature is 4/4. A measure rest with the number '7' above it is at the start of the second system.

Figura 28: Jogo de Improvisação Grupo Seis; Fonte: Elaborado pelo Autor

Posteriormente, abordou-se a temática do Blues. Destacam-se os seguintes conteúdos (Ver anexo E.3):

- Estrutura de doze compassos de *Blues*;
- Que tipos de escala se poderiam usar nesse contexto para improvisar → Escala Pentatónica em Sib e Escala de *Blues* em Sib;
- Demonstração de exemplos de improvisação;
- Replicação de motivos dentro da linguagem do *Blues*;
- Replicação de motivos rítmicos para improvisação;

Como base de trabalho, foi definida uma improvisação sobre uma estrutura de *Blues* (12 cc), com o tema *Origin* (La Porta, 2003).

Perspetivou-se o desenvolvimento dos conteúdos na mesma linha de pensamento dos jogos de improvisação, ou seja, cada grupo teve de elaborar o seu próprio arranjo. Nas secções improvisadas, os alunos deveriam obedecer aos seguintes critérios:

- Aplicar a escala de Blues e Pentatónica na improvisação;
- Cumprir com os exercícios de pergunta – resposta;
- Memorizar ritmos sugeridos aplicando-os na improvisação;

Cada grupo desenvolveu os seguintes exercícios:

Exercício n.º 1:

- Exploração da escala Si bemol maior pentatónica;
- Exploração da escala de Blues em Si bemol;

Escala Si bemol Pentatónica

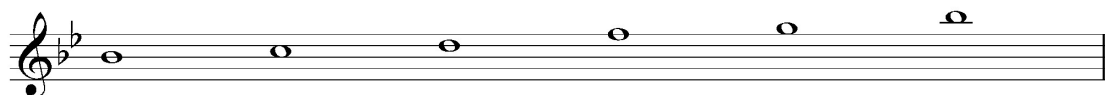


Figura 29: Escala Sib Maior Pentatónica; Fonte: Elaborado pelo Autor

Escala de Blues em Si bemol



Figura 30: Escala de Blues em Sib; Fonte: Elaborado pelo autor

Exercício n.º 2:

- Exploração e replicação de ritmos;



Figura 31: Ritmos para improvisação; Fonte:(*La Porta*, 2003)

Exercício n.º 3:

- Jogo pergunta-resposta;

O exercício consistiu no seguinte: um elemento do grupo toca um motivo exemplificado na partitura, os restantes replicam-no usando a memória auditiva. Os alunos invertem os papéis de forma a tornar o exercício dinâmico, pela promoção da memória auditiva e estabelecimento da comunicação entre os pares.



Figura 32: Ritmos Improvisados; Fonte: Elaborado pelo Autor

O exercício culminou com a apresentação de cada grupo do tema *Origin* (La Porta, 2003). (Ver DVD II)

Orquestra de Guitarras

Como já foi referido anteriormente, um terço do tempo (8h) do intercâmbio visou a preparação do repertório de Orquestra de Guitarras.

Uma vez que o tema dos Beatles *Yesterday* já tinha sido previamente trabalhado pelos alunos nas aulas regulares, foi dedicado mais tempo a um trabalho, por naípe, às peças *Jazz Suite* de Bo Stromberg e *Blackbird* dos Beatles, arranjo André Couasnon. (Ver anexo E.2)

O critério de seleção do repertório foi pensado pelo tipo de linguagem presente e, no caso da *Jazz Suite*, por incluir janelas de improvisação. O repertório citado permitiu dar continuidade ao trabalho realizado com os alunos

da temática do projeto educativo aplicando-a a conteúdos relacionados com classe de conjunto.

Apresentação Pública

Com vista à preparação da apresentação final, foi proposta a criação de um arranjo sobre o tema de blues *Origin*, (La Porta, 2003), no qual se permutou o modo Maior em Sib para o modo Dórico em Lá, anexando uma secção B com estrutura igual ao tema original. Foram desenvolvidas improvisações sobre a escala Lá menor natural e modo Dórico em Lá. Para improvisar foram selecionados quatro elementos de forma aleatória.

A estrutura estabeleceu-se da seguinte forma: **(A – B – A)**. (Ver Anexo E.2)

O intercâmbio terminou com a apresentação final, no dia dez de fevereiro pelas 16h30, no auditório da Academia de Música de Cantanhede.

Este momento serviu para a apresentação do trabalho desenvolvido aos pais e à comunidade escolar. (Ver em anexo E.1)

4.2.2 Formação CMJ – Carnaval

Nos dias 11 e 12 de fevereiro a formação dirigiu-se aos alunos de 10.º, 11.º e 12.º anos das turmas de Instrumentista de Cordas e de Teclas (ICT) do CMJ. Esta formação contou com o número de 16 alunos de guitarra, 8 alunos de violino, 7 alunos de piano, 1 aluno de acordeão, 1 aluno de violoncelo, 1 aluno de contrabaixo e 2 alunos de órgão. Um dos alunos tem o enquadramento de NEE, aluno com Necessidades Educativas Especiais. No total foram 36 os participantes.

A formação começou com uma exposição teórica e um debate do que significa a improvisação, como atividade criativa e pedagógica. Após descrever o que, segundo vários autores como, (Kratus, 1991), (Gordon, 2003), (Azarra, 2002), definem a improvisação, e tendo como suporte a descrição e explicação dos sete níveis de improvisação de Kratus, prosseguiu-se a um tempo destinado à colocação de perguntas acerca da temática. O debate teve como objetivo demonstrar que atividades musicais que envolvam processos criativos, ação de criar e manipular conteúdos musicais, poderão contribuir para um melhor entendimento dos conceitos musicais, bem como uma maior eficácia no domínio dos mesmos (Azarra, 2002).

Posto isto, os alunos foram mobilizados para as atividades que iriam desenvolver ao longo da formação. De salientar, que a maioria dos alunos atribuíram o ato de improvisar à linguagem do Jazz, o que, a esse propósito foi explicado que a improvisação não se circunscreve a um idioma musical dando exemplos de grandes compositores como Bach, Mozart, Beethoven que, para além de serem grandes músicos, também foram grandes improvisadores (Michels, 1992). Após esta primeira exposição foi pedido aos alunos que formassem grupos.

Daí resultou:

GRUPO 1

Aluno A	Frequenta o 10.º Ano variante Contrabaixo
Aluno B	Frequenta o 11º Ano variante Piano
Aluno C	Frequenta o 12.º Ano variante Piano
Aluno D	Frequenta o 12.º Ano variante Piano

GRUPO 2

Aluno A	Frequenta o 11.º Ano variante Acordeão
Aluno B	Frequenta o 11.º Ano variante Violino
Aluno C	Frequenta o 12.º Ano variante Violoncelo
Aluno D	Frequenta o 12.º Ano variante Piano

GRUPO 3

Aluno A	Frequenta o 11.º Ano variante Órgão
Aluno B	Frequenta o 11.º Ano variante Piano
Aluno C	Frequenta o 12.º Ano variante Piano

GRUPO 4

Aluno A	Frequenta o 10.º Ano variante Violino
Aluno B	Frequenta o 11.º Ano variante Violino
Aluno C	Frequenta o 11.º Ano variante Órgão
Aluno D	Frequenta o 12.º Ano variante Violino

GRUPO 5

Aluno A	Frequenta o 11.º Ano variante Violino
Aluno B	Frequenta o 11.º Ano variante Piano
Aluno C	Frequenta o 12.º Ano variante Piano
Aluno D	Frequenta o 12.º Ano variante Violino

Figura 33: Grupos da formação CMJ Carnaval; Fonte: Elaborado pelo Autor

De ressaltar que, pelo facto de o número de alunos ser elevado e de não terem qualquer experiência na atividade a desenvolver, os alunos de guitarra foram dispensados desta atividade pelo facto de já terem realizado, destinando as horas libertas para a continuação do trabalho desenvolvido no Intercâmbio.

À semelhança do primeiro exercício realizado pelos alunos do intercâmbio, e pela razão da dispensa dos alunos de guitarra anteriormente referida, sugeriu-se a realização do jogo de improvisação *Tema Familiar* que foi desenvolvida pelos restantes alunos do curso ICT.

A descrição do exercício é descrita neste capítulo. (Ver DVD II – Tema Familiar)

Apresentação do exercício “Tema Familiar”

O **Grupo Um** apresentou-se de forma descontraída. O tema escolhido recaiu num *standard* de jazz, *Autumn Leaves*, na tonalidade de Sol menor. O trabalho desenvolvido teve como finalidade o entrosamento dos elementos do grupo com a estrutura do tema, bem como, a definição das partes harmónicas e, por essa via a replicação do tema para que relativamente aos solos, se procedesse a um aperfeiçoamento, bem como uma clarificação e estruturação das ideias musicais, com princípio, meio e fim.

O resultado final foi agradável, no entanto, alguns elementos mostraram resistência ao ato de improvisar.

A performance teve a duração de 9’20 min.

O **Grupo Dois** escolheu o tema de Astor Piazzolla, *Libertango*, na tonalidade de Lá menor e teve como característica ser uma improvisação livre sobre o tema. Assim, não houve partes solistas mas sim a criação de texturas sobre o tema. Este grupo mostrou grande capacidade de comunicação entre os pares. Os alunos efetuaram a troca de funções de acompanhamento, instrumentação rítmica, contramelodia, bem como a inserção de efeitos

sonoros. O resultado final, em termos criativos, foi excelente e de grande sensibilidade. No que toca à qualidade performativa a pulsação nem sempre foi constante.

A performance teve a duração de 7'50 min.

O **Grupo Três** escolheu o tema *Habanera* de *Carmen* de Bizet, na tonalidade de Ré menor, para desenvolver a sua improvisação. Este grupo teve como característica, todos os intervenientes serem alunos de instrumentos de tecla, o que fez com que a sua performance se traduzisse numa improvisação a seis mãos. Um dos elementos do grupo é o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) o que, para que o mesmo pudesse corresponder à exigência do exercício, houve a necessidade de adapta-lo ao nível da imitação motívica.

Foi claro que os alunos demonstraram inibição em improvisar, especialmente em contexto de turma, pelo que não desenvolveram o exercício de forma natural demonstrando rigidez nos processos (ao contrário do que tinham demonstrado em sala de aula perante somente o professor). O resultado final foi satisfatório para um primeiro contato com a improvisação.

A sua performance teve a duração de 2'00 min.

O **Grupo Quatro** realizou uma improvisação livre, como parte introdutória, sobre uma nota pedal que o piano executava. Após esta introdução apresentaram o tema *Canon* de Pachelbel na tonalidade de Ré Maior.

Infelizmente na apresentação, os alunos não conseguiram ligar as partes nem tão pouco explorar as suas improvisações em público, circunstância justificada devido à sua timidez e inibição na apresentação do exercício.

A sua performance teve a duração de 2'36 min.

O **Grupo Cinco** trabalhou a sua improvisação sobre um tema dos Coldplay, *The Scientist*, na tonalidade de Ré menor.

O grupo correspondeu de forma satisfatória ao exercício. Como dois alunos são de instrumento de Teclas, optaram por fazer uma parte vocal do

exercício em que interpretavam uma contramelodia ao tema com recurso a notas longas. A sua performance teve a duração de 3'13 min.

Após este jogo, o trabalho desenvolvido passou pela criação de um tema com partes contrastantes. Permaneceram os mesmos grupos do exercício anterior.

O jogo consistiu em desenvolver conteúdos que fossem diferentes de uma secção para a outra, o que passou pela criação de improvisações que enfatizem texturas, alternando as secções entre si (secção A → secção B) de forma a que o resultado final fosse definido pela alternância e contraste entre secções.

Para o efeito, atribuíram-se às secções uma paleta de recursos expressivos: dinâmica, textura, andamento, articulação, modo, timbre e métrica. (Ver em Anexo DVD II)

JOGO FORMA A B

Forma A

- Forte
- Rápido
- Textura Densa
- Notas Longas, Legato
- Registo Agudo
- Tonalidade Maior
- Tonal
- Timbre Normal
- Uso de Métrica Binária

Forma B

- Piano
- Lento
- Utilização de Silêncios
- Stacatto
- Registo Grave
- Menor
- Atonal
- Variação Timbrica
- Uso de Métrica Ternária

Apresentação do exercício “ Tema A B”

O **Grupo Um** apresentou uma estrutura ABA; foram criadas janelas de improvisação no final de cada secção, onde todos os elementos improvisaram. A parte A caracterizou-se por ser tonal em 4/4 métrica binária, sendo que a parte B foi atonal, em métrica ternária e uma textura escura com recurso a notas graves. A performance teve a duração de 4´50 min.

O **Grupo Dois** optou por uma estrutura ABA. A parte A teve como características: o andamento ser rápido, maior, métrica binária, registo agudo, tonal e textura densa. Na parte B os alunos optaram por um andamento lento, em tonalidade menor, métrica ternária e atonal. A improvisação foi livre. A performance teve a duração de 3´30 min.

O **Grupo Três**, pela falta de um elemento e pelo facto de um dos elementos ter Necessidades Educativas Especiais (NEE), o exercício foi adaptado, consistindo na realização de uma estrutura ABA, onde o aluno (NEE) vocalizou o tema, sendo a parte B instrumental e onde ocorreu a improvisação. A tonalidade usada foi menor. A sua performance teve a duração de 4´00 min.

O **Grupo Quatro** realizou o exercício sob uma estrutura ABA, em que a parte A se caracterizou por ser um andamento rápido, na tonalidade maior e com métrica binária. A parte B, o andamento foi contrastante, sendo lento e a tonalidade menor. Os alunos criaram improvisações com o formato pergunta-resposta. A sua performance teve a duração de 3´55 min.

O **Grupo Cinco** não correspondeu de forma objetiva ao exercício pois, ignorou as regras do mesmo tendo apresentado um tema com improvisações. Assim, e apesar de a título individual as improvisações terem contribuído de forma positiva para o exercício, o grupo ficou um pouco aquém do objetivo delineado. A sua performance teve a duração de 3´30 min.

4.2.3 Formação CMJ - Páscoa

Esta formação traduziu-se na continuidade do trabalho realizado na paragem letiva do Carnaval. Foi planificada uma introdução teórica, com o intuito de dotar os alunos de uma base mais sólida ao nível dos intervalos harmónicos, bem como a potenciação do pensamento harmónico, com vista a tornar mais significativo o projeto a desenvolver durante a restante formação. (ver anexo F.2)

O objetivo passou por interpretar temas/obras, aplicando conceitos e conteúdos musicais que incluíssem improvisações, com vista à realização de uma apresentação pública.

A formação teve a duração de 16 horas e decorreu nas instalações do Conservatório de Música da Jobra, nos dias 21 e 22 de março de 2016. Culminou com uma apresentação pública no dia 23 de março pelas 16 horas no auditório do Centro Cultural da Branca.

O passo seguinte passou pela formação de grupos e na atribuição de repertório a trabalhar.

Assim, os grupos formados foram:

GRUPO 1

Aluno A	Frequenta o 11.º Ano variante Guitarra
Aluno B	Frequenta o 11.º Ano variante Guitarra
Aluno C	Frequenta o 11.º Ano variante Guitarra
Aluno D	Frequenta o 11.º Ano variante Piano

O Grupo 1 trabalhou a sua improvisação sobre o tema da Sinfonia n.º 3 de Brahms. O trabalho desenvolvido passou por definir:

- O papel de cada elemento na construção da estrutura
- As partes harmónicas
- As partes melódicas
- A variação melódica
- A improvisação

O grupo correspondeu de forma positiva seguindo as orientações dadas. Foi definida a estrutura: A em métrica ternária e B em métrica binária. Na apresentação, os alunos demonstraram algum nervosismo e constrangimentos com o volume do piano. No entanto conseguiram aplicar os conceitos abordados.

O total da performance fez 2'00 min.



Figura 34: Sinfonia n.º 3, Brahms; Fonte: Elaborado pelo Autor

GRUPO 2

Aluno A	Frequenta o 11.º Ano variante Acordeão
Aluno B	Frequenta o 12.º Ano variante Guitarra
Aluno C	Frequenta o 12.º Ano variante Guitarra
Aluno D	Frequenta o 12.º Ano variante Piano
Aluno E	Frequenta o 11.º Ano variante Violino
Aluno F	Frequenta o 12.º Ano variante Guitarra

O grupo 2 desenvolveu o seu trabalho sob o tema *So What* de Miles Davis.

O grupo teve que se adaptar à ausência de um colega que, por motivos de força maior, não pode continuar a formação. No entanto, o foco do trabalho passou por perceber que material musical se poderia usar na improvisação de cada elemento, bem como a criação de várias texturas ao longo da performance. Em suma, o grupo correspondeu de forma positiva aos objetivos propostos.

A performance do grupo fez o total de 5'45 min.

(MED. JAZZ) **SO WHAT** - MILES DAVIS

(BASS LINE BY)

D-7 (DORIAN)

1.

2.

E \flat -7 (DOR.)

D.S. al f

SOLOS ON ENTIRE FORM:

D-7 | E \flat -7 | D-7

Figura 35: So What, Miles Davis, Fonte: Realbook

GRUPO 3

Aluno A	Frequenta o 12.º Ano variante Violoncelo
Aluno B	Frequenta o 12.º Ano variante Guitarra
Aluno C	Frequenta o 12.º Ano variante Guitarra
Aluno D	Frequenta o 12.º Ano variante Guitarra
Aluno E	Frequenta o 10.º Ano variante Violino
Aluno F	Frequenta o 12.º Ano variante Guitarra

O grupo 3 trabalhou sobre o tema *Laisy Song* de Bruno Mars e um tema tradicional de Cabo Verde *Bulimundo*.

O grupo demonstrou capacidade de trabalho e resiliência, pois, com as ferramentas que tinham, bem como uma formação instrumental pouco usual, conseguiram tornar um tema comercial num tema bastante elaborado, executando improvisações criativas e demonstrando comunicação entre os pares. De sublinhar que alguns elementos mostraram resistência ao facto de improvisar, por falta de confiança e timidez; no entanto, ao longo da formação foram demonstrando mais desinibição nas suas performances.

Os temas transcritos serviram aos alunos como ponto de partida para as improvisações; à linha do baixo foi atribuído um ostinato criando, à semelhança do Jazz uma estrutura cíclica onde se desenvolveram as improvisações.

Um dos elementos não fez a formação toda, pelo que houve a necessidade de o grupo se reinventar e se adaptar, demonstrando, mais uma vez, que todo este processo assentou na característica criativa de adaptação a novas realidades.

A performance do grupo fez o total de 7'50 min.

The image displays a musical score for piano, consisting of six systems of two staves each (treble and bass clef). The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The score is divided into measures, with measure numbers 6, 10, 13, 17, and 21 indicated at the beginning of their respective systems. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass clef and a more melodic line in the treble clef, often using slurs and ties. The piece concludes with a double bar line and repeat dots at the end of the sixth system.

Figura 36: Transcrição do ponto de partida, Grupo n.º 3; Fonte: Elaborado pelo Autor

GRUPO 4

Aluno A	Frequenta o 12.º Ano variante Violino
Aluno B	Frequenta o 10.º Ano variante Violino
Aluno C	Frequenta o 11.º Ano variante Violino
Aluno D	Frequenta o 12.º Ano variante Violino
Aluno E	Frequenta o 10.º Ano variante Contrabaixo
Aluno F	Frequenta o 12.º Ano variante Piano

O grupo 4 personificou uma formação única: quatro violinos, um contrabaixo e um piano, demonstrando que, com criatividade e imaginação é possível chegar a um produto final significativo. O tema escolhido para interpretação e construção de improvisos sobre um ostinato foi inspirado no tema *Viva la Vida* dos Coldplay. O arranjo foi improvisado e teve como característica a exploração de texturas e dinâmicas, pelo que a capacidade de comunicar imperou para o sucesso deste tipo de performance. O grupo demonstrou ser desequilibrado uma vez que teve elementos que impuseram uma dinâmica criativa considerável, ao invés de outros, que não demonstraram interesse no trabalho desenvolvido. A sua prestação no entanto apesar deste constrangimento referido foi boa.

The image shows a musical score for five instruments: Violino 1, Violino 2, Violino 3, Viola, and Contrabaixo. The music is in 2/4 time and the key signature is one sharp (F#). The score consists of five staves. Violino 1, 2, and 3 play a rhythmic pattern of eighth notes. Viola plays a similar pattern but with some rests. Contrabaixo plays a bass line with quarter and eighth notes. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Figura 37: Ostinato Grupo 4; Fonte: Elaborado pelo Autor

GRUPO 5

Aluno A	Frequenta o 11.º Ano variante Órgão
Aluno B	Frequenta o 12.º Ano variante Violino
Aluno C	Frequenta o 12.º Ano variante Violino

O grupo 5 trabalhou sobre um tema de *Adele*, na tonalidade de Lá Maior, criando uma introdução onde o violino improvisou sobre o modo Maior, modo Dórico e modo Eólio em Lá.

Os alunos desenvolveram um trabalho positivo apesar das limitações técnicas e musicais.

Violin 1 *Improvisa*

Violin 2

Piano

12

Vln. 1

Vln. 2

Pno.

19

Vln. 1

Vln. 2

Pno.

22

Vln. 1

Vln. 2

Pno.

The image displays a musical score for three instruments: Violin 1, Violin 2, and Piano. The score is divided into four systems. The first system shows measures 1 through 11, with Violin 1 marked 'Improvisa' and containing slanted lines. The second system starts at measure 12, where Violin 1 begins a melodic line and Violin 2 provides a harmonic accompaniment. The third system starts at measure 19, featuring a more active Violin 1 line and sustained chords in the Piano. The fourth system starts at measure 22, continuing the melodic development in Violin 1 and the harmonic support in the Piano. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4.

Figura 38: Transcrição do ponto de partida Grupo 5; Fonte: Elaborado pelo Autor;

GRUPO 6

Aluno A	Frequenta o 10.º Ano variante Guitarra
Aluno B	Frequenta o 10.º Ano variante Guitarra
Aluno C	Frequenta o 10.º Ano variante Guitarra
Aluno D	Frequenta o 10.º Ano variante Guitarra
Aluno E	Frequenta o 10.º Ano variante Guitarra
Aluno F	Frequenta o 10.º Ano variante Piano

Este grupo trabalhou sobre o tema *Imagine* de John Lennon. O grupo correspondeu de forma positiva ao trabalho proposto. A sua performance fez o total de 4'30 min.

The image displays a musical score for a 4-measure piece in 4/4 time, featuring guitar and piano parts. The score is divided into two systems. The first system includes a guitar part and a piano part. The guitar part is written in treble clef and features four measures of music, each corresponding to a specific chord: C, Em, F, and G. Above the guitar staff, chord diagrams are provided for each chord: C (x02321), Em (022020), F (x33211), and G (320033). The piano part is written in grand staff (treble and bass clefs) and provides harmonic accompaniment for the guitar. The second system includes a guitar part and a piano part. The guitar part is written in treble clef and features four measures of music, each corresponding to a specific chord: F, G, C, and Em. Above the guitar staff, chord diagrams are provided for each chord: F (x33211), G (320033), C (x02321), and Em (022020). The piano part is written in grand staff and provides harmonic accompaniment for the guitar. The score is marked with a '3' above the first measure of the second system, indicating a triplet or a specific rhythmic pattern.

Figura 39: Base harmónica da improvisação; Fonte: Elaborado pelo Autor

GRUPO 7

Aluno A	Frequenta o 11.º Ano variante Piano
Aluno B	Frequenta o 11.º Ano variante Guitarra

O grupo 7 desenvolveu o seu trabalho a partir do tema *Californication* dos Red Hot Chili Peppers. Este grupo deparou-se com uma dificuldade, uma vez que um dos elementos não estava motivado para a formação, correspondendo de forma intermitente ao trabalho proposto a realizar. No entanto o grupo foi capaz de se apresentar publicamente e corresponder positivamente ao que lhe foi solicitado.

The image displays two systems of musical notation for the song "Californication" by Red Hot Chili Peppers. The first system is for the first three measures, and the second system is for measures 4 through 6. The notation includes a Guitar part (top staff) and an Electric Piano part (bottom staff, split into treble and bass clefs). The key signature is one flat (B-flat major/D minor) and the time signature is 4/4. The guitar part features a melodic line with a prominent eighth-note pattern. The electric piano part provides a rhythmic accompaniment with chords and moving lines in both hands.

~

The image shows a musical score for guitar (Gtr.) and piano (E. Pno.) for measures 7 through 10. Measure 7 starts with a guitar melodic line in the treble clef, featuring eighth and sixteenth notes, and a piano accompaniment in the grand staff with chords and sustained notes. Measure 10 continues the guitar melody and piano accompaniment, ending with a double bar line.

Figura 40: Transcrição do ponto de partida, grupo 7; Fonte: Elaborado pelo Autor

GRUPO 8

Aluno A	Frequenta o 12.º Ano variante Piano
Aluno B	Frequenta o 12.º Ano variante Piano

O grupo 8 desenvolveu o seu trabalho numa improvisação a quatro mãos sobre o tema da *Tocatta e Fuga em Ré menor* de Bach. O grupo trabalhou a sua improvisação a partir da estrutura original, criando a sua própria estrutura tendo em conta que deveria definir de forma clara um princípio, meio e fim. De salientar que o grupo conseguiu corresponder de forma exemplar ao desafio lançado.

The image displays three systems of musical notation. The first system is labeled 'Piano' and shows a treble and bass clef with various notes and rests. The second system is labeled 'Pno.' and also shows a treble and bass clef with notes and rests. The third system is labeled 'Pno.' and features a treble clef with a trill (tr) and a bass clef with notes and rests. The notation includes various musical symbols such as slurs, ties, and accidentals.

Figura 41: Transcrição do ponto de partida, grupo 8; Fonte: Elaborado pelo Autor

GRUPO 9

Aluno A	Frequenta o 11.º Ano variante Piano
Aluno B	Frequenta o 11.º Ano variante Órgão

O grupo 9 teve uma participação singular, uma vez que, se resumiu a uma improvisação no seu todo sobre uma tonalidade menor. Este é grupo onde estava inserido o aluno de Ensino Especial (NEE) cuja tarefa foi a de tocar por imitação, em partes específicas. Na sua prestação global o grupo correspondeu satisfatoriamente ao trabalho proposto:

A performance do grupo fez o total de 4'50 min.



Figura 42: Ponto de partida do grupo 9; Fonte: Elaborado pelo Autor

4.2.4 – Reflexão

Esta formação abordou conteúdos e metodologias de ensino que os alunos, na sua maioria, nunca tinham tido contacto: uma forma de fazer música apelando à sua criatividade e, simultaneamente, pôr em prática conhecimentos já adquiridos, extrapolando os mesmos para outros contextos e realidades.

O tocar de ouvido, a abstração da partitura, o comunicar musicalmente com os colegas a partir de motivos pergunta-resposta, o tocar por imitação, o desenvolver texturas a partir de estruturas fixas como o baixo ostinato, o cultivo pela audição harmónica, entre outros conteúdos já referidos, vieram tornar as atividades descritas de riqueza única, pondo à prova a criatividade dos alunos, bem como a capacidade de reinventar a música que ensaiavam e que improvisavam, num processo contínuo de constante aperfeiçoamento. Em suma, o facto de se fazer música a partir de reações em cadeia por comunicação entre pares, seguir uma linha orientadora, uma estrutura mapeada mas aberta a apontamentos e improvisações espontâneas, veio abalar a zona de conforto que os alunos tanto procuram, os quais na sua maioria se refugiam na partitura, bem como na imitação interpretativa que a mesma confere e/ou os professores sugerem.

O tempo de preparação dos exercícios foi várias vezes apontado pelos alunos como escasso, razão pelo qual acabou por ser sempre superior ao estipulado. Este facto poderá estar relacionado com a inibição de improvisar perante os colegas ou em público ou com a forma como os alunos lidam com o desconhecido/ novo, bem como a ausência da notação, que permitiria uma forma com a qual estão mais familiarizados a estabelecer a comunicação entre pares, colocando em segundo plano a percepção e o enfoque auditivo que o (s) grupo (s) deveria ter.

Na verdade, o intuito do curso foi proporcionar aos alunos vivências, experiências. Atividades que envolvam improvisação, são atividades que necessitam tanto ou mais de maturação que outras.

Os jogos de improvisação realizados tanto na 1.^a parte (Carnaval) como na 2.^a parte (Páscoa) serviram como desbloqueadores de processos, estruturando o pensamento musical e expressivo dos alunos, o pensamento harmónico e o estímulo à sua capacidade auditiva.

Esta formação veio dotar os alunos de uma visão diferente de fazer música, por vezes mais expressiva e desinibida do que a formalidade do repertório que habitualmente interpretam e permitiu-lhes usar a imaginação, arriscar, explorar, experimentar, descobrir, criar e gerar ideias.

Traditional musical training stresses (good word) the pursuit of perfection, i.e., consistently accurate playing above all else. Improvisation values imagination and asks students to see unplanned results (also known as mistakes) as opportunities to discover new approaches that might have never occurred to them otherwise.⁶⁹ (Agrell, 2009)

⁶⁹ «A prática musical nos moldes tradicionais impõe a busca pela perfeição, por exemplo executar, acima de tudo, de forma precisa e consistente. A improvisação valoriza a imaginação e pede aos alunos que vejam resultados não esperados (também conhecidos como erros) como oportunidades para descobrir novas abordagens que nunca lhes ocorreram». (Agrell, 2009, tradução nossa).

De realçar que, o facto de criarem a sua própria interpretação fez com que os alunos desenvolvessem uma maior ligação ao seu projeto, o que foi notório, pela forma como a maioria demonstrou motivação e mobilização no trabalho desenvolvido.

Também foi notório que a forma de estar em palco, bem como o encarar do erro em performance, se tornou para eles secundário. Aliás, uma das frases mais ouvidas foi «Em improvisação não existem notas erradas, mas sim boas ou más escolhas». Esta forma de ver e pensar a música retira o ónus de performances menos conseguidas do ponto de vista técnico e atribui extrema importância ao processo criativo e à expressividade musical.

4.2.5 Inquérito FCT

Nesta FCT participaram trinta e seis alunos, do 10.º ao 12.º ano, do curso Instrumentista de Cordas e de Tecla.

Pergunta 3: Participantes

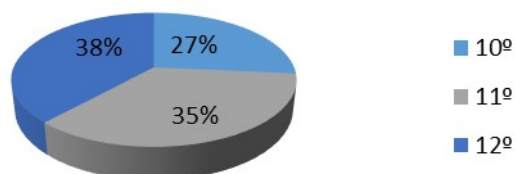


Figura 43: Participantes da FCT por ano de frequência, Fonte: Elaborado pelo autor.

Para perceber a importância que a formação teve para os alunos e a sua visão da mesma, foi realizado um inquérito. Dos alunos inquiridos conclui-se que 91% sentiu que esta FCT foi útil para a sua formação, porque «a improvisação não é uma atividade muito trabalhada no curso»; «permitiu desenvolver a improvisação no contexto de grupo e uma maior interação do mesmo»; «um maior domínio do instrumento e logo, um maior desenvolvimento enquanto músico»; «permitiu a “libertação” da partitura»; «um melhor entendimento do que é a improvisação»; «maior facilidade na interpretação de peças, na medida em que ajudou a compreender melhor a harmonia»; «levou a pensar de uma maneira rápida sobre os vários conteúdos: escalas, tonalidade, intervalos, entre outros».

Pergunta 4: Utilidade da FCT

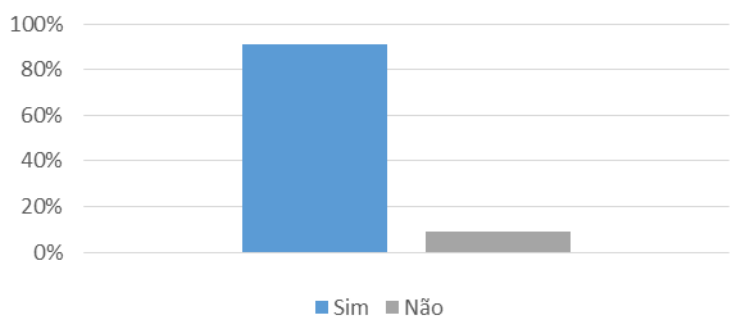


Figura 44: Sentiste que a FCT foi útil para a tua formação? Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos participantes, 47% admitiram nunca ter improvisado; os restantes referiram já ter improvisado apenas em contexto informal, experimentação com amigos, *Jam Sessions*, pontualmente em algumas aulas e no estudo individual como estratégia de resolução de problemas técnicos e passagens de obras.

Pergunta 6: Já tinhas improvisado?

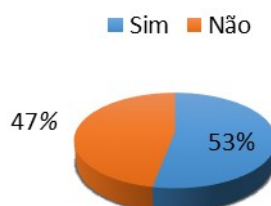


Figura 45: Já alguma vez tinhas improvisado? Fonte: Elaborado pelo Autor

Uma parte significativa dos alunos (82%) sentiu que as atividades desenvolvidas em contexto de improvisação, ao longo do curso, levaram a uma maior desinibição em performance, na medida em que aumentaram os índices de confiança e um maior conhecimento na resolução de problemas, bem como uma melhor atitude em gerir os erros que uma improvisação envolve. Neste ponto, a maioria dos alunos (81,8%) sentiu que improvisar modificou a forma como se encara o erro, pois, «em improvisação não se erra, mas opta-se por boas ou más escolhas»; «porque é uma questão de controlo, ou seja, perceber a harmonia sob a qual se está a improvisar»; «o importante não é o erro, mas sim na forma como o resolvemos»; «uma maior rapidez naquilo que se está a fazer, percebendo o que se toca, como por exemplo, a harmonia ou a escala»;

Pergunta 8: As atividades desenvolvidas levaram-te a uma maior desinibição?

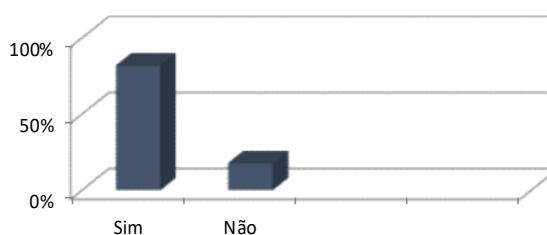


Figura 46: As atividades desenvolvidas durante o curso, provocaram uma maior desinibição ao tocar em público? Fonte: Elaborado pelo Autor

Quando lhes foi pedido para exprimirem a sua opinião, relativamente a determinadas afirmações, utilizando para o efeito uma escala de 5 valores (em que o 1 representava “Discordo totalmente” e o 5 “Concordo totalmente”), conclui-se que:

- 74% são da opinião que improvisar implicou uma maior expressividade musical, 21% não concordaram nem discordaram e apenas 5% discordaram da afirmação
- 54% concordaram que para improvisar tiveram de ser mais criativos sendo que os restantes não formularam opinião; nenhum aluno discordou desta afirmação
- 77% dos participantes concordaram que improvisar levou a um maior entrosamento entre os elementos do grupo; 20% formularam uma resposta neutra e apenas 2% discordou
- 60% dos alunos referiram ter conseguido expressar melhor as suas ideias musicais através dos jogos de improvisação; 31% sentiram que lhes foi indiferente e 7% discordaram
- 68% sentiram que improvisar melhorou o seu sentido rítmico; 21% não formularam opinião e discordantes foram apenas 11% dos participantes
- 74% sentiram que improvisar melhorou a sua noção de pulsação; 18% não sentiram diferença e 8% não concordaram que improvisar tivesse tido influência na sua pulsação

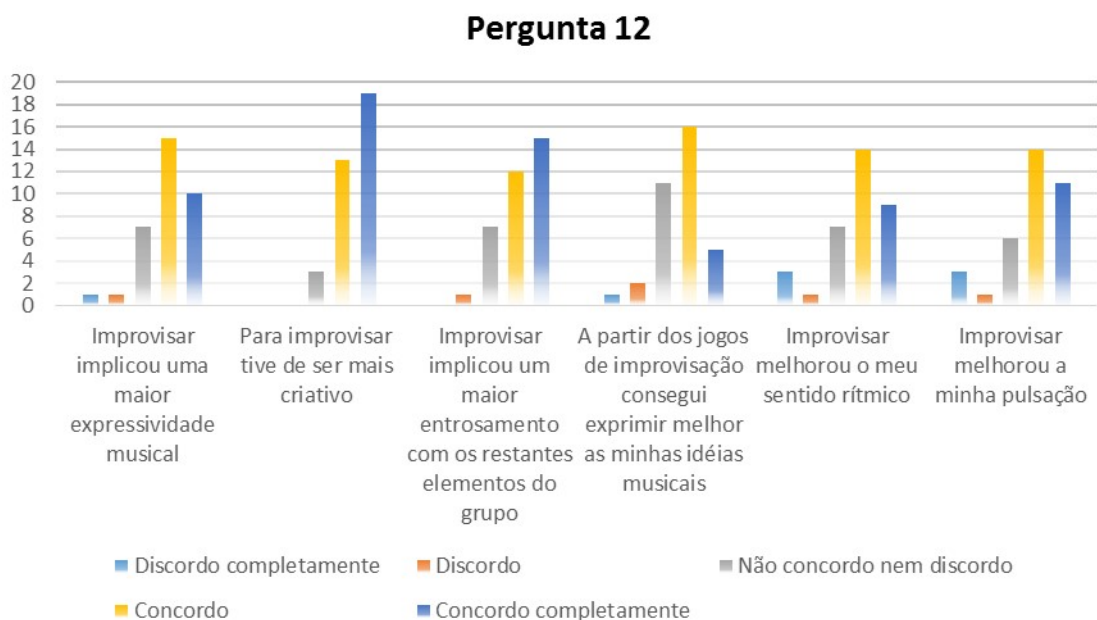


Figura 47: Resposta às afirmações da questão 12; Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade de ouvir os colegas de grupo, 88% é da opinião que as atividades desenvolvidas melhoraram a sua percepção nesse contexto.

Conclui-se que este curso despertou a motivação de desenvolver a competência de improvisar, pois, 76,5% dos alunos demonstram vontade em utilizar a improvisação de uma forma continuada e nos mais variados contextos, tais como: em performance, aulas, em orquestra, Jazz, em contexto informal ou em outra FCT.

Pergunta 14: Gostarias de continuar a improvisar?

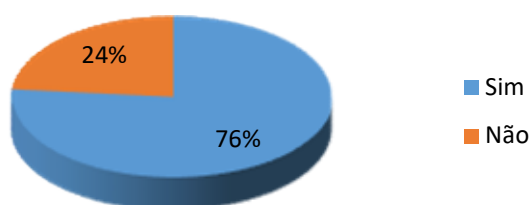


Figura 48: Futuramente, gostarias de continuar a desenvolver a competência de improvisar?
Fonte: Elaborado pelo Autor

À questão se aconselhariam este tipo de atividade a outros colegas, a resposta afirmativa teve bastante expressão, já que 91% dos alunos a aconselharia.

4.3 Terceira Fase

Esta fase caracterizou-se pelo desenvolvimento de um trabalho individualizado, ao contrário das fases anteriores, conforme já referido.

As aulas variaram de aluno para aluno, de acordo com o calendário escolar. Estas aulas enquadraram-se na disciplina de técnica, disciplina que tem como finalidade servir de suporte à disciplina de instrumento.

A disciplina de técnica tem uma periodicidade quinzenal e a duração de 60 minutos.

Objetivos

- Conhecer a escala da guitarra
- Demonstrar postura e posição do instrumento adequados
- Reconhecer auditivamente intervalos harmónicos
- Executar com uma pulsação constante
- Desenvolver a expressão rítmica
- Desenvolver vários tipos de articulação
- Explorar e aplicar diferentes dinâmicas
- Explorar e aplicar diferentes timbres
- Ser capaz de memorizar o repertório
- Ser capaz de executar fluentemente
- Demonstrar domínio e segurança na execução
- Compreender estruturas harmónicas
- Compreender e distinguir diferentes formas musicais
- Desenvolver a criatividade musical
- Desenvolver o relaxamento do aluno

Competências técnico-musicais a desenvolver

- Afinação → É capaz de tocar afinado
- Acuidade rítmica → Demonstra sentido rítmico
- Exploração Tímbrica → Conhece as diferentes possibilidades tímbricas e é capaz de as explorar
- Exploração de Dinâmicas → Explora e aplica dinâmicas

- Exploração de efeitos sonoros → É capaz de manipular efeitos sonoros no instrumento
- Interação entre pares → Reage e comunica com os colegas
- Identificação de alturas e intervalos → Identifica auditivamente o intervalo, reproduzindo por imitação no instrumento
- Reprodução de motivos melódicos → Memoriza motivos melódicos e padrões rítmicos, desenvolvendo-os
- Improvisação → É capaz de criar uma improvisação a partir de uma base harmónica

4.3.1 Anthony

Conteúdos

- Escala Cromática de Mi→3 oitavas
- Escala Sib Maior
- Escala de Mi menor harmónica
- Ligados ascendentes
- Ligados descendentes
- Articulação legato
- Articulação staccato
- Articulação mão direita sem apoio
- Articulação Mão Direita apoiada
- Nuances Timbricas
- Tremolo
- Improvisação

AULA N.º 1

Descrição da aula

A aula foi dividida em duas partes. Na primeira, abordou-se a componente técnica com a execução da escala cromática de Mi, três oitavas (Trinity, 2006). Na

segunda parte procedeu-se à audição do estudo n.º 7 (Brouwer, 2010), definindo um plano de estudo, dividindo a obra por secções e trabalhando as mesmas individualmente.

A aula teve início com a execução da escala cromática (Trinity, 2006). Após a execução da mesma, dividiu-se por oitavas e trabalhou-se com a aplicação de ritmos longos. Foi pedido ao aluno que corrigisse a postura da mão esquerda, quer na execução por economia de esforço de movimentos, quer no comportamento do dedo 4, no qual o aluno demonstrou ter pouco controlo sobre o mesmo. Foi traçado um plano de estudo para a escala cromática sendo que o aluno foi informado que pode aplicar o mesmo método em qualquer escala.

Assim, definiu-se:

- Usar notas longas, dinâmica forte, articulação legato
- Usar notas curtas, dinâmica forte, articulação staccato;
- Repetir nota, dinâmica meio forte, articulação de mão direita sem apoio;
- Tercina por nota, dinâmica forte, articulação mão direita apoiada, timbre sul ponticello;
- Trabalhar com o metrónomo com uma pulsação confortável;

Após esta primeira parte, foi pedido ao aluno que executasse o estudo n.º 7 (Brouwer, 2010). O aluno correspondeu, demonstrando que tinha feito uma leitura prévia do estudo. Denotou-se sérias dificuldades na ligação das partes e na pulsação, pelo que a execução das passagens revelou-se fragmentada e pouco musical. Posteriormente, foi feita uma análise com o aluno do estudo, dividindo-o por secções e interligando com a primeira parte da aula, explicando que as dificuldades sentidas tinham a ver com o não conseguir dominar as diferentes articulações da mão direita (apoio, sem apoio) e da mão esquerda (ligados ascendentes, descendentes).

Assim, e visto que o tempo da aula era limitado para a execução de todos os exercícios de forma progressiva, definiu-se com o aluno o seguinte plano de estudo:

- Tocar lento;

- Repetir as passagens aplicando diferentes dinâmicas: Forte, Piano, Meio Forte, Crescendo, Diminuendo;
- Repetir as passagens aplicando diferentes timbres: Sul tasto, Natural, Ponticello;

Após a execução do plano de estudo, foi pedido ao aluno que criasse uma improvisação livre dos conteúdos abordados na aula. O aluno deveria estabelecer uma linha orientadora, baseando a sua improvisação numa estrutura: Princípio – Meio – Fim. Foi pedido que tivesse o cuidado, de expor as ideias musicais de forma clara, consistente e de não tocar para além das suas capacidades técnicas. A improvisação não deveria exceder mais de 3 minutos.

O aluno demonstrou dificuldade em conciliar os conteúdos todos abordados na aula, aplicando um ou outro à medida que improvisava. Foi dito ao aluno que, deveria repetir este processo o maior número de vezes possível.

A aula definiu-se em duas componentes a técnica e a musical. Numa primeira fase foi solicitado ao aluno a execução de escalas, aplicando diferentes tipos de articulação de mão direita (Apoio, Sem Apoio) e de mão esquerda (Ligados Ascendentes, Ligados Descendentes). Musicalmente, definiu-se a exploração de diferentes dinâmicas e timbres bem como, a realização de uma improvisação. Dessa forma foi possível o aluno “libertar-se” da pauta musical, e também da estrutura que o compositor escreveu. O principal objetivo foi, a possibilidade de explorar as técnicas que o estudo n.º 7, incorpora, aplicando-as de forma livre, num contexto de trabalho criativo.

Denotou-se dificuldades no domínio dos conteúdos abordados, mostrando receio de errar. No entanto quando foi pedido que o aluno improvisasse num formato livre, constatou-se que, esse receio dissipou-se pois, o aluno não ficou circunscrito à partitura e à estrutura delimitada por Leo Brouwer. (Ver DVD I)

Avaliação

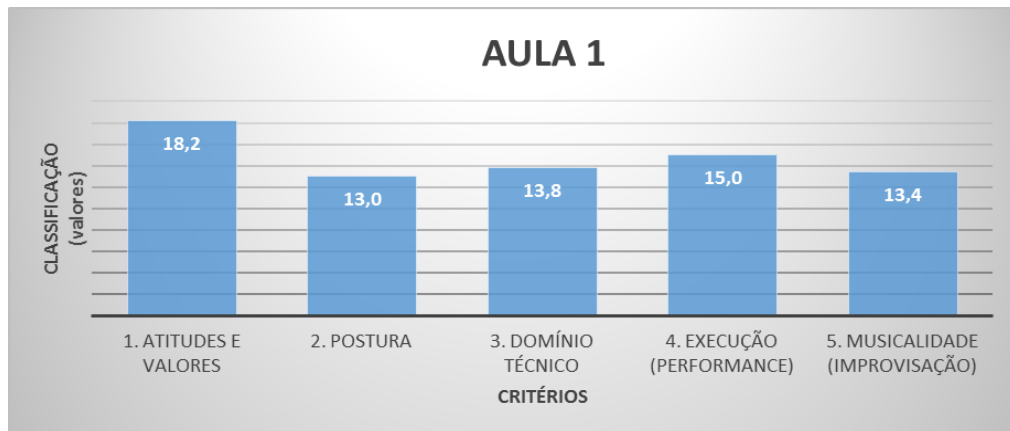


Figura 49: Grelha de observação da aula n.º 1 do aluno Anthony Tavares; Fonte Elaborado pelo Autor

AULA N.º 2

Descrição da aula

A aula consistiu na prática da escala Maior e a sua transposição pelo ciclo de quartas. Foi dedicado tempo à revisão da matéria dada na aula anterior.

A aula iniciou com a execução da escala de Sib Maior (Trinity, 2006). Após a sua execução, foi pedido ao aluno que aplicasse o seguinte plano de estudo:

1. **Utilização** de Notas Longas
2. **Utilização** de Notas Curtas e sua subdivisão
3. **Articulação** apoiado i m
4. **Articulação** apoiado m a
5. **Exploração** de Dinâmicas
6. **Exploração** de Timbres
7. **Sequência** de duas notas

Após a exemplificação do plano de estudo, método demonstrativo, o aluno procedeu à sua realização. Porquê o uso do ciclo de quartas? A razão pela qual foi usado este método, prendeu-se com o facto de musicalmente as escalas ordenadas, tornarem-se ao nível da execução mais interessantes e aliciantes. No ciclo de quartas, as escalas são mais próximas do que pela transposição cromática, ou seja, a diferença da tonalidade de Dó Maior para Fá será o sétimo grau baixado, logo a tonalidade de Fá Maior

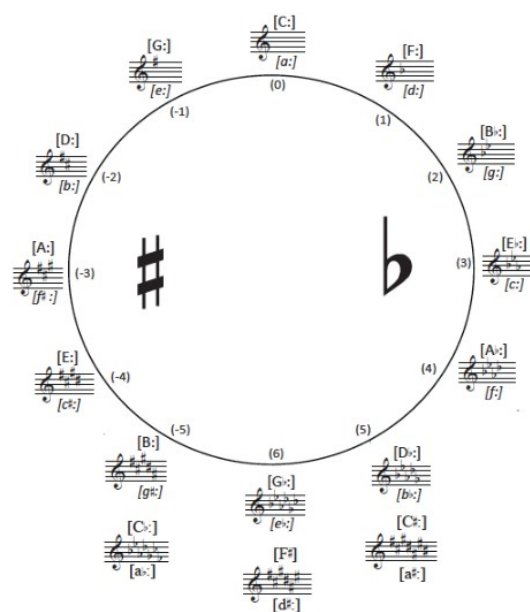


Figura 50: Ciclo de Quartas; Fonte: Elaborado pelo Autor

terá as seguintes notas: Dó Ré Mi Fá Sol Lá Sib Dó, ou Fá Sol Lá Sib Dó Ré Mi Fa e assim sucessivamente. De sublinhar que este método foi usado por Andrés Segovia no seu livro *Major and Minor Scales* (Segovia, 1953). Salienta-se que, esta metodologia na prática de escalas simula progressões harmónicas permitindo o aluno audiar harmonias ao mesmo tempo que pratica escalas.

O aluno correspondeu positivamente revelando conhecer a escala da guitarra, nomeadamente a tónica de cada escala, situada na corda 6. Revelou algumas dificuldades na execução dos sobreagudos, bem como seguir a sequência do ciclo de quartas. O exercício foi realizado com acompanhamento musical, em *Backing Track*⁷⁰, simulando assim, a prática de música em conjunto.

Após o estudo de várias séries, foi pedido que realizasse uma improvisação sobre o Backing track, levando em conta os seguintes parâmetros:

1. **Execução** Frases Curtas – Uso de 3 a 5 notas por frase
2. **Repetição** motívica

⁷⁰ Youtube (2016, Março 04). I-VI-ii-V Chord Progression Workout – Março 2015.acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=CkaOaFxpUTA>

3. **Execução** de notas do arpejo
4. **Aplicação** de dinâmicas, diferentes articulações e timbres

A aula revelou ser um bom *input* de práticas e ideias musicais sobre algo que os alunos evitam fazer: praticar escalas.

O aluno correspondeu positivamente ao solicitado, denotando que, ainda existe um longo caminho a fazer. Do ponto de vista musical o aluno demonstra sensibilidade e expressividade musical.

Avaliação

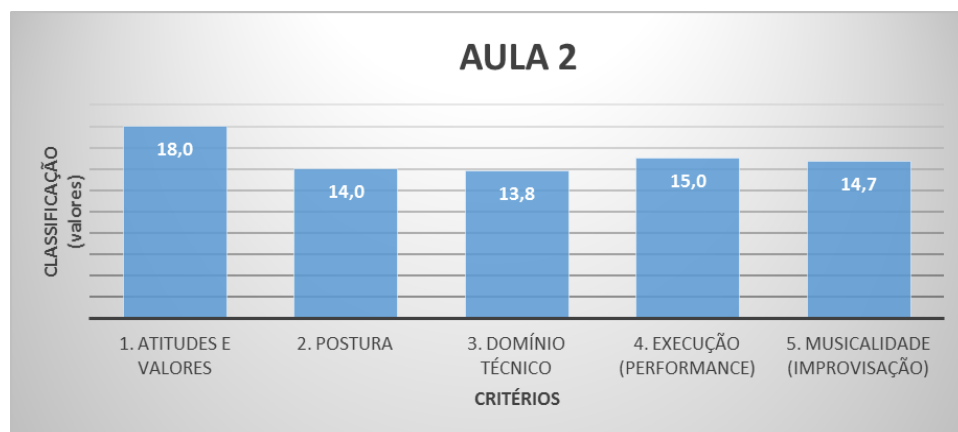


Figura 51: Grelha de Observação da aula n.º 2 do aluno Anthony Tavares; Fonte Elaborado pelo Autor

AULA N.º 3

Descrição da aula

A aula foi dividida em duas partes. Na primeira parte deu-se continuidade ao trabalho desenvolvido na aula anterior. Na segunda, abordou-se o *Estudo XIII* (E. Pujol, 1954).

A aula iniciou com a abordagem dos conceitos trabalhados na sessão anterior, ou seja, a execução da escala maior e a sua respetiva transposição por ciclo de quartas. O aluno demonstrou evolução face às aulas anteriores, pelo que se aplicou outro desenho da escala Maior e assim, a replicação do mesmo exercício.

O exercício terminou com uma improvisação à qual o aluno correspondeu de forma positiva.

Assim, e após a revisão da matéria anterior, realizou-se o exercício 2, conteúdo que abordou a escala cromática e a sua exploração com aplicação de diversos tipos de articulação, bem como diversos tipos de dinâmica e exploração tímbrica, como por exemplo a gradação de cores. Ex: *som dolce para som ponticello* e a sua aplicação destes conceitos. O aluno correspondeu de forma positiva, porém revelou pouco cuidado no rigor da sua execução, executando num andamento já elevado, o que prejudicou a sua performance. Foi pedido um maior cuidado ao nível da pulsação, e ao nível da postura da mão esquerda.

Denotou-se que o aluno ao executar, exerce força excessiva no braço esquerdo, bem como na translação de mudança de posição. Assim, foi realizado o exercício com metrónomo a uma velocidade confortável e que conjugasse de forma mais efetiva todos os conceitos já abordados nas aulas anteriores.

Posto isto, a aula avançou para o exercício n.º 3, o que consistiu na execução do estudo XIII (E. Pujol, 1954). Visto que o aluno não fez uma leitura prévia do estudo, seguiu-se o seguinte plano de estudo, de forma a sintetizar os objetivos do estudo:

1. **Divisão** por partes
2. **Articulação** com apoio i m
3. **Análise** do material presente no estudo (escala F^á# Maior, escala cromática)
4. **Translação** da mão esquerda, devendo ter atenção a continuidade da linha melódica.

A aula teve como objetivo a consolidação dos conteúdos musicais abordados nas sessões anteriores. No que diz respeito à transposição, o aluno revelou uma maior fluência na tarefa a executar. Relativamente à segunda parte

da aula, o aluno denotou que percebeu a importância de implementar o plano de estudo, bem como o pôr em prática de conteúdos expressivos que, irão enriquecer e aperfeiçoar a sua performance.

Avaliação

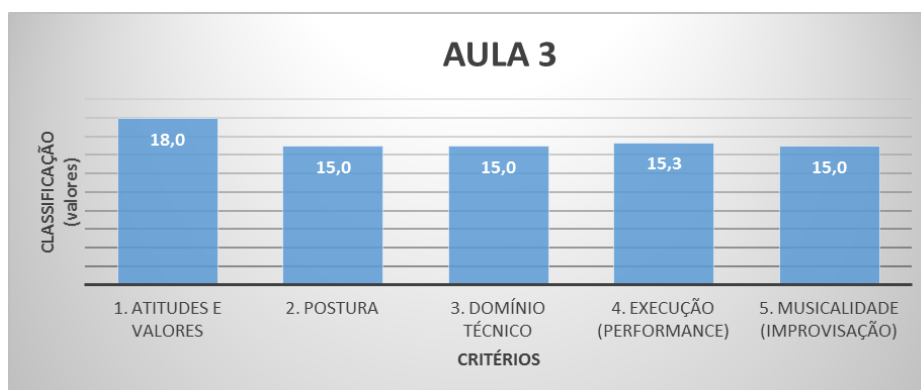


Figura 52: Grelha de Observação da aula n. ° 3 do aluno Anthony Tavares;
Fonte: Elaborado pelo Autor;

AULA N.º 4

Descrição da aula

A aula abordou aspetos técnicos e expressivos de forma a compreender melhor o estudo, *Ommagio a Tarrega* (Brouwer, 2003) e, ao aperfeiçoamento da interpretação da obra. Para tal, foram executados uma série de exercícios e elaborado um plano de estudo.

A aula iniciou com a execução da escala de Mim harmónica na segunda posição com âmbito de uma oitava. Após a execução por parte do aluno e sua

memorização, foi pedido que aplicasse cores (timbres) diferentes a cada nota, jogo de improvisação denominado *Rainbow Scales* (Agrell, 2009). Após várias séries e, sob um suporte harmónico elaborado pelo professor, pediu-se ao aluno que improvisasse sobre a escala, com recurso a ritmos variados bem como, a aplicação de cores tímbricas, dinâmicas e fraseado (Exercício 2).

A aula prosseguiu com o exercício 3 que visou a execução de um tremolo de três sons, técnica essa, que Brouwer aplica ao longo do estudo. Para tal repetiu-se o exercício 2, mas que agora se aplicasse a técnica de tremolo, dando lugar a uma nova improvisação. Após esse exercício denotou-se que a execução do tremolo carece de ser aperfeiçoada. Dessa forma, ficou estipulado, numa próxima sessão, a abordagem de exercícios que favoreçam o aperfeiçoamento da execução do tremolo. Posto isto, a aula prosseguiu para a execução do estudo por parte do aluno. Após esse exercício (exercício 4) foram apontados alguns erros de leitura que, mereceram correção. Relativamente à interpretação, foi explicado ao aluno que todos os exercícios executados anteriormente tiveram o objetivo de o aluno manipular e explorar conteúdos expressivos de forma a os aplicar na interpretação da peça. Foi também explicado ao aluno o carácter da obra (minimalismo), bem como as funções tonais que o compositor usou no estudo.

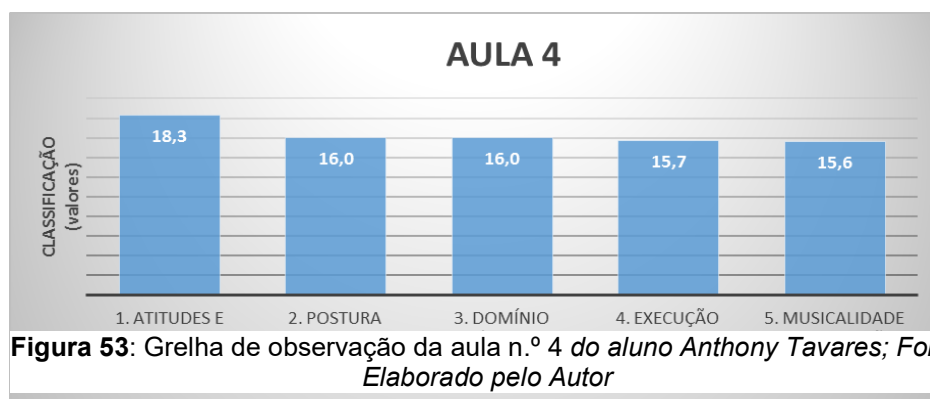
Assim foi elaborado o seguinte plano de estudo:

1. **Divisão** do estudo por partes
2. **Análise** das funções tonais
3. **Digitação** do estudo

A aula traduziu-se num caminho de exploração e criatividade através de exercícios e jogos de improvisação de forma a esclarecer e motivar o aluno para a execução do plano de estudo traçado. Pelo carácter da obra que tem como característica o uso de uma técnica de tremolo de três notas, um estudo preparatório para quatro notas, e a sua linguagem define-se como minimalista «*Estilo minimalista com extensões temáticas*» (Brouwer, 2003), os exercícios realizados permitiram trabalhar a sua tonalidade, funções tonais, e os conteúdos técnicos presentes na mesma, de forma criativa e livre.

O aluno correspondeu positivamente, denotando motivação para o estudo da obra. Do ponto de vista do estudo formal da obra, a elaboração do plano de estudo irá permitir ao aluno consolidar os conteúdos inseridos e abordados na aula. (Ver DVD I)

Avaliação



AULA N.º 5

Descrição da aula

A presente aula deu continuidade ao trabalho desenvolvido na sessão anterior (aula n.º 4). O objetivo passou por consolidar processos e os conteúdos programáticos da sessão anterior. Desta forma, uma revisão da matéria ajudou a criar rotinas, consolidar a metodologia de estudo através de um processo contínuo.

Avaliação

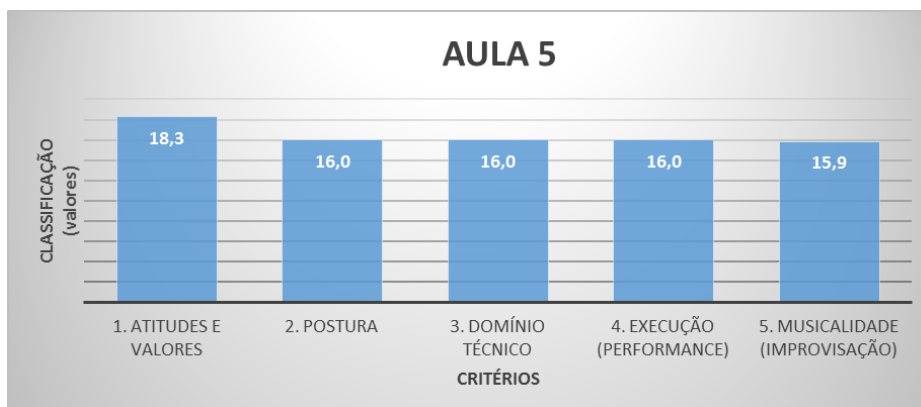


Figura 54: Grelha de Observação da aula n.º 5 do aluno Anthony Tavares; *Fonte Elaborado pelo Autor*

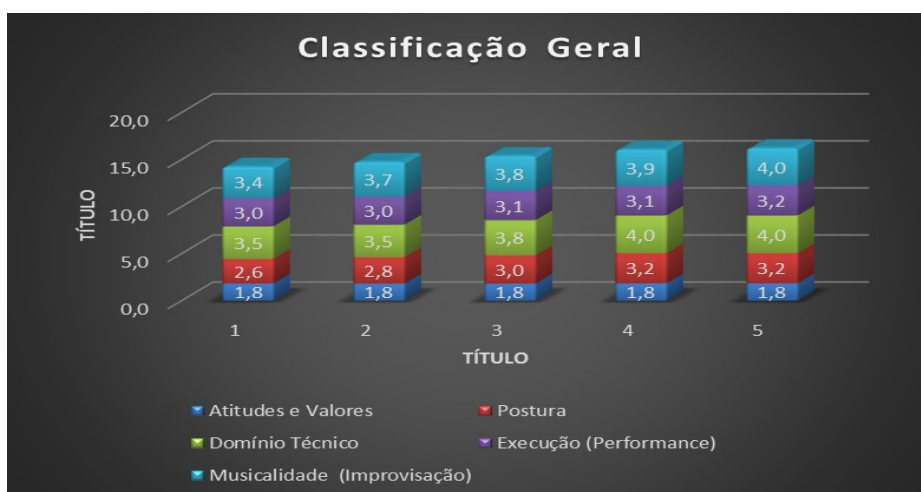


Figura 55: Grelha da Classificação Geral do aluno Anthony Tavares; *Fonte Elaborado pelo Autor*

4.3.2 Daniel

Conteúdos

- Intervalos de Terceira, quarta e oitava
- Escala Dó e Sol Maior
- Escala de Dó e Sol menor harmonica
- Escala de Dó e Sol menor natural
- Escala de Dó e Sol menor melódica
- Arpejo de Dó e Sol Maior
- Arpejo de Dó e Sol Menor
- Arpejo de Dó e Sol Diminuto
- Articulação mão direita sem apoio
- Articulação mão direita apoiada
- Nuances Timbricas
- Forma Rondó
- Improvisação

AULA N.º 1

Descrição da aula

A aula consistiu no estudo de diferentes tipos de escalas e arpejos em Dó. De forma progressiva construiu-se uma improvisação sobre a forma Rondó atribuindo a cada letra um modo diferente.

Iniciou-se a aula com a execução dos exercícios de 6.º grau 6 na tonalidade de Dó (Trinity, 2006). O aluno executou a escala Dó Maior, escala menor natural, menor harmónica, menor melódica, arpejo maior, arpejo menor, arpejo diminuto. Revelou dificuldades na manutenção de uma boa pulsação mostrando pequenas hesitações na execução dos exercícios. Após a execução

houve uma abordagem teórica, no sentido de fazer compreender ao aluno as diferenças/semelhanças entre as escalas. Assim, foi possível obter uma execução mais consistente, não ocorrendo as hesitações verificadas a princípio.

O exercício seguinte consistiu na replicação do exercício n.º1, mas que desta vez o aluno manipulasse de forma livre o ritmo e o timbre da escala. Averiguou-se com o aluno em que ritmo/timbre estava a pensar, aquando da execução, ao que se concluiu que o mesmo, só pensava em fazer algo diferente e não sequencial ou padronizado. De seguida, pediu-se ao aluno que estabelecesse um padrão de ritmo e de mudança de timbre apenas para que fosse possível perceber a lógica das alterações de ritmo e de timbre. Neste ponto o aluno conseguiu corresponder de forma menos hesitante e mais consistente. Salienta-se que se procedeu a um acompanhamento harmónico, para que o aluno sentisse melhor a pulsação e que o exercício despertasse um maior interesse por parte do mesmo.

Por fim estabeleceu-se uma forma Rondó, com a finalidade de desenvolver uma improvisação que implicasse a aplicação de diferentes tipos de conteúdos abordados durante a aula.

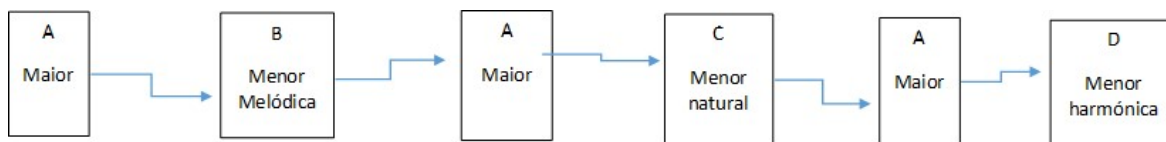


Figura 56: Improvisação Forma Rondó, aula n.º1, Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor

A aula definiu-se pelo estudo técnico de escalas maiores, menores, arpejos maiores, menores e diminutos. Procedeu-se ao método expositivo e demonstrativo no sentido do aluno poder esclarecer algumas lacunas de aprendizagem, que podem ter origem na imitação e má memorização. Abordou-se também o saber fazer, pois o aluno teve que realizar uma improvisação sobre os diferentes tipos de conteúdos abordados.

O aluno demonstrou empenho na atividade realizada e conseguiu colmatar alguns problemas que evidenciou, nomeadamente, o sentido rítmico e a pulsação. (Ver DVD I)

Avaliação

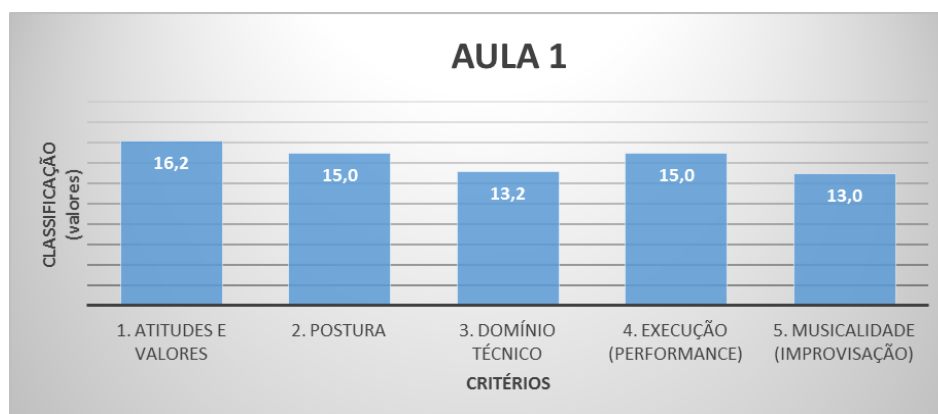


Figura 57: Grelha de Avaliação aula n.º1, do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 2

Descrição da aula

A aula consistiu na continuidade dos conteúdos abordados na sessão n.º 1, isto é, o trabalho técnico a partir de escalas e arpejos e de jogos de improvisação na tonalidade de Dó Maior. Em suma, a aula abordou aspetos técnicos e teórico-práticos e a sua aplicação com exercícios de improvisação.

Iniciou-se a aula com a execução da escala Dó Maior (Trinity, 2006). Relativamente à sessão anterior, o aluno correspondeu de forma consistente aos conteúdos abordados, ao nível da pulsação, articulação e dinâmicas. A aula caracterizou-se em perceber de que forma podemos pensar na execução do instrumento por intervalos. Posto isto, propôs-se vários exercícios de execução da escala por intervalos, em cada corda e ao longo do braço. De seguida foi explicado o desenho do intervalo de terceira Maior e Menor. O aluno executou a escala, harmonizando com o intervalo de terceira, demonstrando algumas

dificuldades em diferenciar a tipologia do intervalo de terceira. Face a isto, explicou-se teoricamente que tipos de terceira é que se obtém a partir de cada grau da escala.



Figura 58: Configuração dos intervalos de terceira na tonalidade de Dó Maior

Posto isto, replicou-se o exercício, mas no intervalo de quarta:



Figura 59: Configuração dos intervalos de quarta na tonalidade de Dó Maior

E no intervalo de oitava:



Figura 60: Configuração dos intervalos de oitava na tonalidade de Dó Maior

A aula definiu-se pela execução e harmonização da escala de Dó Maior com intervalos de terceira, quarta e oitava. Como exercício final foi proposto ao aluno ampliar a improvisação que tinha feito na sessão anterior, desta vez com recursos intervalares. Para reforço do estudo foi indicado ao aluno para praticar com metrónomo ou com acompanhamento musical (*backing track*). O aluno demonstrou bastante interesse no trabalho desenvolvido demonstrando motivação com o mesmo. (Ver DVD I)

Avaliação

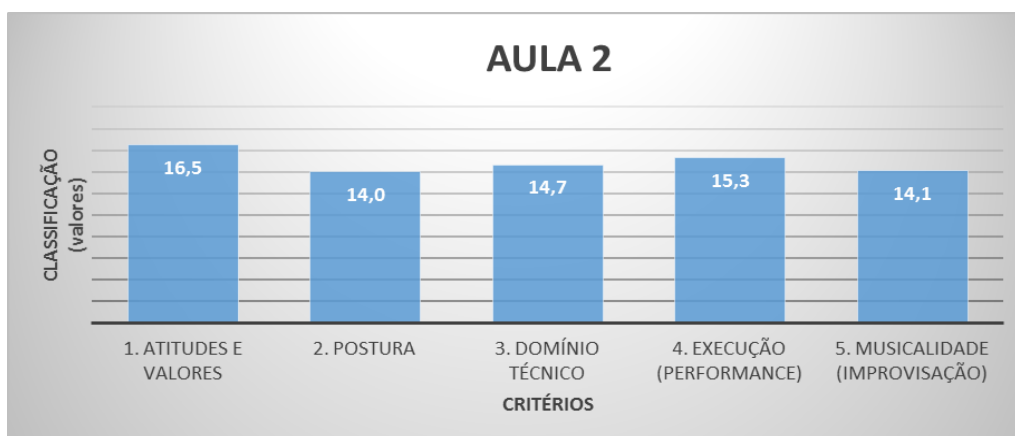


Figura 61: Grelha de Observação da aula n.º 2, do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 3

Descrição da aula

A planificação para a aula circunscreveu-se ao trabalho sobre a Tonalidade de Sol Maior das respetivas escalas, ou seja:

1. Maior
2. Menor natural
3. Menor Harmónica
4. Menor Melódica
5. Arpejo Maior

6. Arpejo Menor
7. Arpejo Diminuto
8. Maior por intervalo de terceira

A aula iniciou com a execução dos exercícios de escalas do 6.º Grau na tonalidade de Sol (Trinity, 2006) seguindo o seguinte plano de estudo:

1. **Articulação** com apoio e sem apoio
2. **Digitação** de mão direita im, ma e imam
3. **Exploração** de dinâmicas **p, mf, f**
4. **Utilização** de ritmo *swing*, colcheia
5. **Articulação** Legatto/stacatto
6. **Utilização** de timbre *sul tasto, normal e ponticello*

O aluno revelou dificuldades na articulação imam uma vez que, nunca tinha executado essa fórmula, aplicou-se notas longas ao exercício. Regra geral, o aluno correspondeu de forma positiva aos exercícios propostos. Por fim executou-se a escala de Sol Maior por intervalo de terceiras (2 oitavas). Este tipo de exercício foi realizado na aula anterior na tonalidade de Dó Maior, pelo que o aluno não apresentou dificuldades na sua execução. A aula terminou com uma improvisação na tonalidade de Sol.

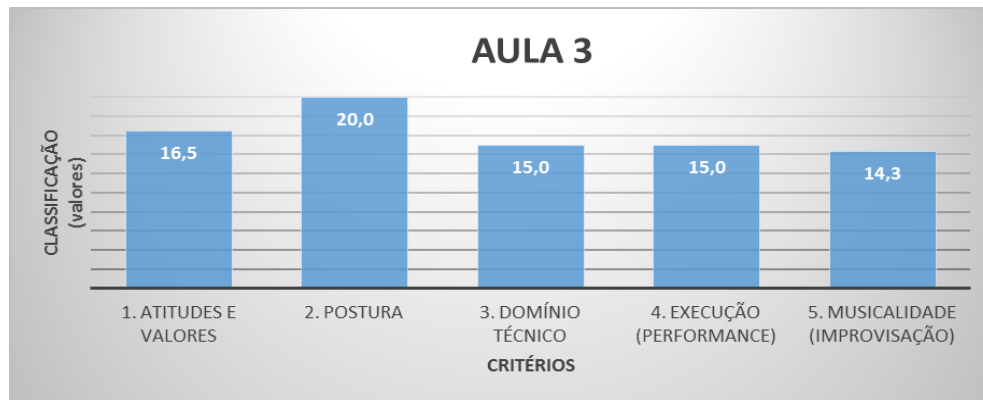
AValiação

Figura 62: Grelha de Observação da aula n.º 3, do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor;

AULA N.º 4

O aluno faltou.

AULA N.º 5**Descrição da aula**

A aula consistiu na revisão da matéria dada nas aulas anteriores nomeadamente nas escalas de Do Maior e de Sol Maior (Trinity, 2006). Foi abordado o Estudo XI (Brouwer, 2010) elaborando um plano de estudo para melhor compreensão e interpretação da obra.

A aula iniciou com uma revisão dos conteúdos abordados nas sessões anteriores. O aluno correspondeu de forma intermitente, tendo correspondido bem aos conteúdos de Sol Maior e não tão bem aos de Dó Maior, revelando poucos hábitos de estudo. Após a primeira parte da aula, abordou-se o estudo da obra de Brouwer, *Estudo XI*. Assim, o aluno executou a mesma, revelando ter feito uma leitura prévia e denotando os seguintes parâmetros: 1) Ritmicamente inconstante;

2) Fraca ligação das partes; 3) Andamento indefinido; 4) Pouco preciso nas mudanças de posição;

Face ao exposto elaborou-se o seguinte plano de estudo:

1. Divisão do estudo por secções
2. Execução do arpejo p i m e a sua subdivisão
3. Praticar de forma isolada as passagens com ligados
4. Praticar de forma isolada as posições em acorde placado
5. Praticar com metrónomo

A aula consistiu numa revisão da matéria dada no que diz respeito aos conteúdos técnicos abordados (escalas) nas sessões anteriores. A aula revestiu-se de uma componente de repertório, com a execução do *Estudo IX* (Brouwer, 2010). Nesse ponto, foi possível verificar mais-valias do trabalho desenvolvido com o aluno, nomeadamente no conhecimento da escala, do braço, de uma maior acuidade rítmica, na expressividade musical e na confiança da sua execução.

O aluno mostrou capacidade em fazer uma boa execução do estudo. Pelo que foi proposto um plano para que o aluno possa colmatar algumas dificuldades reveladas na aula.

AVALIAÇÃO

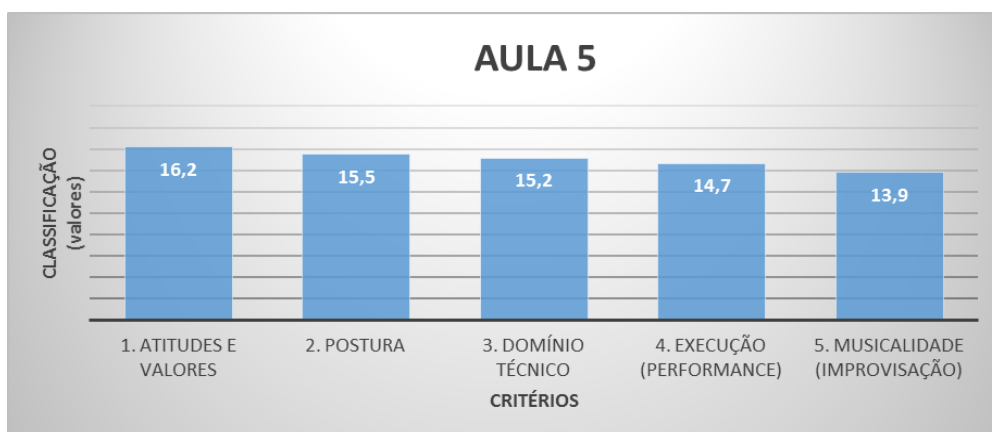


Figura 63: Grelha de Observação da aula n.º 5 do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor;

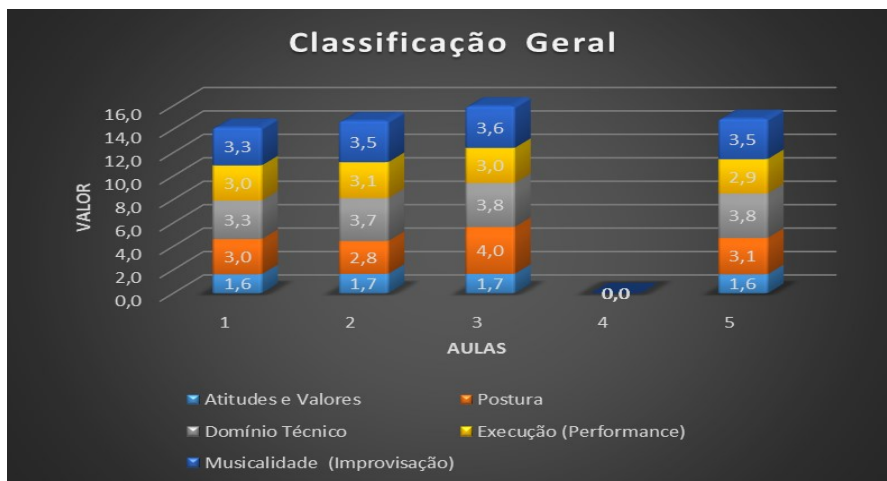


Figura 64: Grelha de Observação Classificação Geral do aluno Daniel Oliveira; Fonte: Elaborado pelo Autor

4.3.3 Miguel

Conteúdos

- Intervalos de Terceira
- Escala de Lá Maior
- Modo Dórico em Lá
- Escala Ré menor natural
- Escala Ré menor harmónica
- Articulação mão direita sem apoio
- Articulação mão direita apoiada
- Ligados de mão esquerda
- Nuances Tímbricas
- Tremolo
- Improvisação

AULA N.º 1

Descrição de aula

A aula teve dois momentos principais. O primeiro momento perspetivou-se o aperfeiçoamento da técnica de tremolo e a sua aplicação sobre a escala de Lá Maior e Lá Menor nas cordas de registo agudo. No segundo momento a partir do Modo Menor e do Modo Dórico realizou-se uma improvisação com acompanhamento harmónico realizado pelo Professor.

A aula iniciou com a execução da escala de Lá Maior por corda ao longo do braço da guitarra. O aluno correspondeu de forma excelente, transparecendo domínio e segurança no exercício executado.

Seguidamente, abordou-se a técnica de tremolo, executando a escala em 4 notas (**p a m i**). Foi pedido ao aluno que recorresse à gradação de timbres (**Sul tasto, tom normal e sul ponticello**), e a aplicação de dinâmicas (**pp – p – mf – f – ff**). O aluno mostrou ter conhecimento prévio da técnica de tremolo, no entanto a sua execução foi desequilibrada do ponto de vista da articulação de mão direita e na

pulsação, não se verificando fluência. Procedeu-se à adaptação do exercício para a execução da escala de Lá Maior por oitavas, atribuindo ao polegar a nota mais grave e aos restantes dedos o registo mais agudo. O aluno mostrou-se à vontade com o exercício, no entanto, os problemas identificados persistiram.

O próximo passo consistiu na execução do exercício 3. Este exercício caracterizou-se pela criação de uma improvisação, usando a técnica do tremolo, sob um acompanhamento musical *backing track*⁷¹.

O acompanhamento circunscreveu-se ao modo menor, pelo que previamente verificou-se o conhecimento da escala com a repetição do exercício 1. O aluno demonstrou conhecer a escala, estando à vontade com a sua execução sob uma corda, ao longo do braço da guitarra. Na execução com acompanhamento musical, houve uma melhoria no tremolo em termos de pulsação, o que anteriormente, não foi capaz de aplicar aspetos musicais como a diferenciação de dinâmicas e timbres.

Em termos de audição, foi notório que o aluno conseguiu prever encadeamentos harmónicos, bem como cadências, introduzindo na sua execução silêncios. O exercício foi repetido mais uma vez, notando-se que da segunda vez a execução do aluno revestiu-se de uma maior confiança. Posto isto, foi fornecido ao aluno o acompanhamento musical no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

Por fim, a aula teve como último exercício a improvisação sob um acompanhamento musical realizado pelo professor.

||AMaj7 | Am7 sus :||

Sugeriu-se que também usasse o modo dórico em Lá, nesta improvisação. Concluiu-se que o aluno não sabia o que era o Modo Dórico pelo que foi explicado na teoria e depois na prática. Desse repetiu-se o exercício 1 com recurso ao Modo Dórico. De seguida procedeu-se à improvisação.

⁷¹ Youtube (2016, Março 09). Backing Track in Am – Setembro de 2012. acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=naXyVTmkx0g>

O aluno demonstrou dificuldades em audiar a mudança do encadeamento, por esta ter uma estrutura curta, pelo que, adaptou-se o exercício para uma forma de 4 compassos para cada Modo. Assim o exercício ficou:

||AMaj7 | % | % | % | Am7 sus | % | % | % :||

O aluno demonstrou bastante empenho na atividade realizada e conseguiu colmatar alguns problemas que evidenciou, nomeadamente, o sentido rítmico e a pulsação. Do ponto de vista técnico, o aluno precisa de aperfeiçoar a técnica do tremolo, pelo que, foi planificado numa próxima sessão a sua execução na elaboração de um plano de estudo. (Ver DVD I)

Avaliação

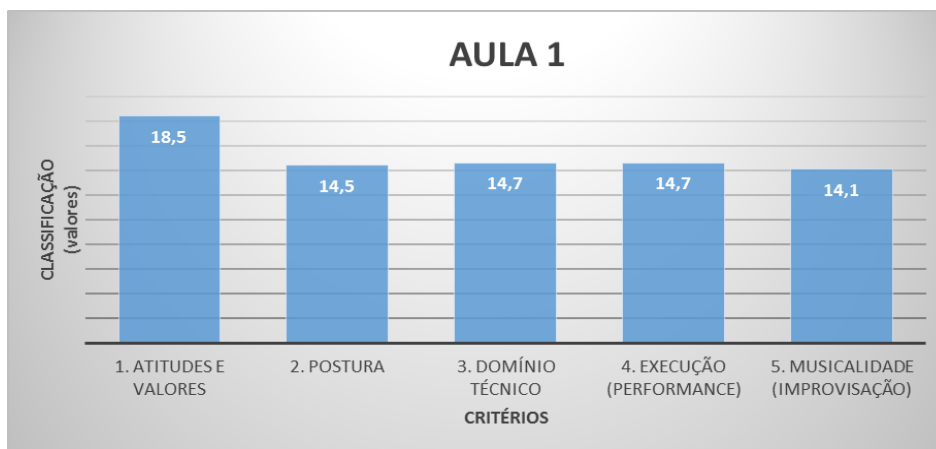


Figura 65: Grelha de Observação da aula n.º1, do aluno Miguel Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 2**Descrição da aula**

A aula resumiu-se à abordagem do estudo de tremolo, bem como a escala Ré menor natural. Foi analisado o campo tonal da escala menor natural e as suas diferenças, face à escala menor harmónica. Todos os conteúdos abordados foram aplicados a momentos de improvisação.

Deu-se início com a execução da escala em Ré menor natural (Trinity, 2006) na corda 2. Sugeriu-se ao aluno que executasse a mesma, de forma livre com recurso a ritmos improvisados. O aluno adotou o princípio de usar notas longas, notas curtas e contrastar entre elas. Executou-se várias séries da escala com acompanhamento musical feito pelo professor.

Após a execução do exercício n.º 1, a aula prosseguiu com a execução do exercício n.º 2, o qual consistiu na execução da escala de Ré menor pelo intervalo de terceira. Posto isto, o aluno prosseguiu com a execução, sendo que revelou conhecimento de que tipo de terceira poderia usar (menor, maior), apesar de ter confundido o sétimo grau tocando Dó#. Foi esclarecido que se recorresse aquela alteração, a escala que passaria a usar era a escala Ré menor harmónica. Para tal foi analisado o campo tonal da escala menor natural.

Campo Harmónico Escala Ré menor natural

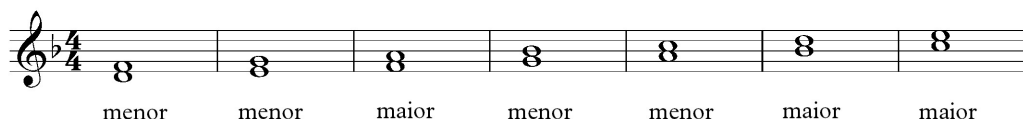


Figura 66: Campo harmónico da escala Ré menor natural

Posto isto, o aluno replicou várias séries da escala menor natural sobre sequências de duas notas, com ritmos improvisados. Demonstrou alguma dificuldade na execução, o qual se optou por executar a escala apenas na corda 1. O exercício evolui para o intervalo de sexta.

Posteriormente demonstrou-se vários tipos de tremolo (Bobri, 1985). Foram selecionadas as seguintes fórmulas, onde foram aplicadas nos moldes do exercício n.º 2, com recurso à subdivisão:

1. P i m
2. P a m i
3. P i a m i

O aluno correspondeu de forma positiva aos exercícios propostos. Foi sugerido como plano de estudo, a continuidade do trabalho feito em aula de forma à consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Em termos da improvisação, as ideias musicais do aluno verificaram-se mais fluentes e expressivas. (Ver DVD I)

Avaliação

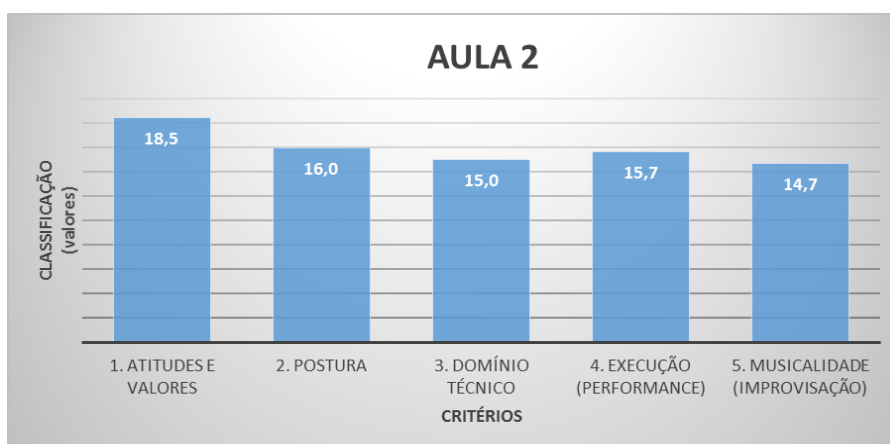


Figura 67: Grelha de Observação da aula n.º 2, do aluno Miguel Santos

AULA N.º 3**Descrição da aula**

A aula caracterizou-se pela exploração do instrumento, com recurso a efeitos sonoros como cores timbricas, diferentes tipos de articulação, tremolo. Estes conteúdos tiveram aplicabilidade em momentos de improvisação. De sublinhar, que o trabalho desenvolvido deu continuidade aos conteúdos anteriores.

A aula iniciou com exercício n.º 1, tendo consistido na execução da escala Ré menor natural (Trinity, 2006), na corda dois com recurso a notas longas. Foi pedido ao aluno que simultaneamente à execução da escala, aplicasse nuances tímbricas. Após algumas séries, foi pedido que aplicasse ao exercício a execução com o padrão: nota longa – nota curta.

O exercício n.º 2, consistiu na aplicação de vários tipos de articulação, pelo que se foi selecionando articulação de mão direita com apoio e articulação de mão direita sem apoio. O aluno, também aplicou nuances timbricas. A forma como alternou os conteúdos foi improvisada, não havendo um padrão inicialmente definido.

O exercício n.º 3, consistiu na revisão dos conteúdos abordados na aula anterior. Pelo que se traduziu na execução na escala de Ré menor natural por terceiras. Foi pedido que o aluno usasse diferentes cores timbricas e variedade rítmica. O aluno realizou a sua improvisação de forma stressada. Denotou-se que estava a executar inúmeras ao mesmo tempo o que, em alguma medida bloqueou a sua expressividade e fluência musical. Assim, foi sugerido que incluísse na sua improvisação, momentos de respiração, com o objetivo de pensar melhor as suas ideias musicais. O acompanhamento usado na improvisação foi realizado pelo professor e teve a seguinte estrutura:

|| Dm 9 | Gm7 A7 ||

Foram feitas várias séries de improvisação, pelo que a cada uma foi pedido algo específico para que o aluno explorasse, ritmos, articulação, terceiras, cores tímbricas, uso de silêncios, tremolo.

O aluno tem vindo a mostrar evolução nas suas ideias musicais e também mostrando motivação para as atividades desenvolvidas nas aulas. Nos conteúdos abordados, tem correspondido de forma positiva, apesar de que, não tem dado continuidade ao trabalho que se desenvolve em sala de aula. Para uma próxima aula irá haver uma aplicabilidade destes conteúdos em repertório. (Ver DVD I)

Avaliação

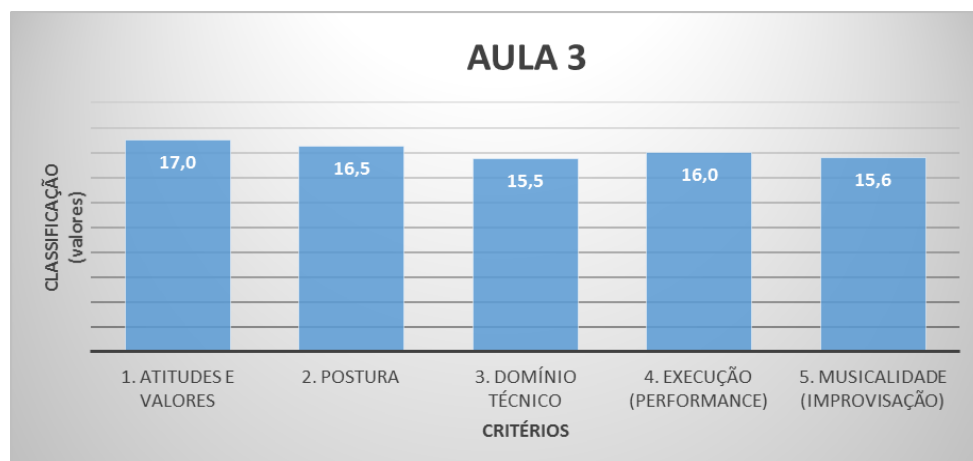


Figura 68: Grelha de observação da aula n.º 3, do aluno Miguel Santos

AULA N.º 4**Descrição da aula**

A aula consistiu na abordagem da peça *Cancion de la Hilandera* (Barrios, n.d.) e a atribuição de um plano de estudo, de forma a sintetizar e esquematizar os conteúdos abordados, criando uma linha de estudo que tem por objetivo ajudar o aluno a potenciar a performance da obra.

O resumo da aula passou pela prática de partes da obra com variação de fórmulas de tremolo e de articulação da mão direita.

A aula iniciou com a execução da obra *Cancion de la Hilandera* (Barrios, n.d.). Foi verificado que o aluno só sabia a primeira parte, pelo que o enfoque da aula circunscreveu-se a essa secção. De sublinhar que ao longo da mesma foi demonstrado pelo professor a obra na sua totalidade ou partes recorrendo ao método demonstrativo.

Após a execução do exercício n.º 1, prosseguiu-se a uma revisão da técnica de tremolo que já tinha sido abordado nas aulas anteriores. Abordou-se uma panóplia de exercícios do método Pumping Nylon (Tennant, 1995) com vista ao aperfeiçoamento técnico e musical do seu tremolo. De destacar os exercícios:

p a m i p a m i p a m i p a m i p a m i

3 p a m i p a m i p a m i p a m i p a m i p a m i

5 p a m i p a m i p a m i p a m i p a m i p a m i

7 p a m i p a m i p a m i p a m i

p a m i p a m i

Figura 69: Exercício de tremolo extraído do manual Pumping Nylon; Fonte: (Tennant, 1995)

Os exercícios foram realizados com metrônomo e foi transmitido ao aluno que deveria aumentar progressivamente a velocidade. O aluno denotou ter assimilado o método.

De seguida, a aula prosseguiu com a realização do exercício n.º 3, consistindo na execução da obra mas sem tremolo. Em vez da técnica de tremolo o aluno executou a peça com recurso às harmonias/intervalos placados.

Após a execução do exercício n.º 3, prosseguiu-se com o exercício n.º 4, o qual se traduziu na execução de tremolo mas com recurso a outro tipos de formulas, que estão presentes no método de Pumping Nylon com o nome *Loopsided Tremolo*. As fórmulas são as seguintes:

Se o tremolo soar assim: Então pratica assim:

p a m i p a m i

Se o tremolo soar assim: Então pratica assim:

3 p a m i p a m i

Figura 70: Exercício Loopside do manual Pumping Nylon, Tennant

A aula sintetizou-se na elaboração do plano de estudo que passou pelos seguintes passos:

1. **Divisão** da obra por secções
2. **Divisão** das secções por frases
3. **Digitação**
4. **Execução** das harmonias/intervalos harmonicamente
5. **Realização** de exercícios de aperfeiçoamento do tremolo

O aluno correspondeu positivamente apesar de demonstrar pouco interesse na execução dos exercícios de tremolo. Foi explicado a importância da realização dos mesmos. (Ver DVD I)

Avaliação

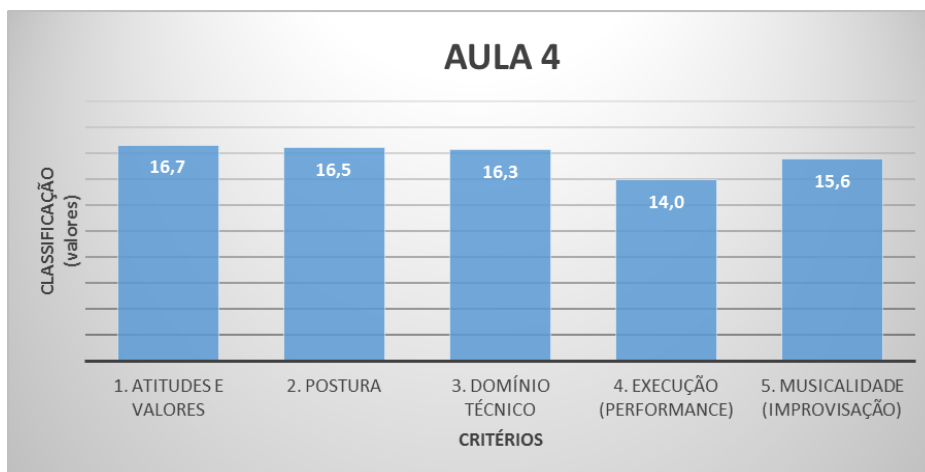


Figura 71: Grelha de Observação da aula n.º 4, do aluno Miguel Santos;
Fonte: Elaborado pelo Autor

CONTEÚDOS GERAIS

- Suite Castelhana, *Torroba*
- Ligados

Descrição da aula

A aula abordou o conteúdo técnico de ligados de mão esquerda (Carlevaro, 2006) bem como o seu aperfeiçoamento a partir de uma série de exercícios descritos no método de Carlevaro e com recurso a aplicação dos mesmos de forma improvisada. A aula culminou, com a abordagem do terceiro andamento: *Danza da Suite Castelhana* (Torroba, 1926) .

Deu-se início com o exercício n.º 1, tendo consistido na execução de ligados ascendentes com a combinação 1 2; 1 3; 1 4; conforme descrito abaixo.



Figura 72: Ligados Ascendentes (Carlevaro, 2006)

O aluno revelou pouco equilíbrio na execução dos ligados quer ao nível do equilíbrio sonoro, bem como na mudança de corda e posição da mão esquerda. Assim, deste modo foi pedido ao aluno que executasse numa velocidade lenta (60 bpm) e acentuasse o ligado, conforme descrito na figura trinta e seis.



Figura 73: Articulação Ligado Ascendente;
Fonte Elaborado pelo Autor;

O exercício 2 consistiu numa improvisação livre, com caráter exploratório, de ritmos diferentes aplicando-os às combinações 1-2; 1-3; 1-4. Este exercício foi realizado com o metrônomo. Numa fase posterior, deu-se continuidade ao trabalho com recurso a ligados descendentes (exercício 3). O aluno realizou uma improvisação livre tendo por base os exercícios de ligados, ascendentes e descendentes.



Figura 74: Ligados Descendentes (Carlevaro, 2006)

. Posto isto, partiu-se para o exercício n.º 6 que teve como base, o estudo do terceiro andamento da *Suite Castelhana* (Torroba, 1926). Para tal foi realizado o seguinte plano de estudo:

1. **Divisão** da obra por secções
2. **Digitação** mão direita/mão esquerda

3. **Análise** harmónica do tema
4. **Aperfeiçoamento** de passagens

A aula caracterizou-se pela preparação técnica do aluno para o estudo do terceiro andamento da *Suite Castelhana* (Torroba, 1926). Para tal, e através de improvisação, dois terços da aula foram usados para o aperfeiçoamento técnico de ligados de mão esquerda, forma ascendente e descendente. Assim, e com base nos exercícios de (Carlevaro, 2006), foi pedido ao aluno que realizasse os mesmos, improvisando, com carácter livre recorrendo a diferentes combinações e em diferentes ritmos. Para maior rigor rítmico foi usado o metrónomo, como base a uma velocidade confortável e que permitisse subdivisões sem por em causa o controle do aluno no exercício a realizar.

A aula culminou com a atribuição de um plano de estudo para o terceiro andamento da *Suite Castelhana*.

Avaliação

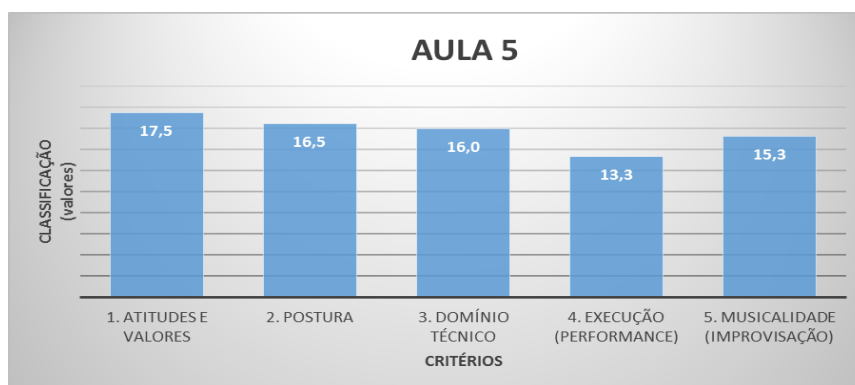


Figura 75: Grelha de Observação da aula n.º 5, aluno Miguel Santos;
Fonte: Elaborado pelo Autor

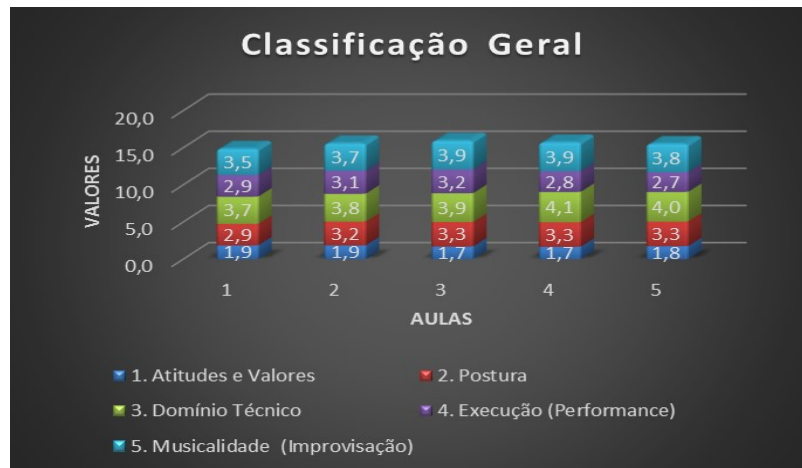


Figura 76: Grelha de avaliação Classificação Geral, do aluno Miguel Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor

4.3.4 Nuno

Conteúdos

- Intervalos de Terceira e Quarta
- Escala de Mi Maior
- Escala Mi e Ré menor natural
- Escala Mi e Ré menor harmónica
- Articulação mão direita sem apoio
- Articulação mão direita apoiada
- Ligados de mão esquerda
- Nuances Tímbricas
- Improvisação

AULA N.º 1

Descrição da aula

A aula consistiu na execução da escala de Mi menor natural por corda, ao longo da escala da guitarra e a sua exploração, com base num jogo de acentos e variação de dinâmicas. Este tipo de abordagem foi prévio ao estudo da obra

Abejorro (E. Pujol, 1955), obra que faz parte do programa do aluno. A mesma permitiu a delineação de um plano de estudo com a finalidade de aperfeiçoar a sua interpretação, técnica e musicalidade, tendo como ponto de partida vários padrões rítmicos e a sua sucessiva exploração.

A aula iniciou com a execução da escala de Mi menor natural na corda 1. O aluno correspondeu de forma positiva, com uma execução fluente. Houve necessidade, porém, de proceder à correção da digitação usada. De seguida, pediu-se ao aluno que usasse vários tipos de acentos na sua execução:

1. Primeira colcheia, Divisão Binária
2. Segunda colcheia, Divisão Binária
3. Primeira colcheia, Divisão Ternária

O aluno revelou algumas dificuldades em conseguir proceder à mudança da métrica, o que por estratégia, decidiu-se trabalhar de forma isolada cada ponto, e posteriormente, a sua execução em tempo real no seu conjunto. Dessa forma, e gradualmente, o aluno conseguiu executar o exercício a um nível bom.

Foi pedido que introduzisse um novo elemento ao exercício, aplicando diferentes tipos de dinâmica, o que dotou o mesmo de uma maior expressividade. Posteriormente e sucessivamente, o exercício foi replicado em outras cordas, adaptando-se a digitação.

O passo seguinte (exercício n.º 4) consistiu na execução da escala nas duas cordas em simultâneo. Para tal, recorreu-se ao intervalo de quarta o que abriu novas possibilidades de execução, que passamos a enumerar:

1. Arpejo Ascendente
2. Arpejo Descendente
3. Arpejo placado

Procedeu-se numa fase seguinte, à execução do exercício aplicando o jogo de acentos utilizado nos exercícios anteriores. Desta vez, e por opção, com uma variação, isto é, optou-se por inserir um bordão, corda 6, fazendo assim ponte para

a técnica de mão direita, usada na obra *Abejorro*. Os arpejos abordados foram: **P i m i e P i m**.

A aula terminou com a execução da obra *Abejorro* de Emilio Pujol.

Os exercícios desenvolvidos ao longo da aula tiveram dois objetivos, em primeiro criar uma série de variações rítmicas e de acentos com vista ao desenvolvimento da articulação de mão direita. O segundo objetivo foi mostrar a aplicabilidade dos exercícios desenvolvidos da técnica utilizada na obra *Abejorro*. Na sua globalidade o aluno correspondeu de forma positiva aos exercícios propostos, demonstrando interesse e motivação para o plano de estudo. (Ver DVD I)

Avaliação

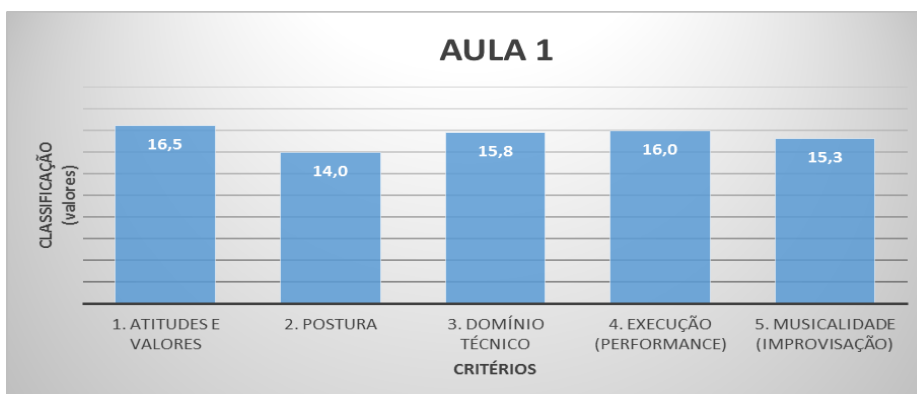


Figura 77: Grelha de observação aula n.º 1, do aluno Nuno Siva; Fonte: Elaborado pelo Autor

Descrição da aula

A aula abrangeu um plano de estudo com vista à preparação do andamento *Milonga* da Suite del Plata (M. D. Pujol, 1996), tendo por base um conjunto de exercícios rítmicos e de arpejos, com recurso a improvisações e a jogos de improvisação, de forma a manipular e explorar a escala da tonalidade da obra, Ré menor.

A aula iniciou com a execução da escala de Ré menor natural (Trinity, 2006) na corda 3 e posteriormente na corda 2. Foi pedido ao aluno que aplicasse os seguintes ritmos:

1. Notas longas – Semínima
2. Notas Curtas – Colcheia
3. Swing
4. Tercina
5. Longo – Curto
6. Curto – Longo

Posteriormente, foi realizado o jogo de improvisação *Rainbow Scales* (Agrell, 2009), o qual consistiu na exploração tímbrica do exercício. A aula prosseguiu com o exercício 3, consistindo na execução do mesmo por terceiras. Foi pedido ao aluno que executasse melodicamente (arpejado) e harmonicamente (placado) a escala. O aluno improvisou ritmos à semelhança do exercício n.º 1, bem como aplicação de sequências de duas notas.

Após uma primeira fase de exploração sobre a escala Ré menor Harmónica com um acompanhamento harmónico feito sobre a Dominante (A7), foi pedido ao aluno para usar a escala Ré menor Harmónica e a escala Ré menor natural dependendo do acorde que ouvia. Ou seja, se o acompanhamento for sobre a Dominante, improvisação recorre à:

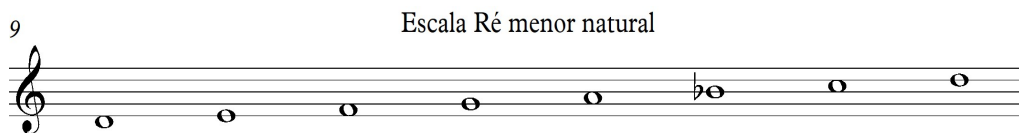


Figura 78: Escala de Ré menor natural; Fonte: Elaborado pelo autor

Se o acompanhamento for sobre a Tónica, a improvisação recorre à:

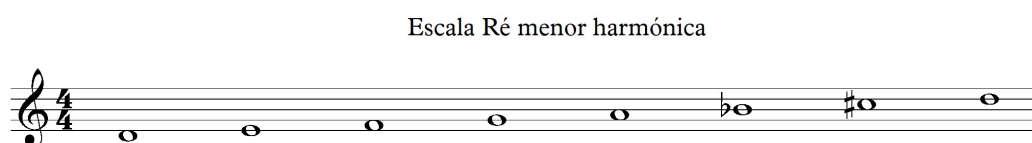


Figura 79: Escala de Ré menor harmónica; Fonte: Elaborado pelo autor

Todo este movimento é usado pelo compositor (M. D. Pujol, 1996) no andamento, como abaixo descrito:

Legenda: ■ Escala de Ré menor harmónica
■ Escala de Ré menor natural

Figura 80: Excerto do andamento Milonga da Suite del Plata, (M. D. Pujol, 1996)

Assim o exercício teve o objetivo de simular de forma criativa e improvisada o que o aluno irá encontrar na execução da obra. Após várias séries do exercício foi introduzido o baixo e, nesse ponto o aluno decidiu sobre que grau harmônico iria improvisar. O exercício exemplo, foi:

Figura 81: Exercício Exemplo; Fonte: Elaborado pelo Autor

A aula terminou com o exercício n.º 4 que consistiu com a execução do andamento *Milonga* da Suite del Plata (M. D. Pujol, 1996).

O trabalho resumiu-se à improvisação sobre o material harmónico e melódico presente na obra. Dessa forma, o aluno aprendeu e contactou de forma espontânea, com esse material, pondo em prática o mesmo e, compreendendo as diferenças da função harmónica da tónica e dominante.

Em termos gerais, o aluno demonstrou um maior conhecimento sobre a escala da guitarra, ao longo do braço, como também uma maior fluência do arpejo de mão direita, conteúdo programático abordado na aula n.º 1.

Em termos de improvisação o aluno conseguiu e demonstrou, audiar harmonicamente as progressões bem como, aplicar nuances tímbricas. (Ver DVD I)

AValiação

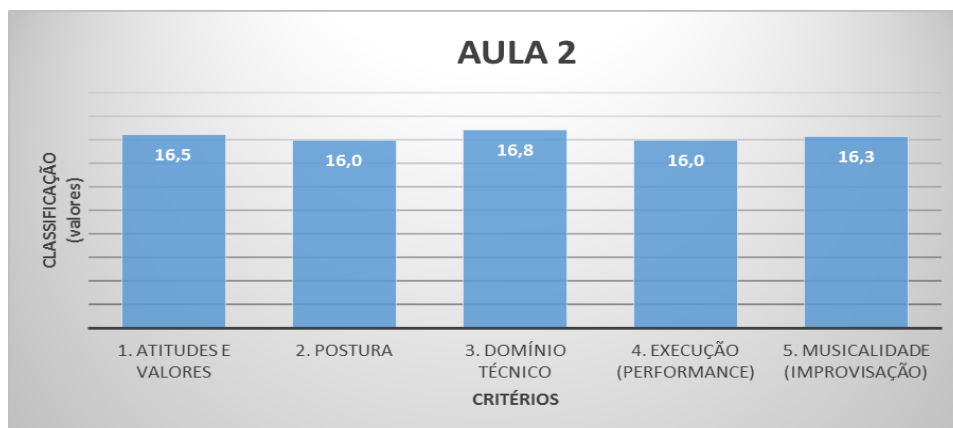


Figura 82: Grelha de Observação da aula n.º 2, do aluno Nuno Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor

Descrição da aula

A aula abordou o estudo XL (E. Pujol, 1933). O trabalho desenvolvido centrou-se no aperfeiçoamento da articulação da mão direita, bem como na definição de um plano de estudo que auxiliasse o aperfeiçoamento e desenvolvimento da técnica de mão esquerda.

O estudo XL tem como objetivo o desenvolvimento do fraseado através de sucessões cromáticas, com ação conjunta do polegar. Para tal, foi definido o seguinte plano de estudo:

1. **Divisão** por secções.
2. **Atribuição** de dinâmicas
3. **Execução** com variações rítmicas
 - (a) Ritmo Swing
 - (b) Galope
 - (c) Galope Invertido
4. **Exploração** da articulação:
 - (a) s/apoio
 - (b) c/apoio
 - (c) legato/staccato

5. **Digitação** Mão Direita
 - (a) i m
 - (b) m a
 - (c) i a

A aula traduziu-se pela implementação do plano acima descrito. Deu-se importância à execução de forma lenta e regular no ritmo, com igualdade no volume entre as notas. Para tal, foi sugerido que o aluno repetisse cada compasso, sendo que a primeiramente tocaria a uma velocidade lenta e que na repetição ocorresse subdivisão.

Relativamente à mão esquerda, deu-se importância à estabilidade e equilíbrio dos dedos, a nível posicional e ao conceito de economia de esforço por movimentos. No que diz respeito às cadências, foram trabalhadas de forma individualizada definindo a digitação da mão direita. Destaca-se os compassos 6, 14, 22, 31.

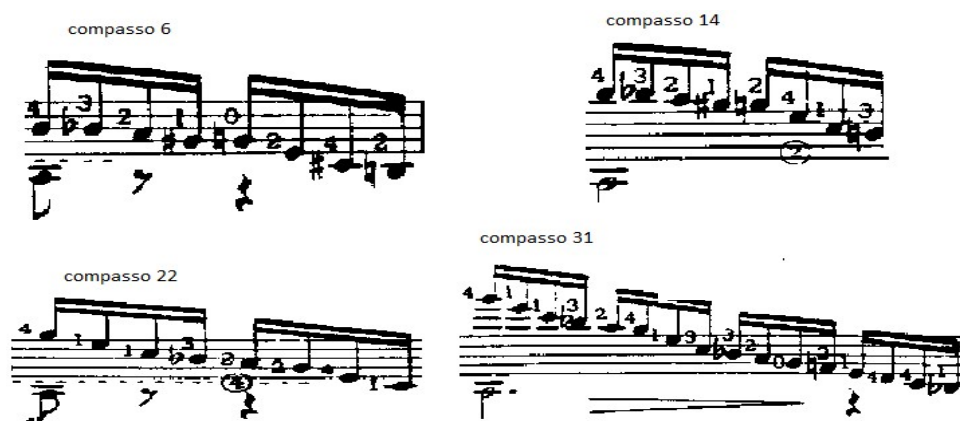


Figura 83: Excertos da obra, Estudo XL, (E. Pujol, 1933)

O aluno correspondeu positivamente ao plano de estudo elaborado. A aula abordou os conceitos dados nas últimas sessões, nomeadamente o desenvolvimento da articulação mão direita, dinâmicas e exercícios de variação rítmica. Nesta aula, abordou-se aspetos técnicos, nomeadamente na estabilidade da mão esquerda, bem como na forma de articular com a mão direita quer em arpejo, quer em escala. Do ponto vista musical deu-se importância ao fraseado, isto é, homogeneidade rítmica e de dinâmica/volume entre as notas.

Avaliação

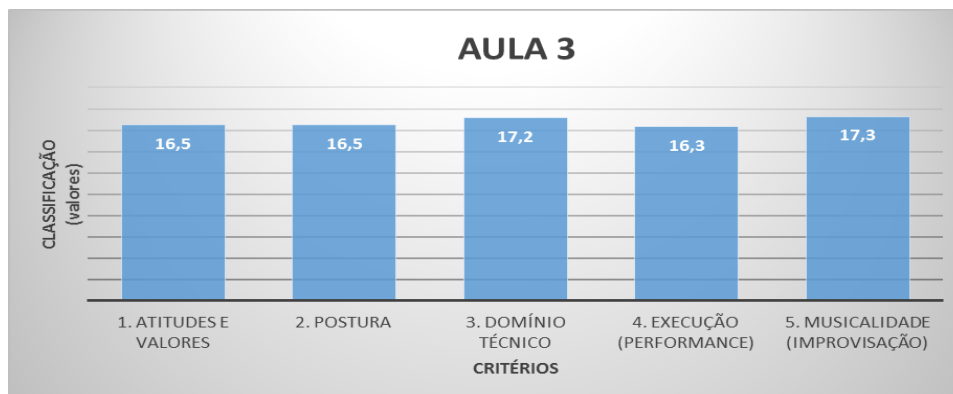


Figura 84: Grelha de Observação da aula n.º 3, do aluno Nuno Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 4

CONTEÚDOS GERAIS

- Estudo XI, *F. Sor*
- Escala Maior
- Escala Menor
- Ligados de três sons

Descrição da aula

A aula consistiu na abordagem do Estudo XI (Segovia, 1945) e na prática de exercícios de ligados dos conteúdos técnicos e musicais inseridos na obra, aplicando jogos de improvisação.

A aula iniciou com a execução da escala de Mi Maior na corda 1 aplicando ligados de três notas. O exercício consistiu em executar a sequência de ligados sobre a escala de Mi Maior primeiro à colcheia e na repetição subdividindo à

semicolcheia simulando o que acontece no estudo como representado na figura abaixo.

Ligados de Três Sons na corda 1



Figura 85: Exercício n.º 1, ligados de três sons modo Maior, Fonte: Elaborado pelo Autor

Após este exercício prosseguiu-se para o exercício 2, replicando o exercício 1 mas com a diferença de ser na corda 2. Como representado na figura abaixo.

Ligados de Três Sons na corda 2



Figura 86: Exercício n.º 2, ligados de três sons modo Maior, Fonte: Elaborado pelo Autor

Após a execução de várias séries do exercício, prosseguiu-se para a análise dos acordes presentes na parte A do estudo. Concluiu-se que o compositor usou três funções tonais, Tónica, Subdominante e Dominante. Sendo esta parte em Maior, criou-se uma improvisação pergunta (acorde) resposta (ligado), exercício n.º 3. Após este exercício o aluno executou a parte A do estudo.

A aula prosseguiu para o exercício 3 tendo consistido na execução de ligados de três notas sobre a escala Mi menor. Neste caso o exercício teve duas fases, sendo que a primeira usou-se a escala Mi menor natural e na segunda a escala Mi menor harmónica. Deste modo, e uma vez que o estudo modula para a

relativa Maior (Sol Maior), o facto do exercício abranger os dois tipos de escala justifica-se pela dotação de uma maior abrangência do mesmo, ou seja uma maior preparação para a execução do estudo. Assim, o exercício teve o seguinte modelo:

Ligados de Três Sons na corda 2



Figura 87: Exercício n.º 3, modo menor natural, ligados de três sons, Fonte: Elaborado pelo Autor

Ligados de Três Sons na corda 1



Figura 88: Exercício n.º 3, modo menor natural, ligados de três sons, Fonte: Elaborado pelo Autor

Ligados de Três Sons na corda 1



Figura 89: Exercício n.º 3, modo menor harmónico, ligados de três sons, Fonte: Elaborado pelo Autor

Ligados de Três Sons na corda 2



Figura 90: Exercício n.º 3, modo menor harmónico, ligados de três sons; Fonte: Elaborado pelo Autor

Após a execução do exercício realizou-se uma improvisação sobre o modo menor à semelhança do exercício n.º 3. Após a realização do exercício o aluno executou o estudo integralmente.

Através da prática e análise do material usado por Sor, trabalhou-se, compreendeu-se e aperfeiçoou-se a performance do Estudo, no que diz respeito aos ligados e ao seu equilíbrio, bem como a translação entre posições da mão esquerda. O plano de estudo realizado e estabelecido permitiu através dos exercícios a exploração, um maior conhecimento da tonalidade Maior e Menor.

Avaliação

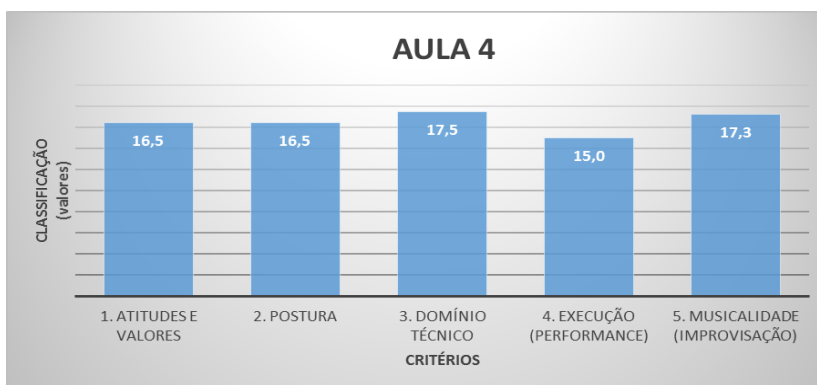


Figura 91: Grelha de observação da aula n.º 4 do aluno Nuno Silva; Fonte Elaborado pelo Autor

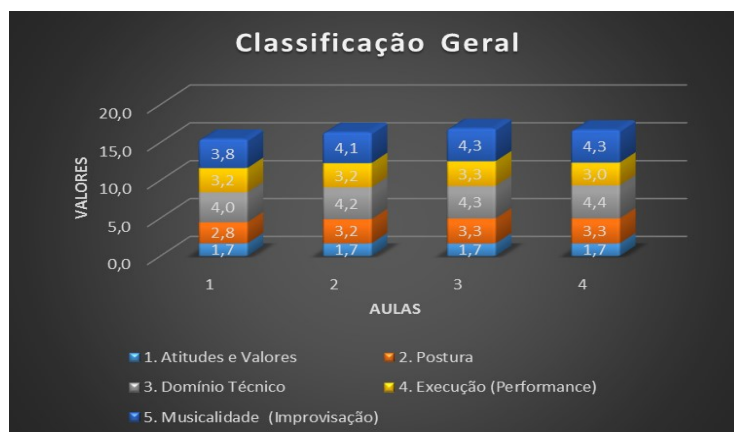


Figura 92: Grelha Classificação Geral do aluno Nuno Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor

4.3.5 Fernando

Conteúdos

- Intervalos de Terceira
- Escala de Dó Maior
- Escala de Lá Maior
- Escala Lá menor natural
- Modo Dórico em Lá
- Articulação mão direita sem apoio
- Articulação mão direita apoiada
- Ligados de mão esquerda
- Harmónicos
- Nuances Tímbricas
- Improvisação

AULA N.º 1

Descrição da aula

A aula foi dividida em duas partes. A parte técnica, onde se trabalharam aspetos relacionados com a escala de Dó Maior e a sua execução em divisão binária e divisão ternária. A segunda parte, foram abordados conteúdos musicais e criativos, como a aplicação de nuances tímbricas e a improvisação sobre uma estrutura **A – B – A**. A aula terminou com a elaboração de um plano de estudo da obra *Gigue*.

A aula iniciou com a execução da peça *Gigue* (Anónimo, n.d.). Esta obra do séc. XIII, é uma dança em métrica ternária. Tem como característica, frases construídas a partir de arpejos no acorde da tónica e dominante da tonalidade. O aluno revelou bastantes dificuldades a nível rítmico. Após a apresentação da peça prosseguiu-se com o exercício um.

O exercício consistiu na execução da escala de Dó Maior na segunda posição e o respetivo arpejo. Verificou-se, que o aluno correspondeu de forma ágil à execução da escala e do arpejo, no entanto, a digitação usada não foi a melhor. Para tal, reviu-se a escala Dó Maior na primeira e segunda posição e o respetivo arpejo. O aluno revelou bastantes dificuldades na execução do arpejo, na segunda posição, falhando de forma repetitiva. Assim, para contornar esta dificuldade pediu-se ao aluno que usasse notas longas com o intuito de permitir a antecipação mental da nota seguinte.

O segundo exercício consistiu na escolha de um padrão melódico por parte do aluno. Foi pedido, que a cada repetição do padrão o aluno mudasse o timbre do mesmo. Sugeriu-se que utilizasse timbre normal, Sul tasto e Sul ponticello. O aluno mostrou tendência para tocar num andamento elevado. Dessa forma demonstrou erros regulares, não conseguindo corresponder de forma positiva ao exercício. Para tal, efetuou-se uma execução mais lenta, para que fosse possível a antecipação mental das nunces tímbricas.

O terceiro exercício, consistiu na replicação do exercício 2, mas em métrica ternária. Dessa forma, o objetivo principal foi estabelecer uma ponte com o início da aula, trabalhando o ritmo em divisão ternária, aspeto pelo qual o aluno revelou bastantes dificuldades. Assim o exercício traduziu-se em tocar uma oitava da escala em divisão binária e a outra oitava em divisão ternária. Foi pedido que o aluno aplicasse nuances tímbricas. O aluno correspondeu de forma positiva revelando mas no entanto revelando dificuldades.

O quarto exercício, consistiu na execução da escala de Dó Maior, primeira posição, por sequência de terceiras. O aluno revelou um bom domínio do exercício.

O quinto exercício, consistiu na performance de uma improvisação usando os conteúdos abordados nos exercícios anteriores: escala Dó Maior, Arpejos e Exploração Timbrica, Escala por sequência de terceiras. Este momento foi dividido em duas partes sendo a primeira livre, onde o aluno teve liberdade de usar os

conteúdos da forma que quisesse. A segunda parte, foi criada uma secção A e uma secção B.

Na secção A, o aluno teria que usar apenas a escala em divisão binária e arpejos em divisão ternária, o que na prática se traduziu em quiáleras. Demonstrou-se alguns exemplos para o efeito.

A **secção B**, o aluno teria que usar a escala por sequência de terceiras. Definiu-se oito compassos para a **secção A** e oito compassos para a **secção B**. O aluno correspondeu de forma positiva. No entanto do ponto de vista rítmico ainda apresentou dificuldades, não demonstrando clareza e acuidade rítmica.

A aula definiu-se em duas componentes, a técnica e a musical. Foi solicitado ao aluno a aplicação de conhecimentos prévios, para poder corresponder melhor aos vários exercícios. O aluno revelou dificuldades da acuidade rítmica. Revelou também pouco controle do andamento, mostrando tendência para executar em andamento rápidos, descurando elementos musicais como o ritmo e clareza na execução. (Ver Anexo DVD I)

AVALIAÇÃO

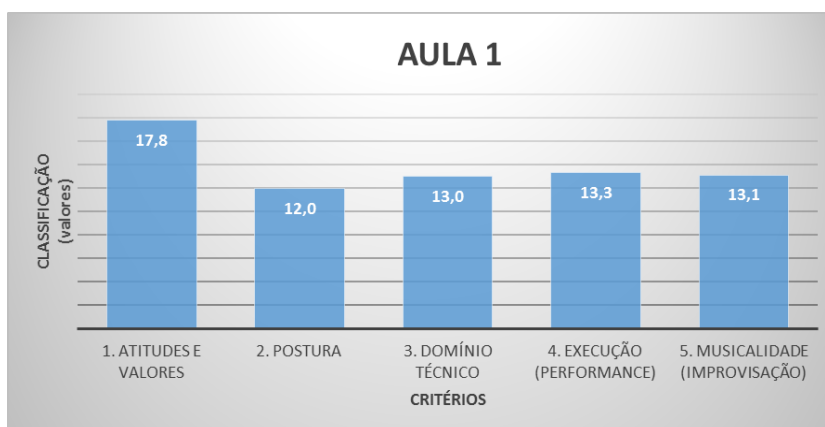


Figura 93: Grelha de Observação da aula n.º 1, do aluno Fernando Parra; Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 2**DESCRIÇÃO DA AULA**

A aula foi dividida em duas partes. A primeira parte foram trabalhos aspetos relacionados com a escala de Lá no modo Maior, Menor e Dórico. A segunda parte consistiu numa revisão da aula anterior (aula 1).

Foi revisto com o aluno os conhecimentos musicais a nível teórico das escalas. Nesse ponto, esclareceu-se algumas lacunas no entendimento e diferenciação das escalas que o aluno apresentou.

Iniciou-se a aula, com a execução da escala de Lá no Modo Maior, Menor e Dórico. As escalas foram executas no registo agudo, usando a primeira e segunda posição. Os conteúdos fazem parte do manual de escalas que o aluno tem vindo a trabalhar. (Trinity, 2006)

Teoricamente, foi exposto ao aluno as diferenças a nível intervalar de cada modo. Foi pedido ao mesmo, que executasse de forma repetida, a escala sobre uma base harmónica, feita pelo professor. Foi também sugerido ao aluno que a troca de Modo seria feita pela audição do encadeamento harmónico que serviu de base ao exercício de improvisação.

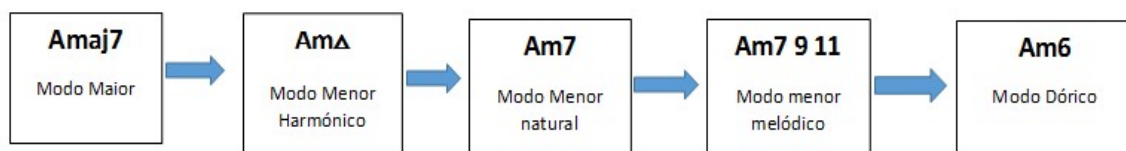


Figura 94: Progressão Harmónica do exercício; Fonte: Elaborado pelo Autor

A sequência harmónica, foi apresentada de forma livre e aleatória. O objetivo principal passou pelo aluno identificar auditivamente a qualidade do acorde, associando a um modo/escala. Após a execução do exercício, pediu-se ao aluno que aplicasse ritmos improvisados e nuances timbricas à sua improvisação. O aluno correspondeu de forma satisfatória revelando alguma dificuldade e algumas dúvidas na diferenciação e na audição do modo natural e dórico.

A segunda parte da aula procedeu-se à verificação do plano de estudo da aula n.º 1. Assim sendo, conclui-se que o aluno tinha seguido o plano de estudo relativamente à peça Gigue (Anónimo, n.d.) de forma satisfatória, denotando que sabia identificar as funções harmónicas (Tónica – Dominante), bem como foi capaz de diferenciar timbricamente a repetição dos motivos.

Como jogo criativo, o aluno foi desafiado a permutar o modo da tonalidade da peça.

A aula definiu-se em duas componentes: a técnica e a musical. Numa primeira fase, foi solicitado ao aluno a aplicação de conhecimentos teóricos de construção de escalas à prática. Numa segunda fase, foi trabalhado com o aluno a audição das escalas bem como a sequência harmónica com a tarefa de identificar o acorde, adotando a escala mais adequada para a improvisação a realizar. Numa terceira fase, elaborou-se uma improvisação sobre os conteúdos abordados na primeira e segunda fase, recorrendo a recursos rítmicos, timbricos e expressivos. Por fim, o aluno ao executar a peça realizou o jogo criativo de permutar o modo em que se encontra a peça passando de Maior para Menor, imprimindo uma nova estrutura à peça e por sua vez aplicando os conhecimentos trabalhados ao longo da aula. (Ver Anexo DVD I)

Avaliação

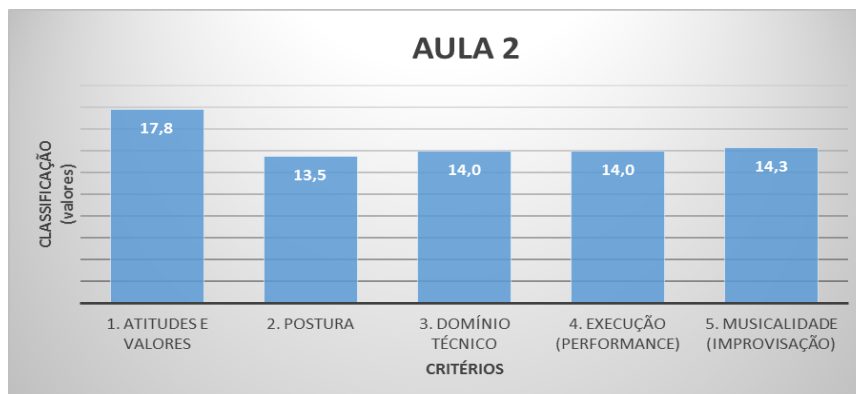


Figura 95: Grelha de Observação da aula n.º 2, do aluno Fernando Parra; Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 3

Descrição da aula

A aula foi dividida em duas partes. A parte técnica onde foram trabalhados aspetos relacionados com a escala de Lá no modo Maior, Menor e Dórico. A segunda parte consistiu na execução da obra Greensleeves (Anónimo, n.d.). Deu-se continuidade, à aplicação dos conhecimentos musicais a nível teórico de escalas à prática.

Iniciou-se a aula à semelhança da anterior (aula n.º 2), com a execução da escala de Lá no Modo Maior, Menor e Dórico. Estas escalas foram executas na corda 3 ao longo do braço da guitarra. Estes conteúdos fazem parte do manual de escalas que o aluno tem vindo a trabalhar. (Trinity, 2006)

Após a execução do exercício foi pedido ao aluno que aplicasse ritmos improvisados e exploração tímbrica. O aluno revelou dificuldades na execução da escala, uma vez que o seu conhecimento do braço da guitarra era circunscrito apenas à primeira e segunda posição.

Aplicou-se notas longas para que o aluno pudesse identificar, por relatividade o grau pretendido. Assim estabeleceu-se o seguinte plano:

1. Notas longas (Mínima – dois tempos)
2. Notas curtas (Semínima – um tempo)
3. Nota longa, nota curta
4. Colcheia, duplicação da nota por cada grau

Executou-se todas as escalas planificadas, usando por base o plano de estudo. Por fim e como grande parte do tempo da aula foi dedicado à prática dos exercícios, foi pedido ao aluno que executasse a melodia do tema *Greensleeves* (Anónimo, n.d.) na corda Sol, aplicando dessa forma ao tema os conteúdos abordados ao longo da aula.

O aluno conseguiu corresponder ao exercício positivamente, revelando algumas hesitações em passagens que envolvesse um salto maior de posição.

A aula caracterizou-se pela continuidade feita aos conteúdos dados nas sessões anteriores. Introduziu-se uma nova peça, *Greensleeves* para que o aluno procedesse à aplicação dos conteúdos a essa obra. O objetivo, foi dar continuidade aos conteúdos programáticos, tornando-os mais complexos e obedecendo a um grau de progressividade no estudo dos mesmos.

Na próxima aula, planifica-se como objetivo a permutação do Modo da peça *Greensleeves* como jogo de improvisação. (Agrell, 2009).

Avaliação

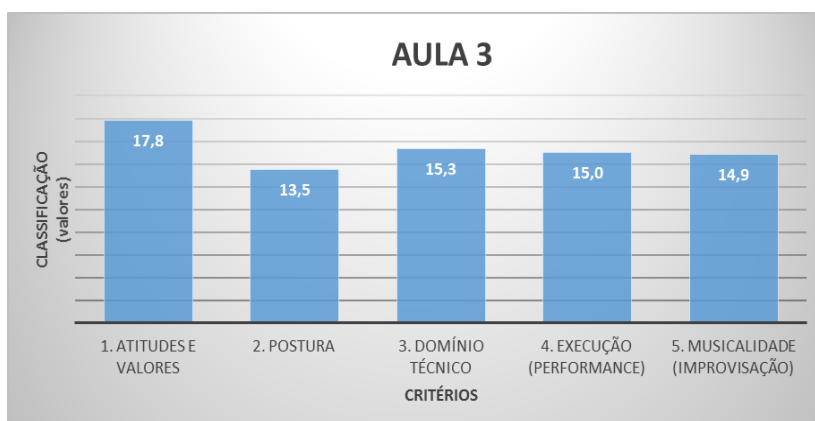


Figura 96: Grelha de Observação da aula n.º 3, do aluno Fernando Parra; Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 4

Descrição da Aula

A aula consistiu na execução de uma série de exercícios sobre a escala de Lá aplicando conteúdos com a mudança de Modos (Maior, menor e Dórico). Estes conteúdos programáticos foram abordados nas sessões anteriores.

Nesta em particular, o objetivo passou pela construção de uma improvisação que tem como base o tema da peça Greensleeves, criando um tema e variações com a permutação do modo do tema. Como variação foi introduzido também a função de duas partes criando um baixo ostinato.

Iniciou-se, com a execução dos exercícios sobre a escala de Lá no modo Maior, menor e Dórico. Estes exercícios foram realizados a duas partes usando a digitação de mão direita nas aulas anteriores (**p i, pm**).

Posto isto, introduziu-se uma variação com recurso a um baixo ostinato. O aluno procedeu à execução dos mesmos de forma satisfatória, demonstrando algumas indecisões em certas passagens.

Assim, replicou-se várias vezes os exercícios, sendo que, foi pedido ao aluno a aplicação de dinâmicas bem como também a aplicação de nuances de nuances timbricas. Neste ponto, o aluno não conseguiu demonstrar uma progressividade na mudança de dinâmica/timbre. No que diz respeito à mudança do modo, o aluno demonstrou assertividade bem como uma maior fluência de processos, resultado do trabalho realizado nas aulas anteriores.

Numa fase posterior pediu-se ao aluno que executasse o tema Greensleeves (Anónimo, n.d.).

Deste modo que o baixo ostinato teve o seguinte formato:

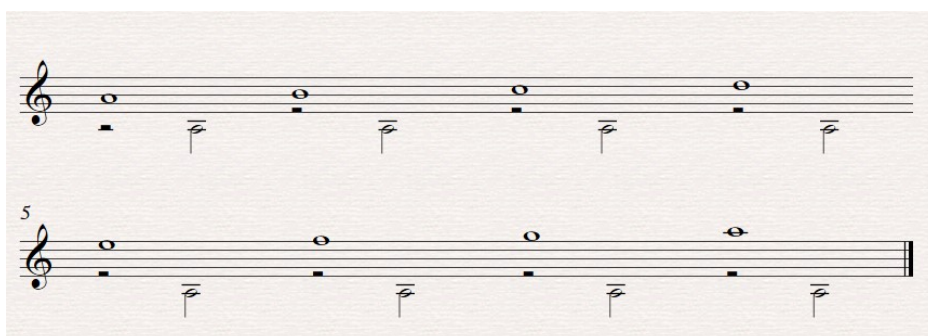


Figura 97: Exercício sobre a escala de Lá menor a duas partes; Fonte: Elaborado pelo Autor

A aula serviu para consolidar os conhecimentos adquiridos das aulas anteriores. O aluno mostrou evolução e, as suas ideias musicais mostraram-se mais coerentes e mais fluidas. Na improvisação, o aluno demonstrou assimilar os conteúdos demonstrando na prática, um bom controlo do tempo, dinâmicas e uso de timbres.

Do ponto de vista teórico o aluno esclareceu os diferentes modos (Maior, menor) bem como a diferença entre escalas menores nomeadamente menor melódica, menor natural e menor harmónica. O exercício de permutar os graus da escala, no caso o sétimo grau alterando a função de sensível, permitiu ao aluno perceber se o tema está sobre uma escala menor natural ou sobre a escala menor harmónica. (Ver Anexo DVD I)

AVALIAÇÃO

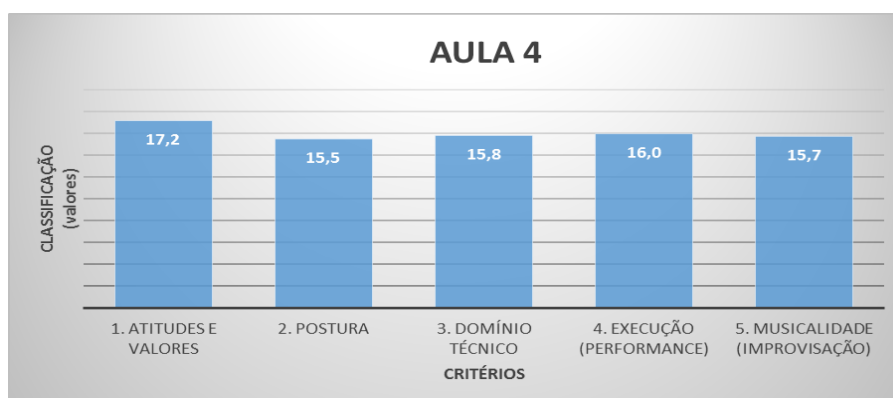


Figura 98: Grelha de Observação da aula n.º 4 do aluno Fernando Parra;
Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 5

DESCRIÇÃO DA AULA

A aula deu continuidade aos conteúdos programáticos das sessões anteriores. De salientar que foi adicionado às improvisações a função de Tónica – Dominante com a aplicação no baixo, bem como o uso do terceiro grau maior que

equivale à relativa maior da tonalidade. Também se abordou efeitos sonoros e ornamentação nomeadamente harmónicos, mordentes, tremolo e pizzicato.

A aula iniciou com a execução de uma improvisação sobre o tema *Greensleeves*, relembrando os conteúdos abordados nas aulas anteriores. De salientar, que após a audição por parte do aluno, notou-se que o aluno não desenvolveu a sua exploração desde a última aula, pelo que os resultados esperados ficaram aquém do expectável.

Prosseguiu-se com a aula executando o exercício n.º 2. Foi sugerido ao aluno que pudesse permutar o acompanhamento de baixo ostinato com a função Tónica – Dominante, isto é usando a corda 6 (Dominante) e intercalando com a corda 5 (Tónica). O aluno prosseguiu com a improvisação. De seguida executou o exercício n.º 3 que consistiu, em aplicando-o um baixo ostinato. O objetivo foi manipular encadeamentos harmónicos. O aluno quer no exercício n.º 2 e 3 correspondeu de forma positiva. A aula entrou na fase final com a demonstração pelo professor, executando uma improvisação sobre o tema do *Greensleeves* abordando os conteúdos programáticos abordados. Foi demonstrado e sugerido ao aluno a abordagem de efeitos sonoros como pizzicato, harmónicos, mordentes e tremolo. O aluno procedeu à exploração dos efeitos, revelando dificuldades em alguns como os harmónicos, mordentes. Em relação aos restantes o aluno correspondeu de forma boa, no entanto deverá melhorar o equilíbrio do tremolo.



Figura 99: Excerto da Improvisação com recurso à função **Tónica – Dominante**; Fonte: Elaborado pelo Autor



Figura 100: Excerto da Improvisação com recurso à função **Tónica – III Grau – Dominante;**
 Fonte Elaborado pelo Autor

A aula deu continuidade aos conteúdos programáticos abordados de forma a consolidar os mesmos, bem como aumentar progressivamente o grau de dificuldade, inserindo outros aspetos musicais numa perspetiva de enriquecer as improvisações do aluno. De destacar, que apesar do aluno estar motivado para o trabalho a desenvolver, é evidente que o aluno não tem explorado os conteúdos programáticos o que condiciona a sua evolução, no entanto o aluno consegue corresponder aos exercícios de forma clara e denota compreensão dos conteúdos.

Avaliação

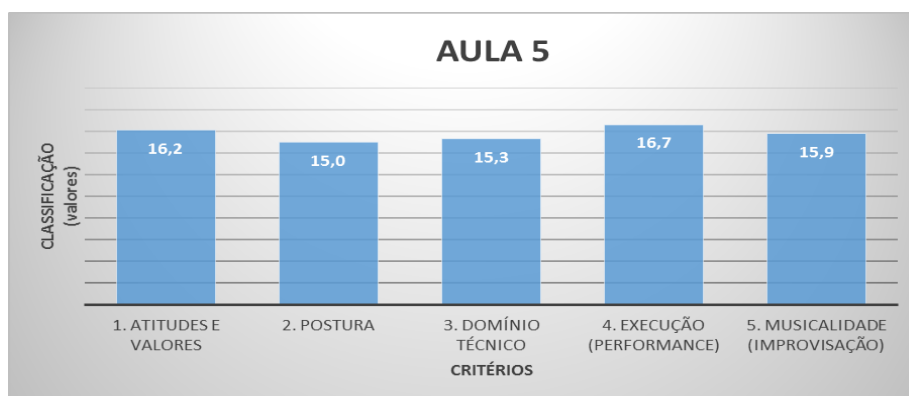


Figura 101: Grelha de Observação da aula n.º 5, do aluno Fernando Parra;
 Fonte: Elaborado pelo Autor

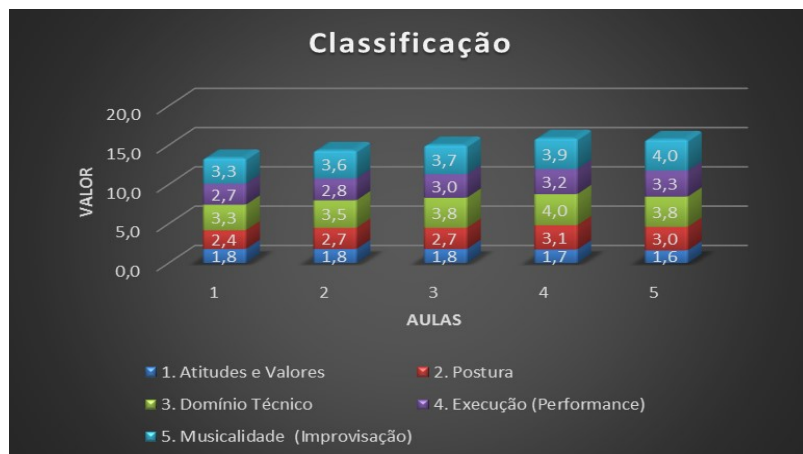


Figura 102: Grelha Classificação Geral do aluno Fernando Parra;
Elaborado por Autor

4.3.6 Rafael

Conteúdos

- Intervalos de Terceira
- Escala de Dó Maior
- Escala de Lá Maior
- Escala Lá menor natural
- Escala Pentatónica em Lá
- Articulação mão direita sem apoio
- Articulação mão direita apoiada
- Ligados de mão esquerda
- Harmónicos
- Nuances Tímbricas
- Improvisação

AULA N.º 1

DESCRIÇÃO DA AULA

A aula consistiu na elaboração de um plano de estudo que visasse o aperfeiçoamento técnico/expressivo do aluno para a execução do *Estudo XII de Sor* (Segovia, 1945). Para tal, usou-se vários recursos como o estudo e jogos de exploração/improvisação sobre a tonalidade de Lá Maior, bem como o intervalo de terceiras de forma a exponenciar o domínio e aperfeiçoamento do estudo.

Deu-se início à aula, com a execução da escala Lá Maior na primeira corda, segunda e terceira de forma a aprofundar o conhecimento da escala (guitarra).

Deste modo o aluno replicou várias vezes o exercício, dando-lhe um caráter livre em termos de dinâmica, ritmo e articulação. Nesse sentido foi analisado o campo tonal da escala:



Figura 103: Campo harmónico da escala de Lá Maior; Fonte: Elaborado pelo Autor

Assim, o aluno replicou o exercício n.º 2, ao qual consistiu em executar a escala por terceiras na combinação corda 3 e 2 e corda 2 e 1. O exercício revelou-se semelhante ao tema do *Estudo XII* conforme se pode ver na imagem em baixo.

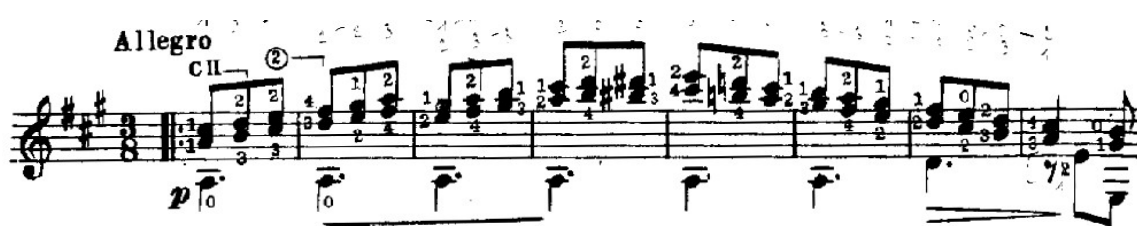


Figura 104: Excerto do Estudo n.º XII, F. Sor (Segovia, 1945)

A aula prosseguiu para o exercício n.º 3, sendo que, o mesmo consistiu no estudo e na criação de um plano de estudo para o *Estudo XII*.

O plano de estudo foi o seguinte:

1. **Divisão** do estudo por secções;
2. **Digitação** do estudo;
3. **Aplicação** do plano técnico/expressivo

Como o aluno se apresentou em aula apenas com o tema lido foi aplicado a essa secção o ponto 3 do plano de estudo que também teve o âmbito de ser aplicado ao exercício 2. Assim ficou definido o seguinte plano técnico:

1. **Digitação Mão Direita:**
 - p i m – Placado
 - p i m – Arpejado
 - p m i – Arpejado
 - im p - Placado
2. **Dinâmicas:** p / mf/ pp
3. **Timbres:** normal/ponticello/sul tasto

A aula definiu-se pela abordagem técnica/expressiva do *Estudo XII de Sor*, pelo que foram realizados vários exercícios de improvisação e exploração do material musical, referente à tonalidade de Lá Maior, bem como a aplicação do intervalo de terceira, recurso harmónico usado e aplicado por Sor no estudo. Foi possível seguir um plano técnico/expressivo, explorando e aplicando várias digitações de mão direita, dinâmicas e timbres, quer no *Estudo XII*, quer no exercício sobre a escala de Lá Maior.

Avaliação

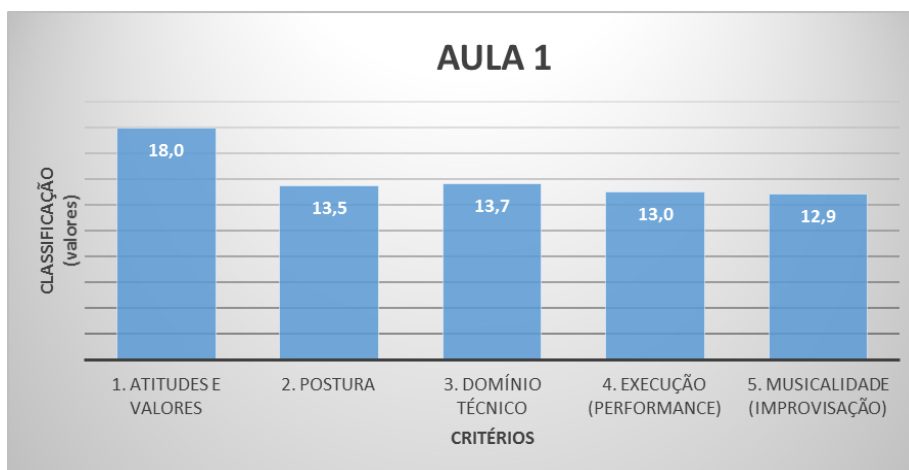


Figura 105: Grelha de Observação da aula n.º 1 do aluno Rafael Silva;
Fonte: Elaborado pelo Autor

DESCRIÇÃO DA AULA

A aula foi projetada para ser uma ferramenta de auxílio ao aperfeiçoamento do *Estudo XII* (Segovia, 1945) através de jogos de improvisação e exploração de recursos expressivos. Caracterizou-se pela continuidade relativamente à aula n.º 1.

A aula iniciou com uma improvisação sobre a escala Lá Maior com acompanhamento musical feito pelo professor. O aluno executou uma improvisação sobre a escala Lá Maior recorrendo a sequência de três notas, aplicando ritmos diferentes (exercício n.º1). A improvisação desenvolveu com a aplicação de intervalos de terceira sobre a escala de Lá Maior (exercício n.º 2). Estes exercícios circunscreveram-se às três cordas agudas. Foram demonstrados exemplos do que se pretendia com a atividade. Deste modo a aula prosseguiu para o exercício n.º 3, tendo consistido na continuidade da abordagem anterior, no entanto definindo com o aluno a seguinte progressão:

||AMaj7 | % | Bm7 | % | C#m7 | Bm7 | AMaj7 | E7 :||

Após este exercício a aula prosseguiu para o exercício n.º 4, consistindo na exposição do tema do estudo e intercalando com improvisação com recurso a efeitos expressivos como arpejo ascendente/descendente, cromatismos, sequências de duas e três notas, cores tímbricas, aplicação de diferentes dinâmicas.

A aula teve por base a continuidade de conteúdos programáticos da sessão anterior. Destaca-se a realização do exercício n.º 4, pelo que o aluno a partir de o tema do *Estudo XII*, desenvolveu a sua improvisação explorando os recursos técnicos e expressivos abordados. (Ver Anexo DVD I)

Avaliação

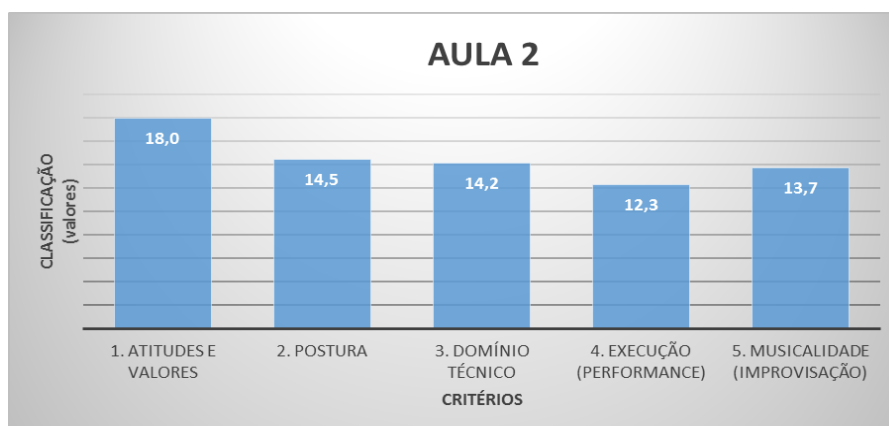


Figura 106: Grelha de Avaliação da aula n.º 2 do aluno Rafael Silva;
Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 3

Descrição da aula

A aula teve como conteúdo programático a abordagem da obra *Estudo de Velocidade* (Tarrega, n.d.). Para tal implementou-se um plano de estudo para realização e aperfeiçoamento do mesmo.

Iniciou-se com a audição do *Estudo de Velocidade* pelo aluno. Constatou-se, que o mesmo tinha feito uma leitura prévia do mesmo, no entanto nem sempre conseguiu demonstrar consistência na sua execução, pelo que foi aplicado um plano de estudo.

Posto isto o plano de estudo passou por:

1. **Divisão** de partes da obra;
2. **Digitação** da Mão Direita e Mão Esquerda;
3. **Variação** de articulação
4. **Execução** com metrónomo

Feito este trabalho a aula prosseguiu para a ultima parte (exercício 2), no qual consistiu na abordagem da obra, introduzindo uma interpretação da mesma, transformando o seu característica de estudo de velocidade e atribuindo-lhe caráter expressivo. Assim deste modo, o aluno nas repetições de secção teria que aplicar algum tipo de diferenciação:

1. Articulação;
2. Agógica;
3. Legatto vs Stacatto
4. Dinâmica
5. Timbre

A aula caracterizou-se por uma abordagem que se definiu em dois momentos. O primeiro, pela componente técnica, em que o aluno através do plano de estudo definido, é capaz de orientar e organizar o seu estudo por estágios. O segundo momento, pela componente musical, uma vez que através de variações expressivas o aluno é capaz de trabalhar diferentes abordagens, que se definem pelo contraste, mas que não são definitivas/fixas, mas sim maleáveis àquilo que o aluno interpreta. A aula teve o seu término com a execução da obra.

AVALIAÇÃO

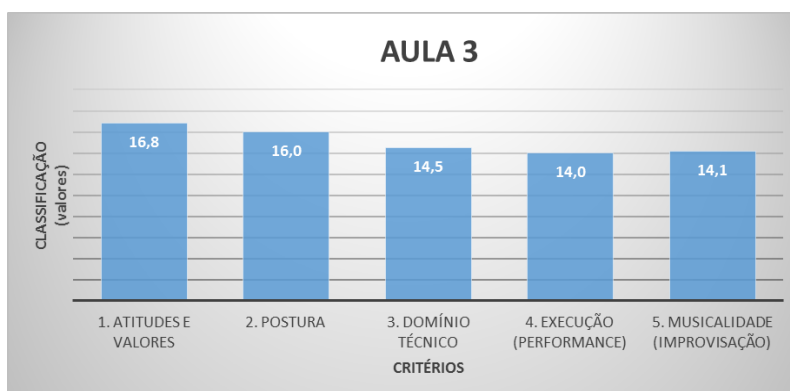


Figura 107: Grelha de Observação da aula n.º 3 do aluno Rafael Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 4

Descrição da aula

A aula teve como conteúdos programáticos um conjunto de recursos expressivos, com o objetivo da criação de uma improvisação relacionada e influenciada pelo material temático inserido na obra *Danza del Altiplano* (Brouwer, 1990).

A aula iniciou com o exercício um, ao qual consistiu em trabalhar sobre a escala La menor natural e Lá menor pentatónica, aplicando recursos técnicos e expressivos, tais como:

1. **Execução** das escalas por intervalos terceira, quarta e oitava
2. **Aplicação** de arpejos sobre funções tonais na tonalidade de Lá menor
3. **Execução** da escala Lá menor com ligados
4. **Execução** de efeitos sonoros como pizzicato, harmónicos, glissandos
5. **Exploração** de timbres
6. **Uso** de notas pedal

Escala de La menor natural

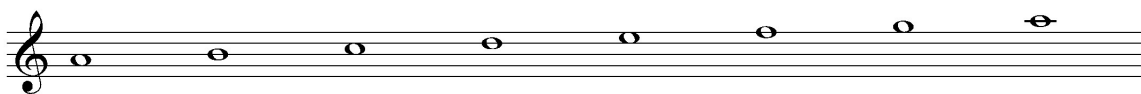


Figura 108: Escala de Lá menor; Fonte: Elaborado pelo Autor

Escala Pentatónica em Lá



Figura 109: Escala Pentatónica de Lá; Fonte: Elaborado pelo Autor

Esta parte da aula teve uma componente exploratória, dando continuidade ao que foi realizado como conteúdos programáticos nas aulas anteriores. O aluno criou uma improvisação sobre o material referido (Exercício 2) tendo em conta a:

1. **Repetição** motívica
2. **Desenvolvimento motívico** através de variação de ritmos e aplicação de dinâmicas
3. **Contraste motívico** – Jogos de pergunta resposta e manipulação de texturas

O aluno através dos exercícios realizados, criou uma improvisação que teve como objetivo a inserção de uma nota introdutória à obra *Danza del Altiplano* (Brouwer, 1990). Deste modo foi possível aplicar os conteúdos abordados ao longo da aula, explorando e criando algo sobre o material temático da obra. Este exercício foi significativo em termos de motivação e aperfeiçoamento para o estudo da mesma. O aluno correspondeu de forma ativa e positiva.

Avaliação

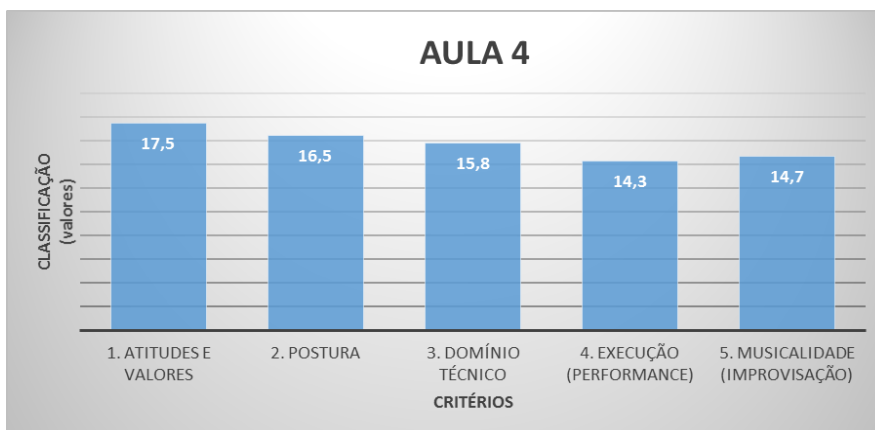


Figura 110: Grelha de Observação da aula n.º 4, do aluno Rafael Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor

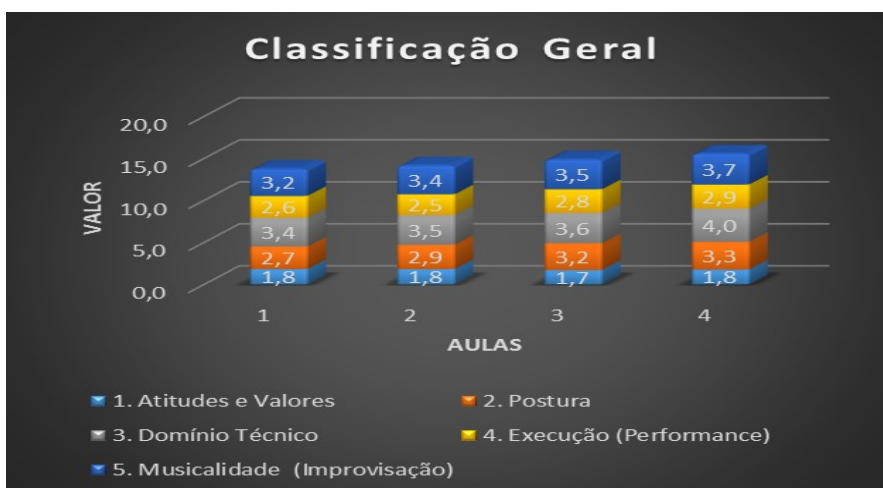


Figura 111: Grelha de Observação Classificação Geral do Aluno Rafael Silva; Fonte: Elaborado pelo Autor

4.3.7 Sara

Conteúdos

- Ciclo de Quartas
- Escala de Maior
- Escala menor harmónica
- Articulação mão direita sem apoio
- Articulação mão direita apoiada
- Ligados de mão esquerda
- Transposição
- Nuances Tímbricas
- Improvisação

AULA N.º 1

Descrição da aula

A aula foi dividida em três partes. Na primeira, abordou-se a componente técnica, usando o conhecimento prévio da aluna para trabalhar a escala maior e a escala menor. As tarefas desenvolvidas, passaram por segmentar a escala por oitavas e executar o arpejo correspondente. A segunda parte, traduziu-se por transpor linearmente a escala maior pelo ciclo de quartas. Assim, a aluna mantendo a relação intervalar e a digitação de mão esquerda, executou a escala em todas as tonalidades. Na terceira parte deu-se ênfase à performance musical e à prática simulada dos conteúdos abordados na primeira e segunda parte da aula, através de uma improvisação sobre a escala menor harmónica.

Deu-se início com a execução da escala de Sib Maior. A aluna correspondeu de forma boa à execução, revelando estudo prévio do desenho. No entanto, a digitação que usou não era a mais exequível, nomeadamente nas mudanças de posição. Revelou, na passagem da IX posição para a XV (sobregudos), que não

conseguia ligar corretamente a passagem, falhando por vezes a nota a seguir à translação da mão esquerda, pois não fazia a devida preparação do pulso e braço para tal tarefa. Foi pedido à aluna, que voltasse a executar o mesmo exercício, mas que aplicasse dinâmica de crescendo na forma ascendente e diminuendo na forma descendente. Para proceder às devidas correções, pediu-se que executasse a escala por uma oitava de cada vez.

Continuamente ao exercício, pediu-se para tocar o arpejo correspondente à escala de Sib Maior. A aluna conseguiu executar o mesmo, no entanto teve necessidade de pensar cada grau. Este exercício (2) teve o objetivo de colocar da aluna a pensar na escala por grau e não pelo desenho que a digitação confere, também foi analisado a diferença entre o terceiro grau maior e menor a nível teórico e a nível organológico.

O terceiro exercício consistiu na transposição da escala maior pelo ciclo de quartas. O objetivo principal, foi que aluna pudesse executar a escala maior e o respetivo arpejo por todas as tonalidades, mantendo assim a digitação da mão esquerda. A tipologia deste exercício, teve como requisito fazer o aluno pensar por intervalo de quarta e por posição. A aluna revelou dificuldades em pensar por intervalos, no entanto no final do exercício mostrou-se interessada e motivada pelo tipo de exercício realizado.

O quarto exercício, consistiu na replicação do exercício 3, mas mudando o paradigma da escala maior para o modo menor natural harmónico. Após a execução do exercício, verificou-se uma maior fluência do mesmo.

O quinto exercício consistiu na execução da escala menor harmónica por sequência de duas notas. Depois da explicação da mesma, método expositivo e demonstrativo, procedeu-se à execução do exercício. Pediu-se para que a aluna aplicasse ao exercício vários tipos de dinâmica e variação rítmica, tendo correspondido de forma excelente ao exercício.

A aula culminou com a execução de uma improvisação por parte da aluna sobre uma base harmónica realizada pelo professor. Pediu-se à aluna que usasse os recursos abordados ao longo da aula, dinâmica, variação rítmica, sequência de duas notas, arpejos, mas que os aplicasse à escala menor harmónica. Pediu-se também, que criasse um padrão motivico e que o desenvolvesse na sua

improvisação, com vista à dotação da improvisação de um carácter de desenvolvimento, como de uma história se tratasse com princípio, meio e fim. A aluna correspondeu de forma positiva ao exercício.

A aula definiu-se em duas componentes: a técnica e a musical. Numa primeira fase, foi solicitado à aluna a aplicação de conhecimentos prévios para poder corresponder aos vários exercícios, tendo por objetivo trabalhar a componente musical, expressividade e criatividade musical. Na segunda fase, foi desenvolvido um trabalho com o objetivo de aperfeiçoar, principalmente, os arpejos (mão direita).

A aluna revelou dificuldades no conhecimento da escala da guitarra, no entanto, com mais ou menos dificuldade, conseguiu atingir com distinção os objetivos propostos. (Ver Anexo DVD I)

Avaliação

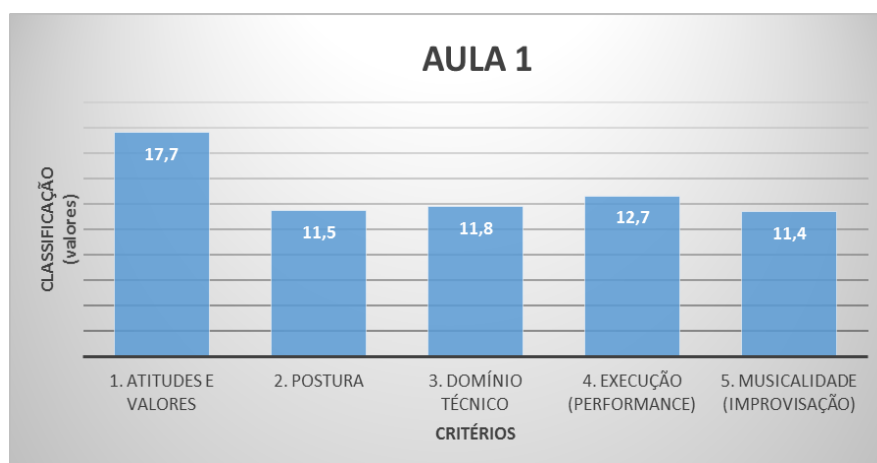


Figura 112: Grelha de Observação da aula n.º 1, da aluna Sara Jesus;
Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 2**DESCRIÇÃO DA AULA**

A aula deu continuidade aos conteúdos programáticos de transposição pelo ciclo de quartas do modo menor. A segunda parte, foram abordados jogos de improvisação sobre a escala Mi menor como atividade preliminar ao estudo da obra, *Asturias* (Segovia, 1900).

A aula iniciou com a execução da escala menor pelo ciclo de quartas. Este exercício teve como característica a improvisação rítmica sobre a execução da escala.

Prosseguiu-se para a execução da escala Mi menor (exercício 2), por corda (sexta, quinta e quarta). Após o exercício aplicou-se a execução por sequência de duas e três notas. Nessa sequência, foram aplicadas duas formas, a forma ascendente e forma descendente (Exercício 3). Num nível seguinte, a tarefa passou pela execução da escala Mi menor com nota pedal (Si) e arpejo de mão direita **p i**, à semelhança dos primeiros compassos da obra *Asturias* (Exercício 4).

O exercício seguinte, evoluiu de grau de dificuldade, conciliando a técnica de arpejo **p i**, com a execução da escala por sequência de duas e três notas, conteúdos já abordados no início da aula (exercício 5).

O exercício n.º 6, caracterizou-se pela realização de uma improvisação abordando os conteúdos programáticos dados durante a aula. Foi pedido à aluna que também levasse em conta as ferramentas expressivas trabalhadas na aula anterior.

A aula traduziu-se, na execução de seis exercícios, que visaram a manipulação e aperfeiçoamento técnico da tonalidade de Mi menor, bem como a sua aplicação através de uma improvisação com base do arpejo dos primeiros compassos da obra *Asturias*. Esta abordagem permitiu à aluna, manipular e

explorar o material da tonalidade Mi menor, aperfeiçoando e motivando através da improvisação. Os exercícios também visaram o aperfeiçoamento da técnica de mão direita em arpejo **p i**.

A aluna demonstrou e correspondeu de forma positiva aos exercícios solicitados. (Ver Anexo DVD I)

Escala de Mim natural

9 *Exercício por sequência de duas notas forma ascendente*

17 *Exercício por sequência de duas notas forma descendente*

25 *Exercício por sequência de três notas forma ascendente*

33 *Exercício por sequência de três notas forma descendente*

41 *Escala de Mim com nota pedal*

Figura 113: Exercícios sobre a escala Mi menor; Fonte: Elaborado pelo Autor

Avaliação

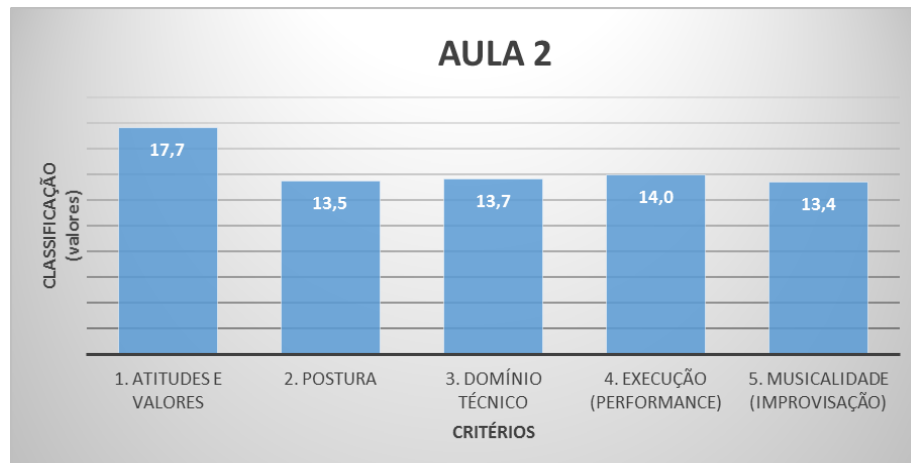


Figura 114: Grelha de Observação da aula n.º 2, da aluna Sara Jesus;
Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 3

Descrição da aula

A aula teve os mesmos conteúdos programáticos da anterior, ou seja o objetivo passou por uma consolidação dos processos já abordados e trabalhados. Importa dizer, que deu-se bastante importância à parte musical da improvisação, nomeadamente à organização, aplicação e desenvolvimento dos elementos expressivos presentes nas improvisações que a aluna realizou.

Iniciou-se com uma improvisação, circunscrevendo-se a execução na sexta corda. Aplicou-se o jogo de improvisação, *Rainbow Scales* (Agrell, 2009), o que consistiu no seguinte: simultaneamente à execução da escala, a aluna deveria manipular diferentes timbres possíveis (*sul tasto*, *normal*, *sul ponticello*). Foi pedido que organizasse a sua improvisação com momentos de respiração, quer com recurso a silêncios, quer no uso de notas longas no final de cada frase musical (Exercício n.º 1).

Posteriormente, foi aplicado o mesmo princípio de improvisação, mas com recurso ao desenho da escala Mim na sétima posição (Exercício n.º 2).

O exercício, baseou-se nos conteúdos de improvisação presentes no exercício n.º 1, com a abordagem da técnica de mão direita presente na obra *Asturias* (Segovia, 1900), ou seja a inserção da nota pedal (Si) com a digitação p i/p m (Exercício n.º 3). A aluna correspondeu de forma positiva. Sublinha-se, que a sua improvisação não teve direção, isto é, foi uma improvisação mais exploratória e livre, sem se perceber padrões, estrutura.

No sentido de dotar de mais coerência e musicalidade o discurso musical, pediu-se à aluna, que intercalasse uma frase melódica com uma frase de arpejos (Exercício n.º 4) e que se adota-se três formulas de arpejos de mão direita:

1. P i / P m 

2. P i m 

3. Polegar duplo 

A aula consistiu numa abordagem à obra *Asturias* a partir de uma panóplia de exercícios de improvisação, e respetiva exploração, com vista ao desenvolvimento musical e técnico do aluno. Em suma, o aluno ao realizar os exercícios referidos já estava inconscientemente a trabalhar os conteúdos inseridos na obra, o qual foi possível desenvolver o material técnico e musical que a obra aborda. O aluno correspondeu de forma bastante positiva e dedicada ao estudo desenvolvendo a um bom nível os exercícios propostos. (Ver Anexo DVD I)

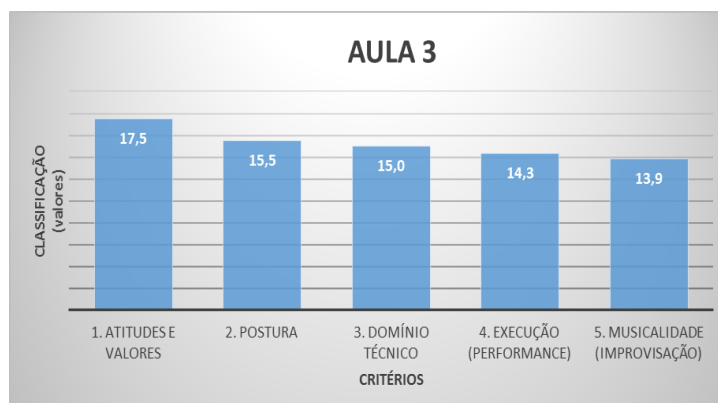
AValiação

Figura 115: Grelha de Observação aula n.º 3, da aluna Sara Jesus; Fonte: Elaborado pelo Autor;

AULA N.º 4**Descrição da aula**

A aula foi dividida em duas partes. Na primeira, deu-se uma revisão da matéria dada aos conteúdos que envolveram improvisação ao longo das últimas sessões. A segunda parte teve como característica a elaboração de um plano de estudo da obra *Estudo n.º VIII* (Lobos, 1953).

A primeira parte consistiu em criar uma improvisação sobre a escala Mi Maior, recorrendo aos jogos de improvisação (Agrell, 2009) e a todos os recursos expressivos abordados nas sessões anteriores. A segunda parte consistiu na estruturação do *Estudo VIII* no seguinte plano de estudo:

1. Divisão por partes;
2. Digitação da obra;
3. Aperfeiçoamento de passagens;

Do ponto três destaca-se as seguintes passagens:

a)



Figura 116: Estudo VIII, c. 26; Fonte: (Lobos, 1953)

Nesta passagem a aluna demonstrou ter dificuldades na execução da corda cinco, rodeado a vermelho, pelo que se isolou a passagem e recorreu-se a um exercício de arpejos recorrendo à transposição linear como se exemplifica na figura abaixo. (Carlevaro, 1988)



Figura 117: Exercício de transposição linear; Fonte: (Carlevaro, 1988)

b)

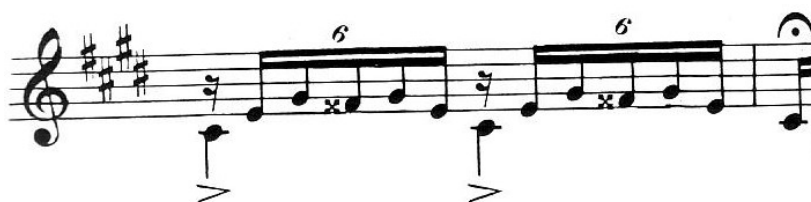


Figura 118: Estudo VIII, c. 27; Fonte: (Lobos, 1953)

Nesta passagem, foi trabalhado o equilíbrio do arpejo, pelo que se executou o arpejo recorrendo a um jogo de acentos (Agrell, 2009), (Tennant, 1995), ao qual consistiu no acento de cada dedo, da mão direita. Este exercício permitiu ao aluno obter um maior domínio e fluidez do arpejo.

c)



Figura 119: Estudo VIII, cc 33-38; Fonte: (Lobos, 1953)

A passagem careceu de ser trabalhada de forma isolada, para aperfeiçoamento dos ligados da mão esquerda e da acuidade rítmica dos mesmos. Aplicou-se seqüência de duas e três notas.

d)



Figura 120: Estudo VIII, cc. 56 a 58; Fonte: (Lobos, 1953)

Para aperfeiçoamento da passagem, recorreu-se ao mesmo método descrito na alínea anterior.

A aluna correspondeu de forma mais ativa à primeira parte da aula do que à segunda. Provavelmente o estar menos à vontade com estudo e mais à vontade com os conteúdos que envolvem a improvisação, fez com que reagisse dessa forma. Apesar disso, sublinha-se o facto da importância de aplicar o plano de estudo, no sentido de organizar e incutir metodologia no estudo individual do aluno.

Avaliação

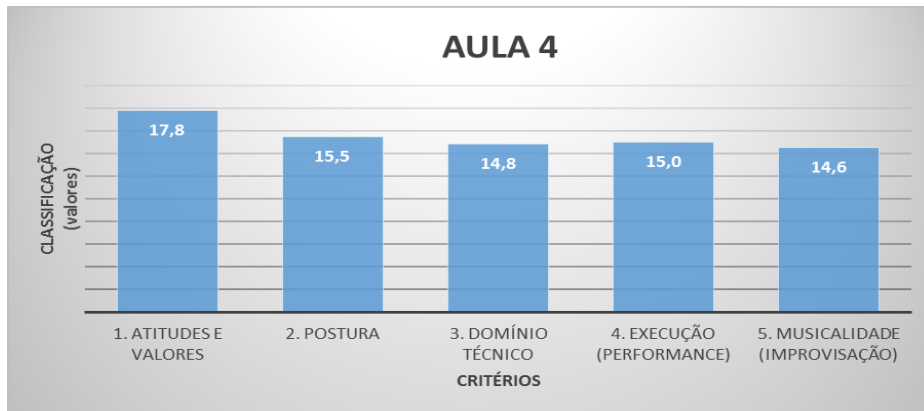


Figura 121: Grelha de Avaliação, aula n.º 4, da aluna Sara Jesus; Fonte: Elaborado pelo Autor

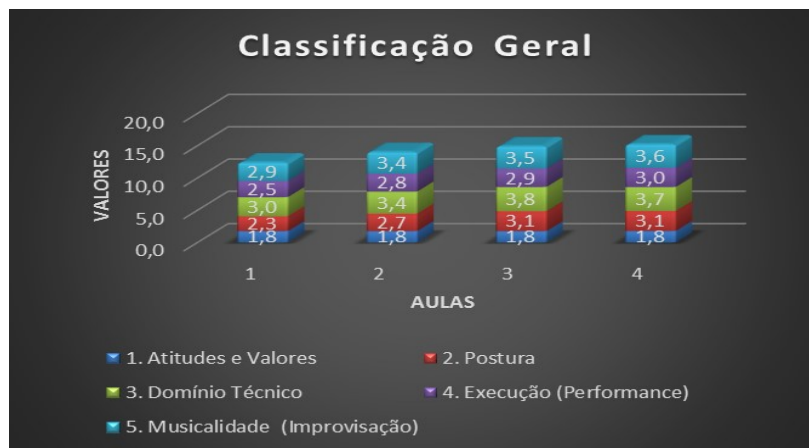


Figura 122: Grelha de Observação, Classificação Geral da aluna Sara Jesus; Fonte: Elaborado pelo Autor

4.3.8 Tiago

Conteúdos

- Ciclo de Quartas
- Escala de Mi Maior
- Escala de Lá Maior
- Escala Ré menor harmónica
- Articulação mão direita sem apoio
- Articulação mão direita apoiada
- Ligados de mão esquerda
- Transposição
- Nuances Tímbricas
- Improvisação

AULA N.º 1

A aula foi dividida em três partes. Na primeira, abordou-se a componente da criatividade musical usando o conhecimento prévio do aluno, para trabalhar aspetos musicais como a improvisação, acuidade rítmica e exploração tímbrica. Na segunda parte, foi trabalhado o Estudo n.º1 de Villa Lobos (Lobos, 1953), realizando-se um trabalho de preparação da obra do ponto de vista técnico. Na terceira parte, deu-se ênfase à performance musical e prática simulada dos conteúdos abordados na primeira e segunda parte da aula.

Iniciou-se a aula, para que o aluno escolhesse uma escala menor que já soubesse executar. O aluno escolheu uma escala do 6º. Grau do manual de escalas de João Campos (Campos, 2006), Ré menor melódica. Esse exercício tem a particularidade de ser executado à colcheia, recorrendo a ligados da mão esquerda.

De seguida, solicitou-se ao aluno que pensasse em vários tipos de dinâmica e as executasse em “loop”, aplicando a cada repetição uma nova dinâmica. A dificuldade evidenciada, traduziu-se em que o aluno nem sempre conseguiu ser

coerente na aplicação das diferentes dinâmicas, pois, a sua execução era rápida não deixando espaço e tempo para organizar mentalmente uma dinâmica diferente. Posto isto, foi pedido ao aluno que pensasse numa pulsação mais confortável, para que pudesse ser mais exequível a execução do exercício.

Posteriormente, repetiu-se o mesmo exercício mas com outro tipo de digitação e sem ligados. O objetivo seria o de articular cada nota com um timbre e/ou dinâmica diferente. (Agrell, 2009) Foi sugerido, que executasse o exercício com notas longas.

Prosseguiu-se com o mesmo exercício, mas desta vez variando o ritmo. O aluno conseguiu corresponder positivamente ao exercício. A dificuldade evidenciada, prendeu-se com o facto de o aluno não estar seguro com a digitação.

No exercício seguinte (exercício n.º 2), foi pedido que aplicasse sequência à escala a estudar: foi perceptível que o aluno nunca tinha executado desta forma uma escala. Para o efeito optou-se pela demonstração de vários exemplos tendo acabado por escolher uma sequência de duas notas, por ser mais acessível. O aluno procedeu à execução do exercício várias vezes, até se sentir mais confortável. A sequência terminaria com uma improvisação, na qual o aluno deveria aplicar os diferentes exercícios executados anteriormente; foi sugerido que adicionasse silêncios ao improviso de forma a organizar e sistematizar as suas ideias musicais. Dadas as indicações, deu-se início à performance da improvisação.

A segunda parte da aula foi dedicada ao estudo n.º 1 V. Lobos. Iniciou-se com a audição do mesmo, tendo-lhe pedido que o interpretasse. Para tal, foi elaborado um plano que contemplou os seguintes passos:

1. Tocar o estudo à colcheia. Acentuar a primeira colcheia.
2. Tocar o estudo à semicolcheia.
3. Tocar com metrónomo e subdividir na repetição;
4. Usar dinâmica de eco na repetição.

Como o aluno já tinha feito um trabalho prévio de leitura, foi pedido que executasse as partes do estudo que se revelaram menos consistentes. A aula terminou com a execução do estudo na íntegra.

A aula caracterizou-se por duas componentes: a técnica e a musical. Numa primeira fase, solicitou-se a aplicação de conhecimentos prévios, através da execução de vários exercícios, com o objetivo de trabalhar componentes da criatividade musical. Na segunda parte, foi trabalhado um estudo, com o objetivo de aperfeiçoar, principalmente, os arpejos de mão direita tendo sido, para o efeito, elaborado um plano de estudo com quatro passos a cumprir. O aluno revelou dificuldades no conhecimento da escala da guitarra. No entanto, com mais ou menos dificuldade, conseguiu atingir com distinção os objetivos propostos. (Ver Anexo DVD I)

Avaliação

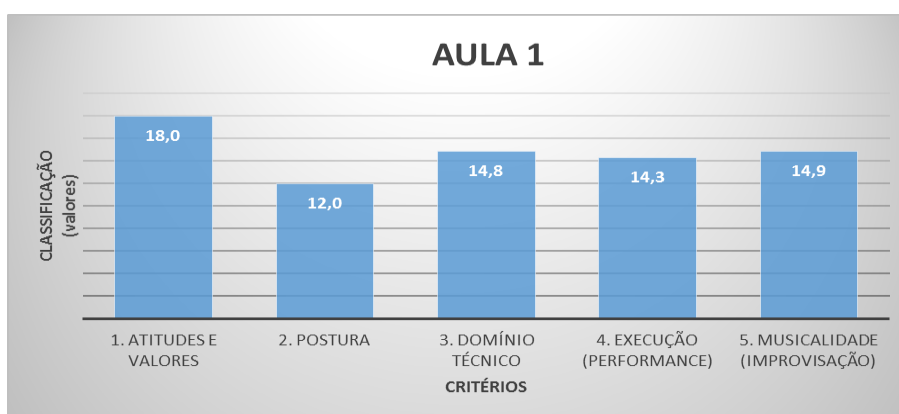


Figura 123: Grelha de Observação aula n.º 1, do aluno Tiago Santos;
Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 2

Descrição da aula

A aula consistiu no estudo da obra Prelúdio n.º 2 (Lobos, 1954), bem como a exploração da tonalidade do mesmo a partir de jogos de improvisação.

A aula iniciou com a execução do exercício n.º 1, tendo consistido na execução da escala de Mi Maior (1.ª posição). Assim, o exercício visou o

aperfeiçoamento do compasso 9 da obra a partir de jogos de improvisação nomeadamente:

- Execução da escala por notas longas, aplicando o jogo de improvisação *Rainbow Scales* (Agrell, 2009)
- Execução da escala à tercina → Digitação Mão Direita **a m i**
- Execução da escala à colcheia → Digitação Mão Direita **a m i**
- Execução da escala por adição de notas **3+1, 4+1, 5+1, etc**
- Execução da escala por sequência de três e quatro notas



Figura 124: Prelúdio n.º 2, c. 9; Fonte: (Lobos, 1954)

Assim posto este exercício, a aula prosseguiu com o exercício n.º 2. Este, consistiu na execução da escala Maior por ciclo de quartas. Técnica que V. Lobos usa ao longo da obra e como mostra o exemplo referente ao cc. 23 a 26:



Figura 125: Prelúdio n.º 2, cc. 24 a 26; Fonte: (Lobos, 1954)

Assim o exercício visou a preparação da passagem em duas fases:

1. Execução por escala
2. Execução por arpejo

O exercício n.º 3 e n.º 4, passaram pela elaboração de um plano de estudo:

1. Divisão da obra por secções
2. Digitação
3. Secção Piu Mosso

4. Jogo de acentos sobre o arpejo de mão Direita
5. Passagens por cromaticismo
6. Tocar com o metrónomo

A aula consistiu na análise e na construção de exercícios sobre as texturas, material temático (escalas e arpejos) e técnicas de composição (transposição por ciclo de quartas) que o compositor recorreu para a criação da obra. Assim, desse modo o aluno conseguiu desenvolver e aprofundar os conteúdos programáticos de forma progressiva e evolutiva, a partir de jogos de improvisação. A parte final da aula consistiu na elaboração de um plano de estudo para a obra ao qual passou por uma análise da mesma e no aperfeiçoamento da técnica de mão direita na secção **Piu Mosso**.

Avaliação

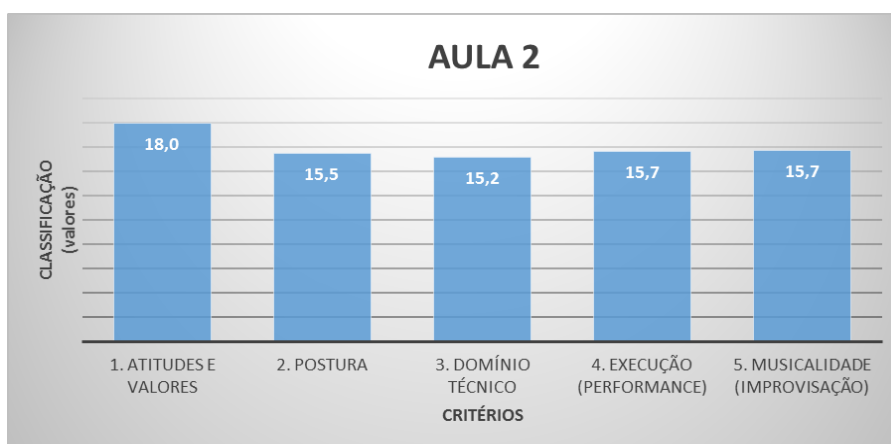


Figura 126: Grelha de Observação, Aula n.º 2, do aluno Tiago Santos;
Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 3

Descrição da aula

A aula resumiu-se na continuidade dos conteúdos programáticos da sessão anterior, nomeadamente a obra Prelúdio n.º 2, bem como os jogos de

improvisação. Dessa forma o aluno poderá consolidar e aperfeiçoar processos e os conteúdos programáticos enquadrados na aula.

O primeiro exercício consistiu na elaboração de uma improvisação sobre o ciclo de quartas. O exercício foi realizado com acompanhamento harmónico realizado pelo professor.

O exercício n.º 2, teve como ponto de partida a realização do arpejo da secção **Piu mosso**, cc. 23 a 26, pelo ciclo de quartas. Dessa forma, manteve-se uma progressividade em relação ao exercício anterior. O objetivo passou por aperfeiçoar a componente técnica relativamente ao arpejo de mão direita, uma vez que o aluno revelou irregularidade na sua execução.

Posto isto o exercício foi realizado com acompanhamento metronómico e o aluno deveria realizar subdivisão do ritmo. Também foi posto em prática o jogo de acentos, exercício realizado na aula anterior, de forma a fomentar mais o equilíbrio do arpejo. Após o exercício, constatou-se que o aluno melhorou a proficiência do arpejo, bem como da passagem no seu todo.



Figura 127: Prelúdio n.º 2, secção Più mosso; Fonte:
Elaborado pelo Autor

Após este exercício, o aluno executou a obra Prelúdio n.º 2 (Lobos, 1954) (exercício n.º 3), onde foi realizado uma análise interpretativa da mesma. O aluno revelou uma evolução relativamente à sessão anterior.

Neste exercício, sublinha-se que foram trabalhadas as passagens da obra, (Carlevaro, 1987):

The image displays four musical exercises for guitar, arranged in two rows. Each exercise is written on a single staff in treble clef, with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The exercises are:

- Top-left: Labeled 'without changing positions.' It features a sequence of notes with fingerings 'm', 'i', 'm', 'i', 'm' and triplets. The final chord is CII.
- Top-right: Labeled 'From IV to II.' It features a similar sequence of notes with fingerings 'm', 'i', 'm', 'i', 'm' and triplets. The final chord is CII.
- Bottom-left: Labeled 'From VI to II.' It features a similar sequence of notes with fingerings 'm', 'i', 'm', 'i', 'm' and triplets. The final chord is CII.
- Bottom-right: Labeled 'From VII to II.' It features a similar sequence of notes with fingerings 'm', 'i', 'm', 'i', 'm' and triplets. The final chord is CII.

Figura 128: Exercício de transposição; Fonte: (Carlevaro, 1987)

Constata-se que Carlevaro aplica exercícios por transposição, de forma a simplificar a mudança de posição e progressivamente ir aumentando o seu grau de dificuldade, até alcançar o que o compositor escreveu.

A aula caracterizou-se por dar continuidade à sessão anterior (aula n.º 2), mas com um enfoque maior sobre a criação musical (improvisação). Houve também intencionalidade na escolha dos exercícios, uma vez que os mesmos focaram a linguagem particular do compositor, nomeadamente na transposição linear de harmonias, bem como o uso de cordas soltas. O aluno correspondeu de forma boa às atividades realizadas, demonstrando vontade de aprender. (Ver em Anexo DVD I)

Avaliação

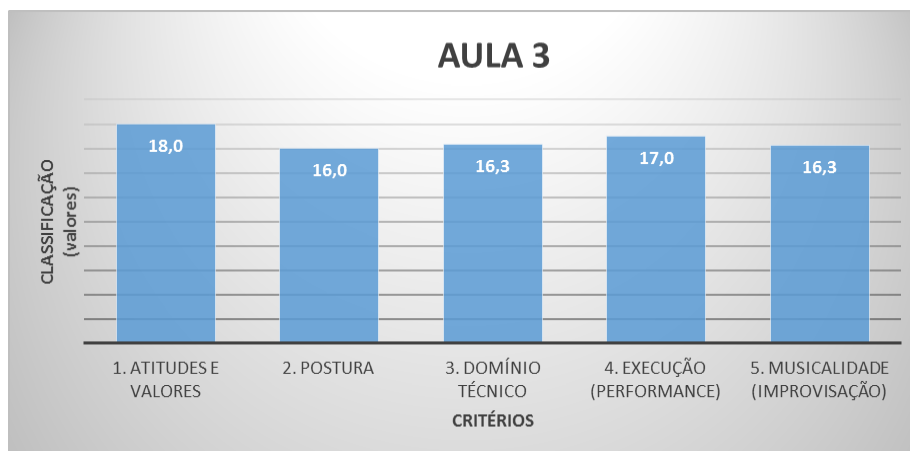


Figura 129: Grelha de Observação, Aula n. ° 3, do aluno Tiago Santos;
Fonte: Elaborado pelo Autor

AULA N.º 4

Descrição da aula

Esta aula consistiu na elaboração de uma panóplia de exercícios de carácter improvisatórios. Dessa forma, e pela exploração da tonalidade de Lá Maior, visou uma maior preparação para a abordagem do *Estudo XII* de Fernando Sor (Segovia, 1945) através da manipulação e exploração do material musical da tonalidade de Lá Maior.

A aula iniciou com a execução da escala Lá Maior na corda Sol. Neste exercício foi aplicada uma improvisação onde o aluno teria que contemplar os seguintes parâmetros:

1. Manipulação de Timbres
2. Manipulação de diferentes ritmos
3. Improvisação a uma voz
4. Improvisação a duas vozes

O exercício foi alternando entre a improvisação que o aluno realizava e a demonstração de exemplos realizados pelo professor (Método Demonstrativo). O aluno correspondeu de forma positiva. De seguida, implementou-se o diálogo musical entre professor e aluno, na medida em que o professor improvisava por quatro compassos e o aluno intervinha de seguida na mesma estrutura. Logo após esta abordagem foi definido com o aluno os seguintes parâmetros que a improvisação teria que contemplar:

1. Contraste de texturas
2. Contraste de Dinâmicas
3. Desenvolvimento melódico
4. Repetição
5. Sequência

A aula teve uma abordagem extensiva da tonalidade de Lá Maior, através dos exercícios realizados. O fio condutor da aula teve como base uma improvisação com a abrangência de duas componentes, a técnica e a expressiva, com a natureza de adicionar elementos novos à improvisação, como por exemplo: diálogo aluno – professor, a introdução de uma improvisação a duas vozes com a inclusão de um baixo ou a incorporação de um intervalo harmónico.

A aula culminou com a execução do estudo. (Ver em Anexo DVD I)

Avaliação

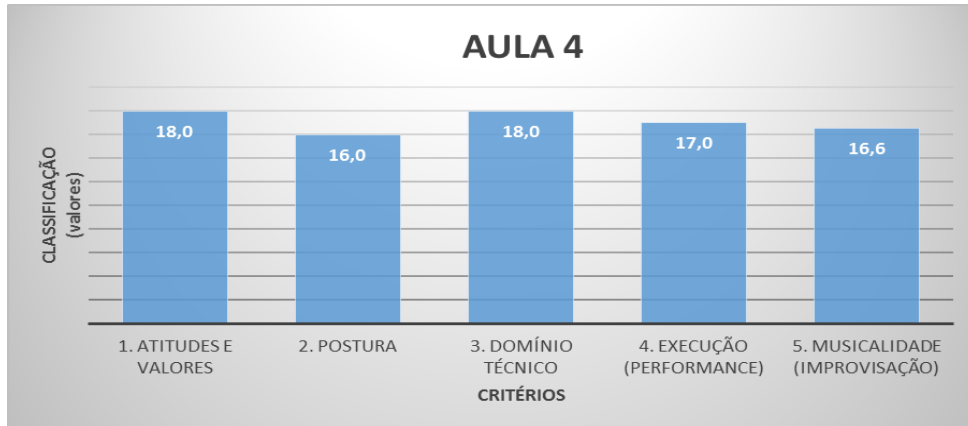


Figura 130: Grelha de Observação da aula n.º 4, do aluno Tiago Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor

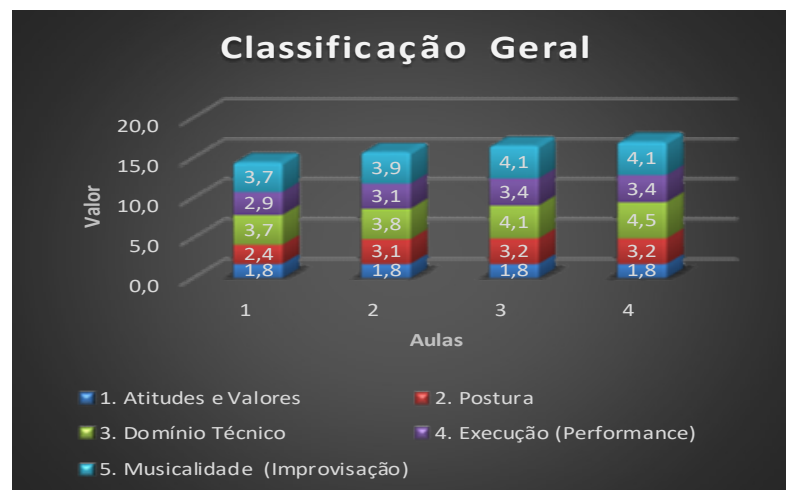


Figura 131: Grelha de Observação, Classificação Geral do aluno Tiago Santos; Fonte: Elaborado pelo Autor

Capítulo 5 | Tratamento de dados

Neste capítulo, irá proceder-se à análise de inquéritos realizados, acerca da temática da improvisação, a dois tipos de público-alvo. O primeiro tipo, trata-se de um inquérito dirigido a professores e o segundo tipo, a alunos estudantes de música.

O objetivo desta pesquisa teve como foco principal, a colocação de questões chave, no sentido de perceber o uso da improvisação em atividades letivas, no que concerne à sua frequência e ao seu contexto. Tentou aferir-se que contributos ou mais-valias esta atividade confere aos alunos, ao nível da musicalidade e da expressão. Procurou perceber-se a realidade da mesma nas escolas, e qual a formação que os docentes inquiridos têm para o seu uso nas aulas que lecionam.

5.1 Inquérito aos Professores

O inquérito foi realizado a uma amostra de 72 professores. Dos inquiridos, 53% são licenciados, 43% detêm o grau de mestre e 4% são doutorados.

Pergunta 1: Grau Académico

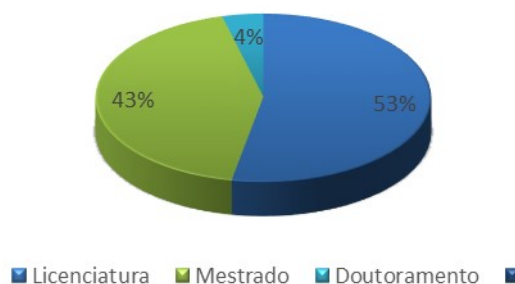


Figura 132: Grau Académico Fonte: Elaborado por Autor

Quando questionados se já improvisaram, os resultados foram bastante expressivos, com 94% a responder afirmativamente.

Pergunta 4: Já improvisou?



Figura 133: Já improvisou? Fonte: Elaborado por autor

Relativamente ao contexto em que ocorreu a improvisação, as respostas foram variadas, mas maioritariamente, os inquiridos improvisaram em ensaios, quer em grupo quer a solo. Referiram também ter improvisado em gravações e, mais pontualmente, noutras situações, tais como aulas, para fins composicionais e em concertos.

Pergunta 5: Situação

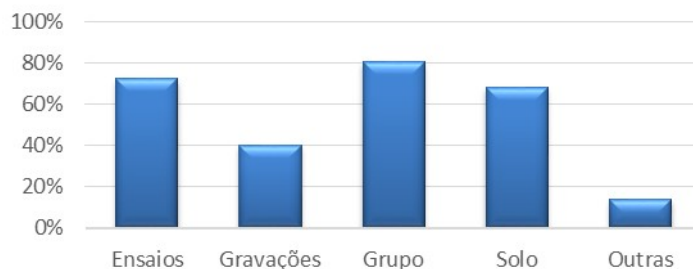


Figura 134: Em que situação (situações) improvisou? Fonte: Elaborado por autor

Pelas respostas obtidas, conclui-se que os estilos privilegiados pelos inquiridos para a improvisação são o estilo livre, o jazz e o rock. A música popular e a erudita também reúnem algum consenso, ocupando a música antiga um lugar inferior nas suas opções.

Pergunta 6: Estilo

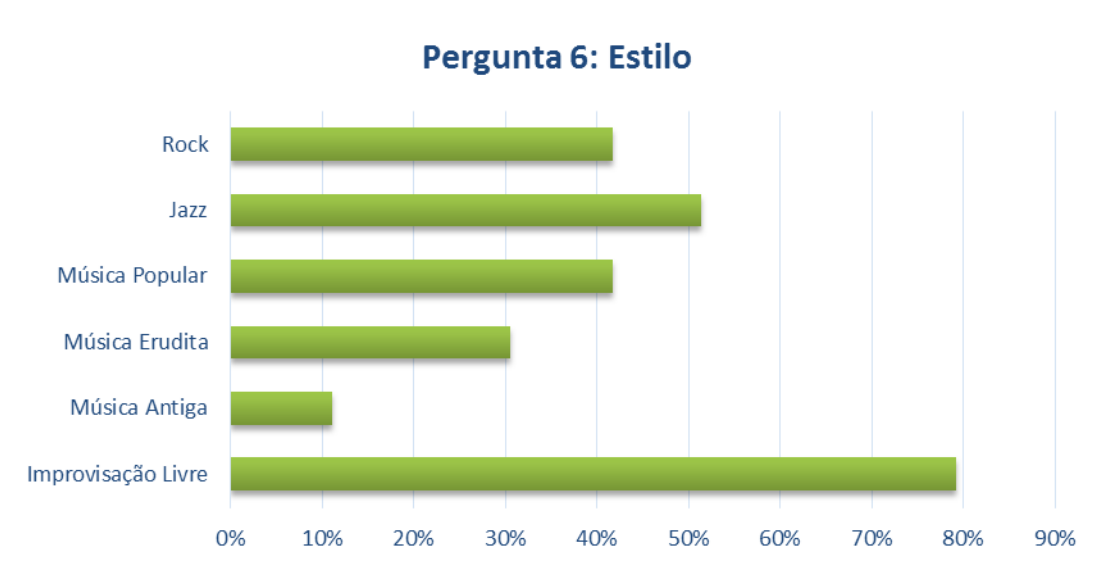


Figura 135: Em que estilo (s) improvisou (improvisa)? Fonte: Elaborado por autor

O contexto em que a improvisação mais ocorre é num contexto privado.

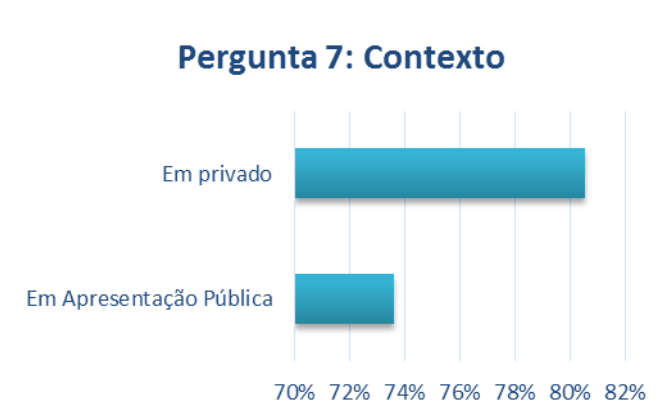


Figura 136: Em que contexto? Fonte, Elaborado por autor

Quanto ao exercício de atividades relacionadas com a improvisação nas suas aulas, a maioria dos professores inquiridos respondeu afirmativamente, com 61% a assumir essa prática.

Pergunta 8: Nas suas aulas, exerce atividades relacionadas com a improvisação?

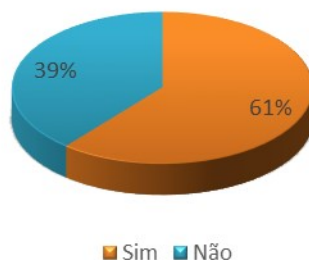


Figura 137: Nas suas aulas, exerce atividades relacionadas com a improvisação? Fonte: Elaborado por Autor

Uma parte significativa dos professores, também na sua formação participou em atividades relacionadas com a improvisação: 75%.

Pergunta 9: Na sua formação, improvisou?

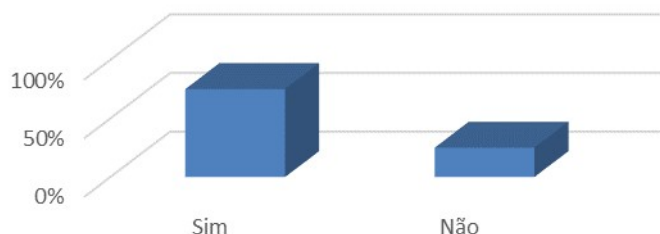


Figura 138: Na sua formação improvisou? Fonte: Elaborado por Autor

As situações em que essas práticas ocorreram foram, maioritariamente, em masterclasses, em aulas de jazz, jam sessions e em concertos.

Em relação à atribuição da improvisação a um determinado género musical, a maioria dos inquiridos acha que essa prática não é exclusiva de um estilo (86% disseram que não). Já os restantes, os que acham que está relacionada com um estilo, atribuíram-na sobretudo ao jazz.

Pergunta 11: Atribui a prática da improvisação a um determinado género musical?

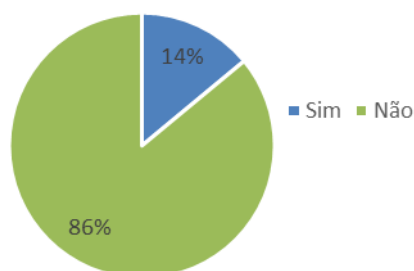


Figura 139: Atribui a prática da improvisação a um determinado género musical? Fonte: Elaborado por Autor

Quando solicitado para concordar ou não com determinadas afirmações, segundo uma escala de 1 a 5, em que 1 representa “Discordo completamente” e 5 “Concordo completamente”, os inquiridos demonstraram as seguintes opiniões:

Pergunta 13

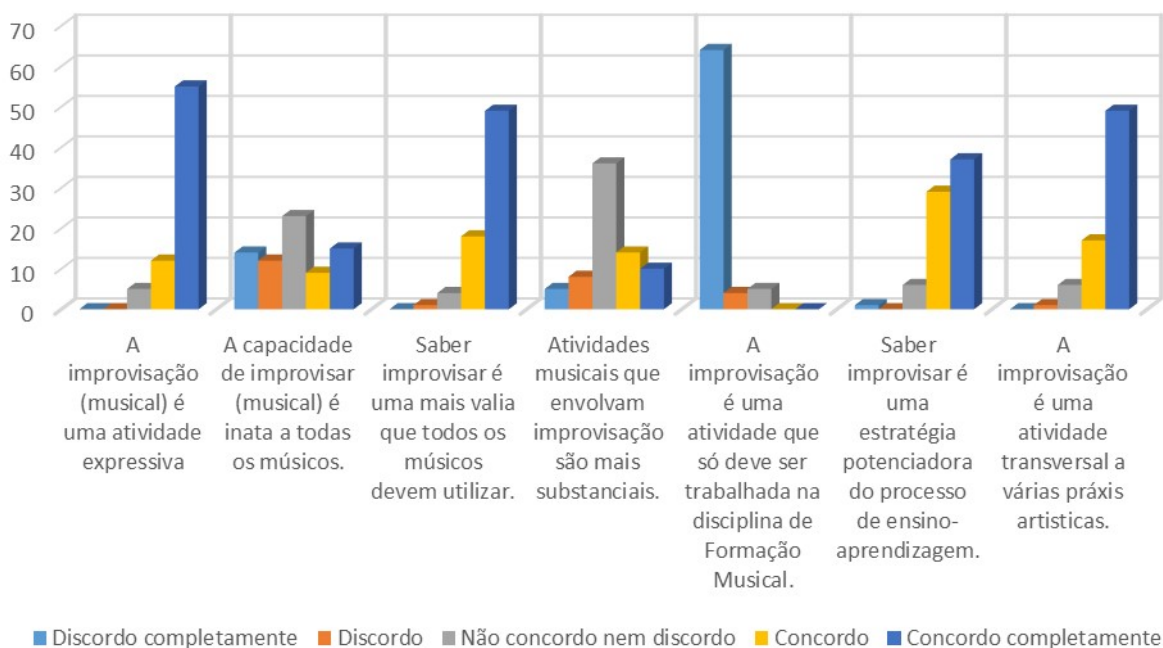


Figura 140: Gráfico ilustrativo das respostas à pergunta n.º 13, Fonte: Elaborado por Autor

- A maioria dos inquiridos acha que a improvisação (musical) é uma atividade expressiva;
- À afirmação: “A capacidade de improvisar (musicalmente) é inata a todas os músicos”, as opiniões dividem-se;
- A maioria dos professores concorda que “Saber improvisar é uma mais valia que todos os músicos devem utilizar”;
- Quanto ao facto das “Atividades musicais que envolvam improvisação serem mais substanciais”, as respostas foram novamente dispersas;
- Em relação ao contexto, de que a “A improvisação é uma atividade que só deve ser trabalhada na disciplina de Formação Musical”, a opção “Discordo completamente” destaca-se, tendo sido a mais escolhida pelos professores;
- “Saber improvisar é uma estratégia potenciadora do processo de ensino-aprendizagem” é outra afirmação com que a maioria dos inquiridos concorda;
- À afirmação: “A improvisação é uma atividade transversal a várias práxis artísticas”, as respostas obtidas concentram-se na opção “Concordo completamente”.

Questionados se há uma idade mais adequada ao início da prática da improvisação, as opiniões convergem: não há uma idade mais propícia: 76% dos inquiridos afirmam que em qualquer idade é possível improvisar.

Pergunta 14: A partir de que idade é possível improvisar?

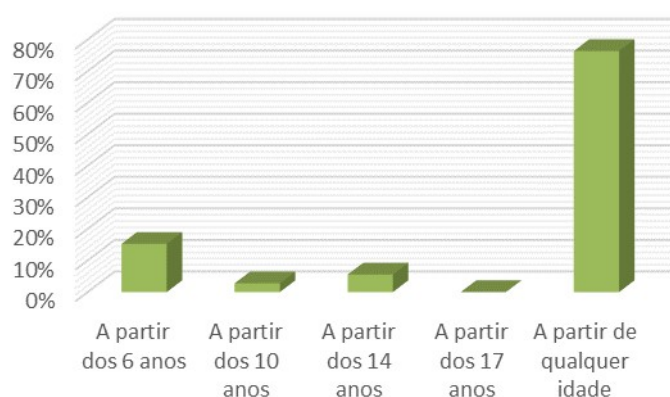


Figura 141: A partir de que idade é possível improvisar? Fonte: Elaborado por Autor

Para concluir o questionário, os inquiridos foram confrontados com a questão acerca de ser ou não possível elaborar um ensino significativo de improvisação musical, nas escolas que trabalham com o ensino musical, e, as opiniões obtidas foram diversas: 41% acham que, para que isso aconteça, é necessário haver uma alteração dos programas curriculares, 29% julgam tratar-se apenas de uma questão de abertura de mentalidade/ postura dos docentes, 12% acham que basta que se valorize mais a improvisação, 12% referem ser possível, pela mais-valia que a improvisação desenvolve nos alunos e 2% acham que teria de acontecer de uma forma extra curricular.



Figura 142: De que forma é possível elaborar um ensino significativo de improvisação musical nas escolas que trabalham com o ensino musical? Fonte: Elaborado por Autor

5.2 Inquérito aos Alunos

O inquérito foi realizado a uma amostra de 43 alunos: 63% frequentam o curso profissional de música, 33% o curso básico e 5% a licenciatura.



Figura 143: Curso frequentado; Fonte: Elaborado por Autor

A maioria (67%) são alunos de guitarra; no entanto, foi possível obter a opinião de pianistas (7%), executantes de flauta transversal (5%) e de um aluno de cada um dos seguintes instrumentos: Acordeão, Órgão, Oboé, Trompete, Canto, Violino, Violoncelo, Clarinete e Contrabaixo.

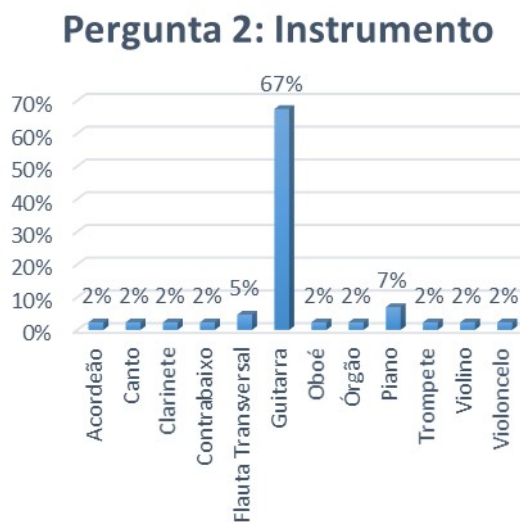


Figura 144: Que Instrumento? Fonte: Elaborado por Autor

Dos entrevistados, 65% tocam um segundo instrumento, sendo que apenas 35% executam só um instrumento. No entanto, este facto não foi relevante para a pesquisa uma vez que esta variável não influenciou os resultados obtidos. Inquiridos acerca da sua experiência musical, mais de metade dos alunos tem experiência apenas em música erudita (cerca de 53%). Os restantes percorrem diversos géneros: rock, jazz, pop, gospel e filarmónica.

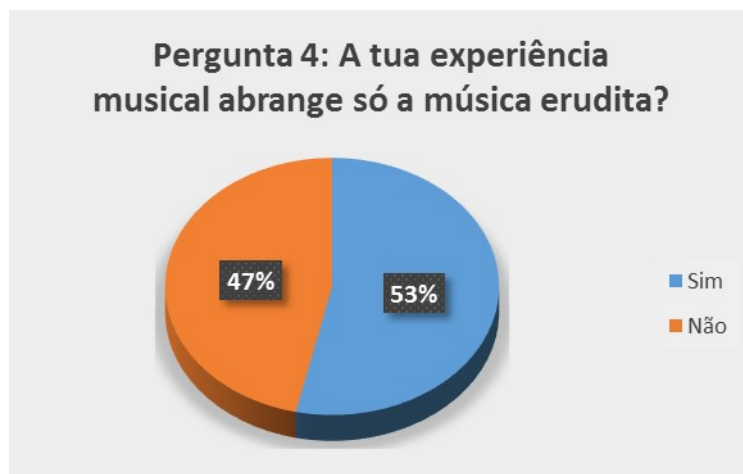


Figura 145: A experiência musical abrange só a música erudita? Fonte: Elaborado por Autor

Apenas 21% referem nunca ter improvisado; os restantes (79%) já vivenciaram a improvisação nos mais variados contextos: seja nas aulas – maioria dos casos –, por autorrecreação, no estudo individual ou em ensaios.



Figura 146: Já improvisaste? Fonte: Elaborado por Autor

Pergunta 6: O que te levou a improvisar?

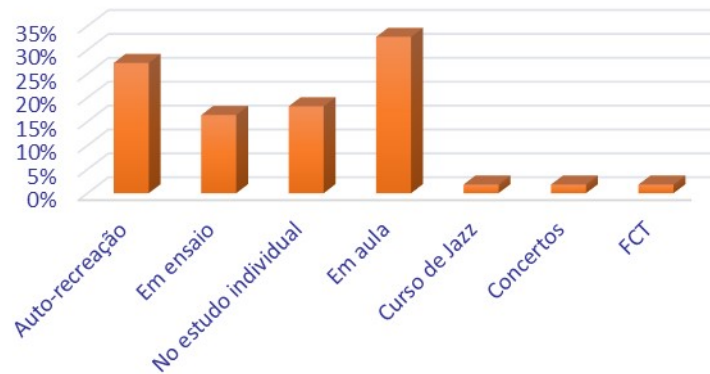


Figura 147: O que te levou a improvisar? Fonte: Elaborado por Autor

No entanto, e apesar da maioria já ter experienciado a improvisação, apenas 29% a praticam habitualmente.

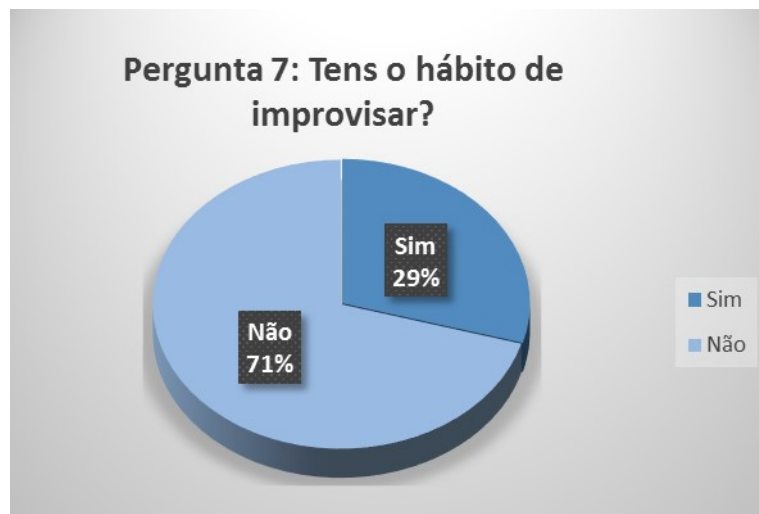


Figura 148: Tens o hábito de improvisar? Fonte: Elaborado por Autor

Foi-lhes, entretanto, solicitado para concordarem ou não com determinadas afirmações, segundo uma escala de 1 a 5, em que 1 representa “Discordo completamente” e 5 “Concordo completamente”.

- Relativamente aos alunos que já improvisaram:

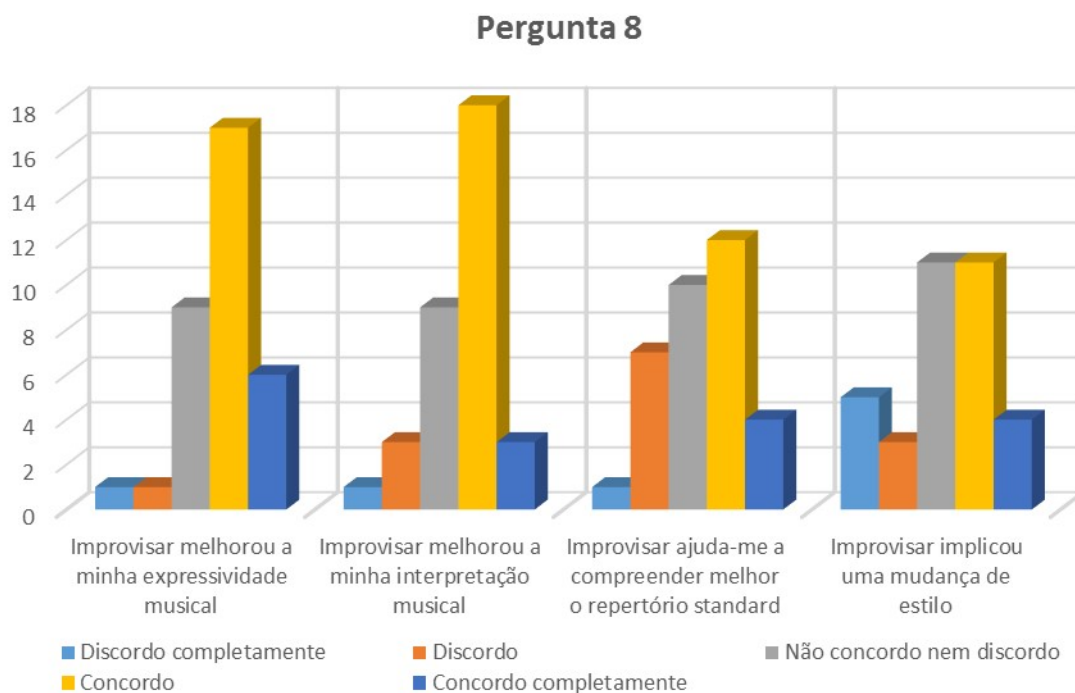


Figura 149: Resposta à pergunta n.º 8, Fonte: Elaborado por Autor

- A maioria dos alunos, 68%, sentem que improvisar melhorou a sua expressividade musical;
- Quanto à melhoria da sua interpretação musical, os resultados foram idênticos à afirmação anterior: 62% sentem que improvisar os ajudou nesse sentido, 26% julgam não ter influência e 12% revelaram o seu desacordo;
- A afirmação de que improvisar os ajuda a compreender melhor o repertório standard, teve opiniões mais distribuídas, no entanto, a maioria julga tê-los ajudado nesse sentido;
- Quanto ao facto de improvisar ter implicado uma mudança de estilo, as opiniões foram novamente distribuídas por todas as opções, com a maioria, apesar desse resultado não ser muito expressivo, a achar que essa experiência os levou a mudar de estilo.

- Relativamente aos alunos que nunca improvisaram, questionados acerca do motivo pelo qual nunca o fizeram:

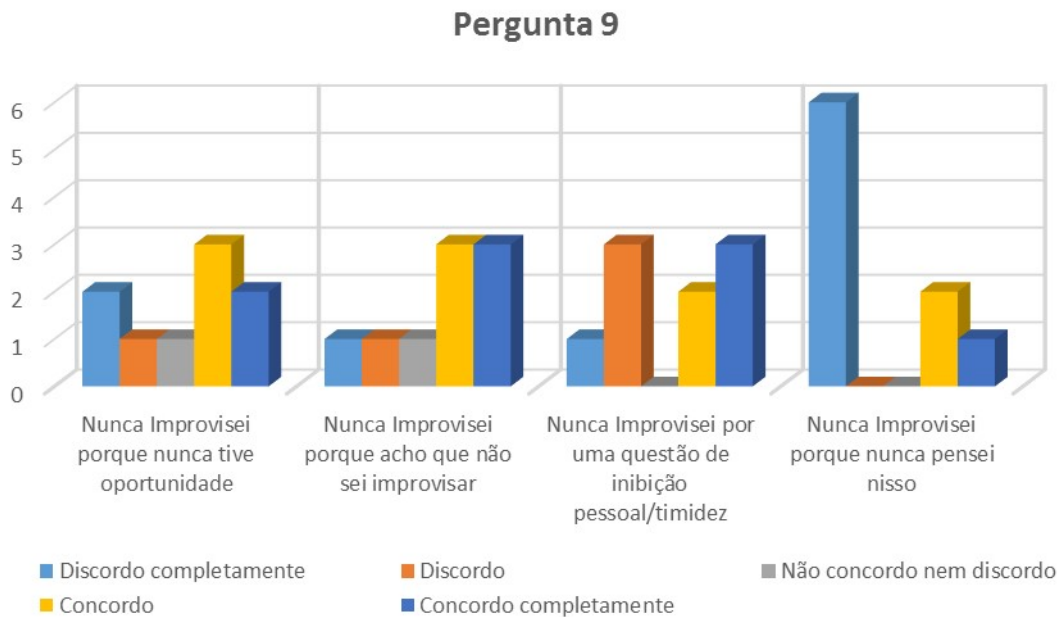


Figura 150: Resposta à pergunta n.º 9, Fonte: Elaborado por Autor

- A maioria dos alunos refere que nunca improvisou por falta de oportunidade;
- O facto de não saber improvisar é também apontado pela maioria para justificar nunca o ter feito;
- Quanto à afirmação “Nunca improvisei por uma questão de timidez/ inibição” as opiniões dividem-se, com metade dos alunos a mostrarem a sua discordância e os restantes a concordarem;
- À afirmação “Nunca improvisei porque nunca pensei nisso”: a maioria discorda, revelando assim que o facto de nunca ter improvisado não é justificado por ter ou não pensado na questão.

Questionados acerca da visão que têm de um músico que sabe improvisar, 95% referem ser de admiração e 5% de indiferença.

Pergunta 10: Como vêes um músico que sabe improvisar?



Figura 151: Como vêes um músico que sabe improvisar? Fonte: Elaborado por Autor

Solicitado novamente para concordarem ou não com determinadas afirmações, segundo uma escala de 1 a 5, em que 1 representa “Discordo completamente” e 5 “Concordo completamente”, obtiveram-se as seguintes conclusões:

Pergunta 11



Figura 152: Resposta à pergunta n.º 11, Fonte: Elaborado pelo Autor

- Um número significativo de alunos discorda da ideia de que “a improvisação é um dom para poucos”;
- Poucos são os alunos que acham que a improvisação é uma característica inata e comum a toda a gente;
- Já a afirmação de que “A improvisação é uma característica que se for trabalhada é comum a todos” reuniu um maior consenso, com quase todos os alunos a revelarem a sua concordância;
- A maioria dos alunos acha que “A improvisação é uma característica inata que para ser válida carece de ser trabalhada”;

Relativamente à inclusão, no plano de estudos, de uma disciplina direcionada para a prática da improvisação no instrumento, 70% dos alunos inquiridos demonstraram interesse, 19% não têm opinião formulada e apenas 11% referiram não ter interesse, pois julgam que as disciplinas no currículo são já suficientes para o efeito.

Pergunta 12: Gostavas de ter no teu plano de estudos uma disciplina que fosse direcionada para a prática de improvisação no instrumento?

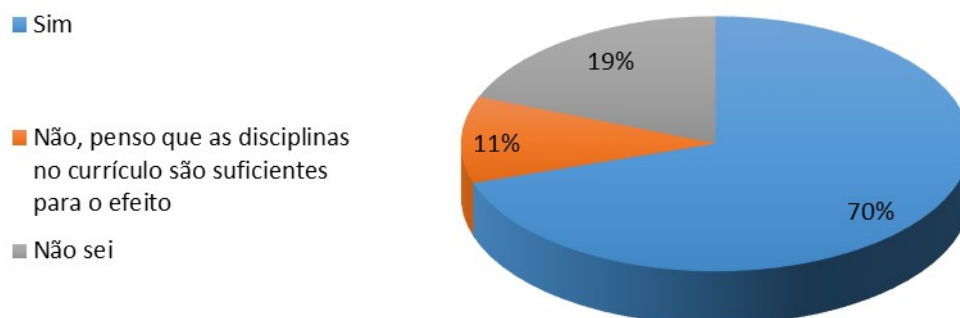


Figura 153: Gostavas de ter no teu plano de estudos uma disciplina que fosse direcionada para a prática de improvisação no instrumento? Fonte: Elaborado por Autor

Dos que manifestaram interesse em ter a disciplina direcionada para a prática de improvisação no instrumento, questionados acerca do tipo de atividade em que melhor se enquadraria essa disciplina, entre solo, duo ou em grupo, as opiniões dividiram-se: 32% preferiam ter a solo, 35% em duo e 33% em grupo (música de camara, orquestra, ensemble, naipe).



Figura 154: Em que tipo de atividade melhor se enquadraria essa disciplina de improvisação?
Fonte: Elaborado por Autor

Conclusão

Este projeto educativo, em suma, serviu para 1) O desenvolvimento de um vínculo mais natural e profundo dos alunos com o instrumento; 2) A exploração das possibilidades técnico-performativas do instrumento: novas sonoridades, efeitos, gestos, contextos, linguagens, etc. 3) A abordagem ao estudo do instrumento de forma criativa, na maneira de traduzir ideias em ações musicais; 4) Uma maior preparação para lidar com situações musicais desconhecidas e não previamente preparadas, estimulando uma maior capacidade na resolução de problemas; 5) Uma redução das inibições pessoais suscitando uma maior motivação na auto expressão, fluência e integração entre pares; 6) A exploração de novas e próprias possibilidades criativas.

Através de atividades que recorram ao uso do pensamento divergente, a resolução de problemas, a aprendizagem colaborativa, um melhor conhecimento do instrumento⁷², à construção de um background musical⁷³, pretendeu-se a implementação de práticas improvisatórias⁷⁴, valorizando performances musicais e criativas através de maior conhecimento estrutural, formal e estético por parte dos alunos.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como foco perceber como a aprendizagem e a conseqüente prática da improvisação, proporcionam ao estudante de música o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, tais como o desenvolvimento de um estilo próprio, flexibilidade, adaptabilidade e expressividade musical.

A gênese do trabalho, teve como ponto de partida a colocação de certas questões, nomeadamente, porque é que na música erudita não improvisamos?

⁷² A partir de atividades de improvisação livre que apelem à exploração sonora e idiomática.

⁷³ Na integração de novas linguagens, inovando práticas pelo recurso a processos criativos, que permitam aos alunos, o fomento de atividades pela audição, reprodução, interpretação, exploração, invenção e criação musical

Como ensinar a improvisar? É possível criar um ensino significativo de improvisação nas Escolas e Conservatórios do Ensino Artístico? É possível trabalhar repertório erudito através de atividades que incorporem a improvisação? É possível trabalhar conteúdos técnicos do instrumento, repertório, o ouvido musical desenvolvendo-os a partir de processos criativos como a improvisação?

A realização deste trabalho, do ponto vista prático, permitiu estruturar e desenhar, com base em metodologias como a investigação-ação, aprendizagem colaborativa e aprendizagem baseada em resolução de problemas, um projeto educativo que, para além de responder a uma problemática inicial e à verificação da sua aplicabilidade, proporcionasse ao autor um enriquecimento marcante enquanto professor e investigador.

No decurso de todo o processo, nem tudo correu conforme planificado e idealizado. Surgiram contratempos aos quais houve a necessidade de dar uma resposta adequada, no sentido de dotar o trabalho da relevância e exequibilidade possíveis.

Olhando para o que foi construído, existiram atividades que se fossem replicadas, seriam concebidas de uma outra forma. O facto de definir o projeto educativo em três fases, não veio dotar o projeto de três visões, ou de três prismas diferenciados, na ótica do leitor, uma vez que a I e II fases tiveram um formato muito próximo, ou seja, aulas de grupo. O que as diferenciou resumiu-se apenas ao facto de, no 1.º caso os alunos serem só guitarristas e os conteúdos serem baseados na exploração e, no 2.º caso, serem instrumentistas de várias áreas, inseridos no universo do curso Instrumentista de Cordas e de Teclas do Curso Profissional de Música e o trabalho ser desenvolvido de uma forma mais programática.

De realçar que a II fase apresentou uma característica multifacetada, o que contribuiu para uma dispersão dos conteúdos programáticos, ou seja, o trabalho desenvolvido não se circunscreveu apenas a um formato, mas a vários, nomeadamente no Intercâmbio, e Orquestra de Guitarras.

A ocorrência dessa circunstância é justificada pelo contexto em que foi possível inserir a temática do projeto, de forma a que tivesse um enquadramento

⁷⁴ Como ferramenta performativa de grande liberdade e expressividade musical.

nas diretrizes, orgânica e no plano de atividades da instituição em que foi implementado. Face ao exposto, não foi possível seguir a linha inicial de pensamento, o que acabou por desviar o foco para outra direção, pelo que se teve de proceder à sua contextualização da melhor forma possível, o que passou pela escolha de repertório adequado, assim como a inserção no projeto de uma vertente de música de conjunto no formato de orquestra de guitarras.

Do ponto de vista do enquadramento teórico, a investigação realizada permitiu extrair várias definições acerca do conceito da improvisação:

1. A habilidade de fazer música espontaneamente, prevendo os resultados sonoros de determinadas ações;
2. Uma forma de manifestação do pensamento musical na execução espontânea a partir da interiorização ou assimilação de um vocabulário musical;
3. A interação entre os músicos no momento da execução - esta última torna-se pouco pertinente pois, na verdade, toda a interpretação em conjunto é feita de interações.

Estas definições, entre outras, definem a improvisação como práxis expressiva e sugerem que a mesma permita que os alunos se expressem individualmente, desenvolvam habilidades de raciocínio e uma relação mais abrangente e íntima com a música. O “diálogo musical” em que fatores extramusicais como o contexto, instrução e a experiência dos improvisadores, devem ser considerados. (Azarra, 2002)

Azarra define improvisação como manifestação espontânea do pensamento musical interiorizado, identificando-a com o processo de significação da linguagem. Com base neste pressuposto, o autor considera que o seu desenvolvimento está dependente da qualidade dos processos de assimilação e compreensão do vocabulário musical, realizados no início da aprendizagem.

“In this context, improvisation skill allows individuals to express music thoughts and ideas from an internal source, with meaning, and it also promotes the acquisition of high order thinking skills.”(Azarra, 2002)

Do ponto de vista do trabalho de campo, pelos inquéritos realizados, pode perceber-se a validade da aplicação desses conhecimentos e a importância de uma maior formação e sensibilização dos professores, bem como dos projetos educativos das escolas. Ambos os grupos em estudo, são da opinião que a improvisação é uma atividade expressiva, uma mais valia que todos os músicos devem saber usar e que se caracteriza por ser uma estratégia potenciadora do processo ensino-aprendizagem.

No que concerne à aplicação da prática da improvisação, não foi possível chegar a uma conclusão transversal aos dois grupos, uma vez que a maioria dos alunos gostaria de ter uma disciplina direcionada à prática da improvisação no instrumento, independentemente do contexto; já os professores demonstram uma maior reserva, uma vez que, para que tal aconteça defendem que é necessário haver uma alteração dos programas curriculares e uma mudança de paradigma, abertura da mentalidade dos docentes.

Dos alunos inquiridos, conclui-se que para a maioria, a prática da improvisação não é uma atividade desconhecida, no entanto, caracteriza-se por não ser uma prática regular, uma vez que, quando questionados só 29% dos inquiridos é que a pratica. Conclui-se ainda que a maioria dos que já improvisaram veem na prática da improvisação uma mais valia, uma vez que sentem ter melhorado a sua expressividade, interpretação musical e a compreender melhor o repertório. Quanto aos que nunca experienciaram a improvisação, conclui-se que se prende com o facto de não se sentirem à vontade por inibição, por julgarem não terem competências ou por nunca ter surgido essa oportunidade.

Dos alunos que realizaram a Formação em Contexto de Trabalho, 91% sentiram que a mesma foi útil, justificando que ao longo da formação, na sua opinião cresceram como músicos, na medida em que conseguiram compreender melhor a harmonia, maior fluência de pensamento relativamente aos diferentes conteúdos como, por exemplo, escalas, tonalidade, intervalos, entre outros. Esses alunos referiram que a improvisação é uma atividade que é muito pouco trabalhada no curso.

Dos alunos inquiridos, 82%, sentiu que as atividades desenvolvidas no contexto da improvisação, levaram a uma maior desinibição em performance, na medida em que aumentaram os índices de confiança na execução, um maior conhecimento na resolução de problemas, bem como uma melhor atitude em gerir os erros que uma improvisação pode acarretar.

Conclui-se, que a formação despertou uma maior motivação de desenvolver a competência de improvisar, pois 76,5% dos alunos demonstraram vontade em utilizar a improvisação de uma forma continuada e nos mais variados contextos, tais como em performance, aulas, orquestra, jazz e/ou em contexto informal.

Em vez de se verificar uma atualização curricular que promova a flexibilidade e a diversidade curricular, constata-se a focalização do atual currículo na música erudita (barroco, classicismo e romantismo), a omissão de medidas que promovam a interligação entre disciplinas⁷⁵, uma relevância diminuta atribuída à experimentação e à improvisação nos planos de estudo e a ausência de uma abordagem mais assumida da música popular portuguesa e de outras culturas não europeias de tradição oral⁷⁶.

O “aluno ideal” que frequentaria os currículos previstos na lei seria um músico com um perfil definido nos moldes tradicionais, segundo as concepções artísticas dominantes e as idealizações quanto ao mercado de trabalho que lhe estão subjacentes, muitas vezes não confirmadas pela realidade dos factos. O currículo e os programas foram, portanto, desenhados para a formação de futuros instrumentistas de orquestra, coristas ou solistas, abrangendo um repertório reduzido, centrado na produção musical do mundo ocidental dos séc. XVIII e XIX. O peso da prática de música é bastante reduzido, num currículo em grande parte frequentado por presumíveis candidatos ao exercício de uma atividade musical inseridos em orquestras, renunciando-se já aqui a ideia de que, no fundamental, se procurava formar solistas, e que as contingências do percurso formativo e do mercado de trabalho se encarregariam de determinar quais os que, por falta de mérito ou de oportunidade, seriam relegados para uma segunda categoria, exercendo a sua atividade em orquestras, coros ou dedicando – se ao ensino. (Folhadela, 1998, p. 54)

⁷⁵ Uma visão alargada do papel do músico e do fenómeno artístico

⁷⁶ Atendendo ao contexto social multicultural e multiétnico em que vivemos.

Sugere-se então, um modelo pedagógico que tenha em conta as características psicológicas do aluno e a valorização de processos criativos como a exploração e a improvisação, fatores catalisadores do fenómeno ensino-aprendizagem, sinónimo da conquista de uma maior eficácia nas diversas vertentes do ensino do instrumento, bem como do desenvolvimento técnico e expressivo, motivacional e no caso da improvisação, uma maior eficácia da aprendizagem em contexto de performance.

Com este trabalho, procurou criar-se uma proposta de ensino válida que possa contribuir de forma didática para o contato de alunos com a improvisação, pela criação de uma plataforma motivadora e criativa, que prepare os alunos de hoje para futuros músicos de amanhã e, em ultima análise, futuros ouvintes com sentido crítico.

A experiência educativa revestiu-se de uma alegria e motivação imensas, pela sua realização e aplicação prática, pela relação estreita criada entre o autor e os alunos, que demonstraram em todo o tempo, um profundo respeito e sentido de responsabilidade pela investigação realizada e, acima de tudo pela sua motivação pela participação no processo e no resultado.

Tal como referido anteriormente, também teve algumas contrariedades que, no entanto, se revelaram fatores positivos uma vez que foram desafios que tiveram de ser superados.

Referências Bibliográficas

- Aebersold, J. (1967). *How to Play Jazz and Improvise*. Jamey Aebersold.
- Agrell, J. (2009). *Improvisation Games for Classical Musicians*. GIA.
- Arends, R. I. (2007). *Aprender a Ensinar (7.ª Edição.)*. The McGraw Hill Companies, Inc.
- Arrais, N., & Rodrigues, H. (2011). Contributos da psicologia da música para a formação de professores do ensino vocacional de música. in *Prespetivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI* (pp. 99–115). Universidade de Évora: Fundação Luís de Molina.
- Azarra, C. D. (2002). Improvisation. In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. MENC.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation its Nature and Praticice in Music*. Da Capo Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação (3.ª ed.)*. Gradiva.
- Bobri, V. (1985). *Complete Study of Tremolo for the Classical Guitar*. Alfred Publishing Co.
- Cage, J. (1961). *Silence*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Capdeville, C. (1993). Criatividade. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, (77).
- Carlevaro, A. (1987). *Guitar Masterclasses, Vol. 2, Technique, Analysis and Interpretation of the Guitar Works of Heitor Villa-Lobos*. Chanterelle 712.
- Carlevaro, A. (1988). *Guitar Masterclass, vol 3. Villa-Lobos, 12 Etudes*. Chanterelle 713.
- Carlevaro, A. (2006). *Serie Didatica para Guitarra - Cuaderno Quatro: Técnica de la Mano Isquierda (Conclusion)* (Spanish/En.). Buenos Aires: Barry.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity, Flow and the Psychologic of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide*. Philadelphia: Open University Press.

- DePascale, R. (2003). Classical Connections: A Creative Way to Learn Music. *General Music Today*, 17(1), 6–12.
- Dicionário de Latim Português. (2012). In 4.^a edição. Porto Editora.
- Ed, S. (1996). A New look at Improvisation. *Journal of Music Theory*, 40(1), 1–38.
- Folhadela, P. (1998). *Ensino Especializado da Música*. Ministério da Educação
- Goertzen, V. W. (1998). Setting the Stage: Clara's Schumann Preludes. In *In the Course of Performance* (pp. 237–260). University Chicago Press
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2003). *The Improvisation in the Music Classroom*. GIA Publications
- Healy, D. (2014). Divergent Improvisation Activities for the Jazz Ensemble. *Music Educators Journal*, 100(67).
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 19–23.
- Houaiss, A., & Villar, M. de S. (Eds.). (2015). *Grande Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Circulo de Leitores.
- Jobra, C. de M. da. (2015). *Projeto Educativo Conservatorio de Musica da Jobra*. Branca: Conservatorio de Musica da Jobra.
- Ketele, J.-M. de, & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kratus, J. (1991). *Growing with Improvisation*. MENC.
- La Porta, J. (2003). *A Guide to Jazz Improvisation*. Berklee College of Music.
- Michels, U. (1992). *Atlas da Música, Vol.1 & 2*. Madrid: Alianza Atlas.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play, Improvisation in Life and Art*. Penguin-Tarcher.
- Nettl, B., & Russell, M. (1998). *In the Course of Performance, Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pressing, J. (1998). Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication. In B. Nettl & M. Russell (Eds.), *In the Course of Performance, Studies in the world of musical improvisation* (pp. 47–68).

- Chicago: University of Chicago Press.
- Pressing, J. (2000). Improvisation: Methods and Models. In *Generative Processes in Music* (pp. 129–178). Oxford University Press.
- Pujol, E. (1933). *Escuela Ranzonada de la Guitarra vol. 4*. Ricordi Americana.
- Pujol, E. (1954). *Escuela Ranzonada de la Guitarra vol. 3* (Libro terc.). Ricordi Americana.
- Randel, D. M. (2002). *The Harvard Concise Dictionary of Music and Musicians*. Harvard University Press.
- Sadie, S. (Ed.). (2001). The New Grove. In *The New Grove - Dictionary of Music and Musicians*. Macmillan Publishers Limited.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: the science of the human innovation*. Oxford University Press.
- Schoenberg, A. (1967). *Fundamentals of Musical Composition*. (G. Strang & L. Stein, Eds.). London.Boston: Faber and Faber.
- Sloboda, J. A. (2005). *Generative Processes in Music*. Oxford University Press.
- Swanwick, K. (1988). *Música, pensamiento y educación*. Editions Morata, S.L.
- Tennant, S. (1995). *Pumping Nylon The Classical Guitarrist's Technique Handbook*. Alfred Publishing Co.
- Torrance, E. P. (1995). *Why Fly*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Webster, P. R. (1992). Research on Creative Thinking. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*. MENC.
- York, A. (2011). *The Classical Guitarrist's Guide to Jazz*. Alfred Publishing Co.

Livros Eletrónicos

- Aguiar, A. A. M. da R. O. (2012). *A Forma e Memória na Improvisação*. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt>
- Albino, C. A. C. (2009). *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete*. Disponível em <http://repositorio.unesp.br>
- Caspurro, M. H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt>
- Castro, A. (2012). *Improvisación, una herramienta metodológica en la enseñanza del saxofón*. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt>
- Costa, M. C. S. G. da. (2015). *Para que servem as gavetas? Atividades criativas nas aulas de guitarra*. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt>
- Decreto Lei n. 9 /79 de 19 de Março. Diário da República: I Série, 65/79 (1979). Acedido a 27 maio. 2016. Disponível em www.dre.pt
- Gonçalves, S. A. (2013). *A improvisação aplicada como estratégia pedagógica no ensino da guitarra*. Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- INE. (2016). Portal do Instituto Nacional de Estatística. Disponível em <https://www.ine.pt>
- Nettl, B. (1974). Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach. *The Musical Quarterly*, LX(1). Disponível em www.jstor.com
- Priest, T. (2002). *Creative Thinking in Instrumental Classes*. Disponível em <http://www.b-on.pt>
- Site da Camara Municipal de Albergaria a Velha. (2016). Acedido a 25 out. 2016. Disponível em <http://www.cm-albergaria.pt/>
- Stanciu, V. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico , expressivo e musical – Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música*. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt>
- Webster, P. R. (2016). *Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On*. Disponível em <http://www.b-on.pt>

Partituras

- Anonimo. ([s.d.]). *Gigue*. Dossier de Guitarra Clássica do Conservatório de Música da Jobra.
- Anónimo. ([s.d.]). *Greensleeves*. Dossier de Guitarra Clássica Conservatório de Música da Jobra.
- Barrios, A. ([s.d.]). *Cancion de la Hilandera*. Dossier de Guitarra Clássica do Conservatório de Música da Jobra.
- Brouwer, L. (1990). *Danza del Altiplano*. Max Eschig.
- Brouwer, L. (2003). *Nuevos Estudios Sencillos for Guitar*. Chester Music.
- Brouwer, L. (2010). *Études Simples (2.ª serie.)*. Max Eschig.
- Campos, J. (2006). *Escalas e Arpejos*.
- Lobos, V. (1953). *Douze Études*. Max Eschig.
- Lobos, V. (1954). *Cinco Prelúdios para Guitarra*. Max Eschig.
- Pujol, E. (1955). *El Abejorro* (No. 11109). Buenos Aires.
- Pujol, M. D. (1996). *Suite del Plata*. Éditions Orphée, Inc.
- Realbook*. ([s.d.]). Hal Leonard.
- Segovia, A. (1900). *Asturias - Albeniz* (1992 by Un.). Espanha: Union Musical Ediciones S. L.
- Segovia, A. (1945). *Vingt Etudes pour la Guitarre de Fernando Sor*. Éditions Musicales Transatlantiques.
- Segovia, A. (1953). *Diatonic Major and Minor Scales*. Columbia Music Co.
- Tarrega, F. ([s.d.]). *Estudo de Velocidade*. Dossier de Guitarra Clássica Conservatório de Música da Jobra.
- Torroba, F. M. (1926). *Suite Castelhana. G.A N. 104*. Mainz - Leipzig: B. Schott's Söhne.
- Trinity. (2006). *Scales and Exercises for Trinity Guildhall Guitar examinations from*

2007. London: Trinity College London.

Anexos

Anexo A – Autorização dos Encarregados de Educação

Universidade de Aveiro | Departamento de Comunicação e Arte
Mestrado em Ensino de Música - Prática de Ensino Supervisionada
Documento de Consentimento

Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música, ministrado pelo Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, proponho desenvolver um projeto educativo intitulado “A improvisação e harmonização como meio de desenvolvimento técnico e expressivo na guitarra clássica”.

O objetivo principal deste projeto é dotar os alunos da área vocacional de guitarra do Curso Profissional de Instrumentista e Tecla a desenvolver ferramentas criativas a partir de técnicas improvisatórias com vista ao seu desenvolvimento técnico e expressivo, o desenvolvimento de atividades artísticas.

Os dados serão recolhidos através de gravação (áudio/imagens) e inquéritos, sendo assegurada a confidencialidade dos participantes.

Para tal solicito autorização para a aplicação deste projeto no seu educando.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

(Daniel Fonseca)

Declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a implementação do projeto educativo “A improvisação e harmonização como meio de desenvolvimento técnico e expressivo na guitarra clássica”, no meu educando _____
(nome do educando).

O/A Encarregado/a de Educação,

(assinatura)

Anexo B – Inquérito aos Professores

Prezado Professor(a)

Obrigado pela sua participação neste questionário. Este questionário tem o objetivo de investigar a importância e a influência da improvisação nas atividades letivas dos Curso de Música.

Toda a informação cedida é estritamente confidencial e usada unicamente para propósitos do estudo.

O tempo estimado de resposta a este questionário é de 5 minutos.

1. Qual o seu grau Académico?

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro

2. Que grau de ensino leciona?

Escolha todas as que são aplicáveis.

- Iniciação Musical
- Curso Básico de Música
- Curso Complementar
- Ensino Universitário
- Ensino Profissional de Música
- Ensino Informal
- Direção de Grupos Amadores

3. Que disciplina leciona?

Escolha todas as opções que são aplicáveis.

- Formação Musical
- Classe de Conjunto
- Música de Câmara
- Instrumento
- Outra

4. Já alguma vez improvisou?

- Sim
 Não

5. Em que situação?

Escolha todas as que se aplicam

- Ensaios
 Gravações
 Em grupo
 A solo
 Outra

6. Em que estilo?

Escolha todas as que se aplicam

- Improvisação Livre
 Música Antiga
 Música Erudita
 Música Popular
 Jazz
 Rock
 Outro. Especifique.

7. Em que contexto?

- Apresentação pública
 Em privado

8. Nas suas aulas de música exerce atividades relacionadas com a improvisação?

- Sim
 Não

9. Na sua formação, alguma vez participou em atividades relacionadas com a Improvisação?

- Sim
 Não

10. Se respondeu afirmativamente, especifique.

11. Atribui a prática de improvisação a um Género Musical?

- Sim
- Não

12. A que género(s) atribui?

13. De 1 a 5 classifique as respostas, sendo que 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
A improvisação (musical) é uma atividade expressiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A capacidade de improvisar (musical) é inata a todos os músicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber improvisar é uma mais-valia que todos os músicos devem utilizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades musicais que envolvam improvisação são mais substanciais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A improvisação é uma atividade que só deve ser trabalhada na disciplina de Formação Musical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber improvisar é uma estratégia potenciadora do processo de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A improvisação é uma atividade transversal a várias práxis artísticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. A partir de que idade é possível improvisar?

- A partir dos 6 anos de idade.
- A partir dos 10 anos de idade.
- A partir dos 14 anos de idade.
- A partir dos 17 anos de idade.
- A partir de qualquer idade.

15. É possível elaborar um ensino significativo de improvisação musical nas escolas que trabalham com o ensino musical?

- Sim
- Não

16. Justifique

Anexo C – Inquérito aos Alunos

INQUÉRITO AOS ALUNOS

Prezado Aluno(a)

Obrigado pela tua participação neste questionário. Este questionário tem o objetivo de investigar a importância e a influência da improvisação nas atividades letivas dos Curso de Música.

Toda a informação cedida é estritamente confidencial e usada unicamente para propósitos do estudo.

O tempo estimado de resposta a este questionário é de 2 a 5 minutos.

1. Qual o Curso que frequentas?

2. Que instrumento?

- Acordeão
- Canto
- Clarinete
- Contrabaixo
- Cravo
- Fagote
- Flauta de Bisel
- Flauta Transversal
- Guitarra
- Guitarra Portuguesa
- Harpa
- Oboé
- Órgão
- Percussão
- Piano
- Saxofone
- Trombone
- Trompa
- Trompete
- Tuba
- Viola de Arco
- Violino
- Violoncelo

3. Tocas outro instrumento? Qual?

- Acordeão
- Canto
- Clarinete
- Contrabaixo
- Cravo
- Fagote
- Flauta de Bisel
- Flauta Transversal
- Guitarra
- Guitarra Portuguesa
- Harpa
- Oboé
- Órgão
- Percussão
- Piano
- Saxofone
- Trombone
- Trompa
- Trompete
- Tuba
- Viola de Arco
- Violino
- Violoncelo

4. A tua experiência musical abrange só a música erudita?

- Sim
- Não. Que outro (s) género (s)?

5. Já improvisaste?

- Sim
- Não

6. O que te levou a improvisar?

- Auto-recreação
- Em ensaio
- No estudo individual
- Em aula
- Outra

7. Tens o hábito de improvisar?

- Sim
- Não

8. De 1 a 5 classifica as respostas, sendo que 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Improvisar melhorou a minha expressividade musical.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisar melhorou a minha interpretação musical.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisar ajuda-me a compreender melhor o repertório standard (que estudo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisar implicou uma mudança de estilo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. De 1 a 5 classifica as respostas, sendo que 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Nunca Improvisei porque nunca tive oportunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca Improvisei porque acho que não sei improvisar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca Improvisei por uma questão de inibição pessoal/timidez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca Improvisei porque nunca pensei nisso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Como vês um músico que sabe improvisar?

- Com admiração
- Com indiferença
- Outra

11. De 1 a 5 classifica as respostas, sendo que 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
A improvisação é um dom para poucos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A improvisação é uma característica inata e comum a toda a gente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A improvisação é uma característica que se for trabalhada é comum a todos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A improvisação é uma característica inata que para ser válida carece de ser trabalhada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Gostavas de ter no teu plano de estudos uma disciplina que fosse direcionada à prática de improvisação no instrumento?

- Sim
- Não, penso que as disciplinas no currículo são suficientes para o efeito
- Não sei

13. Se respondeste afirmativamente, em que tipo de atividade melhor se enquadraria essa disciplina de improvisação?

- Solo
- Duo
- Outra

Anexo D – Inquérito Alunos da Formação em Contexto de Trabalho

Prezado Aluno(a)

Obrigado pela tua visita. Este breve questionário vai ajudar a obter informação relativamente à Formação em Contexto de Trabalho realizada.

1. Nome

2. Instrumento

3. Que ano frequentas?

- 10. ICT
- 11. ICT
- 12. ICT

4. Sentiste que a formação foi útil para a tua formação?

- Sim
- Não

5. Justifica.

6. Já alguma vez tinhas improvisado?

- Sim
- Não

7. Em que contexto?

8. As atividades desenvolvidas durante o curso provocaram uma maior desinibição ao tocar em público?

- Sim
- Não

9. Justifica.

10. Sentiste que improvisar te ajudou a encarar, de uma forma diferente, o erro em performance?

- Sim
- Não

11. Justifica.

12. De 1 a 5 classifica as respostas, sendo que 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Improvisar implicou uma maior expressividade musical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para improvisar tive que ser mais criativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Improvisar implicou um maior entrosamento com os restantes elementos do grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A partir dos jogos de improvisação consegui exprimir melhor as minhas ideias musicais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Improvisar melhorou o meu sentido rítmico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Improvisar melhorou a minha noção de pulsação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Sentiste que as atividades desenvolvidas ao longo do curso ajudaram a melhorar a capacidade de ouvir os colegas de grupo?

- Sim.
- Não.
- Não sei.

14. Gostarias no futuro de continuar a desenvolver a competência de improvisar?

- Sim
- Não

15. Em que contexto?

16. Aconselharias este tipo de atividade a outros colegas?

Sim

Não

17. Se não, por que não?

18. Quais as dificuldades sentidas ao longo do curso?

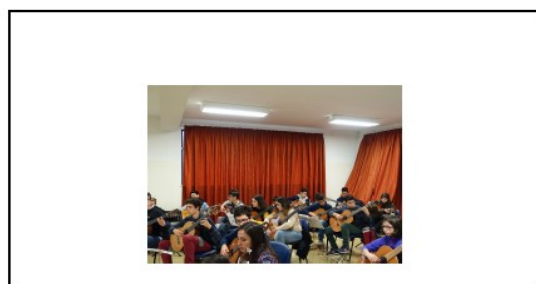
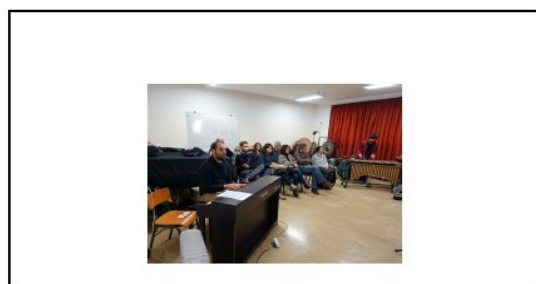
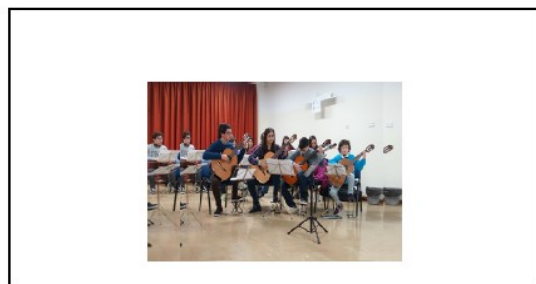
19. As atividades desenvolvidas implicaram a abordagem de vários conteúdos. Quais é que se aplicaram no contexto do teu grupo(s)?

- Maior domínio técnico
- Fraseado.
- Exploração Tímbrica
- Exploração de efeitos sonoros
- Exploração da tessitura
- Maior conhecimento do instrumento
- Capacidade de ouvir
- Exploração de dinâmicas
- Exploração de Texturas
- Articulação
- Relaxamento
- Exploração métrica
- Exploração Harmónica
- Exploração Modal
- Audição Harmónica
- Outro

20. Ao longo do curso foram postas à prova a tua criatividade, o teu saber e a tua experiência como músico(a). Nesse sentido descreve o que foi para ti o curso e de que forma crescestes como músico(a).

Anexo E – Intercâmbio Cantanhede

Anexo E. 1 - Fotos



Anexo E.2 – Partituras do Repertório

2

YESTERDAY

Pour Ensemble De 5 Guitares

Arrangement: André COUASNON

John LENNON - Paul McCARTNEY

A Moderato (♩ = 76/80)

Guitare 1
mf

Guitare 2
mf

Guitare 3
mf

Guitare 4
mf

Guitare 5
⑥ = Ré *mf*

B

f

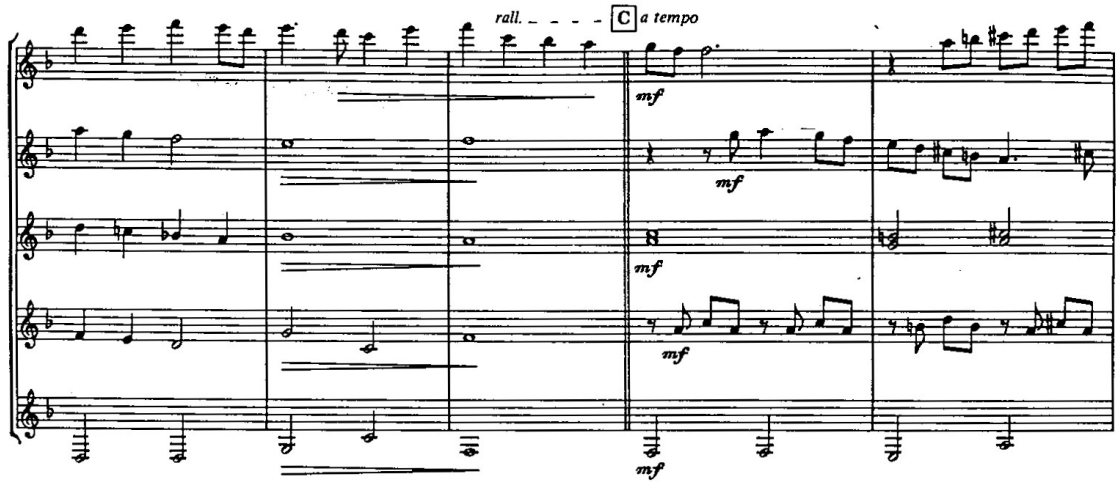
rall. *a tempo*

* Lorsque cette partie est interprétée par plusieurs instrumentistes, les doubles notes doivent être divisées.

© Copyright by Northern Songs et MCA/Caravelle Music France
pour France, Territoires SACEM, Luxembourg, Belgique, Europe I,
Algérie, Tunisie, Maroc et Andorre

25 464 H.L.

rall. - - - - **C** *a tempo*



This system contains five staves of music. The top staff features a melodic line with a *rall.* marking and a box labeled 'C' above it, followed by *a tempo*. The second and third staves have *mf* dynamics. The fourth and fifth staves also have *mf* dynamics. The music is in a 2/4 time signature.



This system contains five staves of music. The top staff has a melodic line with a *rall.* marking. The second and third staves have *mf* dynamics. The fourth and fifth staves also have *mf* dynamics. The music is in a 2/4 time signature.

D



This system contains five staves of music. The top staff has a melodic line with a *rall.* marking and a box labeled 'D' above it, followed by *a tempo*. The second and third staves have *f* dynamics. The fourth and fifth staves also have *f* dynamics. The music is in a 2/4 time signature.

rall. ----- [E] a tempo

mf

mf

mf

mf

mf

Detailed description: This system contains five staves of music. The top staff has a melodic line with eighth notes and rests. The second staff has a similar melodic line. The third staff has a bass line with quarter notes. The fourth staff has a bass line with eighth notes and rests. The fifth staff has a bass line with quarter notes. A box labeled 'E' is placed above the fourth measure, with a dashed line labeled 'rall.' leading to it and 'a tempo' following. The dynamic *mf* is written below the first, second, third, and fourth staves.

Detailed description: This system contains five staves of music. The top staff has a melodic line with eighth notes and rests. The second staff has a similar melodic line. The third staff has a bass line with quarter notes. The fourth staff has a bass line with eighth notes and rests. The fifth staff has a bass line with quarter notes. A box labeled 'E' is placed above the fourth measure, with a dashed line labeled 'rall.' leading to it and 'a tempo' following. The dynamic *mf* is written below the first, second, third, and fourth staves.

[F] Plus lent

Detailed description: This system contains five staves of music. The top staff has a melodic line with eighth notes and rests. The second staff has a similar melodic line. The third staff has a bass line with quarter notes. The fourth staff has a bass line with eighth notes and rests. The fifth staff has a bass line with quarter notes. A box labeled 'F' is placed above the first measure, with 'Plus lent' following. The dynamic *mf* is written below the first, second, third, and fourth staves.

BLACKBIRD

Pour Ensemble de 5 Guitares

Arrangement: André COUASON

John LENNON - Paul McCARTNEY

♩ = 80

Guitare 1

Guitare 2 (☛)

Guitare 3

Guitare 4 (☛☛)

⑥ = Ré *mf*

Guitare 5

1.

(☛) Lorsque cette partie est interprétée par plusieurs instrumentistes, les doubles notes doivent être divisées.

Dans ce cas, le doigté Main Gauche n'est plus à prendre en compte: recherchez un doigté plus simple, en évitant les cordes à vide.

(☛☛) Mettez en évidence (butez) les notes surmontées du tiret horizontal (-).

© Copyright by Northern Songs et MCA/Caravelle Music France
pour France, Territoires SACEM, Luxembourg, Belgique, Europe 1,
Algérie, Tunisie, Maroc et Andorre 25 467 H.L.

First system of musical notation, consisting of five staves. The music is in 4/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes. Dynamic markings of *f* (forte) are present in the final measure of each staff.

Second system of musical notation, consisting of five staves. It continues the piece with dynamic markings of *f*, *ff* (fortissimo), and *mf* (mezzo-forte) across the staves.

Third system of musical notation, consisting of five staves. This system includes tempo markings: *rall.* (ritardando) and *a tempo*. Dynamic markings of *mf* are also present. The system concludes with a double bar line.

First system of musical notation, featuring five staves. The top staff begins with a dynamic marking of *f* (forte). The music is in a key with one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The system contains four measures of music.

Second system of musical notation, featuring five staves. This system includes dynamic markings of *dim.* (diminuendo) in the second, third, fourth, and fifth measures. The music continues in the same key and time signature.

Third system of musical notation, featuring five staves. This system includes a *rall.* (rallentando) marking in the second measure. The system concludes with a double bar line and repeat dots. The music is in the same key and time signature.

JAZZSUITE

BALLADE

Andante

Bo Strömberg

The first system of musical notation consists of three staves. The top staff is the melody, starting with a circled '1' and containing several slurs. The middle staff contains chords, with a circled '2' and a circled '3' indicating specific notes. The bottom staff is the bass line, starting with a circled '4' and containing several slurs. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is common time (C).

The second system of musical notation consists of three staves. The top staff continues the melody with a circled '1' and a circled '2'. The middle staff contains chords with a circled '1' and a circled '2'. The bottom staff continues the bass line with a circled '1' and a circled '2'. The key signature and time signature remain the same.

The third system of musical notation consists of three staves. The top staff features a circled '1' and a circled '2', with a 'gliss' marking above the first measure. The middle staff contains chords with a circled '1' and a circled '2'. The bottom staff continues the bass line with a circled '1' and a circled '2'. The key signature and time signature remain the same.

The fourth system of musical notation consists of three staves. The top staff continues the melody with a circled '1' and a circled '2'. The middle staff contains chords with a circled '1' and a circled '2'. The bottom staff continues the bass line with a circled '1' and a circled '2'. The key signature and time signature remain the same.

II SWING
Allegro

pizz
acc...

loco

Lento a piacere

acc...

D.S. al

Coda

last time only
VII final chord

Waltz attacca

BLUES 1

IV Slow blues

Origin

La Porta, arr. Daniel Fonseca

Musical score for five guitars (Guitar 1 to Guitar 5) in 4/4 time, key of B-flat major. The score covers measures 1 through 4. Guitar 1 and 2 play melodic lines with accents. Guitar 3 plays a rhythmic eighth-note pattern. Guitar 4 plays a chordal accompaniment. Guitar 5 plays a steady eighth-note bass line.

Musical score for five guitars (Gtr. 1 to Gtr. 5) in 4/4 time, key of B-flat major. The score covers measures 5 through 8. The notation includes a '5' above the first measure and a 'Fine' marking at the end of the system. The parts continue with melodic and rhythmic development.

Musical score for five guitars (Gtr. 1 to Gtr. 5) in 4/4 time, key of B-flat major. The score covers measures 9 through 12. Measure 9 is marked with a '9' and the text 'Improvisação Escala Sib Pentatônica, Escala de Blues em Sib'. Guitars 1, 2, and 3 have slash marks indicating improvisation. Guitars 4 and 5 continue with their accompaniment.

2

13

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

17

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

22

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Am7

27

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Dm7

30

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

33

Improvisação Lám natural ou Modo Dórico em Lá

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Am7

37 D.C.

Gtr. Gtr. Gtr. Gtr. Gtr.

Apendice

Escala de Sib Pentatónica


Escala de Blues em Sib

Escala de Lám natural

Modo Dórico em Lá

Anexo E.3 – PowerPoint das aulas

Ritmos para a Improvisação



1. Escala de Blues D
2. Toçar ao longo de 16 os.
3. De seguida trocar a nota para b3 (F)
4. 4 (G)
5. B5 (Ab)
6. 5 (A)
7. B7 (C)

FCT Improvisação

Ritmos para a Improvisação



Blues

Escala Blues em Dó



Escala Blues em Fá



Escala Blues em Sib



Desafio

► Pergunta - Resposta Leitura

Por orelhas 1 aluno toca um motivo a ler a pauta e os outros respondem sem olhar para a música. (Vão trocando os papéis)


► Pergunta - Resposta Improvisação

1 aluno improvisa um motivo de 2 os. os outros repetem por imitação. (Vão trocando os papéis)



ORIGIN

Moderately



B. You solo 16º pentatonic

C. Rhythmic solo

D. You solo 16º pentatonic

D.C. ad Fine

Anexo E.4 – Cartaz da Audição

Audição de Guitarra Clássica

Apresentação do trabalho desenvolvido no intercâmbio de guitarras do Conservatório de Música da Jobra e da Academia de Música de Cantanhede

Classe Prof. Daniel Fonseca



Sala 512 Academia de Música de Cantanhede
10 de fevereiro de 2016 pelas 16h30

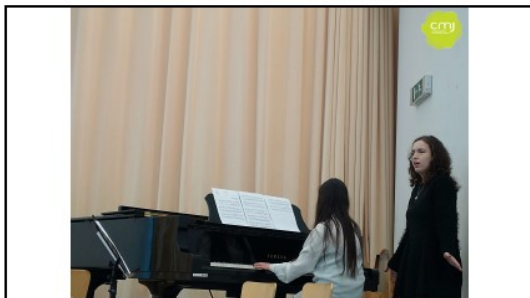
ACADEMIA DE MÚSICA DE CANTANHEDE – ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO



Anexo F – Formação Contexto de Trabalho (FCT)

Anexo F.1 - Fotos





Anexo F.2 – PowerPoint das aulas

INTERVALOS

MAIORES E PERFEITOS

FCT Improvisação

Os intervalos maiores são:
2ª, 3ª, 6ª e 7ª

Os intervalos perfeitos são:
4ª, 5ª e 8ª

FCT Improvisação

INTERVALOS:

MENORES

DIMINUTOS

AUMENTADOS

FCT Improvisação

FCT Improvisação

Os intervalos podem ser:

- Harmónicos
- Melódicos

FCT Improvisação

Os intervalos podem ser:

- Consonantes
- Dissonantes

Consonância Perfeita	Consonância Imperfeita	Consonância Variável
Oitava Perfeita: 8P Quinta Perfeita: 5P	Terceira Maior: 3M Terceira Menor: 3m Sexta Maior: 6M Sexta Menor: 6m	Quarta Perfeita: 4P

Todos os outros intervalos são dissonantes

FCT Improvisação



Intervalo	Abreviatura
Uníssono	m2, s2
2.ª maior	m2, 2
2.ª menor/2ª Aumentada	m3, b3, #3, -2
3.ª maior	m3, 3
4.ª Perfeita	P4, 4
5.ª Diminuta/4.ª Aumentada	b3, #3, #4, -4
5.ª Perfeita	P5, 5
6.ª menor/5ª Aumentada	m4, b4, #4, -5
6.ª maior/5ª Diminuta	m4, #4, b5, -5
7.ª maior	m7, 7
7.ª menor	m7, b7
8ªva	P8, 8
9.ª maior	m9, 9
9.ª menor/8ª Aumentada	m9, b9
10.ª maior	m10, 10
10.ª menor	m10, b10
11.ª Perfeita Aumentada	#11, -11
12.ª Perfeita	P12, 12
13.ª maior	m13, 13
13.ª menor	m13, b13

Harmonia

- Formação sucessiva de intervalos de terceira;
- Tríades;
- Quatríades

FCT Improvisação

	Estado Fundamental	1.ª Inversão	2.ª Inversão
Triade Maior			
Triade Menor			
Triade Aumentada			
Triade Diminuta			
Triade Suspensa			

FCT Improvisação

Harmonia

Acordes de Sétima

- Acorde Maior de 7.ª escreve-se: M7, maj7, 7
- Acorde menor (maior de 7.ª) escreve-se: m7, -maj7, m(maj7), mM7, -7
- Acorde menor de 7.ª escreve-se: -7, m7, m7
- Acorde meio diminuto de 7.ª escreve-se: m7(5), min7(11), m7(11), 0
- Acorde Diminuto escreve-se: 0, dim7
- Acorde Dominante escreve-se: 7
- Acorde Suspenso de 7.ª Dominante: 7sus, 7sus4

FCT Improvisação

Harmonia

Acorde	Exemplo	Formata
Maior de 7.ª	C - E - G - B	1 - 3 - 5 - 7
Menor de 7.ª	C - Eb - G - Bb	1 - 3b - 5 - 7b
Meio diminuto de 7.ª	C - Eb - Gb - Bbb (A)	1 - 3b - 5b - 7b
Diminuto de 7.ª	C - Eb - Gb - Bbb (A)	1 - 3b - 5b - 7bb
7.ª ou Dominante	C - E - G - B	1 - 3 - 5 - 7b
Maior/Menor de 7.ª	C - Eb - G - B	1 - 3b - 5 - 7
Dominante Suspenso	C - F - G - Bb	1 - 4 - 5 - 7b

FCT II

Harmonia

Extensões

FCT Improvisação

Harmonia

Extensões

FCT Improvisação

Harmonia

Extensões

FCT Improvisação

Harmonia

Extensões

FCT Improvisação

Harmonia

Acordes Híbridos

SLASH CHORD	CHORD	BASS NOTE	SOUNDS LIKE
F#m7/G	F#m7	G	G7sus4
D#m7/G	D#m7	G	G11
Bbm7/D	Bbm7	G	Gm9
F#m7#5/G	F#m7#5	G	G11#11
F#m7/G	F#m7	G	G7sus4#9-13
F#m/G	F#m	G	G7sus4#9
Bbm7#5/D	Bbm7#5	G	Gm#5
Bbm7/G	Bbm7	G	Gm7#9#9
Bbm7/G	Bbm7	G	Gm7#9
Bbm7#5/D	Bbm7#5	G	Gm#5#9
D#m7/G	D#m7	G	G#11#2#9
F#m/G	F#m	G	G#9#11
A#m7/D	A#m7	G	G7#9#9
A#m7#5/D	A#m7#5	G	G7#9#9

FCT Imp

Escalas

Escala Maior

Campo Tonal

FCT Improvisação

Escalas

Acorde	Tonalidade	Modo	Qualidade
I	C - C	Jônio	Maior
ii	D - D	Dórico	Menor
iii	E - E	Frigio	Menor
IV	F - F	Lídio	Maior
V	G - G	Mixolídio	Dominante
vi	A - A	Eólio	Menor
vii	B - B	Lório	Menor (5 b)

FCT Improvisação

FCT Improvisação

Escalas

Modo	Estrutura	Tom Característico
Jônio	1 2 3 4 5 6 7	referência
Dórico	1 2 b3 4 5 6 b7	6
Frigio	1 b2 b3 4 5 b6 b7	b2
Lídio	1 2 3 4# 5 6 7	4#
Mixolídio	1 2 3 4 5 6 b7	b7
Eólio	1 2 b3 4 5 b6 b7	Referência b6
Lório	1 b2 b3 4 b5 b6 b7	b5

FCT Improvisação

Escalas

FCT Improvisação

Escalas

- Escala Pentatônica Maior
- Escala Pentatônica Menor

Debussy Arabesque n. 1

Ravel Ma mere l' Oye

Leo Brouwer - La Decameron Negro

Debussy - Sonata para oello y piano em Ré menor

FCT Improvisação

Escalas

C Maior Pentatonic

Graus: 1 2 3 5 6

C Menor Pentatonic

Graus: 1 b3 4 5 b7

FCT Improvisação

Escalas

Escala de Blues

C Menor Blues

1 3 4 #4 5 7

D Maior Blues

1 2 #2 3 5 6

FCT Improvisação

Cadência II - V - I

Família de acordes

Tonalidade Maior:

Tônica: I, iii, vi
Sub dominante: ii, IV
Dominante: V, vii

Tonalidade Menor:

Tônica: i, III
Sub dominante: ii, iv, VI
Dominante: v (ou V), VII

FCT Improvisação

Cadência II - V - I

Maior:

FCT Improvisação

Cadência II - V - I

Menor:

FCT Improvisação

Cadência II - V - I

ii - V - I incompletos

- Usual em estilos Brasileiros e Afro Cubanos
- Função de Ostinato

Exemplo: Oye como va

FCT Improvisação

Cadência II - V - I

ii - V (Chains)

So What - Miles Davis

Satin Doll - Duke Ellington

FCT Improvisação

Turnarounds

Cmaj7 - Am7 - Dm7 - G

Em7 - Am7 - Dm - G7

Cmaj7 - A7alt - Dm7 - G7

Em7 - A7alt - Dm - G7

FCT Improvisação

Turnarounds

Em7 pode ser tocado como Em7b5

Em7b5 - A7alt - Dm7 - G

Em tonalidade menor:

Cm - Am7b5 - Dm7b5 - G7alt

Cm6 - Am7b5 - Dm7b5 - G7alt

FCT Improvisação

Turnarounds

Blues in C

FCT Improvisação

Turnarounds

Blues in C

(with a Chromatic)

FCT Improvisação

Variação Melódica

- ▶ Ornamentação
- Adicionar tons vizinhos (superior/inferior)
- ▶ Transposição
- Material Técnico (escalas, motivos entre outros exercícios em todas as escalas)
- ▶ Sequência
- Combina repetição, mudança de modo e transposição
- ▶ Subtração
- ▶ Adição
- ▶ Aumentação
- ▶ Diminuição
- ▶ Movimento Retrógrada
- ▶ Inversão
- ▶ "Displacement"

Anexo G – Aulas I FASE

Improvisação sobre o tema *Twinkle Twinkle Little Star*

The musical score is arranged for three guitarists: Rúben, Fernando, and Anthony. It begins with a 2/4 time signature and a key signature of one sharp (F#). Rúben's part consists of a series of chords in the right hand, while Fernando and Anthony have rests. The score is divided into systems, with measures 9, 18, 26, and 31 marked at the beginning of their respective systems. The piece concludes with a double bar line and a key signature change to one flat (Bb).

2

36

Three staves of guitar notation. The top two staves are in treble clef with a key signature of two flats (Bb, Eb) and a common time signature. They contain a simple melody of quarter and eighth notes. The bottom staff is in treble clef with a key signature of two flats and a common time signature, featuring a rhythmic accompaniment of eighth-note chords.

40

Three staves of guitar notation. The top two staves are in treble clef with a key signature of two flats and a common time signature. The bottom staff is in treble clef with a key signature of two flats and a common time signature. The key signature changes to one sharp (F#, C#) and the time signature changes to 3/4. The melody in the top two staves continues, and the accompaniment in the bottom staff remains.

44

Three staves of guitar notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, and contains a whole rest. The middle staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, featuring a rhythmic accompaniment of eighth-note chords. The bottom staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, and contains a whole rest.

48

Three staves of guitar notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, featuring a melodic line with eighth-note runs. The middle staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, featuring a rhythmic accompaniment of eighth-note chords. The bottom staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, featuring a rhythmic accompaniment of eighth-note chords.

55

Three staves of guitar notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, featuring a melodic line with eighth-note runs. The middle staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, featuring a rhythmic accompaniment of eighth-note chords. The bottom staff is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature, featuring a rhythmic accompaniment of eighth-note chords.

62

Gtr.

Gtr.

Gtr.

68

Gtr.

Gtr.

Gtr.

72

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Anexo G.1 – Repertório III Fase

VII

Lo más rápido posible

pp sub. *pp cresc. mollo*
ff *f marc.*
pp sub. *cresc.* *pp sub.*
ff *pp sub.* *mf* *p*
pp *pp* *secco* *pp* 0'45

ESTUDIOS COMPLEMENTARIOS

ESTUDIO XIII

ÉTUDE XIII

Allegro (♩ = 100)

m i m i m i m i

1. *f*

f *cresc.*

f *p*

f *mp*

f *mp*

f *espress.* *p*

f *f*

cresc. *f* *dim.*

p *f*

10

V
Omaggio a Tarrega

Comodo *p i m*

mp *l.v. sempre* (come timpani)

marc. *legato* *marc.*

legato *marc.* *legato*

f marc. *f sempre, intenso e marcato*

p *poco*

riten.

rit. *ritmico*

28

p

31

come prima

marc. legato

36

riten.

lunga poco pesante

f molto

XI

Pour les liés et les positions fixes
 (Para los ligados y las posiciones fijas)

Allegretto

f deciso e ritmico

meno f

Legato ma in tempo

mp todas las notas tenidas.
 all sustained notes.

pp

cediendo - - - a T^o

pp

CODA

10 and

The musical score consists of eight staves of music. The first staff is marked 'Allegretto' and 'f deciso e ritmico', with fingerings like 'p i m P i m i' and 'P m'. The second staff is marked 'meno f'. The third and fourth staves continue the piece with various fingerings and dynamics. The fifth staff is marked 'Legato ma in tempo' and 'mp', with the instruction 'todas las notas tenidas. all sustained notes.' The sixth and seventh staves continue the piece with fingerings and dynamics. The eighth staff is marked 'CODA' and 'cediendo - - - a T^o', with a 'pp' dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

1'51" - 2'

Canción de la Hilandera

(Song of the Thread Spinner)

Mexico, March, 1933

Andantino

AGUSTÍN BARRIOS MANGORÉ

⑥=D con ternura expresiva

The musical score consists of eight staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 3/4 time signature. The tempo is marked 'Andantino'. The piece is in the key of D major, indicated by a circled '6' and 'D' below the first staff. The instruction 'con ternura expresiva' is written below the first staff. The score features a melodic line with various ornaments (trills, grace notes) and a bass line. The piece concludes with a 'poco rall.' marking and a C3 chord.

The musical score consists of ten staves of notation in a single system. The first staff begins with a first ending bracket (1) and a second ending bracket (2). A 'Fine' marking is placed above the second ending. The second staff is labeled with a fretboard diagram 'C3'. The third staff contains a fretboard diagram 'C5-'. The fourth staff contains a fretboard diagram 'C6-'. The fifth staff contains a fretboard diagram 'C8'. The sixth staff contains a fretboard diagram 'C2'. The score includes various musical notations such as eighth and sixteenth notes, rests, and dynamic markings like 'y' (pizzicato). The piece concludes with a final cadence in the tenth staff.

This page of musical notation is for guitar, featuring a main melody line and a complex bass line. The notation includes various fingering numbers (0-5), slurs, and dynamic markings.

The main melody line (top staff) begins with a circled 4, followed by a circled 2, a circled 3, and a circled 4. It includes slurs and dynamic markings like λ . The bass line (bottom staff) is highly rhythmic, featuring many triplets and slurs. It includes dynamic markings like γ and λ .

The piece concludes with the instruction "D. C. al Fine" and "harm" markings above the final few notes.

3

Danza

The musical score is written for a single melodic line in treble clef, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 3/8 time signature. The piece is divided into several sections:

- Vivo**: The first section, starting with a piano (*p*) dynamic. It features a series of eighth notes and includes a first ending (I) and a second ending (II).
- IV**: A section marked *pizz.* (pizzicato), featuring a triplet of eighth notes and a quarter note. It includes a first ending (IV) and a second ending (II).
- IV**: Another section marked *pizz.*, similar to the previous one, with a first ending (IV) and a second ending (VII).
- IV**: A section marked *pizz.*, continuing the triplet motif, with a first ending (IV) and a second ending (VII).
- 1.** and **2.**: Two first endings for the previous section, both marked *pizz.*. The first ending leads to a section with a triplet and a quarter note, while the second ending leads to a section with a triplet and a quarter note, both marked *pizz.*
- Lento espressivo**: The final section, marked *mf* (mezzo-forte). It begins with a triplet of eighth notes and a quarter note, followed by a section with a triplet and a quarter note, and ends with a section marked *mf*.

Throughout the score, various fingering numbers (1-5) and articulation marks (accents, slurs) are present. The piece concludes with a final chord.

3
4 2 2 4
f
3
Arm.
12 12
IX 3
VII
p p
Vivo
p
rall.
pp
p
rall.
a tempo
p
ritenuto
mf
II
p
IV
pizz.
IX 3
VII
f
IV 3
VII
pizz.
3
4
3
4 2 3 3
4 2
4 5
f

31567

Druck u. Verlag von B. Schott's Söhne in Mainz



EL ABEJORRO

ESTUDIO

EMILIO PUJOL

Vivace ♩ ♩ ♩ ♩

pimi pimi pimi pimi

SUITARRA

mp

B. A. 11109

Copyright 1955 by RICORDI AMERICANA S. A. E. C. - Buenos Aires.
RICORDI AMERICANA S. A. E. C. Buenos Aires. Unicos editores para todos los paises
Todos los derechos de edici3n, ejecuci3n, difusi3n, adaptaci3n, traducci3n y reproducci3n est3n reservados.

XIII

0 0 0 1 0 2 1 0 0 0 4 1 0 0 0 1 0 2

mp

0 3 0 4 1 0 1 0 2 1 1 0

cre - - - - - scen - - - - - do.

1 0 2 0 2 0 3 0 4 0 0 4 0 2 0

f

2 3 0 4 1 0 3 4 0 2 3 0 3 1 2 0

cresc. ff

2 4 3 0 3 1 0 3 1 2 0 2 3 0 3 2 1 0 1

mp

1/2 II III VI VII 1/2 XI

3 2 1 1 1 1 3 2 1 2 3 2 1 2 4 1 4 2 1 4 1

dimi - - - - - nu - - - - - en -

XII XI XII XI C. XII V

1 1 1 2 1 1 1 1 1 2 1 1 1 3 3 3 2 2

do - - - - - pp arm. p pizz.

B. A. 11109

4

Andante

III - Milonga

②

mp

$\text{♩} \text{II}$

5

②

③

④

⑤

10

③

④

⑤

15

C I

poco rall.

20

$\text{♩} \text{III}$

25

1.

2.

30

espressivo

simile

35

$\text{♩} \text{II}$

39

$\text{♩} \text{II}$

XII

ten.

42

$\text{♩} \text{III}$

XII

ten.

pizz.

molto rall.....

PWYS-43

190
ESTUDIOS COMPLEMENTARIOS
ESTUDIO XL

ÉTUDES COMPLÉMENTAIRES
ÉTUDE XL

Allegro vivace $\text{♩} = 116$

6ª cuerda en Re

mf
6ª me. corde en Re

The musical score consists of six systems of notation for the 6th string in D. Each system contains sixteenth-note patterns with various fingering techniques and dynamics. The first system includes dynamic markings *mf* and *m*. The second system has a circled '5' above the staff. The third system has a circled '10' above the staff. The fourth system has a circled '10' above the staff. The fifth system has a circled '10' above the staff. The sixth system has a circled '10' above the staff. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#).

© Copyright 1971 by RICORDI AMERICANA S.A.E.C. Cangallo 1558 - Buenos Aires.
Todos los derechos están reservados - All rights reserved.
Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

BA12838

The musical score consists of ten staves of music. The first staff begins with a circled measure number '15' and includes fingerings '4 3 2 1' and '4 3 2 1'. It features a dynamic marking of *f* and a 'VII' chord symbol. The second staff continues with similar rhythmic patterns and a dynamic marking of *f*. The third staff has a circled measure number '20' and a dynamic marking of *mf*. The fourth staff has a dynamic marking of *mf* and a circled measure number '25'. The fifth staff has a dynamic marking of *f*. The sixth staff has a dynamic marking of *f*. The seventh staff has a dynamic marking of *p*. The eighth staff has a dynamic marking of *p*. The ninth staff has a dynamic marking of *mf*. The tenth staff concludes with a double bar line, a circled measure number '25', and a final chord marked with 'VII VII VII' and a dynamic marking of *f*.

* Con autorización de la Editorial Boileau de Barcelona.

BA12838

Greensleeves

Improvisação do aluno Fernando Parra



ESTUDIO XII 026

Allegro

The musical score consists of eight staves of music in treble clef, key of D major (two sharps), and 3/4 time. The tempo is marked 'Allegro'. The score includes various guitar techniques and fingering instructions:

- Staff 1:** Starts with a circled '2' above the first measure. Fingering numbers (1-4) are placed above notes. A dynamic marking of *p* is present.
- Staff 2:** Continues the melodic line with *p* dynamics.
- Staff 3:** Features a circled '1' above a measure. Includes markings for 'CIV' and 'CVII' above specific notes.
- Staff 4:** Includes markings for 'CII' above notes. Dynamics range from *p* to *mf*.
- Staff 5:** Includes markings for 'CII' and 'CIV' above notes. Dynamics range from *mf* to *p*.
- Staff 6:** Continues the melodic and harmonic development.
- Staff 7:** Includes markings for 'CII' and 'CIV' above notes. Dynamics range from *p* to *mf*.
- Staff 8:** Ends with a circled '2' above the first measure. Dynamics range from *p* to *mf*.

EMT 80

p

p

CII CV CIV CVII CVI CIX CIX CX

CII

p

p

p

Studio XII 2

EMT 80

DANZA DEL ALTIPLANO

(sobre un tema folklorico)

(Nº1 des TROIS PIECES LATINO-AMERICAINES)

OUVRAGE PROTÉGÉ
PHOTOCOPIE INTERDITE
Même partielle
(Loi du 11 Mars 1957)
Conservant: contrefaçon
(Code Pénal, Art. 413)

LEO BROUWER

Durée: 2'45

Moderato



© 1984 by EDITIONS MAX ESCHIG
48, Rue de Rome, Paris.

M.E. 8438

Tous droits réservés pour tous pays.
Toute reproduction même partielle par quelque procédé que ce soit constitue
une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.
Cette oeuvre est la propriété de l'éditeur et ne fait pas partie du domaine public.
Toute exécution doit faire l'objet d'une déclaration à la Société des Auteurs.

Vivace
f dolce *p cresc. poco a poco e*

Presto
accel. *p* *f* *rep. ad lib.*

Più mosso (alla Danza)
rit. *sfz > p* *sfz > p* *f* *(p)* *gliss.*

♩ 7
(4) *(5)*

ritmico
dolce rubato

C9 rasg. *C5* *C9*
f

C5
p *accel. poco a poco*

The musical score consists of several staves with various performance instructions:

- Staff 1:** Starts with a treble clef and a key signature of one flat. It features a series of chords and melodic lines. Instructions include *p* (piano), *i* (fingerings), *Tamb.* (tambourine), *Moderato (Trio)*, and *mp dolce* (mezzo-piano dolce).
- Staff 2:** Continues the melodic line with instructions *p (dolce)*, *mf*, *ritmico*, *pizz.* (pizzicato), and *rit. sul pont* (ritardando sul ponticello).
- Staff 3:** Features a melodic line with the instruction *più mosso* and *pizz.*
- Staff 4:** Includes *rit. sul pont*, *Tamb.*, and *Più mosso (alla Danza)*. It contains circled numbers (4), (5), and (6) indicating fingerings.
- Staff 5:** Marked *C 2* and *(2^e fois vivace)*.
- Staff 6:** Marked *C 3*.
- Staff 7:** Marked *♩ 2* (half note 2).
- Staff 8:** Marked *♩ 2*.
- Staff 9:** Features a melodic line with a fermata.
- Staff 10:** Includes *rep. ad lib.* (ritornello ad libitum), *rall.* (ritardando), *Tamb.*, and *ff* (fortissimo).

I. ALBÉNIZ
ASTURIAS

LEYENDA - PRELUDIO

Transcripción para guitarra de
ANDRÉS SEGOVIA

The musical score consists of eight staves of music in treble clef, with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The music is characterized by intricate rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and frequent use of triplets. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. Dynamics such as *p* (piano) and *pp* (pianissimo) are used throughout. The score includes various articulations like slurs and accents. A section labeled **C. 7^o** begins on the eighth staff, marked with a double bar line and a repeat sign. The notation includes many slurs and ties, indicating complex phrasing and technical challenges for the performer.

4

The musical score consists of ten staves of music in treble clef, key of D major, and 4/4 time. The first three staves are continuous eighth-note patterns. The fourth staff is marked with a *p* dynamic and contains the exercise **C. 8^a** with the fingering *i a i a i a i a*. The fifth staff contains **C. 7^a** and **C. 8^a**. The sixth staff contains **C. 7^a**, **C. 8^a**, and **C. 7^a**. The seventh staff features a complex eighth-note pattern with circled numbers 1-7 indicating fingerings. The eighth staff continues with a similar pattern. The ninth staff contains **C. 7^a** with the fingering *i m i m i m i m*. The tenth staff continues with **C. 7^a**. Dynamics include *p* and *p*.

B.A. 9521

C. 7^a

Pulgar

Pizzicato

arm. 17

pp

arm. 8^o

arm. 8^o

arm. 8^o

C. 4^a

C. 5^a

Detailed description of the musical score: The score is written for guitar in C major. It consists of several systems of music. The first system features a complex rhythmic pattern with sixteenth notes and triplets, marked with 'C. 7^a' and 'arm. 17'. The second system is marked 'Pulgar' and 'Pizzicato', showing a sequence of notes with fingering numbers (1, 2, 3, 4) and a 'pp' dynamic marking. The third system includes 'arm. 8^o' markings and continues with melodic lines. The fourth system also features 'arm. 8^o' markings and includes a section with a 'V' marking. The fifth system is marked 'C. 4^a' and shows a sequence of chords and notes. The sixth system continues with melodic and harmonic development. The seventh system is marked 'C. 5^a' and features a sequence of notes with various fingering and articulation marks. The score is densely annotated with technical instructions and performance dynamics.

6

This musical score page contains eight staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. It features a series of chords and melodic lines with fingering numbers (1-4) and circled chord numbers (1-8). The second staff continues the melodic and harmonic development. The third staff includes a circled chord number 5 and a dynamic marking 'p'. The fourth staff has a circled chord number 7 and a dynamic marking 'p'. The fifth staff features a circled chord number 7 and a dynamic marking 'p'. The sixth staff includes a circled chord number 8, a circled chord number 7, and a dynamic marking 'p'. The seventh staff has circled chord numbers 5 and 1, and a dynamic marking 'p'. The eighth staff is marked 'Quasi andante' and 'Pizzicato', and includes a circled chord number 12 and a dynamic marking 'pp'. The score is filled with detailed notation, including stems, beams, and various musical symbols.

Etude N° 8

H. VILLA-LOBOS
(Paris, 1929)

Modéré (80 = ♩)

gliss.

1. 2.
rall. rit. rall.

a tempo

cresc.

animando

The musical score consists of six staves of music in a treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The notation includes various rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and rests. Performance markings include *string.*, *a tempo*, *molto rall.*, *pp*, *mf*, *rit.*, *sf*, and *rall.*. There are also dynamic markings *mf* and *sf* at the end of the piece. The score is written for string instruments, as indicated by the *string.* marking.

M.E. 6679⁽⁸⁾

DOUZE ETUDES

(12 ESTUDOS)

POUR GUITARE

Etude N° 1

H. VILLA-LOBOS

(Paris, 1929)

Etudes des arpèges
(estudos de harpejos)

Allegro non troppo

The musical score consists of six systems of guitar arpeggios, each with a repeat sign. The first system includes the tempo marking 'Allegro non troppo' and the dynamic 'p'. Fingering is indicated by numbers 1-4 below the notes. The second system includes the instruction 'simile la main droite'. The third system includes the instruction 'simile'. The fourth system is marked with a Roman numeral 'V'. The fifth system is marked with a Roman numeral 'VII' and includes the instruction 'simile'. The sixth system is marked with a Roman numeral 'VII' and includes the instruction 'simile'. The seventh system is marked with a Roman numeral 'IX' and includes the instruction 'simile'. The eighth system is marked with a Roman numeral 'X' and includes the instruction 'simile'. The ninth system is marked with a Roman numeral 'VIII' and includes the instruction 'simile'. The tenth system is marked with a Roman numeral 'VIII' and includes the instruction 'simile'. The eleventh system is marked with a Roman numeral 'VIII' and includes the instruction 'simile'. The twelfth system is marked with a Roman numeral 'VIII' and includes the instruction 'simile'.

The musical score consists of ten staves of music. The first nine staves are in a 2/4 time signature and feature a key signature of one sharp (F#). The music is characterized by a steady eighth-note rhythm. The fret numbers for the left hand are indicated above the notes: VII, VI, V, IV, III, II, I, VII, II, II, VII. The first staff has a *p.* dynamic marking. The second staff has a *p.* marking. The third staff has a *p.* marking. The fourth staff has a *p.* marking. The fifth staff has a *p.* marking. The sixth staff has a *p.* marking. The seventh staff has a *p.* marking. The eighth staff has a *p.* marking. The ninth staff has a *p.* marking. The tenth staff begins with a *rall.* marking, followed by a *harm.* section with open circles above the notes. This is followed by another *rall.* section with a circled '1' above the notes. The section concludes with a *Lento* section, marked with VII and IX fret numbers, and a *Coda* section with a double bar line and a circled 'C' above the notes. The *Coda* section has a *p.* marking.

M. F. 6679(1)

OUVRAGE
PHOTOCOPIÉ
INTERDITE
MÊME PARTIELLE
(Loi du 11 Mars 1957)
CONTREVENIR CONTREBACON
(Code Pénal Art. 425)

A Mindinha

1

PRÉLUDE N° 2

Pour Guitare

H. VILLA - LOBOS

(Rio, 1940)

Andantino *rit. a tempo* *rit. a tempo*

rit. a tempo VII V *rit. a tempo*

leggiero *rall.* *rit. a tempo*

rit. a tempo *rit. a tempo*

Copyright 1954 by
EDITIONS MAX ESCHIG
48 rue de Rome, Paris 8^e

M.E. 6732

Tous droits d'exécution publique de reproduction
et d'arrangements réservés pour tous pays.

The musical score consists of eight staves of music in G major. The first staff begins with the instruction *rit. a tempo* and includes a fermata over a measure marked with a Roman numeral VII. The second staff features *leggero* and *rall.* markings, with a fermata over a measure containing a 6-measure rest. The third staff includes *ril.* and *rit. a tempo* markings, with a fermata over a measure containing a 3-measure rest. The remaining staves continue the melodic and harmonic development of the piece.

Achévé d'imprimé n° 70879
 Imp. DOREL - Paris - 8612

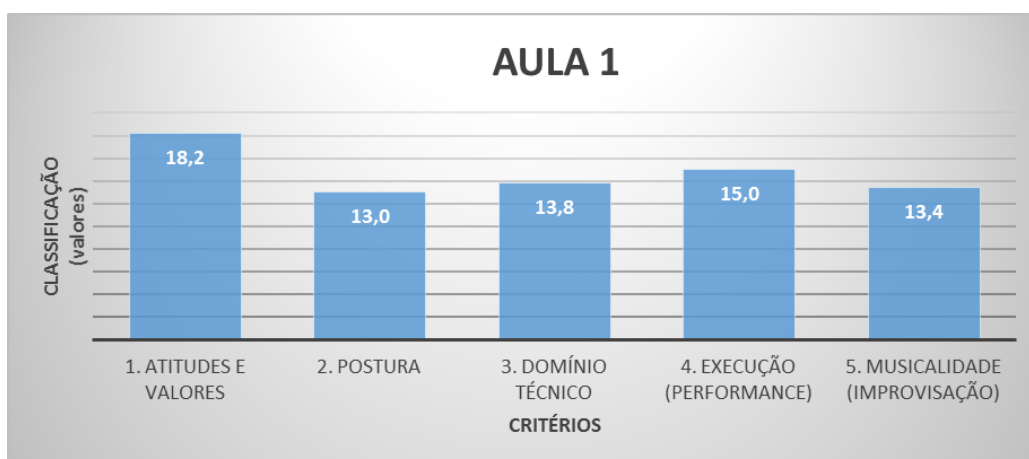
M.E. 6732

BUCHARDT, GRAY.

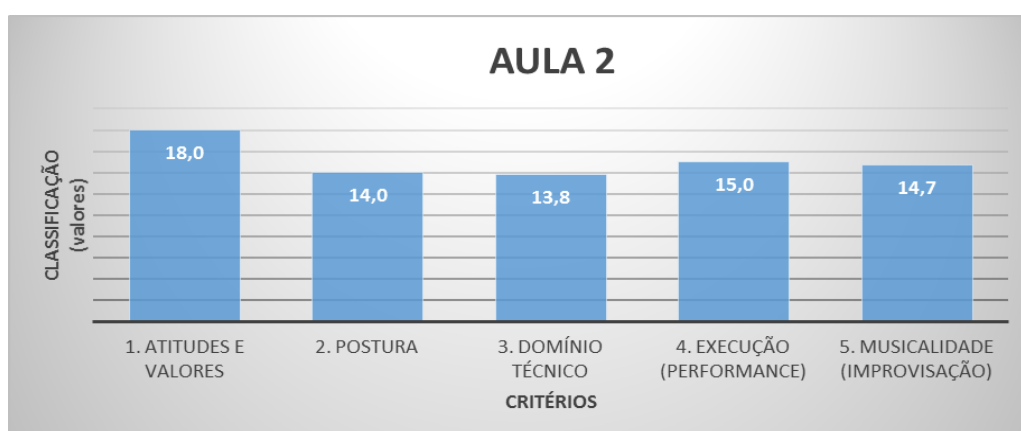
Anexo G.2 – Grelhas de Observação III Fase

Anthony Tavares

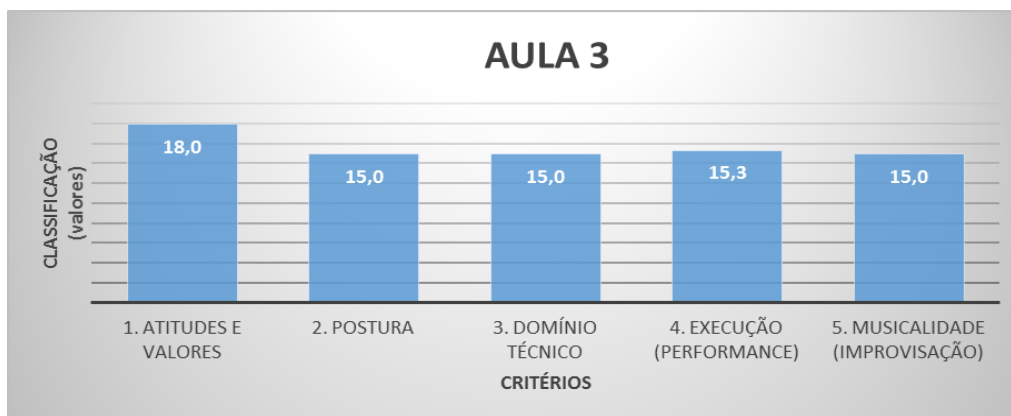
Aula 1	18-fev-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,2
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



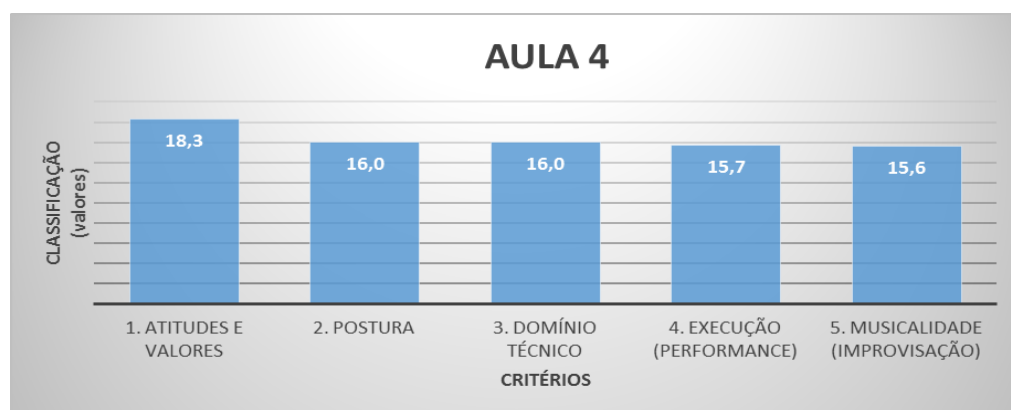
Aula 2	03-mar-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,7
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



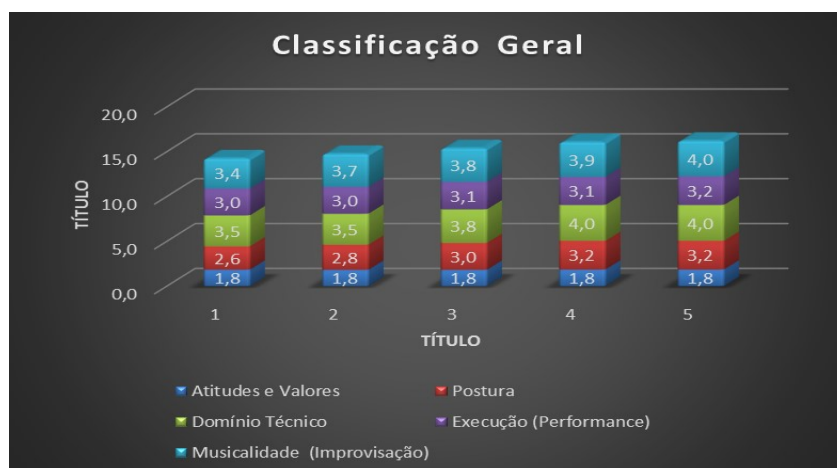
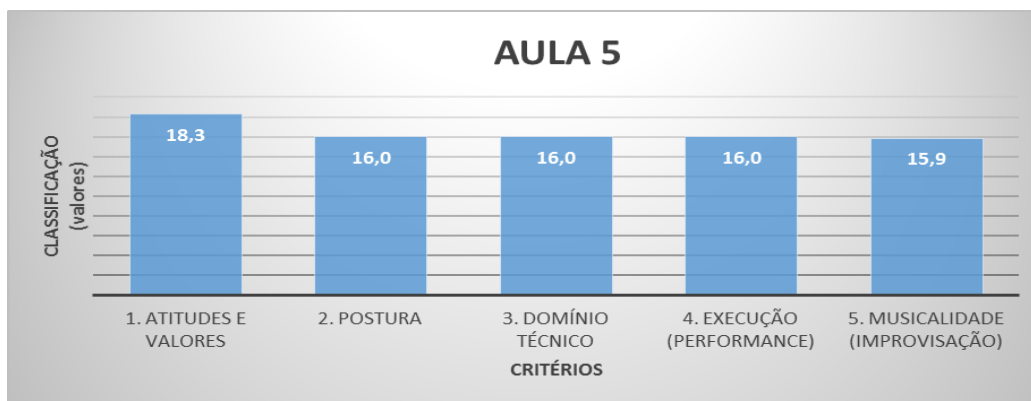
Aula 3	14-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,4
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



Aula 4	28-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	16,1
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM

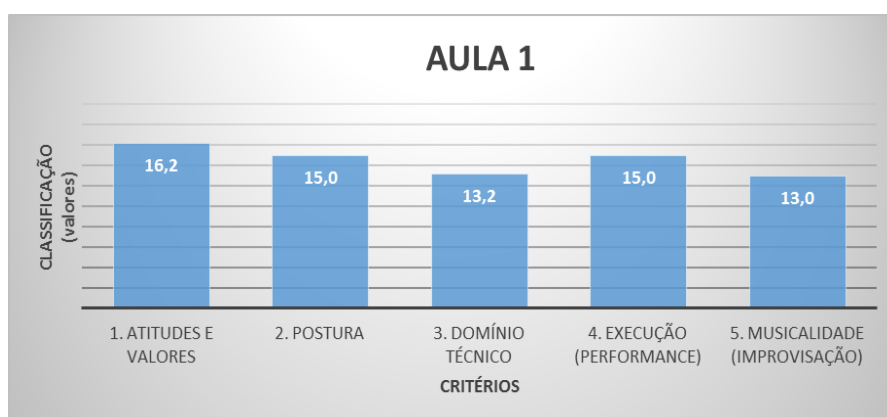


Aula 5	12-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	16,2
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM

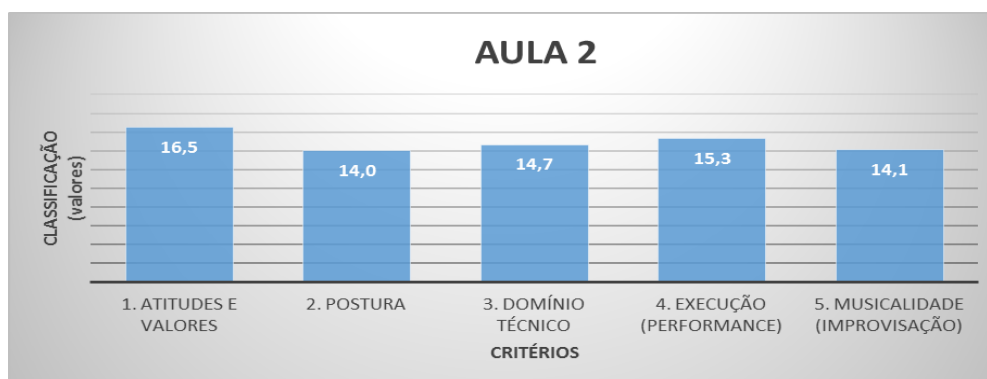


Daniel Oliveira

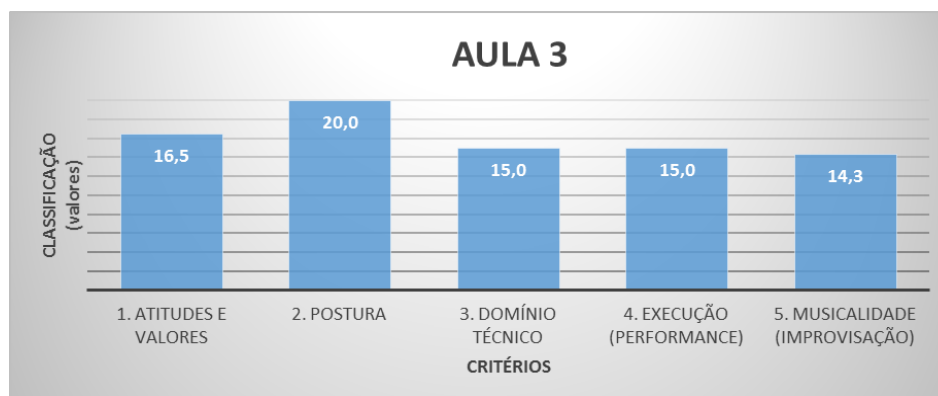
Aula 1	25-fev-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,2
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



Aula 2	10-mar-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,7
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +

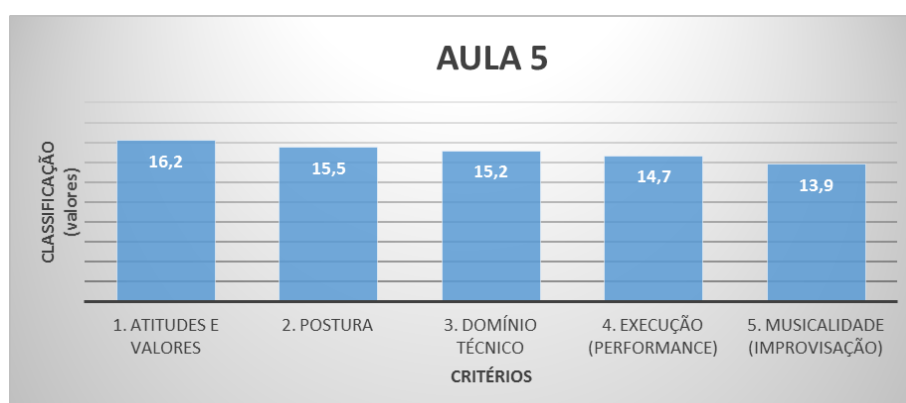


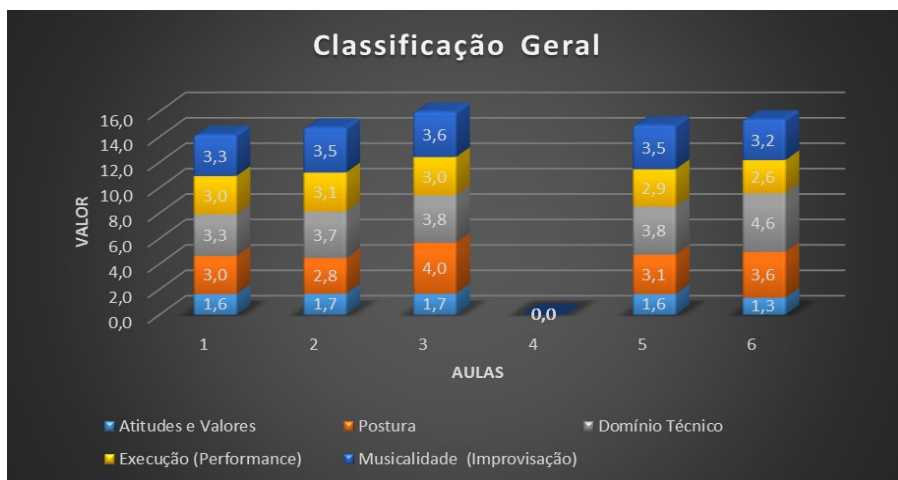
Aula 3	21-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	16,0
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



Aula 4	05-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	
Classificação Qualitativa da Aula:	O aluno faltou

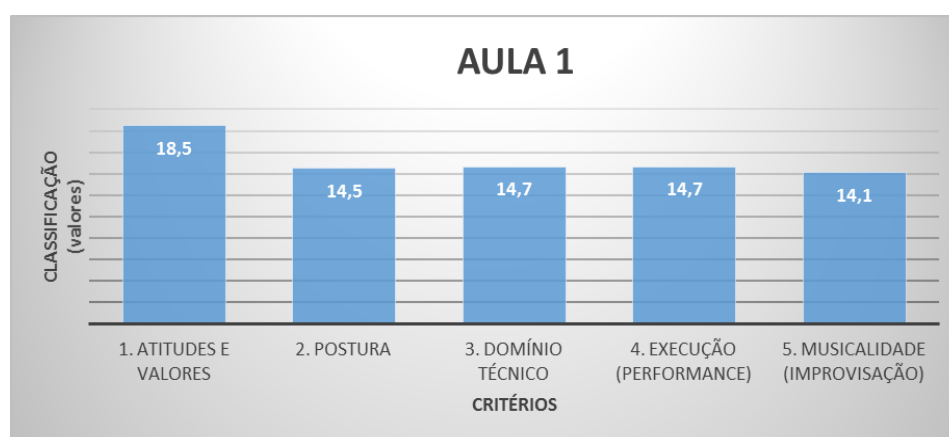
Aula 5	19-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,9
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



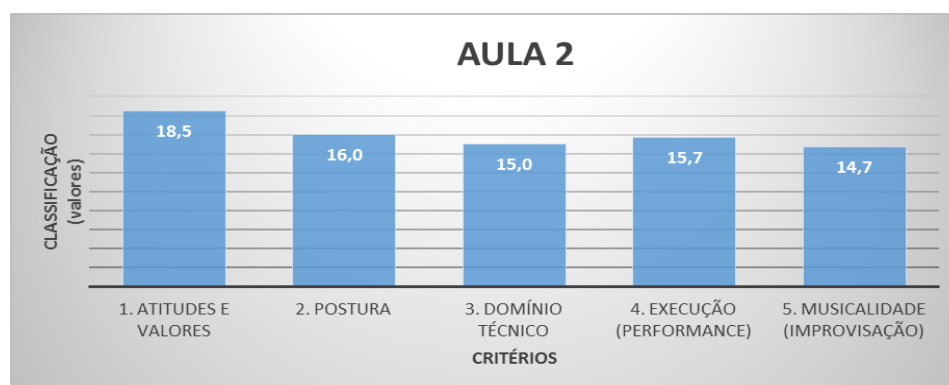


Miguel Santos

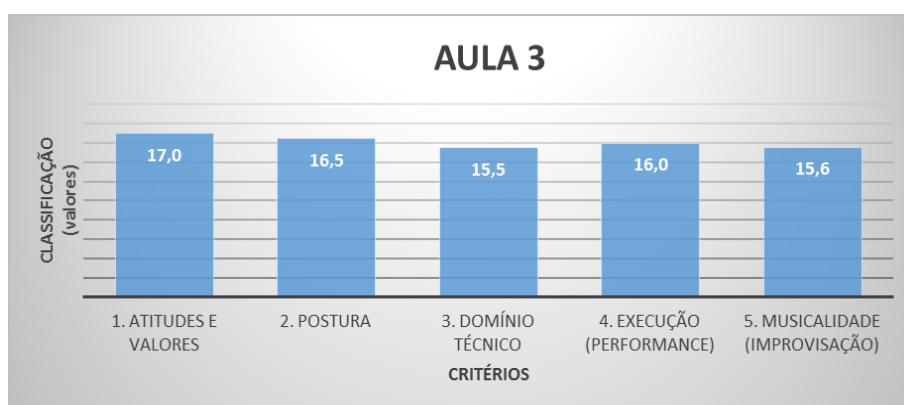
Aula 1	09-mar-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,9
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



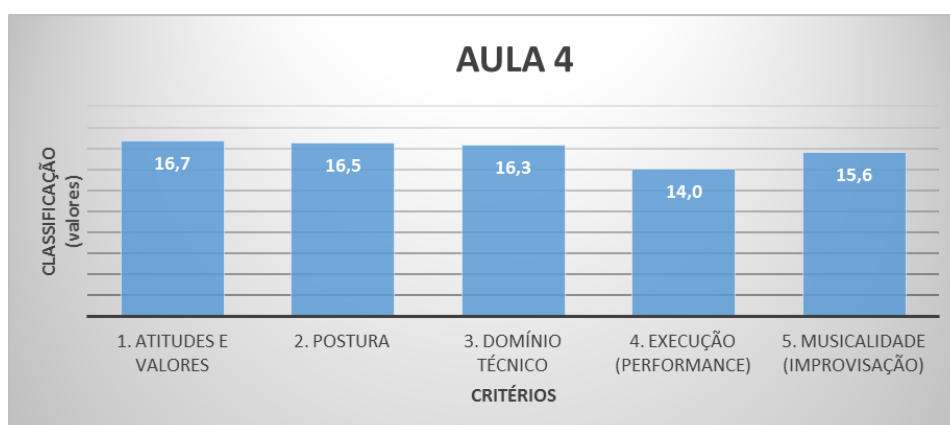
Aula 2	05-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,6
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



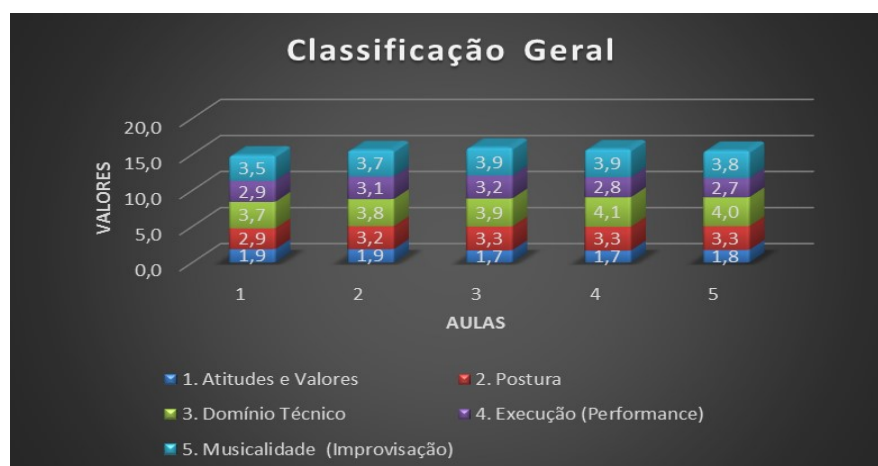
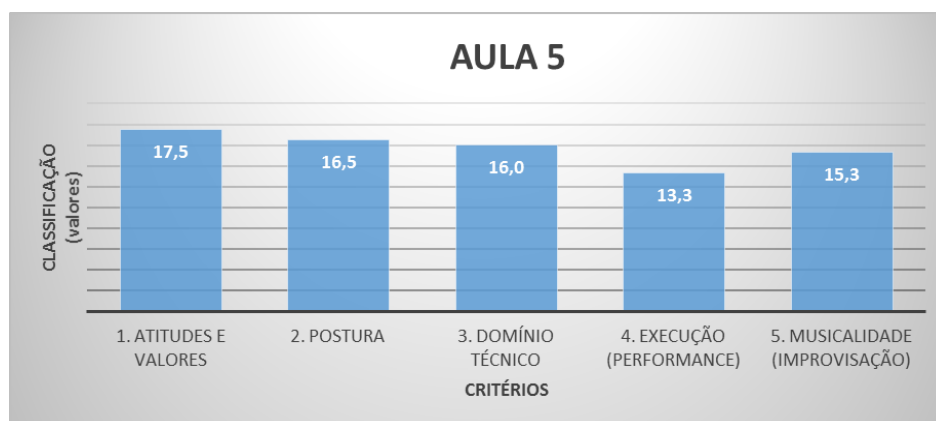
Aula 3	19-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	16,0
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



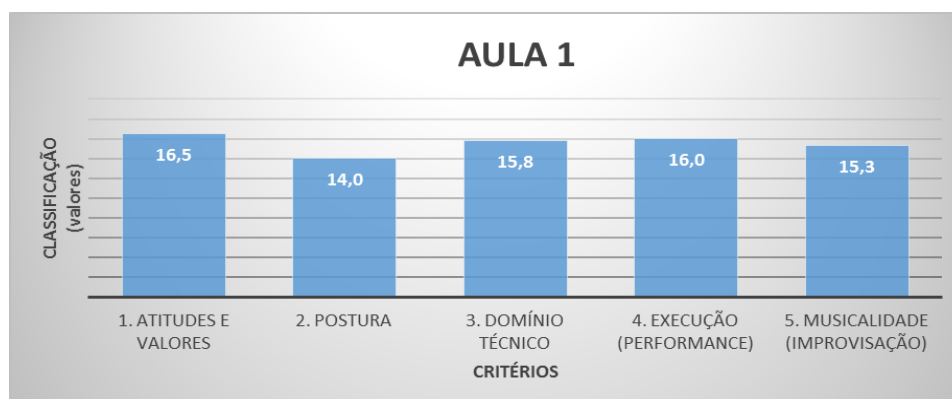
Aula 4	03-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,7
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



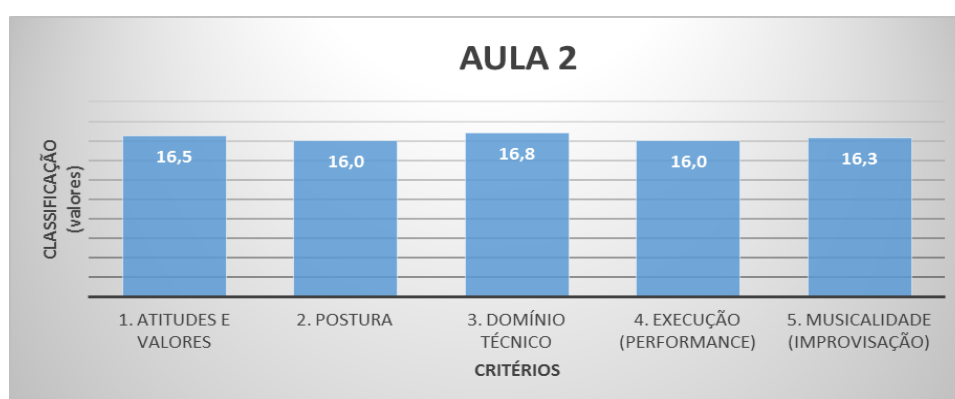
Aula 5	17-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,5
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



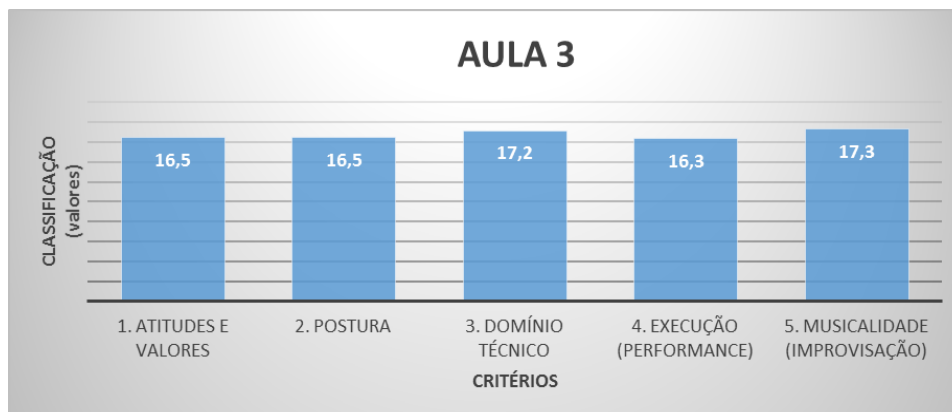
Aula 1	29-fev-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,4
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



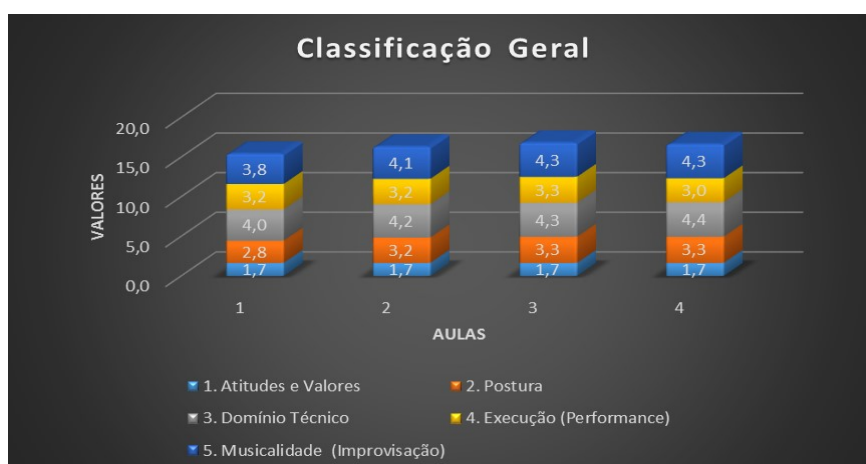
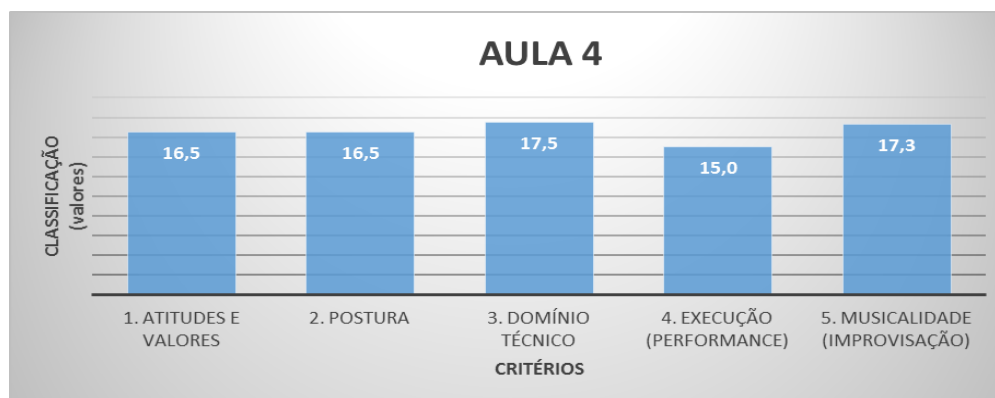
Aula 2	15-mar-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	16,3
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



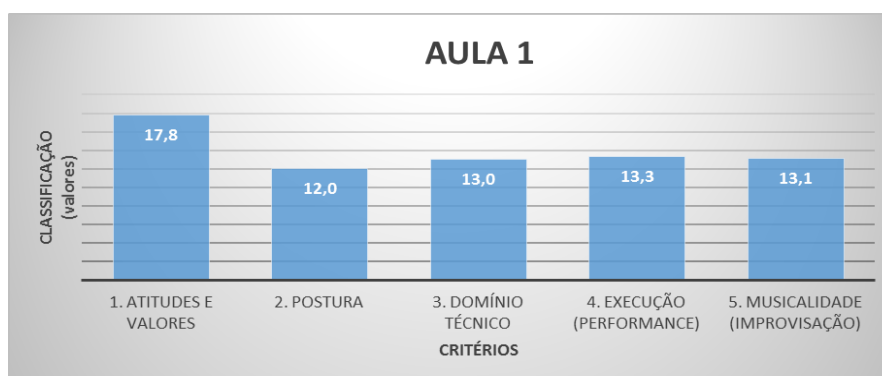
Aula 3	11-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	16,8
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



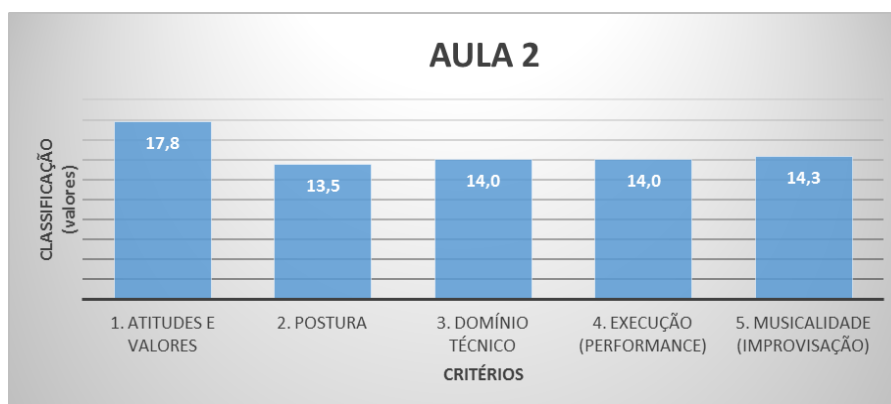
Aula 4	09-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	16,6
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



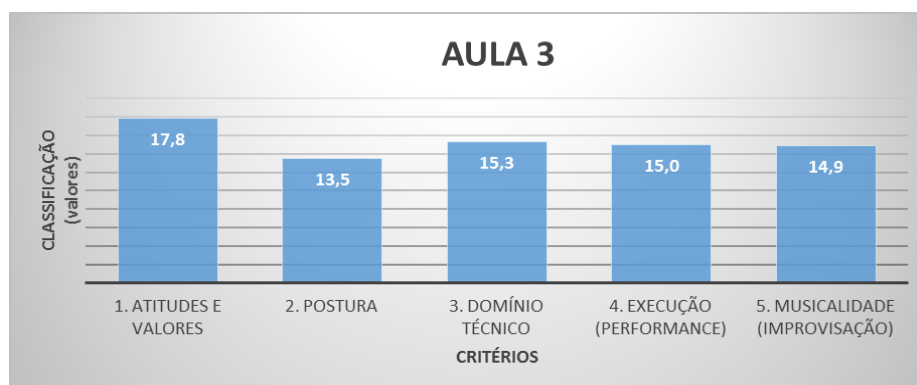
Aula 1	22-fev-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	13,4
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



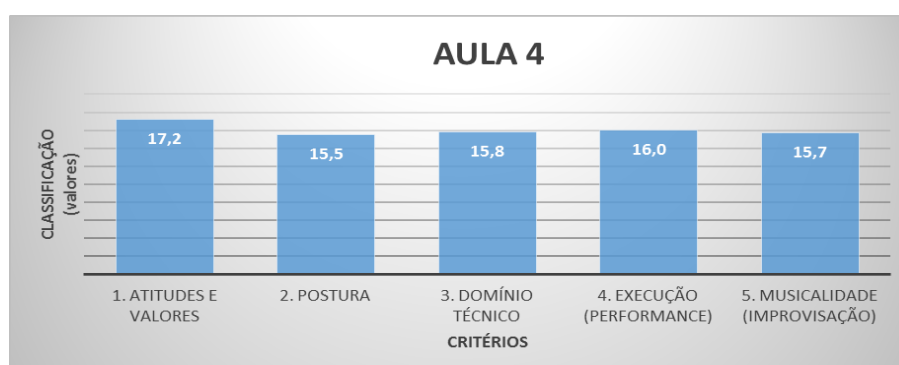
Aula 2	07-mar-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,4
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



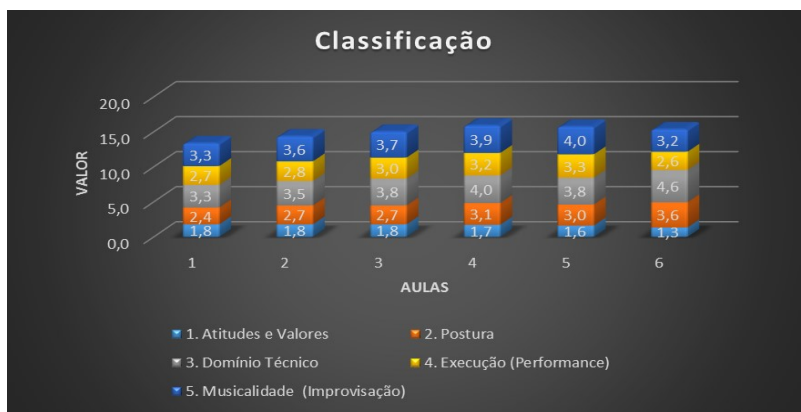
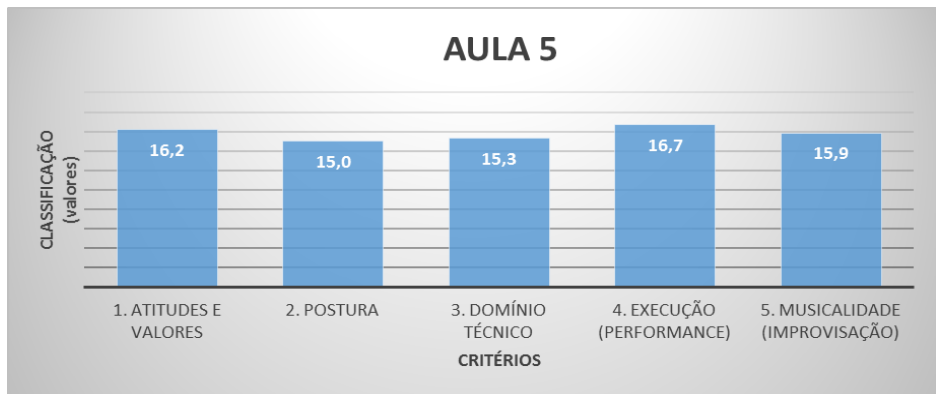
Aula 3	04-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,0
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



Aula 4	18-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,9
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM

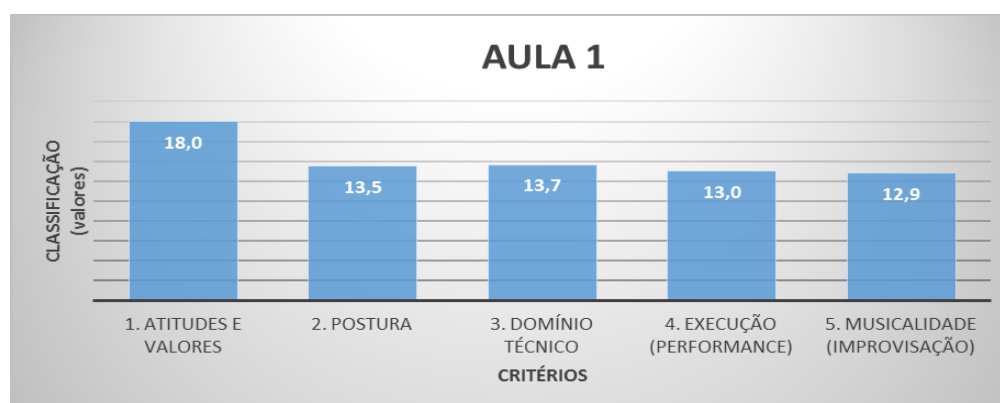


Aula 5	02-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,7
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM

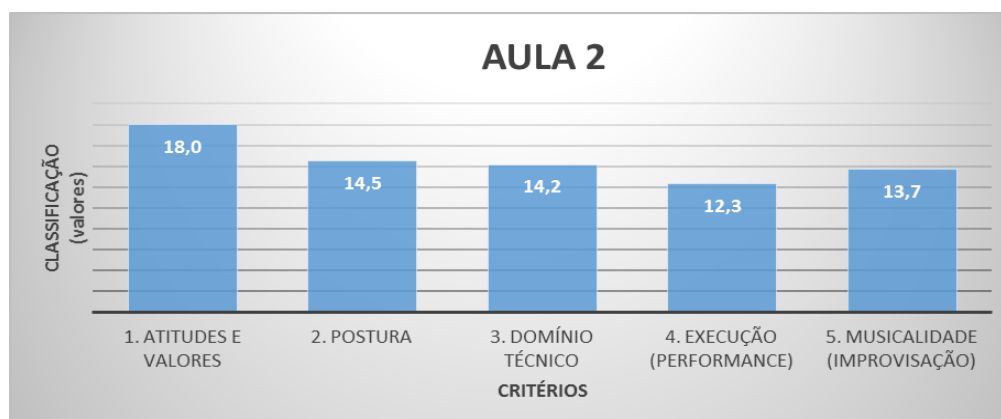


Rafael Silva

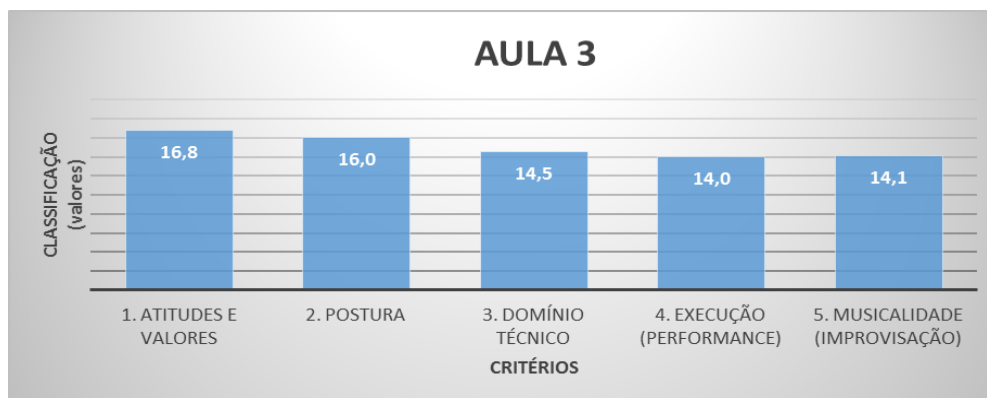
Aula 1	10-mar-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	13,7
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



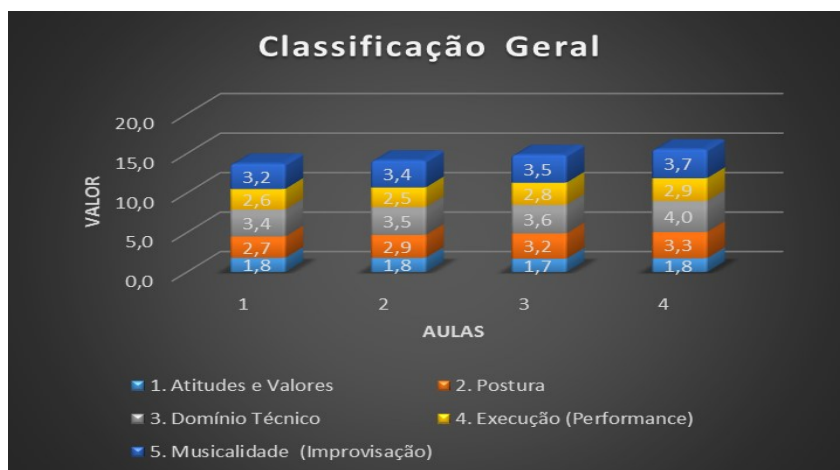
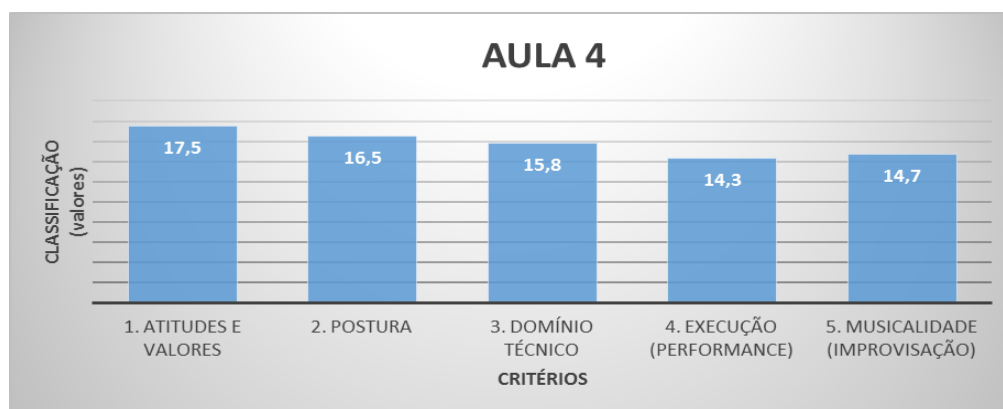
Aula 2	21-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,1
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



Aula 3	05-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,8
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +

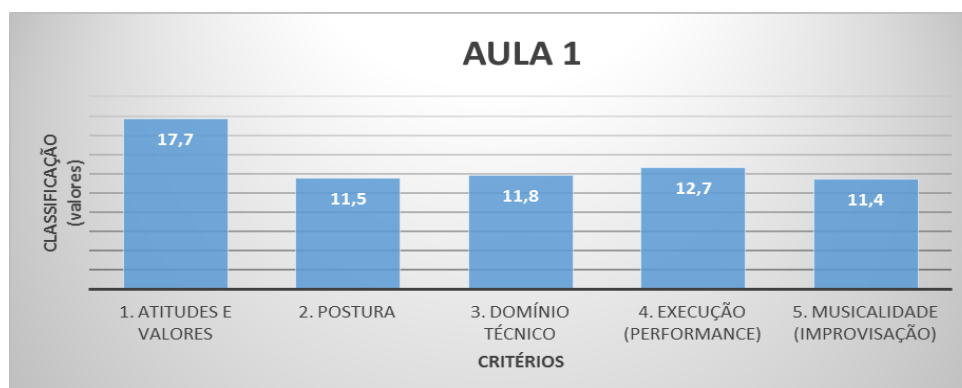


Aula 4	19-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,6
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM

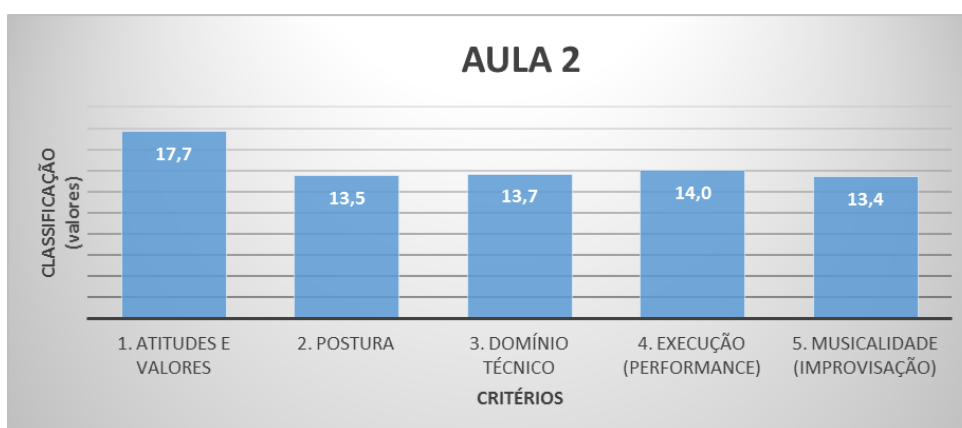


Sara Jesus

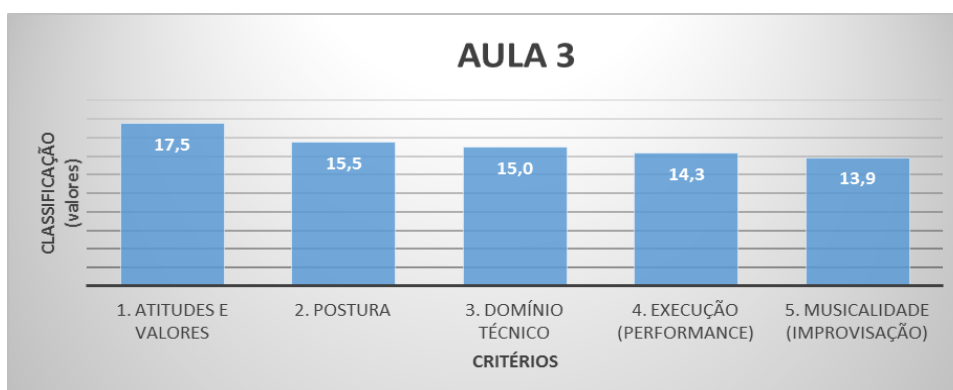
Aula 1	18-fev-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	12,4
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE



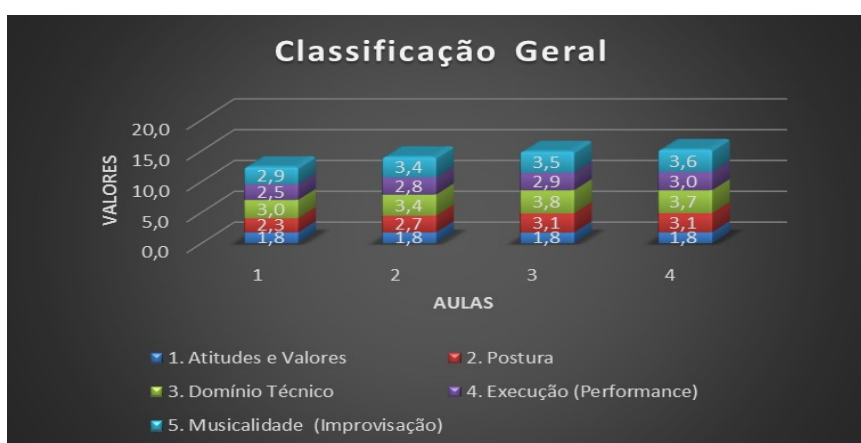
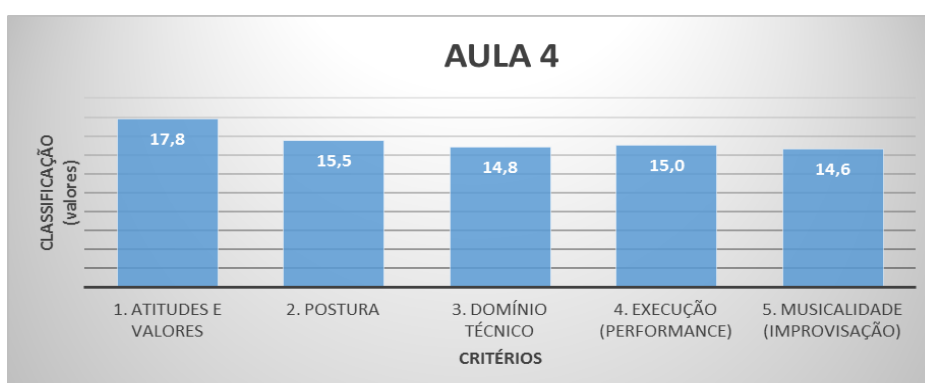
Aula 2	03-mar-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,0
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



Aula 3	14-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,9
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +

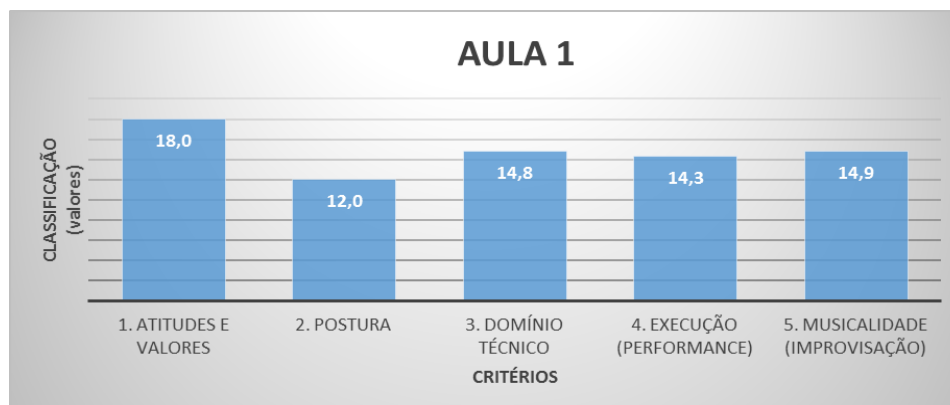


Aula 4	28-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,2
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM

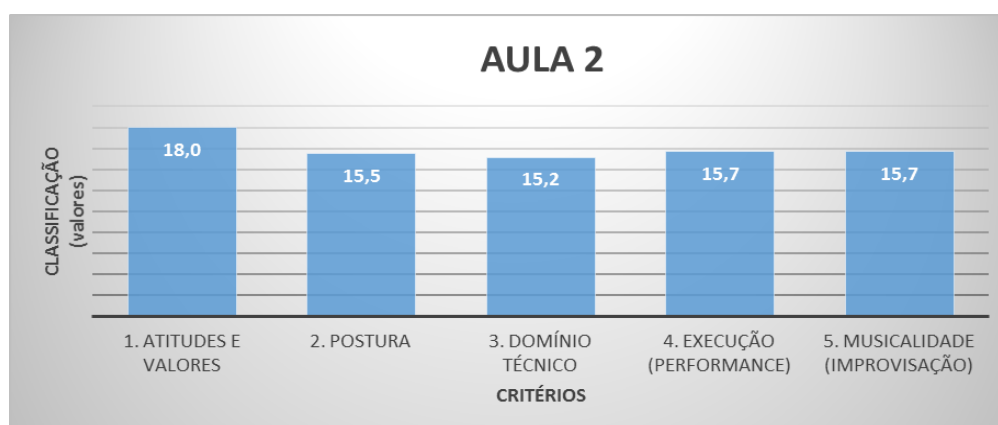


Tiago Santos

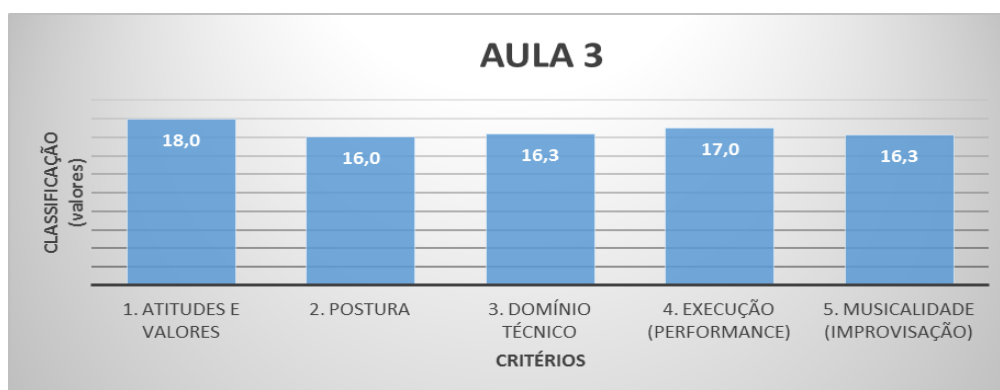
Aula 1	16-fev-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	14,5
Classificação Qualitativa da Aula:	SUFICIENTE +



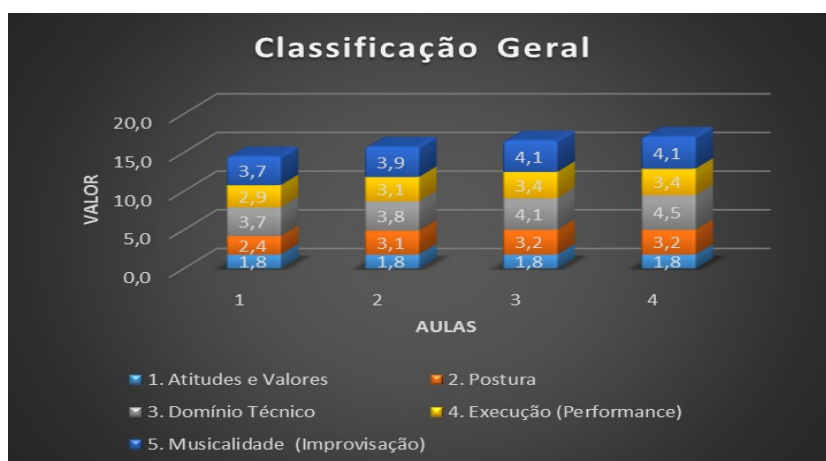
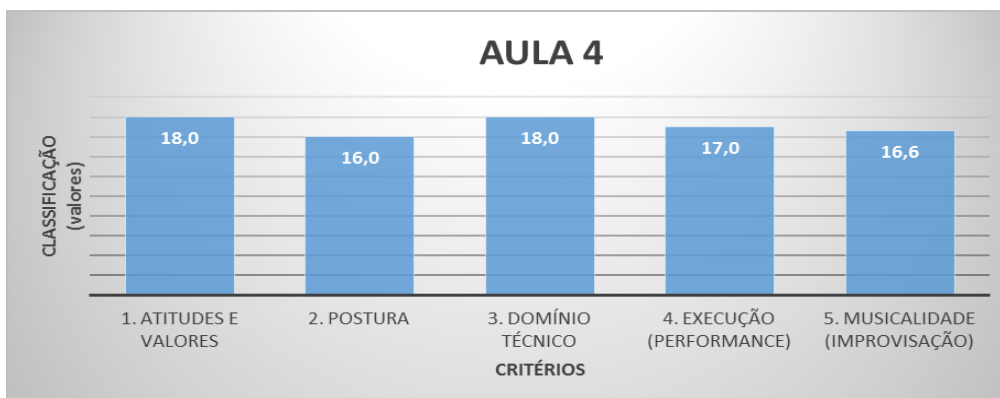
Aula 2	15-mar-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	15,8
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



Aula 3	26-abr-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	16,6
Classificação Qualitativa da Aula:	BOM



Aula 4	10-mai-16
Duração da Aula:	60 min
Classificação Quantitativa da Aula:	17,0
Classificação Qualitativa da Aula:	MUITO BOM



Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro