



Universidade de Aveiro  
Ano 2022

**ANTÓNIO MANUEL FOMENTO DA CRIATIVIDADE EM MÚSICA DE  
JUSTIÇA DE OLIVEIRA CÂMARA COM GUITARRA**



Universidade de Aveiro  
Ano 2022

**ANTÓNIO MANUEL JUSTIÇA DE OLIVEIRA      FOMENTO DA CRIATIVIDADE EM MÚSICA DE CÂMARA COM GUITARRA**

Dissertação e Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica do Doutor Paulo Vaz de Carvalho, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha esposa e à minha filha pelo incansável apoio.

**o júri**

**Presidente**

**Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

**vogal - arguente principal**

**Professor Doutor José Manuel de Mesquita Lopes**

**vogal – orientador**

**Professor Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho**  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os alunos que fizeram parte deste projeto, pelo seu apoio e dedicação. Sem eles, este trabalho não teria corrido como correu.

Um agradecimento ao Davide Amaral, na qualidade de orientador cooperante, pela sua visão, disponibilidade, amizade e colaboração neste projeto.

Um agradecimento ao Diretor Pedagógico da Escola de Artes da Bairrada, pelo seu apoio e colaboração.

Um agradecimento ao professor João Moita, pelos ensinamentos e pela amizade.

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

Ao meu professor e orientador José Paulo Torres Vaz de Carvalho, agradeço todo o apoio, ensinamentos e conselhos, que foram determinantes na minha formação como músico e professor.

Agradeço aos meus familiares e amigos e em particular à minha filha Esperança e à minha esposa Susete, por tudo e mais alguma coisa.

## **palavras-chave**

criatividade, improvisação, guitarra, música, música de câmara, composição

## **Resumo**

Este projeto pretende dar um contributo prático para o fomento da criatividade em contexto de aulas de música de câmara com guitarras. Neste projeto estiveram envolvidos 12 alunos do 3º ao 6º grau da Escola de Artes da Bairrada. Como objetivo, pretendemos desenvolver uma “fórmula” simples de promover a criação musical em contexto de aula de música de câmara. Neste sentido, e tendo em conta, que por várias razões só foi possível realizar 3 aulas, a flexibilidade e o “improviso” pautaram todo o processo. De forma a simplificar o processo criativo, depois de dividir o ensemble de acordo com os presentes e tendo como ponto de partida os 5 primeiros modos gregos, apenas o nº de compassos de duração da composição, a inclusão de 2 partes diferentes e o tempo para realizar a composição é imposto como limite à criatividade. De forma a ajudar a estruturar o processo é pedido aos alunos que escolham um modo, um compasso e um andamento. A partir deste momento o professor só poderá ajudar a escrever as ideias que os alunos tenham dificuldade em passar para o papel, nunca intervindo na ideia original do aluno. Quando as partes estão escritas, juntam-se e ouve-se o resultado. Por se considerar pertinente na realização deste projeto, são abordados aspetos teóricos de forma a relevar a importância da criatividade em contexto de aulas de música de câmara com guitarras. Como conclusão, é feita uma reflexão acerca do processo executado, sobre os aspetos positivos e negativos e os possíveis ajustes a fazer. Este trabalho está dividido em 2 partes, sendo a primeira dedicada ao projeto educativo e a segunda ao relatório de estágio.

**keywords**

creativity, improvisation, guitar, music, chamber music, composition

**Abstract**

This project aims to make a practical contribution to the promotion of creativity in the context of chamber music classes with guitars. 12 students from the 3rd to 6th grades of the Bairrada Arts School were involved in this project. As objectives, we intend to develop a simple “formula” to promote musical creation in the context of chamber music classes. In this sense and considering that for various reasons it was only possible to hold 3 classes, flexibility and “improvisation” guided the entire process. In order to simplify the creative process, after dividing the ensemble according to those present and having as a starting point the first 5 Greek modes, only the number of bars of duration of the composition, the inclusion of 2 different parts and the time for Composing is imposed as a limit to creativity. In order to help structure the process, students are asked to choose a mode, a measure and a tempo. From this moment on, the teacher can only help to write down ideas that students have difficulty putting on paper, never intervening in the student's original idea. When the parts are written, they are put together, and the result is heard. As it is considered relevant in the realization of this project, theoretical aspects are addressed in order to highlight the importance of creativity in the context of chamber music classes with guitars. In conclusion, a reflection is made on the process performed, on the positive and negative aspects and the possible adjustments to be made. This work is divided into 2 parts, the first being dedicated to the educational project and the second to the internship report.

# Índice

Parte I.....	12
1. Introdução.....	12
2. Revisão bibliográfica.....	15
2.1. Criatividade.....	16
2.1.1. O que é ser criativo?.....	41
2.2. Improvisação.....	44
2.3. Composição.....	52
3. Método.....	59
3.1. Planificação Inicial para a Implementação do Projeto Educativo.....	61
3.2. Projeto Efetivamente Implementado.....	63
3.3. Calendarização Executada.....	64
3.4. Implementação do Projeto.....	65
3.5. Análise do Resultado.....	67
4. Reflexão Final.....	70
5. Referências bibliográficas e Web.....	72
Parte II.....	77
1. Introdução.....	77
2. Descrição e Caracterização da Instituição de Acolhimento.....	78
3. Planificações.....	79
3.1. Planificação da Disciplina de Guitarra.....	79
3.3.1 Anexo – H.....	79
4. Relatório das Aulas Dadas e Assistidas.....	80
4.1. Aulas da Aluna A.....	80
4.2. Aulas da Aluna B.....	96
4.3. Aulas de Música de Câmara.....	112
5. Atividades extracurriculares.....	115
Anexos.....	117
Anexo A – Autorização dos Encarregados de Educação.....	118
Anexo B – Diabo a Sete, G´Arts – EAB – guitarra 1.....	119
Anexo C – Diabo a Sete, G´Arts – EAB – guitarra 2.....	121
Anexo D – Diabo a Sete, G´Arts – EAB – guitarra 3.....	123
Anexo E – Diabo a Sete, G´Arts – EAB – tutti.....	126
Anexo F – Partitura Petit suite en la op. 169, F. Kleynjans.....	132



<b>Anexo G – Partitura Adelita, F. Tárrega .....</b>	<b>140</b>
<b>Anexo H – Partitura Estudos 6 e 9, L. Brouwer .....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo I – Critérios de avaliação .....</b>	<b>147</b>
<b>Anexo J – Alpen Tanz, D. Cottam .....</b>	<b>159</b>
<b>Anexo K – Adelita, F. Tárrega .....</b>	<b>160</b>
<b>Anexo L – Lágrima, F. Tárrega.....</b>	<b>162</b>
<b>Anexo M – Walking, A. York.....</b>	<b>166</b>
<b>Anexo N – Estudo op.50 nº 13, M. Giuliani .....</b>	<b>166</b>
<b>Anexo O – Ficha de Estrutura.....</b>	<b>168</b>
<b>Anexo P – Partitura em Branco .....</b>	<b>169</b>



# Parte I

## 1. Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro, que decorreu durante o ano letivo 2021/2022 no Conservatório de Música da Bairrada.

A escolha do respetivo tema prende-se com o meu percurso musical, que desde cedo esteve ligado à criação de música de uma forma espontânea, quer a solo ou inserido em grupo. O estudo académico da música trouxe-me muito mais conhecimento abrindo-me os horizontes técnicos e musicais, no entanto, não posso deixar de evidenciar que a participação em processos criativos de improvisação sem o rigor da partitura, desde tenra idade, tenha sido determinante no meu desenvolvimento enquanto músico e na forma como entendo a música.

Da experiência adquirida ao longo de quase 18 anos como professor de instrumento e de música de câmara do ensino artístico especializado, em escolas de vários distritos do país, como os de Aveiro, Coimbra, Viseu, Vila Real e Guarda, constato que o ensino destas disciplinas se centra essencialmente no repertório da música de tradição escrita, privilegiando a repetição exaustiva com vista à execução imaculada das obras a serem interpretadas. Esta forma de ensinar tem-se revelado eficaz para cumprir os programas das escolas, aliás, a aplicação deste método, tem tido excelentes resultados no que concerne à preparação técnica e teórica de músicos/instrumentistas, penso que em Portugal nunca houve tantos e tão bons instrumentistas como os que existem atualmente, prova disso é a quantidade de jovens instrumentistas formados em Portugal, que além do reconhecimento nacional<sup>1</sup>, são reconhecidos internacionalmente<sup>2,3,4</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://www.rtp.pt/antena2/premio-jovens-musicos> (*Prémio Jovens Músicos - Antena2 - RTP*, n.d.)

<sup>2</sup> <https://www.dgartes.gov.pt/pt/noticia/4989> (*30 Jovens Músicos Portugueses Admitidos Na EUYO | DGARTES*, n.d.)

<sup>3</sup> <https://www.dn.pt/lusa/guitarrista-joaquim-santos-simoes-vence-1o-premio-de-festival-espanhol-9106086.html> (*Guitarrista Joaquim Santos Simões Vence 1.º Prémio de Festival Espanhol*, n.d.)

Esta evolução positiva, deve-se também a uma grande aposta, que foi feita nas últimas décadas no ensino artístico por parte do Estado, nomeadamente através da implementação do ensino articulado e integrado, tendo permitido o acesso ao ensino da música a muito mais alunos.

No entanto, uma das lacunas que tenho observado na formação dos alunos do ensino artístico especializado (com algumas exceções) é a pouca capacidade de serem criativos musicalmente - é muito comum ver alunos que não arriscam e não conseguem tocar sem a partitura. Podendo ser criativos na interpretação de obras musicais, este exercício criativo está limitado, quer pela partitura, quer por questões técnicas e/ou estilísticas, etc. O estímulo da criatividade<sup>5</sup> (improvisatória e composicional) deve ser, um aspeto importante a considerar no ensino da música, dando a possibilidade aos alunos de explorarem linguagens musicais diferentes das dos grandes mestres, contribuindo para a formação de músicos mais versáteis.

Sendo impossível conhecer todos os métodos que permitem estimular as capacidades criativas, constatei notória escassez no que concerne a modelos que permitam estimular capacidades criativas em contexto de música de câmara com guitarras, com vista à criação de repertório que possa integrar o programa tocado pelos alunos e que possa ser concluído em poucas aulas.

A intenção deste trabalho é dar um contributo prático para o exercício das capacidades criativas (improvisatórias e composicionais) em contexto de aula de música de câmara, proporcionando um ambiente favorável à criatividade musical. Este trabalho pretende experimentar um modelo de compor música que permita aos alunos exercitarem as suas capacidades criativas.

O principal objetivo deste projeto, é que os alunos estimulem as suas capacidades criativas de uma forma prática, rápida e flexível, num ambiente que possibilite criar, registar, tocar e ouvir o resultado daquilo que criaram, que por sua vez, poderá fazer parte do seu repertório. É importante que a “fórmula” que procuramos, não seja apenas simples, flexível e de fácil implementação em

---

<sup>4</sup> <https://www.jn.pt/artes/orquestra-amadora-de-chaves-sagra-se-campea-do-mundo-de-sopros-15068112.html> (*Orquestra Amadora de Chaves Sagra-Se Campeã Do Mundo de Sopros*, n.d.)

<sup>5</sup> (ver 2.1. Criatividade; pág.. 18)

contexto de aula, mas também, que a influência do professor no que concerne às ideias criadas seja quase inexistente.

Propõe-se assim uma atividade que possibilitará a composição de um repertório constituído por peças de música de câmara com o respetivo registo escrito e a sua execução em contexto de música de câmara<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> (ver pág.. 60)

## **2. Revisão bibliográfica**

A seguinte revisão bibliográfica, através da linha de pensamento dos autores consultados, tem como objetivo esclarecer, informar, contextualizar e fundamentar o método e a abordagem a seguir neste projeto educativo.

Uma vez que a tónica deste trabalho é essencialmente dar um contributo prático para o fomento da criatividade, e que tanto o improviso como a composição serão necessários para levar a cabo a atividade que propomos, decidimos abordar nesta revisão bibliográfica os três termos: criatividade, improvisação e composição.

## 2.1. Criatividade

No decorrer dos séculos a definição do conceito de criatividade tem sido abordada de forma diferente de acordo com os contextos históricos, geográficos e socioeconómicos.

Existem incontáveis propostas para definir o conceito de criatividade, que vão desde o estudo da sua origem, definição do conceito, modelos de aplicação prática, etc..., no entanto, a intenção de definir o termo abrangendo todas as suas especificidades e abordagens teóricas torna-se uma tarefa complexa.

Em primeira abordagem, segundo o dicionário de língua portuguesa (*Criatividade - Dicionário Online Priberam de Português*, n.d.), a criatividade significa a capacidade de criar, de inventar, a qualidade de quem tem ideias originais, e de uma perspetiva linguística, a capacidade que o falante de uma língua tem de criar novos enunciados sem que os tenha ouvido ou dito anteriormente.<sup>7</sup>

De acordo com o (*Dicionário Enciclopédico Lello Universal*), 1981), a palavra criar significa dar existência a., inventar; originar; gerar; produzir; fundar; instituir; educar; procriar; cultivar; formar; sustentar; etc., segundo o mesmo dicionário o significado da palavra criação, consiste no ato ou efeito de criar; ato divino que tirou o mundo do nada, conjunto de todas as coisas criadas por Deus, Invento, produção, etc.; e a palavra criatividade é tida como a função da inteligência humana que torna o homem superior ao que ele mesmo cria, personalidade criadora insuperável própria do homem.

Etimologicamente, criatividade, resulta da palavra “criar”, cuja origem advém da palavra do latim “creare”.

No entanto, segundo (B.Sousa, 2017) há que distinguir criação de criatividade. Entende-se como criação, o aparecimento efetivo de uma coisa, de uma obra que até à sua criação era inexistente, e que surgiu através da ação consciente e deliberada de um ser. Por outro lado, a criatividade é definida pelas suas criações e só existe através delas, isto é, a criatividade origina a criação numa relação de causa/efeito(ibid).

---

<sup>7</sup> "criatividade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/criatividade> [consultado em 16-07-2022].

Segundo (Sawyer, 2006), as culturas antigas, viam a arte como uma forma de descoberta (no sentido de ato ou efeito de descobrir) e não como uma forma de criar (no sentido de inventar).

Por outro lado, na antiguidade clássica da cultura ocidental o ato de criar era considerado como um ato divino, para suportar esta afirmação, (Sawyer, 2006) releva que Platão afirmava o seguinte: "*a inspiração do poeta provém de uma presença divina*", isto é, conforme alguns textos gregos e judaico-cristãos antigos, o espírito era constituído por duas câmaras: uma câmara representando um recetáculo que uma divindade preenchia de inspiração, e outra câmara dedicada à expressão desta inspiração. Platão afirmava que um poeta não consegue criar sem que a musa o inspire e deseje (ibid). Na visão de Platão, a criatividade é fruto da inspiração divina. Acreditou-se durante muito tempo que tal como o amor, a criatividade era algo não passível de estudos científicos por ser um processo espiritual (Sternberg, R. J., Lubart, 1999).

Segundo (Albert, R. S., Runco, 1999), durante a renascença, a criatividade volta a ser de novo motivo de discussão, nesse período houve uma renovação do interesse pelas expressões artísticas literárias, filosóficas e científicas.

De acordo com (Todd Lubart, 2009), é durante o século XVIII que surgem os debates filosóficos sobre o génio e, em particular, sobre os fundamentos do génio criativo.

Citando Becker (1995), Lubart, dá-nos conta que Duff (1967), faz a distinção entre génio criativo e talento, sendo que para ele, o talento implica um nível de performance superior, mas não necessita de um pensamento original. Por outro lado, segundo Duff (1967), o génio criativo resulta de uma capacidade inata de utilizar a imaginação associativa que lhe permite combinar as ideias, fazer o julgamento e avaliar a evolução do que foi produzido e dos valores estéticos que guiam a investigação. A ideia surge progressivamente e de acordo com ela, a criatividade é tida como uma forma excecional de genialidade, diferente de talento, e decidida por fatores genéticos e contextos ambientais (Albert, R. S., Runco, 1999) citado por (Todd Lubart, 2009). Sendo assim, o conceito sobrenatural da criatividade é desconsiderado.



Segundo (Leitão & Ferreira, 2011), no início dos anos 50 do século XX assiste-se a um progressivo investimento nas investigações relacionadas com a criatividade, os autores acrescentam que em 1959, I. A. Taylor compendiou mais de cem definições científicas da criatividade, e nos anos 60, a criatividade foi classificada em seis grupos e dezasseis propostas de definições para ela por (REPUCCI, 1960); (RHODES, 1961) pensou-a em quarenta definições; e, uns anos mais tarde, vinte e dois significados foram apresentados por Welsch para definir o conceito de criatividade.

Como refere (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011), hoje, a criatividade está presente na maioria das ações humanas, não sendo por isso, vista como uma particularidade exclusiva de cientistas e artistas.

Todavia, (Sternberg, R. J., Lubart, 1999) constata a existência de várias perspetivas sobre a criatividade, evidenciando as que se seguem:

**Perspetiva mística**, segundo esta perspetiva e de acordo com (Sternberg, R. J., Lubart, 1999) a origem do estudo da criatividade é alicerçada na tradição do misticismo e espiritismo, parecendo por isso, estar distanciada do espírito científico. Estes autores, entendem que a criatividade tem sido frequentemente investigada fazendo associações com as crenças místicas.

Segundo (Sternberg, R. J., Lubart, 1999) as narrativas da antiguidade clássica sobre a criatividade foram relacionadas com a intervenção divina. Sob esta perspetiva, a pessoa criativa é vista como um vaso vazio que uma força divina existente enche com inspiração. A pessoa criativa exterioriza as ideias inspiradas, criando uma obra de outro mundo (ibid).

**Perspetiva pragmática**, segundo (Bono, 1992) a principal característica da perspetiva pragmática assenta na utilização de métodos e técnicas para estimular as pessoas a desenvolverem as suas capacidades criativas dentro de um determinado ambiente.

Investigadores desta corrente como (DE BONO, 1971,1985,1992; OSBORN, 1953) manifestaram preocupação com o entendimento da criatividade e com o seu desenvolvimento.

Segundo (Samulski, 1999), a preocupação de DE BONO centra-se essencialmente na vertente prática da criatividade. De acordo com (Samulski, 1999) o método utilizado por (Bono, 2005) é o "chapéu de pensamentos", método este em que cada indivíduo é estimulado a ampliar o seu pensamento sobre determinado assunto, explorando os aspetos positivos e negativos de um assunto e assim desenvolver capacidades para interpretar um tema sob diferentes prismas.

Por outro lado, Alex Faickney Osborn em (Osborn, 1953), realizou as suas experiências em agências de publicidade, desenvolvendo a técnica de "tempestade cerebral" (brainstorming) para estimular pessoas a resolver problemas criativamente. Esta técnica procura várias soluções possíveis dentro de um ambiente que é construído sem censura e com desinibição.

Para (Sternberg, R. J., Lubart, 1999) técnicas como "a tempestade cerebral de ideias" ou o "chapéu de pensamentos" que incitam pessoas ligadas a determinadas atividades a desenvolverem o seu potencial criativo, são constantemente utilizadas dentro do universo empresarial, porém a maioria destas técnicas ainda carecem de validação científica para se verificar a sua eficiência prática.

(Sternberg, R. J., Lubart, 1999) tecem críticas aos estudos produzidos pela corrente pragmática, estudos que oferecem instrumentos para o desenvolvimento da criatividade. De acordo com os autores a maior parte dos instrumentos utilizados não foram testados e validados cientificamente.

**Perspetiva psicodinâmica**, para (Sternberg, R. J., Lubart, 1999), pode-se considerar a corrente psicodinâmica, como a primeira e maior linha teórica do século XX para o estudo da criatividade. No entanto, segundo (Lubart, 1990) e (Weisberg, 1993), um dos principais problemas que esta corrente enfrenta é a forma como as pesquisas no âmbito da criatividade são conduzidas. Na globalidade, as pesquisas centram-se em estudos de casos de indivíduos que se destacaram e são considerados génios nas suas áreas.

Segundo (Maduro, 1976), as apreciações de dados estatísticos, evidenciam a dependência que a corrente psicodinâmica da criatividade tem dos estudos de caso de criadores famosos como são os casos de Leonardo da Vinci,

Freud e Picasso. Estes casos são utilizados para suportar esta perspetiva, que preconiza que o subconsciente atua no processo de desenvolvimento da criatividade.

De acordo com (Samulski, 1999), segundo (Weisberg, 1993) esta abordagem tem sido alvo de críticas, sobretudo pela dificuldade em medir e validar as suas conclusões teóricas; esta dificuldade resulta do possível enviesamento provocado pela quantidade de interpretações diversas que podem surgir nos estudos de caso.

Segundo (Samulski, 1999) apesar do contributo do método de estudo de casos para o entendimento da criatividade, as diretrizes da psicologia científica privilegiam o valor da objetividade (imparcialidade, mínima influência dos interesses pessoais, linguagem clara, rigorosa e precisa para evitar ambiguidades) em detrimento das apreciações especulativas (conjeturas, ausência de fundamentação empírica, etc....).

Tem-se procurado esclarecer o fenómeno da criatividade sob a corrente psicodinâmica através de estudos científicos em diferentes áreas, estes estudos fundamentam-se na ideia de que a criatividade surge da tensão entre realidade consciente<sup>8</sup> e realidade inconsciente<sup>9</sup> <sup>10</sup>(ibid).

**Perspetiva psicométrica**, de acordo com (Origens, Suas; Sob, 2012) esta abordagem tem fundamento na psicometria. Esta disciplina é um ramo da psicologia, que procura desenvolver e aplicar ferramentas para a medição de construções teóricas e variáveis do foro psicológico, em articulação com métodos de análise estatística (Pasquali, 2009).

Segundo (Albert, R. S., Runco, 1999) e (Runco, 2004) a primeira tentativa de observar a criatividade sob uma perspetiva psicológica empírica foi feita pela psicometria. De acordo com (Robert. Kaplan, 2012) as principais ferramentas desta abordagem são os testes e os questionários psicológicos<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> “... conjunto dos factos psíquicos de que se tem consciência” (*Consciente | Dicionário Infopédia Da Língua Portuguesa*, n.d.)

<sup>9</sup> “... conjunto dos factos psíquicos que escapam totalmente à consciência.”(*Inconsciente | Dicionário Infopédia Da Língua Portuguesa*, n.d.)

<sup>10</sup> Consciente, Pré-consciente e Inconsciente - o que são esses conceitos? (*Consciente, Pré-Consciente e Inconsciente - o Que São Esses Conceitos?*, n.d.)

<sup>11</sup> “... um teste psicológico é fundamentalmente uma mensuração objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento. Uma verificação ou projeção futura dos potenciais do sujeito. O parâmetro fundamental da

As investigações acerca da criatividade com recurso à psicometria, têm recebido críticas positivas e negativas de vários cientistas da área (Samulski, 1999).

No que concerne às críticas positivas feitas a esta abordagem, importa referir que estas têm origem na convicção de que esta abordagem possibilitou preparar um compêndio de ideias, que tornou a sua aplicação mais fácil, viabilizando também a recolha de dados estatísticos, que por sua vez permitiu estabelecer vários esquemas e estruturas de pensamento acerca da criatividade (Roth. K., Raab. M., 1998).

Por outro lado, para autores como (Sternberg, 1998), a utilização da psicometria nos estudos de criatividade é algo negativo, defendendo que a avaliação escrita é banal e não retrata a realidade de algumas situações como, por exemplo, as atividades coletivas. Já (Amabile, 1983) afirma que os critérios de "score" - flexibilidade, fluência, originalidade e elaboração são frágeis e suscetíveis a erros por parte dos seus investigadores. Rejeitando a criação de níveis para se medir a criatividade, (Sternberg, R. J., Lubart, 1996) sugerem que pelo carácter subjetivo da criatividade, esta não deve ser mensurada através de dados quantitativos (Samulski, 1999) .

**Perspetiva cognitiva**, de acordo com (Sternberg, R. J., Lubart, 1999), a abordagem cognitiva procura entender as representações mentais<sup>12</sup> e os processos subordinados ao pensamento criativo.

(Finke, R.A, Ward, T.B, Smith, 1992) formaram um modelo para explicar os fenómenos cognitivos a que chamaram de "modelo *Geneplore*". De acordo com este modelo existem duas fases no processo do pensamento criativo. Uma fase geradora, onde o indivíduo constrói representações mentais ou estruturas pré inventivas com vista a incentivar a descoberta criativa. E uma fase

---

*medida psicométrica são as escalas, os testes, é a demonstração da adequação da representação, isto é, do isomorfismo entre a ordenação dos procedimentos empíricos e teóricos.*” (Silva, 2008)

<sup>12</sup> “...podemos dizer que uma representação mental seria uma espécie de cópia do mundo que criamos mentalmente. Na modernidade, em especial para Descartes, uma representação mental equivaleria a uma ideia ou "imagem das coisas", que pode se manifestar tanto imagetivamente, quanto em termos de números ou gráficos, bem como em termos de conteúdos proposicionais expressos por meio da linguagem natural.” (Luporini de Faria, Daniel; Rodrigues, 2010)

exploratória, onde através de metáforas, analogias, síntese ou transformação de informação, são geradas ideias.

De acordo com (Sternberg, R. J., Lubart, 1999), esta abordagem deve ser complementada, uma vez que ignora o papel da personalidade e do ambiente social no processo criativo, focando-se apenas nas representações mentais e nos processos subjacentes à criatividade.

**Perspetiva social e da personalidade**, segundo (Sternberg, R. J., Lubart, 1999) esta abordagem, em paralelo com a perspetiva cognitiva, é uma das vias para entender os processos criativos. Sob a perspetiva social e da personalidade, atributos relacionados com traços de personalidade, atitude quotidiana, aspetos motivacionais e a dinâmica sociocultural são variáveis determinantes para a compreensão dos processos criativos.

(Samulski, 1999) fazendo alusão a estudos de (Amabile, 1983); (Gouch, 1979) e (Mackinnon, 1965) notou que estes autores observaram que certos traços de personalidade estão geralmente associados a pessoas criativas. Desta forma, concluem que pessoas com traços de julgamento independente, autoconfiança, atração pela complexidade, orientação para o carácter estético (beleza, plasticidade), etc., têm maior probabilidade de serem criativas.

Por outro lado, (Sternberg, R. J., Lubart, 1999) aludem a estudos de Maslow, em que os traços de audácia, coragem, liberdade, espontaneidade e autoaceitação, sugerem poder orientar uma pessoa na perceção da totalidade de seu potencial.

Segundo (Amabile, 1983); (Amabile, 1988) a corrente da personalidade social, tem desenvolvido estudos acerca da motivação intrínseca, de onde concluíram que através do treinamento motivacional, é possível regular o nível de motivação e observar os efeitos na performance criativa de tarefas tais como escrever poemas ou fazer colagens.

De acordo com (Samulski, 1999), investigações efetuadas por (Lubart, 1990) e estudos realizados por (Maduro, 1976) e (Silver, 1981) onde são comparadas diferentes culturas, demonstram a existência de uma grande variabilidade cultural na expressão da criatividade. As principais conclusões que estes estudos sugerem, têm demonstrado que as culturas são diferentes apenas

na quantidade e no valor investido na criatividade, ou seja, o papel da motivação e do contexto sociocultural é determinante para acontecer o pensamento criativo.

Por outro lado, segundo (Morais, 2001), deixando de lado a tentativa de uma definição genérica do conceito de criatividade, (Csikszentmihalyi, 1996), procurou definir a criatividade de acordo com o contexto em que esta se encontra. Em resposta, Rhodes propôs o esquema dos quatro P's. Este esquema elenca as quatro dimensões em que a criatividade pode ser entendida: Pessoa, Processo, Produto e Contexto Social (também referido como Press). Dado a abrangência deste esquema, são poucas as definições que contemplam todas as dimensões (ibid.).

Para entender o significado do que é criatividade (Hickey e Webster, 2001), citado por (Santos, 2017) apontam as quatro perspectivas de Rhodes para a análise da criatividade. Desta forma, existe concordância, nestes e outros autores como (Kratus, 1991), que a interação dinâmica entre os elementos, pessoa, processo, produto e o lugar (ou ambiente) criativos são o que melhor se aproxima do significado de criatividade (Hickey e Webster, 2001).

De acordo com (Rhodes, 1961) e (Amabile, 1998) a proposta dos 4 p's traduz-se no que se segue:

**Pessoa:** O primeiro "P" da criatividade alude a traços de personalidade, valores, hábitos e atitudes de um indivíduo que potenciam o seu poder criativo. Uma pessoa é considerada criativa quando tende a apresentar características como fluência de ideias, flexibilidade cognitiva e pensamento divergente. É capaz de redefinir objetos e conceitos familiares, através de um olhar diferente. Uma característica que marca as pessoas criativas é sua capacidade de observação. Normalmente, estas são curiosas, gostam de questionar e estão atentas a pormenores que normalmente passam despercebidos às pessoas. Pessoas criativas são confiantes, possuem habilidade de concentração e lidam bem com discórdias, pressões e ambiguidades. Elas procuram reinventar-se, pondo em causa e abdicando das suas certezas e verdades absolutas. Geralmente, as pessoas criativas estão mais habilitadas para dar início a algum tipo de inovação,

pois elas possuem grande capacidade de criar algo inovador e útil. Como já referido, a criatividade não é um dom ou um talento com o qual a pessoa nasce. Ela é uma habilidade que pode ser aprendida e apurada ao longo do tempo com treino e exercício.

**Processo:** O processo criativo traduz-se num conjunto de etapas e atividades organizadas para a resolução de problemas. Este processo compreende a aplicação do pensamento convergente e divergente<sup>13</sup>, aprendizagem com os erros cometidos e um ciclo de feedback que ajuda aperfeiçoar a ideia criativa. Não obstante a existência de diversos métodos, geralmente um processo criativo é dividido em quatro etapas: preparação, incubação, inspiração e verificação.

A **preparação** consiste na recolha de informações sobre o problema que se pretende resolver.

A **incubação** envolve a criação de relações entre as informações levantadas.

A **inspiração** diz respeito ao surgimento das ideias que resolvem o problema em questão.

Por fim, na **verificação** procurara-se uma convergência de ideias para a identificação de uma solução final. Embora esse processo nem sempre ocorra de maneira intencional e linear, ele é decisivo para o desenvolvimento de qualquer inovação.

**Produto:** O produto representa a materialização de uma ideia que surge como resposta a um problema específico. Para as atividades artísticas como a música, a criatividade não teria muito sentido se não for possível traduzi-la em

---

<sup>13</sup> “Podemos concluir, que o pensamento convergente ocorre onde se oferece o problema, onde há um método padrão para resolvê-lo, conhecido do pensador, e onde se pode garantir uma solução dentro de um número finito de passos. O pensamento divergente tende a ocorrer onde o problema ainda está por descobrir

algo concreto, como uma obra musical ou escultura. Assim, quando a implementação de uma ideia criativa é bem-sucedida, observamos uma inovação. Um produto criativo tem valor no seu contexto histórico de criação e, em geral, rompe com padrões já estabelecidos.

**Ambiente (Press):** O ambiente ou “press” como Rhodes nomeia, refere-se ao meio social em que a pessoa está inserida e a forma como se relaciona com ele. As pessoas criam ideias a partir de respostas a um conjunto de necessidades, sensações, percepções e imaginações que são despertadas dentro de um determinado contexto (uma organização ou uma equipa de trabalho). O ambiente tanto pode ser um incentivo como um inibidor da criatividade. Ele afeta diretamente a performance criativa individual e das equipas de trabalho.

Os 4 P’s da criatividade de (Rhodes, 1961) dão-nos uma boa perspectiva do que a criatividade envolve, especialmente por estarem relacionados entre si. Um produto tem maiores possibilidades de ser criativo quando resulta de um processo de geração de ideias dentro de um ambiente favorável à criatividade, que potencie as habilidades e o poder de criação das pessoas nas suas atividades, fazendo assim emergir a inovação.

Segundo (Santos, 2017), citando (Beineke, 2012), das inúmeras definições que existem, há ideias consonantes entre estudiosos. A ideia de que a criatividade engloba a emergência de uma invenção original é uma delas.

Outra ideia que gera consenso, é que o carácter de utilidade ou funcionalidade é fundamental para a avaliação da criatividade de um produto, não basta ser original; o grau de utilidade e funcionalidade é considerado determinante na avaliação de um produto criativo. Ou seja, (Starko, 2014) citado por (Santos, 2017), na mesma linha de pensamento, alude aos conceitos de novidade e apropriação como sendo os mais utilizados por diferentes autores para a definição de produtos criativos, sobretudo a partir de meados do sec. XX (Starko, 2014).

(Caspurro, 2006), realça que vários autores como Barron, Mackinnon, Gough, Amabile, Eysenck, entre outros, focaram as várias investigações

---

*e onde não existe ainda meio assentado de resolvê-lo. O pensamento convergente implica uma única solução correta, ao passo que o divergente pode produzir uma gama de soluções apropriadas” (Kneller, 1973).*



realizadas no campo da criatividade no processo de ensino-aprendizagem: nos processos de realização criativa de indivíduos com variáveis diferentes, tais como a personalidade, motivação e meio sócio cultural; Outros como, Guilford e Torrance dedicaram as suas investigações à realização de testes destinados a medir e avaliar a criatividade dos indivíduos; Torrance (1965;1977) e Taylor & Williams focaram-se nas 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.

Ao proceder a uma análise da bibliografia referida, (Jose, 2016) conclui que, não obstante e apesar das diversas perspetivas sobre a natureza do processo criativo, existem ideias que criam consenso e são comuns a todos os autores. A capacidade criativa do sujeito estar associada a um conjunto de variáveis dependentes entre si, tais como, o grau de conhecimento, a capacidade intelectual, o estilo de vida, o meio em que está inserido e a personalidade, bem como, a criatividade ser desenvolvida através da aplicação de soluções inovadoras, resultado de vivências, ideias ou conhecimentos adquiridos ao longo da vida, e os conceitos que são repetidamente utilizados na definição de processos criativos: pensamento divergente, capacidade de decisão e de aceitação do risco, são as principais ideias que geram consenso entre autores.

De acordo com (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011) citando (Sternberg, R. J., & Lubart, 1999), tendo em conta a quantidade de artigos dedicados à criatividade, constata-se que este continua a ser um tema marginal, e apesar da atenção dada ao seu estudo ter crescido bastante, do estudo deste tema resulta alguma controvérsia, não havendo, até ao momento uma única definição que abarque todas as suas possíveis perspetivas e significados. Contudo, se nos debruçarmos sobre as diversas conclusões que ao longo dos anos tem sido apresentadas por renomados autores, podemos concluir que a criatividade está forçosamente relacionada com a inovação e a validade. Contudo,

as investigações realizadas acerca desta matéria, sugerem uma abordagem multidisciplinar para a compreensão da criatividade.

Não sendo possível apresentar apenas uma definição do conceito de criatividade, elencamos por ordem cronológica e enquadradas pelo esquema de p's de Rhodes, várias definições de criatividade baseados em (Moreira, 2008), (Teresa M. Amabile, 1996), (Ferrerias, 1999), (Morais, 2001); (Proctor, 1999); (Lubart, T., Guignard, 2004) e (Tschimmel, 2003):

No ano de 1952, Kris avançou que a criatividade é o processo de quebra de barreiras entre o consciente e o inconsciente, do qual emergem processos primários sujeitos à elaboração do consciente. Esta definição aborda somente a dimensão do processo criativo.

No ano de 1965, Wallach & Kogan definem criatividade como a Capacidade para produzir associações numerosas e originais. Esta definição assenta somente na dimensão da pessoa enquanto ser criativo.

Em 1974, Stein define criatividade como o processo que leva à criação de um produto novo que é aceite como algo útil, convincente ou agradável para um número significativo de pessoas num determinado tempo. Esta definição é mais abrangente que as anteriores, uma vez que engloba três dimensões: processo, produto e ambiente.

No ano de 1945, Max Wertheimer afirma que a criatividade é o processo de destruição de uma gestalt a favor de uma gestalt melhor (Gestalt, Gestaltismo ou Psicologia da Forma é uma doutrina da psicologia baseada na ideia da compreensão da totalidade para que haja a percepção das partes). Esta definição foca-se apenas na dimensão do processo criativo.

No ano 1983, Rogers define criatividade como o aparecimento de um produto original devido à tendência autorrealizadora do criador. Esta definição aborda as dimensões: pessoa e produto criativo.

Em 1985, Isaksen & Parnes definem criatividade como a descoberta de novas e significativas conexões, uso de vários pontos de vista e seleção de alternativas. Esta definição foca-se apenas na dimensão do processo.

Em 1986, Guilford define criatividade como o processo mental através do qual o indivíduo produz informação que não possuía. Esta definição abrange as dimensões de pessoa criativa e de processo criativo.

No ano de 1988, Torrance avança que a definição de criatividade consiste no processo de sensibilização face a problemas e falhas na informação. Compreende a adivinhação e a formulação de hipóteses sobre as deficiências encontradas, a avaliação dessas hipóteses e, ainda, a comunicação dos resultados. Esta definição insere-se na dimensão do processo criativo.

Também em 1988, Johnson Laird define criatividade como a capacidade de produzir novos produtos para o indivíduo, refletindo a liberdade de escolha desse indivíduo. Produtos não construídos por processos rotineiros. Esta definição abarca 3 das dimensões propostas pelo esquema dos P's de Rhodes: processo, produto e ambiente.

Em 1989, Vernon define criatividade como a capacidade de produzir ideias novas, insights, reestruturações, invenções ou objetos artísticos que são aceites por peritos como tendo valor científico, estéticos ou social. Esta definição abrange 3 dimensões: pessoa, produto e ambiente.

No ano de 1994, Eysenck apresenta a seguinte definição para a criatividade: capacidade de produzir soluções invulgares e de alta qualidade face a problemas. Esta definição insere-se na dimensão do processo criativo.

Em 1996, Gardner apresenta uma definição mais abrangente da criatividade, avançando que esta é característica de alguém que resolve problemas regularmente ou define novas questões num domínio específico, inicialmente de uma forma considerada nova, que depois é aceite num dado

contexto cultural. A criatividade é atribuída, apenas a produtos altamente inovadores. Esta definição abrange as 4 dimensões propostas por Rhodes: pessoa, processo, produto e ambiente.

Também no ano 1996, Amabile afirma que um produto ou resposta será julgado como criativo na medida em que este seja novo, apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão, e que a tarefa seja heurística e não algorítmica. Esta definição foca-se nas seguintes dimensões: processo, produto e ambiente.

Entre 1988 e 1996, Sternberg, Lubart e Ochse estabelecem que criatividade é a habilidade de produzir trabalho que seja novidade (i.e. original, inesperado) e que seja apropriado (i.e. útil, adaptável, de acordo com os contornos da tarefa). Esta definição abrange 2 dimensões: processo e ambiente.

No ano de 1999, Proctor definiu que criatividade se traduz na capacidade de adotar novos pontos de vista perante um assunto e explorar o conhecimento sobre esse assunto através de abordagens inovadoras. Esta definição insere-se na dimensão do processo criativo.

Também no ano 1999, Csikszentmihaly definiu criatividade como o processo sistémico que resulta da interação de 3 fatores: indivíduo, domínio e campo. Ato, ideia ou produto que modifica o domínio existente ou o transforma num novo. Esta definição abraça as 4 dimensões propostas por Rhodes.

Em 2003 Tschimmel, avança uma definição de criatividade que abrange as 4 dimensões propostas por Rhodes, afirmando que criatividade se traduz na Capacidade cognitiva de um sistema vivo (indivíduo, grupo, organização) de produzir novas combinações (práticas, materiais, estéticas, semânticas), dar respostas inesperadas, úteis e satisfatórias, dirigidas a uma determinada comunidade. É o resultado de um pensamento intencional, posto ao serviço da solução de problemas que não têm uma solução conhecida ou que admitem mais e melhores soluções que as já conhecidas.

Por outro lado, através do planeamento da implementação das atividades criativas com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos, (Beghetto, 2010) propõe cinco pontos de vista para ajudar professores e educadores a estimular a criatividade dos alunos. Neste sentido, estabelece que no âmbito dos estudos em criatividade, existe concordância de que esta engloba a combinação dos seguintes aspetos:

A **criatividade é mais do que originalidade**, para (Beghetto, 2010), a definição de criatividade, não se esgota na capacidade de encontrar um grande número de soluções possíveis para um problema, nem na capacidade de ter imaginação ou ideias originais, assenta antes, na combinação entre originalidade e adequação da tarefa. Esta conceção aproxima-se do conceito de produto original de (Hickey e Webster, 2001), que nos dizem que para um produto ser considerado criativo, este tem de ser original e valioso, isto é, originalidade sem intenção ou valor não torna um produto criativo, para que exista um produto criativo, o seu criador deverá ter um plano ou intenção.

Há **diferentes níveis de criatividade**, segundo (Beghetto, 2010) a criatividade comporta 4 dimensões distintas de criatividade: quotidiana, interpretativa, especializada e criatividade de génios. Para distinguir estas dimensões, os autores sugerem a seguinte divisão: mini-c (criatividade interpretativa), little-c (criatividade do dia-a-dia), Pro-C (criatividade de especialistas) e Big-C (criatividade de génios ou criatividade lendária) Os autores sugerem que podemos categorizar um comportamento novo como um exemplo de criatividade mini-c (a criatividade com “c” minúsculo) quando este é novo em relação à história de vida do indivíduo. Quando um jovem ou uma jovem aprende a tocar um acorde na guitarra, podemos assumir que existe um marco na história daquele indivíduo. O comportamento novo, tocar aquele acorde, ao ocorrer pela primeira vez, é uma instância da criatividade mini-c, por ser novo em relação à história de vida daquele indivíduo. Para (Origens & Sob, n.d.) a criatividade little-c é uma ocorrência constante na vida de humanos e não-humanos. No dia a dia inventamos maneiras distintas de lidar com as eventualidades.

Todavia, os comportamentos que são inovadores na escala de um grupo ou de uma cultura, são casos de criatividade Pro C ou Big C (ou Criatividade, com “C” maiúsculo). Os comportamentos categorizados como criatividade com Pro C maiúsculo estão relacionados com descobertas, criação de novas tecnologias, inovações, formulação de teorias científicas etc. Por outro lado, os génios e inventores, são lembrados pelos seus comportamentos categorizados como criatividade Big-C.

A **importância do contexto**, de acordo com (Todd Lubart, 2009), este aspeto exerce um papel crucial, no desenvolvimento das capacidades criativas e nas diferentes formas que a expressão criativa pode tomar. Segundo Lubart, os efeitos do ambiente podem ser observados tanto à escala familiar como em contextos mais amplos, como na escola ou no local de trabalho. Vista sob uma perspetiva macroscópica, a sociedade e a cultura de uma determinada época têm igualmente uma influência predominante, não só favorece ou trava o acesso aos recursos, como também define as normas de aceitabilidade das condutas criativas. De acordo com (Todd Lubart, 2009), as diferenças interculturais são, por vezes, de tal amplitude que sublinham o relativismo cultural do conceito de criatividade, como por exemplo a diferença que existe entre países no que concerne ao cuidado que têm com a educação musical. Em suma, o ambiente psíquico particular de cada época, influi na quantidade e na qualidade dos trabalhos criativos. O progresso tecnológico que tem ocorrido nas últimas décadas, tem influenciado consideravelmente as realizações criativas, um exemplo é a internet, que possibilitou o acesso rápido a informação que até então estava limitada (a bibliotecas, academia e círculos de elite), e no caso da música, o acesso a gravações, partituras, métodos e outros documentos teóricos, que tem possibilitado um maior conhecimento e o seu subsequente desenvolvimento da produção musical, tanto no campo técnico e interpretativo como no plano criativo.

A **criatividade tem um custo**, segundo Ronald Beghetto e James Kaufman, a criatividade está habitualmente associada à diversão e os benefícios proporcionados pela criatividade são mais do que um momentâneo estado de espírito, ela pode ajudar a solucionar problemas sociais, levar a carreiras de

sucesso, etc. Contudo, o benefício proporcionado pelo uso da criatividade tem um custo, isto é, a criatividade exige trabalho (deve ser exercitada), esforço (devem ser exploradas o maior número de possibilidades) e comporta um risco (envolve a tomada de decisões e o risco subjacente). Para encorajar a criatividade, o professor, deve tornar os alunos conscientes dos potenciais custos e benefícios relacionados com a expressão criativa (Beghetto, 2010).

**Existe um espaço e um tempo para a criatividade**, segundo (Beghetto, 2010) cabe ao professor ensinar aos alunos a importância de ler as situações, de as avaliar, de encontrar a forma como devem exercitar a sua criatividade, da capacidade de ajustar as suas ideias e percepções às situações em concreto, de ter em conta os limites das suas capacidades a nível criativo e comportamental.

Por outras palavras, podemos dizer que é importante ensinar a dominar a criatividade e a contextualizar o conhecimento, e que para que tal aconteça, o professor deve dar um feedback honesto, esclarecedor e construtivo acerca dos prós e contras do aluno a nível criativo, estabelecendo um equilíbrio entre proporcionar desafios ao aluno e ao mesmo tempo proporcionar-lhe o apoio necessário para que desenvolva as suas competências criativas.

Contudo, o ato em si, de criar um objeto artístico musical é inequivocamente fruto da criatividade, da improvisação e da composição em simbiose.

No caso de um objeto criativo musical, as ideias, as experimentações, os ajustes e as correções materializam-se como objeto palpável na partitura ou em registo áudio/vídeo, ou na execução.

*“The creative process begins with an idea or intention and ends with a creative product”*(Hickey e Webster, 2001)

O processo criativo começa com uma ideia ou uma intenção e acaba com um produto criativo, a importância de uma intenção ou motivo para realizar um produto musical é vital para que os processos de pensamento criativo se exercitem e desenvolvam de uma forma natural e despreocupada, pois a

preocupação e o medo de errar é um dos entraves à fluidez dos processos criativos, especialmente quando são coletivos pensamos que o nosso modelo, dá a ideia e depois deixa que aconteça, monitorizando apenas o tempo limite estipulado para a conclusão da tarefa criativa.

*“A teacher will find no better way to get students excited about music than to have them play their own music”*(Hickey, M. (1997). *Teaching Ensembles to Compose and Improvise. Music Educators Journal*, 83(6), 17–21. <https://doi.org/10.2307/3399019>, n.d.)

Hickey observa que a melhor forma de conseguir ver os alunos entusiasmados com música é pô-los a tocar a sua própria música. Tocar a própria música pode promover um maior interesse pela música.

Segundo (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011), seja através da composição, da improvisação ou da expressão corporal, a criatividade musical é vista como um dos elementos necessários à formação de um músico, no entanto ela tem sido negligenciada no ensino da música. Todavia, esta situação parece um paradoxo, se olharmos para o modo como vários compositores ao longo do século XX, estiveram envolvidos no ensino da música e com a enorme contribuição que lhe procuraram dar, não só revolucionando a sua pedagogia, como é caso de Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Orff, Kabalevsky ou Schafer, como também contribuindo com a elaboração de documentos acerca da teoria musical e da composição, ou ainda, pela própria composição de estudos, exercícios e peças pedagógicas; atente-se, a título de exemplo, o caso de Arnold Schoenberg, Aaron Copland, Paul Hindemith ou Igor Stravinsky.

De outro prisma, também é verdade que a maior parte dos métodos concebidos, ou as propostas pedagógicas dos autores atrás mencionados não propiciam o desenvolvimento da aprendizagem da composição. Este facto torna-se mais evidente no caso de Dalcroze, Orff, Kodály ou Kabalevsky, as suas propostas pedagógicas não prestaram muita atenção à aquisição das técnicas ao nível da composição, centrando-se sobretudo no desenvolvimento elementar da técnica de improvisação.



(Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011), elenca sete dos mais importantes autores que desenvolveram modelos para a implementação prática da criatividade, que são os seguintes:

**Jacques-Dalcroze**, (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011), citando (Frego, 2012), dá-nos conta que, desde o início do século passado que a influência de Emile Jacques-Dalcroze se faz sentir no ensino da música, dança, teatro ou mesmo da terapia musical. Dalcroze foi um dos pioneiros a reconhecer o papel do corpo e das experiências de movimento na compreensão da música, sustentando que o corpo é um aliado inseparável da mente.

Citando (Sónia e RÜGER, 2007) os autores salientam que esta metodologia procura educar através do movimento, definindo o corpo como um instrumento rítmico e sonoro. Ela sugere que através da *eurritmia*, o corpo desempenha um papel de intermediário entre o som e o pensamento.

Segundo (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011) a metodologia Dalcroziana pretende desenvolver o sentido cinestésico do aluno, através de movimentos naturais como andar, correr ou saltar. Estes exercícios podem ser realizados na sala de aula, aparecendo associados à música que o professor improvisa ao piano possibilitando ao aluno a criação de imagens audiomotrizas que permitem enriquecer a sua musicalidade. Para estes exercícios, a música terá de ser escolhida em de acordo com cada situação pedagógica.

Segundo os autores, a rítmica de Dalcroze, a educação musical serve de estímulo ao desenvolvimento global do indivíduo, isto é, promove o seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social; por essa razão, deverá ter lugar em aulas de grupo, que fomentem a interação dos participantes e a melhoria das suas competências sociais. Estas lições musicais durariam, em geral, 50 a 75 minutos, conforme a idade dos participantes e aparecem estruturadas em três partes, sendo que a primeira parte é dedicada ao aquecimento que prepara a atividade física e musical; a segunda parte é composta por variados exercícios que seguem uma dinâmica sequenciada e que exigem concentração por parte dos alunos. Esses exercícios são escolhidos conforme a temática da aula, que podem ser repetitivos, de reação, com materiais rítmicos e/ou musicais, com

propostas de grupo, de improvisação e de criatividade musical e corporal, entre outros.

Concluindo a explanação deste modelo os autores relevam que em conjunto, aprende-se e improvisa-se através da imitação, da reação, da integração e da sociabilização. Em terceiro lugar, aplicam-se as noções e os conhecimentos trabalhados e adquiridos na fase anterior, através de exercícios que procuram intencionalmente desenvolver a criatividade, tais como jogos, improvisações, composições espontâneas.

Os autores desta compilação de autores, salientam que, com estas aulas, Dalcroze pretendia desenvolver, não só a atenção, a concentração e a memória do aluno, mas também a sua imaginação e criatividade. Desta forma, a improvisação musical e corporal, ao ajudar o aluno a descobrir a sua própria linguagem musical, era considerada uma etapa fundamental ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Com esta metodologia, o autor não pretende desenvolver apenas o ritmo na música, mas também os seus diferentes parâmetros, sempre em grupo e na relação com o movimento e o espaço. Dalcroze define as qualidades que julga indispensáveis a um músico: "...a fineza do ouvido, a sensibilidade nervosa, o sentido rítmico — quer dizer, o sentido certo das relações existentes entre os movimentos no tempo e os movimentos do espaço — e finalmente, a capacidade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas”.

**Edgar Willems**, Citando (Willems, 1975), ou autores dizem-nos que na metodologia de Willems, cada experiência de aprendizagem compõe-se de várias fases, sendo elas a audição, a parte rítmica, a entoação de canções e o movimento corporal.

Como já foi referido, para o autor, o movimento corporal é essencial na aquisição do sentido do tempo, logo o seu método sugere um conjunto de exercícios de movimento, acompanhados por música tocada ou improvisada pelo professor ao piano, baseados nos movimentos mais simples, como andar, correr ou saltar, e nalgumas variações dos mesmos. Em todas as atividades, independentemente de uma maior ou menor atividade corporal, os elementos musicais serão sempre abordados sem que haja um recurso à teoria.

Para Willems, as canções são elementos de síntese musical, reunindo em si os elementos fundamentais da música, por isso, tal como para Kodály, constituem-se como um elemento fundamental na educação musical de uma criança.

Fazendo referência a (Willems, 1975), os autores observam que para Willems existem três tipos de consciência musical, a rítmica, a melódica e a harmónica. Às anteriores ele acrescentaria uma quarta, a consciência sensorial. O corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento rítmico que utiliza o ritmo implícito dos movimentos básicos como o andar, a marcha, a corrida, os saltos, etc.... para desenvolvimento da sua dimensão temporal.

**Zoltán Kodály**, segundo os autores, a filosofia da educação musical de Kodály baseia-se na ideia de que a música tem um papel determinante no desenvolvimento global da criança e, por isso, a sua aprendizagem deve ser assumida como um direito.

Em Kodály, os conceitos musicais devem ser ensinados de forma sequenciada e a ordem geral da instrução musical deve ser: ouvir, cantar, demonstrar, verbalizar, escrever, ler e criar; não obstante, as competências musicais a serem desenvolvidas ao longo da aprendizagem devem ser, cantar, ouvir, movimentar, memorizar, compor, conduzir e praticar (um instrumento).

Por último, o desenvolvimento destas competências deve atender, por seu turno, a 5 fases: preparar, tornar consciente, reforçar, praticar e criar.

Na primeira fase, os alunos devem experimentar o novo conceito musical, não só através da audição, da entoação de ouvido, como também através do movimento.

Na segunda fase, os alunos devem interiorizar o conceito e conhecer a sua representação visual.

Na terceira fase, a chamada fase prática, os alunos, depois de dominarem o conceito e de conhecerem a sua representação visual (segunda fase), exploram-no através da audição, da entoação, da audição interior, da leitura e da escrita, mas também, mais uma vez, do movimento.

Na quarta fase, os alunos devem praticar o aprenderam.

Na última fase, a chamada fase criativa, os alunos aplicam os seus conhecimentos através da improvisação, da composição e na prática instrumental.

**Carl Orff**, Segundo (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011), fazendo referencia a (Keetman, 1974) o método Orff-Schulwerk<sup>14</sup> é um modelo de ensinar e aprender música que marcou a educação musical do século XX, e que tem como objetivo desenvolver as capacidades expressivas e preceptivas das crianças através dos seus interesses naturais, que seriam essencialmente: cantar, recitar, dançar e tocar instrumentos. O método de ensino/aprendizagem de Orff, pretende proporcionar à criança uma experiência de aprendizagem lúdica e enriquecedora que se baseia na articulação de três pilares fundamentais deste conceito educativo: música, movimento e linguagem.

Na ótica dos autores, as aulas baseadas no método Orff-Schulwerk são eminentemente práticas, prevendo-se que o aluno participe emocionalmente através da música e da dança e se vá desenvolvendo musicalmente através da expressão vocal, instrumental e corporal, antes de iniciar a conceptualização dos elementos musicais. Os salientam a grande importância dada neste método ao pensamento criativo, assim sendo, a improvisação e a composição assumem um lugar central e, por conseguinte, segundo esta metodologia, a improvisação através do movimento deverá começar cedo e o professor deverá encorajar as crianças a darem livre expressão à imaginação melódica ligada ao movimento.

Outro aspeto do trabalho corporal nesta metodologia é a improvisação, pela qual se garante a liberdade de movimentos e o desenvolvimento do potencial expressivo do aluno, enquanto se faz a atividade mais lúdica. Esta fase de improvisação corporal serve como passagem progressiva para outros trabalhos corporais com mais precisão rítmica.

Sustentados por (Hall, 1956), os autores relevam que Orff considerava que a resposta física à música é inerente ao ser humano e que o educador deverá

---

<sup>14</sup> “...an approach to teaching and learning music in a noncompetitive atmosphere where one of the many rewards is the pleasure of making fine music with others. There is a place for every child and each contributes according to his or her ability. Orff Schulwerk is a unique music learning and teaching approach in which speech, song, and instrumental playing are integrated to teach the elements of music. Improvisation is encouraged as a means of developing creative thinking....” (What Is Orff-Schulwerk? | Kentucky Orff-Schulwerk Association, n.d.)

considerar esse facto como um importante aliado do processo de aprendizagem musical.

Enaltecem ainda que, o método Orff considera, assim, que o movimento, para além de estar presente enquanto componente cinestésica da performance musical, é um elemento indispensável na aquisição de conceitos e no desenvolvimento musical e emocional do aluno. Avança que, o professor que adota este método cria exercícios de movimento que obrigam à concentração, à rápida reacção física e à compreensão musical. Assim, padrões simples de movimento, formas de dança e coreografias são considerados por si elementos auxiliares à alfabetização musical, sendo que nenhuma aula de música deveria existir sem a participação do movimento corporal.

**John Paynter**, Alicerçados em (Paynter, 1982), os autores sustentam que John Paynter defende a centralidade da música na educação e a importância da criatividade na educação musical, não a concebendo como uma atividade estritamente condicionada pelo treino de capacidades e competências, questionando o facto de a aprendizagem da música estar condicionada pela aquisição das convencionais competências da leitura e da escrita musicais.

Fica evidente que Paynter colocava a tónica no desenvolvimento das crianças no sentido do discernimento e capacidade para fazerem juízos próprios: “As crianças necessitam de estímulos criativos para usarem as competências adquiridas, mas também para as adquirirem (...) até mesmo nos níveis mais elementares.”

Segundo (Paynter, 1982), citado por (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011) a pedagogia de Paynter baseia-se também no princípio de que os professores de música devem procurar conhecer outras áreas de expressão artística, tal como os professores dessas áreas devem incluir a música nas suas práticas, pois a música, tal como as outras artes, “(...) oferece oportunidades únicas para desenvolver a imaginação, a sensibilidade, a inventividade e o prazer — elementos essenciais no equilíbrio de qualquer currículo.” O professor deve estimular a imaginação, explorando e descobrindo com os alunos músicas de estilos diferentes (antigos e modernos), e optar por ensinar a notação e a história da música, por exemplo, apenas quando e onde se justifique.

**A. Murray Schafer**, Segundo (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011), e fazendo referência a (Schafer, 1965) os autores relevam que Schafer desenvolveu uma série de reflexões e teorias acerca da educação musical, que ainda hoje percorrem o mundo em obras posteriormente publicadas, sendo essas obras, O compositor na sala de aula, Limpeza de ouvidos, A nova paisagem sonora, Quando as palavras cantam e O Rinoceronte na aula.

Revelam-nos que este pedagogo teve como preocupação, o despertar da curiosidade dos seus alunos para o que cada um pode descobrir em si mesmo, para a manifestação da individualidade e para a valorização do seu próprio pensamento, aliando-o a uma autocrítica positiva.

Schafer faz parte da chamada pedagogia criativa, para ele o trabalho do professor assemelha-se ao de um escultor, sendo por isso, o de esculpir o espírito do aluno, orientando-o e induzindo-o na exploração, na experiência, na descoberta.

De certa maneira, a sua forma de estar na sala de aula não é a de um professor convencional transmissor de saber, mas de um ser criativo, tal como os seus alunos, e que, pela diferença de idades, tem mais experiência e por isso, pode incitar e orientar as experiências criativas dos seus alunos.

Segundo os autores, Schafer publicou ainda alguns livros de exercícios para o desenvolvimento da audição e da criatividade: *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-making* (Schafer, 1991) e *Hearing 75 exercises in listening and creating music* (Schafer, 2005).

**Edwin Gordon**, fazendo referência a (Edwin Gordon, 2008), os autores dão-nos conta que os estudos pedagógicos de Gordon, concluíram que a educação musical deve incorporar três teorias de aprendizagem musical, sendo a primeira, a sequência de aprendizagem de competências, a segunda, a sequência de aprendizagem do conteúdo tonal e a terceira a sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico.

A primeira sequência divide-se em duas partes, sendo que a primeira é a aprendizagem por discriminação — que comporta seis níveis, supondo que a criança aprende por memorização — e a aprendizagem por inferência, também com vários níveis e subníveis, prevendo que a criança irá fazer apreciações,

generalizações, improvisações e uso da sua criatividade, através das conclusões que tirou com base no conhecimento adquirido na fase de aprendizagem por discriminação.

Gordon dá ênfase ao fato de ser na aprendizagem por inferência, quando o vocabulário básico de padrões tonais e rítmicos é aprendido que esse mesmo vocabulário pode ser usado para descobrir novos padrões utilizados numa improvisação criativa.

Segundo Gordon, citado por (Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, 2011), a improvisação é uma forma de expressão musical essencial para uma aprendizagem musical completa. Para que o ensino desta seja ensinada efetivo, é crucial que siga uma sequência apropriada.

Desta forma, Gordon elenca um conjunto de passos que podem ajudar o professor a ensinar a improvisar de acordo com os princípios da Teoria da Aprendizagem Musical. “Specific Application to Music Instruction” (*Specific Applications to Music Instruction – GIML – The Gordon Institute for Music Learning*, n.d.), citado pelos autores, expõe a sugestão do conjunto de passos, sendo que o primeiro é cantar.

O autor desenvolve dizendo que para improvisar de forma significativa, o instrumentista deve aprender a tocar o instrumento como uma extensão do seu instrumento de audição<sup>15</sup> interno. Segundo Gordon, cantar é a solução.

De seguida, deve-se aprender muitas melodias de cor. Aprendendo muitas melodias e a linha do baixo, o aluno começará a ouvir progressões harmónicas e a gerar as suas próprias linhas melódicas.

Em terceiro lugar deve-se aprender melodias metodicamente. Para Gordon, o segredo para se ser bem-sucedido na improvisação é a ter desenvolvida a capacidade para audiar a melodia enquanto se improvisa. Para que isto acontecer, a melodia deve ter sido bem aprendida.

Em quarto lugar, deve-se aprender a linha do baixo. Para Gordon, um improvisador competente é capaz de audiar três partes ou “vozes” simultaneamente. Enquanto ele cria a sua improvisação, ele tem de ter uma

---

<sup>15</sup> “A audição tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento de passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos” (E. Gordon, 2000)

noção tanto da melodia como da linha do baixo. Gordon sugere que os alunos devem aprender a cantar a linha do baixo como se aprendessem uma canção.

Em quinto lugar devem-se usar melodias familiares de dificuldade apropriada. A improvisação deve começar baseando-se em exemplos simples, em particular no que diz respeito ao conteúdo tonal.

O sexto passo deve ser a valorização da audição. A melhor abordagem é pôr a notação e a teoria de lado durante algum tempo e encorajar o aluno a confiar inteiramente na audição

Em Sétimo lugar, o aluno deve tentar fazer as suas próprias melodias. Depois de aprender muitas melodias, a improvisação pode começar pela criação de respostas a canções familiares ou a frases musicais tocadas por outro indivíduo.

Por último o aluno deve improvisar com padrões tonais e rítmicos. Segundo Gordon, aprender atividades sequenciais ajuda o aluno a desenvolver o vocabulário tonal e rítmico necessário a uma improvisação eficaz em atividades de sala de aula.

No livro (E. Gordon, 2003), Edwin Gordon apresenta de uma forma sequencial os diversos passos necessários para uma correta aprendizagem da improvisação.

### **2.1.1. O que é ser criativo?**

Para se ser criativo, segundo Ken Robinson (*Redes (Nº 87) - El Sistema Educativo Es Anacrónico - YouTube*, n.d.), devemos inicialmente encontrar o nosso elemento, ou seja, uma área ou disciplina em que temos aptidões naturais, onde nos sentimos confortáveis e para o qual temos habilidades. Seguidamente, devemos encontrar paixão para nos conectarmos com esse elemento. Em terceiro lugar, para K. Robinson devemos possuir capacidade de controlo sobre os materiais que trabalhamos para obtermos os resultados satisfatórios, a criatividade não é nada mais do que ideias originais que agregam valor. Por último, podemos também considerar que o quarto segredo da criatividade é o facto de que todos nós podemos ser criativos em ambientes adequados. Ken Robinson defende que *“todos nós temos um talento, todos nós temos a*



*capacidade de sermos criativos e a maioria sem saber, convencidos de que a criatividade é exclusiva de quem compõe melodias, ou escreve um poema”* (Robinson, 2011).

Para ser então criativo deve-se ter ideias, experimentar coisas, pensar em múltiplas soluções que englobam uma fase divergente e a segunda parte é sermos críticos das nossas ideias e por fim desenvolver uma fase convergente onde o objetivo primordial é transformar a criatividade em algo inovador. A criatividade é um processo imaginativo conduzido a um nível mais elevado, isto é, ter ideias originais que constituam algum valor.

A criatividade é imaginação aplicada (Robinson, 2009) e por isso podemos ser criativos em todas as áreas da nossa vida. A sua definição depende das características de cada indivíduo: do meio (contexto e ambiente), das etapas utilizadas no processo de criação, e ainda do valor acordado atribuído ao produto criativo (Odena, 2012).

Como já abordámos, “Criatividade” é um termo complexo, pois é utilizado em diferentes tradições, sentidos, países e áreas, como na educação, na música, na estética, na musicologia, na psicologia, entre muitas outras. De acordo com estas características, cada pessoa é única, e como tal, apresenta sensibilidade, fluência, flexibilidade, originalidade, capacidade de análise e de síntese singulares. Portanto, no caso da sala de aula, é necessário ter a noção de que existem alunos com capacidades inerentes à sua própria individualidade, cabendo ao professor a tarefa de conhecer todos os alunos de modo a propor desafios e etapas de desenvolvimento adequados.

O contexto é um fator de grande importância para se ser criativo. No caso da sala de aula, o professor deve assumir a função de mediador e, dessa forma, conceder o melhor clima físico, intelectual e emocional para que os estudantes possam experimentar os recursos (musicais e extramusicais) propostos sem o receio excessivo de cometer erros, para que, de certa forma, permita o surgimento do denominado pensamento divergente (oposições). Além do contexto, é impreterível deixar o aluno (de forma individual ou em grupo) descobrir a melhor maneira de realizar o seu processo. Quando se trabalha no que se gosta, o tempo é minimizado e o momento “eureka” (o click ou momento de

iluminação) surge naturalmente. Contudo, cabe ao professor guiar o processo em âmbito criativo.

Finalmente, mas igualmente importante, é essencial saber avaliar determinado produto criativo. O professor deve ser capaz de ensinar esta competência estética indo ao encontro dos ideais e expectativas dos alunos e ter em consideração os dois tipos de criatividade amplamente aceites pelo senso comum (tradicional e novo). Assim, a avaliação em conjunto é um veículo que facilita o nascimento de novas ideias (Odena, 2012)

Em conclusão, tendo em conta a pesquisa bibliográfica efetuada para esta fundamentação, apesar de existirem muitas teorias e propostas de modelos acerca da criatividade, a verdade é que ainda nenhuma conseguiu demonstrar de forma inequívoca o que é a criatividade, abrangendo todas as suas dimensões e especificidades. (DE MASI, 2003) observa que existem muitos estudos, mas poucas certezas.

## 2.2. Improvisação

Tal como a criatividade, o conceito de improvisação tem sido abordado ao longo dos séculos de forma diversa de acordo com os contextos históricos, geográficos e socioeconómicos, existindo incontáveis propostas para definir o conceito de improvisação, que vão desde o estudo da sua origem, definição do conceito, modelos de aplicação prática, etc...., porém, a intenção de definir o termo abrangendo todas as suas especificidades e abordagens teóricas torna-se uma tarefa difícil.

Em primeira abordagem, segundo o dicionário de língua portuguesa (*Improvisação - Dicionário Online Priberam de Português*, n.d.), improvisação significa, ato ou efeito de improvisar. O verbo improvisar pode também na sua forma ter uma conotação negativa, porém, é nos aspetos positivos da improvisação que nos debruçaremos nesta revisão bibliográfica.

Segundo o Dicionário Grove de Música, improvisação é a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada (Stanley, 1994).

Já no Harvard Dictionary of Music, o termo improvisação ou “extemporização” é definido como a “arte de executar a música de forma espontânea, sem o auxílio do manuscrito, esboços, ou de memória (Willi Apel, 1969). Todavia (Tirro, 1974) faz um reparo à definição proposta pelo Harvard Dictionary of Music, “...*embora a memória não seja usada para lembrar em detalhes a composição notada uma vez aprendida, durante o desempenho, a memória é usada para lembrar os detalhes do estilo em que o improvisador está realizando; e será demonstrado o que a memória recorda, consciente ou inconscientemente, eventos musicais, padrões, e combinações de som que se tornaram uma parte da maneira pessoal de se improvisar*” (Tirro, 1974).

O Oxford Music Online define improvisação como “a criação de uma obra musical, ou a forma final de uma obra musical, durante a sua realização. De acordo com (Bruno Nettl, 2013) improvisação pode envolver a composição do trabalho imediato, por seus artistas, ou a elaboração ou adaptação de uma estrutura existente, ou qualquer coisa entre os dois.

Segundo (Catarina, Inês; Machado, Reis; Miguel, Pedro;Ladeira, Reixa; Oliveira, 2020) tal como na antiguidade clássica, a oralidade estava presente no quotidiano da idade média, a música era maioritariamente passada por via oral de geração para geração. Desta forma, alguns elementos eram alterados, recombinaados e memorizados, de certa maneira, compor, executar e improvisar era visto como sendo a mesma coisa, ou pelo menos existia alguma confusão na distinção dos conceitos. Nesta época, o sistema de notação musical era rudimentar, tanto no que concerne às alturas, como no que diz respeito às durações.

Assim sendo, a necessidade de um sistema de notação musical que facilitasse a aprendizagem e a memorização do repertório dos cantos cristãos, como o cantochão no século IX, forçou a criação e evolução de um sistema que progressivamente fosse respondendo às necessidades que iam aparecendo, primeiro através de neumas e posteriormente acrescentando linhas, que mais tarde viríamos a chamar de pauta musical(Catarina, Inês; Machado, Reis; Miguel, Pedro;Ladeira, Reixa; Oliveira, 2020).

Segundo (Moore, W.P. and Esselman, 1992), nos períodos barroco, clássico e romântico a improvisação era vista como a arte do momento. Compositores como Dieterich Buxtehude, Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Franz Schubert, Felix Mendelssohn, Frédéric Chopin, Robert Schumann, Franz Liszt, César Franck, Johannes Brahms e Camille Saint- Saëns eram conhecidos como especialistas em improvisação, demonstrando nas suas composições o seu carácter improvisador.

Segundo (Catarina, Inês; Machado, Reis; Miguel, Pedro;Ladeira, Reixa; Oliveira, 2020) durante estes períodos foram publicados alguns livros de improvisação instrumental, no entanto, a maior parte do conhecimento foi transmitido por via da oralidade. Porém, a crescente utilização da partitura, e com uma escrita musical mais precisa e completa, fez com que pouco a pouco, a capacidade improvisadora dos músicos fosse diminuindo, causando um certo declínio no domínio das capacidades de improvisação por parte dos músicos e, na opinião de (Menuhin Yehudi; Davis Curtis W., 1979) alcançando o seu auge no século XX, com o serialismo integral: *“Por fim, pouco sobrava para a imaginação*

*do executante e a relação escravizada com a nota editada tornou-se excessivamente aprisionadora” (Menuhin Yehudi; Davis Curtis W., 1979)*

Segundo (Catarina, Inês; Machado, Reis; Miguel, Pedro;Ladeira, Reixa; Oliveira, 2020) durante o séc. XIX a improvisação foi restrita à prática improvisadora dos organistas nas igrejas.

A improvisação ressurgiu em força no século XX, com o aparecimento do jazz e, posteriormente, através da influência das tradições musicais com características improvisadoras, nomeadamente as orientais, a música clássica indiana, a música erudita ocidental e a música americana, onde se pode encontrar como principais rudimentos musicais, o sentido aleatório e a indeterminação(ibid).

*“Improvisation, like verbal language skills, should be introduced in the earliest stages of education to become a natural and fully functioning part of a person’s creative skills. It Should be taught through an approach that integrates ear training, sight-reading, instrumental and vocal technique, and theory into a unified and complete understanding of music as a language”(Dobbins, 1980)*

(Dobbins, 1980) Salienta a importância de inserir a capacidade de improvisar na formação do aluno de música desde o início da sua aprendizagem. Improvisar artisticamente permite expressar imagens que não podem ser verbalizadas, no entanto, em termos práticos existe uma carência no que concerne a modelos, fórmulas ou métodos que permitam de uma forma clara, fácil e flexível, trabalhar a improvisação de forma a concluir uma peça musical.

No artigo de (Sadie, 2001) no The New Grove - Dictionary of Music and Musicians a improvisação é descrita sob vários pontos de vista, que vão desde o seu conceito à sua definição prática.

Em primeiro lugar, a atenção é dada ao tipo de componentes que incorporam a atividade de improvisar, tais como, a relação com a pré composição e o grau de risco que improvisar encerra (uma vez que improvisar exige tomar decisões musicais em tempo real), a exploração de material musical, a comunicação e sintonia com outros músicos.

Em segundo lugar o prisma foca-se no 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.

Em terceiro lugar, a base de análise é a da performance em improvisação, e a sua relação com a sua forma estilística e estética, o autor destaca vários modelos de improvisação, que vão desde as culturas não ocidentais às 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 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.

(E. Gordon, 2003) 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 improvisação significa a criação de música no decorrer de uma performance (Nettl, B., Russell, 1998)

Para 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).

(Bailey, 1992), releva que relativamente ao termo improvisação é possível observar que o mesmo não tem uma definição consensual, sublinhando que existem autores que salientam algumas características como o produto final de um processo, enquanto outros o entendem como um processo extemporâneo, de uma filosofia, *modus operandi* musical. “*Improvisação está sempre mudando e*

*ajustando-se, nunca fixa, demasiado elusiva para análise e descrição precisa*  
“(Bailey, 1992) traduzido por (Jose, 2016)

(Pereira, 2011) aludindo ao texto de (Azzara, 2002), conclui que se podem extrair algumas definições de diferentes autores, que compreendem o seguinte:

Em primeiro lugar a habilidade de fazer música espontaneamente prevendo os resultados sonoros de determinadas ações (Kratus, 1990), citado por (Pereira, 2011).

Em segundo lugar o “diálogo musical”, em que fatores extramusicais como contexto, instrução e experiência dos improvisadores devem ser considerados (Briggs, K., Myers, 1987) citado por (Pereira, 2011).

Em terceiro lugar, uma forma de manifestação do pensamento musical na execução espontânea a partir da interiorização ou assimilação de um vocabulário musical (Azzara, 2002) citado por (Pereira, 2011).

Em quarto, a interação entre os músicos no momento da execução, (Pelz-Sherman, 1998) citado por (Pereira, 2011), realça que esta última, torna-se pouco pertinente, uma vez que toda a interpretação em conjunto é constituída por interações. (Azzara, 2002), citado por Pereira, diz-nos que estas definições, entre outras, insinuam que a “improvisação permite que os alunos se expressem individualmente, desenvolvam habilidades de raciocínio e uma relação mais abrangente e íntima com a música”.

Por outro lado, com o intuito de fundamentar o processo de desenvolvimento da improvisação de acordo com uma lógica sequencial que permita auxiliar a tarefa de instrução, (Kratus, 1991) identifica sete níveis ou estádios.

O **primeiro estádio** apontado por Kratus é o da exploração, esta fase pode considerar-se pré-improvisatória, nesta fase o aluno procura diferenciar sons

e combinações sonoras, sem um contexto estruturado. descobre que há elementos que podem ser repetidos (ibid).

O **estádio 2** é o da improvisação como um processo orientado, nesta fase o produto musical torna-se mais intencional e estruturado, surgindo padrões coesos, mais esquematizados (ibid).

O **terceiro estágio** consiste, na improvisação como produto orientado, neste estágio o aluno estará consciente de convenções como pulsação, compasso e tonalidade, possibilitando improvisações em grupo e o aperfeiçoamento da técnica da performance na interpretação.

No **estádio 4**, vem a improvisação fluente, isto é, a técnica estará mais automatizada e o aluno pode concentrar-se na estrutura da improvisação como um todo (fraseologia) (ibid).

O **quinto estágio** foca-se na improvisação estruturada, isto é, o aluno desenvolve estratégias que beneficiam a construção e organização da improvisação num produto criativo formalmente coerente (modos, padrões, imagens...).

O **estádio 6** é dedicado à improvisação estilística, ou seja, o aluno será capaz de improvisar dentro de um estilo, assimilando suas características melódicas, harmónicas e rítmicas.

No **sétimo estágio**, temos a improvisação pessoal, que é alcançada por aqueles que ultrapassam o nível de reorganização dos estilos já conhecidos, e desenvolvem um estilo pessoal com seu conjunto de convenções e regras.

Em jeito de súpula, (Pereira, 2011) observa que a taxonomia apresentada possibilita uma compreensão do processo de desenvolvimento da improvisação musical na aprendizagem, e que caracteriza os níveis de realização e desempenho, desde a improvisação enquanto processo orientado, com um



carácter quase exploratório, até à improvisação consciente e estruturada, onde a exteriorização de conhecimento estilístico constitui um dos últimos patamares de concretização. A improvisação 'pessoal', último estágio, dá o exemplo de alguns músicos consagrados, como o caso de Keith Jarrett: onde destaca que as suas improvisações são inconfundíveis pelo carácter e estética singular, tornando-se inevitável, associarmos a música ao intérprete e autor.

No trabalho desenvolvido neste projeto educativo, o limite de tempo imposto para os alunos comporem as suas partes e respetivo registo escrito, funcionou como catalisador para o uso e treino das suas capacidades de improvisação.

*“The developmental level and perspective of the improviser should be taken into account when considering the creative musical activity of children and novices.” (Kratz, 1991)*

O nível de desenvolvimento da capacidade de improvisar em que se encontra cada aluno e as suas expectativas devem ser tomadas em conta quando se considera a atividade criativa, no nosso projeto, além das três imposições: tempo para concluir, duração da peça(nº de compassos) e as balizas ( modo, compasso e andamento), toda a liberdade é dada ao grupo para compor de acordo com as suas competências de execução instrumental.

Para concluir o “produto” musical solicitado espera-se que os alunos improvisem uma forma de realizar a tarefa no tempo estipulado, exercitando e desenvolvendo as suas capacidades de improvisar com recurso aos ensinamentos teóricos e técnicos previamente adquiridos.

Grande parte deste projeto teve de sofrer ajustes e reajustes de acordo com o que a realidade impunha, desse ponto de vista foi um sucesso. Criar um objetivo com tempo limite de execução é uma forte estimulação ao uso das competências de improvisação, fazendo com que os alunos a exercitem sem dar conta que o fazem.

*“In sum, improvisation is a common thread running through the musics of the world. For jazz musicians it remains a natural and necessary element of their craft. For music educators it holds an enormous potential that has been largely untapped”*(Dobbins, 1980)

Segundo (Dobbins, 1980), apesar de a improvisação ser uma qualidade comum nos músicos das músicas do mundo, sendo os músicos de jazz um exemplo paradigmático, para os professores de música encerra um enorme potencial que tem sido subaproveitado.

## 2.3. Composição

São vários os significados atribuídos pelos dicionários da língua portuguesa ao termo composição, mas apenas nos focaremos nos significados que nos dizem que a composição, é o todo proveniente da reunião das partes, modo de reunir partes para formar um todo e produção intelectual, literária, artística ou científica (*Composição - Dicionário Online Priberam de Português*, n.d.).

*“Music is essentially a creative discipline in all its aspects. For many music educators, however, creativity is at its strongest in the act of composition where knowledge, imagination, intellect and skill come together in one pursuit.”*(Barnes, 2001)

A composição de uma peça musical e o ato de compor em si, obrigam a que o uso da criatividade e da improvisação seja imperativo.

Ter como objetivo compor uma peça dentro de um prazo limite, faz com que a objetividade com que se aborda a tarefa seja mais apurada, as ideias criadas estarão sempre limitadas pelas capacidades teóricas e técnicas previamente adquiridas, no entanto, por vezes podemos não conseguir executar uma ideia que eventualmente possamos ter, estando num contexto em que o tempo para realizar a composição é limitado, a ideia terá que ser adaptada às capacidades de execução no momento de forma a poder tocar com relativa facilidade depois fechar a composição.

(Ricardo David Leão, 2016) citando (Rego, Jeasir; Oliveira, 2014) observa que para (Swanwick, 2003), a aprendizagem musical só acontece quando, há intencionalidade na manipulação dos materiais sonoros, imprimindo carácter expressivo, atribuindo valor e dando forma ao material – fator essencial para a existência de discurso; isto, apesar de (França, Cecília Cavalieri; Swanwick, 2002), citados por (Rego, Jeasir; Oliveira, 2014) defenderem que nos estádios iniciais o objetivo deve ser brincar, explorar e assim descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não ser fluente em técnicas

complexas de composição, o que poderia resultar num vazio do seu potencial educativo.

A experimentação que surge da audição, seleção, rejeição e controlo do material sonoro, pode ser terreno fértil para a composição. Desta forma, (Swanwick, 1983), citado por (Rego, Jeasir; Oliveira, 2014) apresenta um modelo para a compreensão da experiência musical, aprendizagem das modalidades e desenvolvimento dos processos psicológicos, conhecido como Parâmetros de Composição, Apreciação e Performance – C(L)A(S)P.

(Ricardo David Leão, 2016) salienta que este modelo permite e facilita o acesso dos alunos à experiência musical. Os autores dizem-nos que a sigla faz referência a três atividades principais da música, a letra “C”, de Composition, pretende pôr em evidência as capacidades criativas do aluno; a letra “A”, de Audition está ligada ao cuidado a ter com a audição, enfatizando o carácter crítico deste sentido; a letra “P” de Performance, refere-se à performance responsável e comprometida. No que concerne às iniciais “L” e “S”, respetivamente Literatura e Skill (esta compreendida como capacidade/ técnica instrumental), considerando-se que são material de suporte às outras categorias.

Segundo (Ricardo David Leão, 2016), citando (Rego, Jeasir; Oliveira, 2014), Swanwick entende que *“este modelo de ensino e aprendizagem de música, tendo como meio a composição dos alunos, a execução dessa composição e a apreciação do resultado da performance, proporciona o envolvimento dos educandos em todos estes processos, de forma ativa e crítica, quer seja coletiva ou individualmente”*. Pretende-se obter como resultado uma visão mais aprofundada no que concerne aos processos inerentes à música, bem como dos seus conceitos fundamentais, relevando-se a importância de existir por parte do aluno uma apropriação dos conteúdos musicais.

Segundo (França, Cecília Cavaliere; Swanwick, 2002), citado por (Rego, Jeasir; Oliveira, 2014), compreende-se, assim, que se cada elemento conceptual da música for apropriado pelo aluno, e se este manipular o material sonoro original de forma autónoma e com responsabilidade, independentemente do seu nível, a sua inteligência intuitiva fará com que adquira um novo conhecimento. Conhecimento de forma, de expressão e valor, individual na sua perceção e apreciação, e coletiva na composição, passa a ser atividade criativa.

A função do professor é ser o mediador deste processo, e transmitir apenas, tudo o que sabe, suscitando assim matéria para uma reflexão, uma análise direcionada ao objeto composto que é a música do aluno.

Neste sentido, segundo (Rego, Jeasir; Oliveira, 2014) citado por (Ricardo David Leão, 2016) *“o uso pedagógico da composição, entendendo-a como valorização e sistematização dos processos criativos do educando para a ampliação da compreensão das diversas dimensões da arte musical e seus significados, justifica-se e apresenta-se como alternativa no trabalho coletivo em sala de aula, considerando uma participação crítica, reflexiva e ativa do educando, bem como do educador, em todas as fases desta prática.”* Ao dar atenção ao processo de aprendizagem do aluno, o professor direciona-o para a exploração e descoberta, o que faz com que reconheça os problemas do processo, das dificuldades experienciadas, das soluções possíveis e da tomada de decisões que o fizeram chegar ao resultado.

Desta forma, de acordo com (Rego, Jeasir; Oliveira, 2014), o uso pedagógico da composição, a valorização e sistematização dos processos criativos para a melhor compreensão das diversas dimensões da música e os seus significados, além de se justificar ser uma alternativa no trabalho em sala de aula, considera que uma participação crítica, reflexiva e ativa do educando e do educador, em todas as fases desta prática, possibilita *“estimular as necessidades psicológicas básicas do aluno, permitindo ao professor identificar a competência consciente na performance, a liberdade de decisão e ação, a autonomia de cada aluno propor, recusar, criticar ou discutir e entrar em consenso para alcançar o objetivo comum: fazer música”* (Rego, Jeasir; Oliveira, 2014).

(Tona, 2016), sugere a reflexão sobre dois aspectos importantes referidos por (Priest, 2002)

*“A invenção de métodos alterou significativamente o nosso entendimento sobre aprendizagem e ensino da música.”* (Priest, 2002).

*“Enquanto educadores de música devíamos perguntar de que modo as pessoas aprendiam a tocar um instrumento antes da invenção dos métodos. Na nossa resposta, deveríamos descobrir que os indivíduos passavam mais tempo a improvisar, tocar de ouvido e a compor – tudo isto experiências valiosas”* (Priest, 2002).

De acordo com (Hodges, Donald A; Nolker, 2011), a aprendizagem musical ocidental está, desde há cerca de três séculos , ligada à utilização de métodos auxiliares e, desta forma, à necessidade da aprendizagem da leitura musical.

De acordo com (Priest, 2002), quando um aluno se inicia a aprender um instrumento musical, explora-o de forma livre e espontânea. Contudo, Priest nota, que quando os alunos começam a ser guiados por uma pedagogia que estabelece a notação musical como elemento principal da aula, a curiosidade tende a desvanecer, pois apercebe-se de que o professor está mais interessado em ouvir os sons que provêm do que está escrito na pauta.

O autor continua, e diz que com frequência, o aluno deixa de explorar o instrumento por conta própria. Com estas afirmações Priest faz ressaltar a importância de atividades como a improvisação, tocar de ouvido e, principalmente (por ser a temática que é mais explorada no artigo em questão), da composição para as aulas de instrumento. Questiona, com isto, até que ponto poderemos estar a perder alunos que aprendem melhor auditivamente e alunos que gostariam de compor e tocar a própria música, retendo, eventualmente, os alunos que aprendem visualmente e os que não estão interessados em compor a própria música (na eventualidade de seguir apenas o método sem investir em atividades criativas).

Assim sendo, (Priest, 2002) citado por (Tona, 2016) dá-nos uma série de diretrizes que podem ajudar a descentralizar o papel da notação musical na aprendizagem.

Em primeiro lugar, fala da importância de oferecer oportunidades, pelo que ao oferecer oportunidades para os alunos partilharem as suas improvisações e composições, o professor está a alimentar a forma natural do aluno aprender. Acrescenta que o professor não deve ligar estas atividades à avaliação formal académica nem a avaliações com base na relação de aprovação/reprovação, pois poderá decorrer uma tendência para inibir a criatividade do aluno.

Em seguida, enaltece a importância de fornecer exemplos: “a composição não é bem-sucedida num vácuo de ideias” (Priest, 2002) citado por (Tona, 2016). Desta forma, o autor sugere que para compor (ou improvisar) os alunos devem ter ideias auditivas (ou serem capazes de as desenvolver). Fazendo alusão aos compositores que ocasionalmente trabalham sobre ideias e motivos presentes em

obras de outros compositores, o autor entende que o aluno deve ser capaz de fazer uso do seu conhecimento musical ou ser capaz de rearranjar ideias musicais. Para que tal aconteça, a ação direcionada do professor é determinante, a não ser que o aluno esteja extremamente familiarizado com um dado tipo de música, tornando-se mais apropriado que o professor escolha uma obra ou melodia presente no método do aluno e comece por lhe pedir que a toque de memória ou que improvise sobre a mesma, procurando construir uma variação. Segundo o autor, o professor deve estar atento ao facto de que, enquanto alguns alunos poderão necessitar de pouca orientação, outros podem beneficiar substancialmente dos exemplos que este lhes pode oferecer. No último caso, o professor deve também ser sensível aos estádios de desenvolvimento de cada aluno.

Em terceiro lugar, o autor citado por (Tona, 2016), avança a partilha de controlo da aula como outro ponto-chave e onde o professor deve dar espaço para que os alunos tomem também a iniciativa, em vez de se limitarem a responder aos estímulos do professor. O autor discorre que a utilização do estudo como ponto de partida para a improvisação ou composição limita o âmbito e o andamento; o professor deve indicar outras regras composicionais para auxiliar o aluno. No entanto, apesar de muitos professores sentirem receio de limitar ou restringir a criatividade dos alunos, se existirem regras que os auxiliem, provavelmente elevarão os níveis de criatividade. Segundo o autor, a partilha do controlo da atividade com os alunos também leva a que estes tenham mais oportunidades de exploração e a que assumam a responsabilidade pela sua aprendizagem. Este aspeto tem influência positiva na preparação dos alunos como instrumentistas, ouvintes ou compositores.

Segundo (Priest, 2002), o professor deve ajudar a manter a integridade expressiva do trabalho do aluno, isto é, como compositores os alunos devem reconhecer que o que compõem é um meio para expressar as suas ideias através do som. O professor deverá pedir aos alunos que não escrevam algo sem ouvir o som do que querem escrever ou de outra forma a intenção expressiva perder-se-á, pois, nenhum significado será atribuído.

Assim sendo, para o autor, o aluno deve tocar continuamente a sua peça (ou pedir ao professor que a toque) para que haja continuidade da linha de ideias

a serem expressadas. E continua dizendo que a integridade expressiva tanto pode ser conseguida através de ideias musicais ou não musicais, porém, devem ser baseadas num conceito alicerçado num contexto musical.

Será então útil, aquando da iniciação à improvisação, tentar fazer corresponder situações/emoções da vida real e objetos musicais que lhes sejam potencialmente correspondentes.

No que concerne à utilização da notação tradicional para a anotação de ideias ou escrita da obra, (Priest, 2002) citado por (Tona, 2016), defende que o professor não deve ser intransigente nesse aspeto. A frágil experiência do aluno com notação musical aliada à obrigatoriedade de ter de se cingir a ela para escrever a sua peça pode limitar ou desmotivar o aluno relativamente à composição.

Em último lugar, (Priest, 2002) dá-nos conta da importância de manter de padrões elevados, isto é, a frustração do professor em relação às experiências composicionais dos alunos pode surgir do facto de não lhes serem estabelecidos limites ou linhas orientadoras. Esta situação, pode conduzir a produtos desprovidos de valor ou significado. Os professores terão então de estabelecer critérios composicionais e encorajar os alunos a estabelecerem os seus próprios para que posteriormente possam guiar os alunos na sua autoavaliação com base nesses critérios. Consoante o aluno se vá tornando mais fluente na sua improvisação ou composição, deve ser então encorajado a tomar decisões com base naquilo que pensa que soa melhor. Podem completar as composições em casa e até gravá-las.

Neste projeto a composição funciona mais como um estímulo para o uso da criatividade e da improvisação em contexto de música de câmara com guitarras, pois o objetivo principal é que os alunos exercitem as suas faculdades criativas e de improvisar, a composição é também como um bônus, pois poderá fazer parte do repertório do ensemble.

*“Originality without intent or value does not necessarily make a product creative” (Hickey e Webster, 2001)*



(Hickey e Webster, 2001), sustentam que estudos de pesquisa sobre pensamento criativo, mostram consistentemente que quanto mais expostos a tarefas criativas, mais confortáveis se sentem os alunos a explorar todas as possibilidades sonoras. Os autores relembram que, um produto criativo musical, é melhor produzido em situações onde não há certo ou errado, os professores devem abrir os horizontes de possibilidades aos alunos.

### 3. Método

Segundo o artigo (Lentner, 2017), *Gap Filling*: um modelo para a promoção da criatividade musical, é descrito um tipo de abordagem para o desenvolvimento da criatividade na música, em primeiro lugar com recurso a técnicas simples de improvisação inspiradas na abordagem *Schülwerk* de Carl Orff<sup>16</sup>, utilizando a escala pentatónica e em seguida, adotando as técnicas descritas por Diego Ortiz no seu *Tratado de Glosas* em que os alunos realizaram exercícios de composição escrita. As duas atividades produziram resultados originais, mas as técnicas utilizadas pareciam restringir a individualidade dos estudantes. Uma abordagem mais livre (menos restritiva) resultou numa componente individual mais vincada (mais criativa). Contudo, alguns estudantes pareciam limitados por uma certa escassez de material. Além disso, o trabalho foi moroso e requeria frequentemente contribuições criativas da parte do autor do projeto. Assim, segundo o autor tornou-se evidente que um melhor modelo de projeto se devia situar entre estes dois extremos, um modelo que permitisse aos estudantes sentirem-se livres, mas ao mesmo tempo apoiados.

No modelo a que o autor chamou de *Gap Filling*, material musical pré-estabelecido funcionaria como uma moldura ou enquadramento deixando espaços em branco que os alunos preencheriam com a sua criatividade.

O trabalho que aqui se apresenta, apesar de diferente, terá como base este tipo de abordagem, mas apenas o número de compassos e outros fatores como o modo, compasso, número de compassos, número de partes diferentes e andamento das peças serão previamente estabelecidos e posteriormente “preenchidos” com a criatividade dos alunos. Depois de definidas as balizas, o professor só poderá intervir para ajudar a escrever as ideias dos alunos se isso lhe for solicitado.

Apesar da função do professor na aplicação desta “fórmula” ser guiar os alunos no processo criativo, é de extrema importância estabelecer a priori alguns itens estruturantes da peça ou das peças a serem compostas, como o mote ou motes, o compasso ou compassos e o andamento ou andamentos, todavia, e

---

<sup>16</sup> (What Is Orff-Schulwerk? | Kentucky Orff-Schulwerk Association, n.d.)

<sup>17</sup> (ver pág..39)

apesar de estas balizas serem impostas pelo professor a escolha de cada um dos itens e o seu conteúdo é feita pelos alunos e a única intervenção da responsabilidade do professor é a duração (número de compassos), o número de partes que a música irá ter e o tempo<sup>18</sup> para concluir a peça, esta escolha deverá ser feita e adaptada de acordo com as condições possíveis para a realização do que é proposto.

Uma questão que poderá surgir está relacionada com o limite de tempo para compor a música proposta. Para minimizar o risco de os alunos não conseguirem concluir a peça no tempo previsto, o professor deverá ajustar a duração da peça ou peças (número de compassos) de acordo com o tempo disponível para conclusão da mesma, isto é, se for possível realizar um trabalho regular(semanal), é possível realizar um trabalho mais extenso e complexo, por outro lado, se o tempo disponível para a conclusão da tarefa for menor, a composição terá de ser menos extensa e mais simples.

---

<sup>18</sup> (duração em minutos)

### **3.1. Planificação Inicial para a Implementação do Projeto Educativo**

Inicialmente, para levar a cabo esta tarefa, foi proposto um método pré-estabelecido, de forma a que a realização da proposta fosse conseguida no prazo estabelecido. O desenvolvimento da tarefa pressupõe o cumprimento de uma sequência de sete etapas com o intuito de alcançar a conclusão da tarefa de criar um repertório de cinco peças originais, com respetivo registo escrito e apresentação pública. Para facilitar a estruturação das peças, as composições teriam como balizas pré-estabelecidas os seguintes itens: modo, compasso, número de compassos, número de partes diferentes e andamento. Para facilitar o processo haveria duas fichas, uma ficha de estrutura<sup>19</sup> e a partitura convencional; estas fichas de apoio pretendiam ajudar a estruturar de forma célere e eficaz e ao mesmo tempo fazer o registo da música criada. A implementação do projeto educativo seria feita ao longo de dois períodos letivos e teria várias fases de desenvolvimento. Partindo do princípio de que cada período teria aproximadamente 12 aulas, a abordagem seria a seguinte:

**1ª etapa:** Apresentação da tarefa (1 aula).

**2ª etapa:** Apresentação do mote para a composição das peças, os modos gregorianos a serem trabalhados, jônio, dório, frígio, lídio e mixolídio. Tocar todos os modos partindo do modo jônio, salientando a tónica de cada modo (1 aula).

**3ª etapa:** A terceira etapa, focar-se-á no ritmo, nesta fase serão promovidos exercícios rítmicos fomentando a criação de células e padrões rítmicos em ostinatos. Estes exercícios serão trabalhados tendo em atenção as especificidades técnicas e musicais a ser trabalhadas (2 aulas).

---

<sup>19</sup> (Anexo O)

**4ª etapa:** Promoção de exercícios de improvisação em cada um dos modos propostos com ênfase na tónica de cada modo (2 aulas).

**5ª etapa:** A quinta fase centrar-se-á na estrutura de cada peça. Nesta altura é tempo de criar, e com recurso à ficha de estrutura começa a ser feito o registo da peça (1 aula).

**6ª etapa:** A sexta é a da criação e registo com recurso a partitura das peças propriamente ditas (4 aulas).

**7ª etapa:** A sétima e última fase será a do registo final e ensaio para a subsequente apresentação pública (5 aulas).

Seriam reservadas algumas aulas para solução de imprevistos. No entanto, e por constrangimentos relacionados com indisponibilidades (doença, pandemia covid-19) várias dos alunos para fazer as sessões, tive inevitavelmente de reestruturar todo o processo, reduzindo as etapas e adaptando o projeto às 3 sessões de realização possível.

## 3.2. Projeto Efetivamente Implementado

Uma vez que foi possível realizar apenas 3 sessões, decidi reestruturar o projeto educativo, tornando-o mais modesto, isto é, em vez de ser criado um repertório de 5 músicas, apenas uma seria composta. O objetivo principal da atividade passa a ser a composição de uma música com a duração de 32 compassos contemplando duas partes distintas. A tarefa ficou então dividida nas seguintes 3 etapas:

**1ª etapa:** Apresentação da tarefa (1 aula) 2 horas

**2ª etapa:** A segunda teve a duração de 1h30m, esta sessão consistirá em compor uma peça com 8 compassos sendo que os primeiros 4 serão a parte A e os outros 4 a parte B.

**3ª etapa:** A terceira e última sessão teve a duração de 3h30m e consistiu na composição de uma peça com 2 partes de 16 compassos cada, com o registo escrito da peça.

### 3.3. Calendarização Executada

<b>Nº</b>	<b>DATA</b>	<b>SUMÁRIO</b>
<b>1</b>	<b>04/12/2021</b> <b>10.30-12.30</b>	<b>Apresentação da tarefa.</b> <b>Composição de peça com 2 compassos.</b>
<b>2</b>	<b>12/02/2021</b> <b>14.00-15.30</b>	<b>Composição de peça com 8 compassos (sem o registo escrito).</b>
<b>3</b>	<b>07/05/2022</b> <b>10.00-12.30</b> <b>14.00-15.30</b>	<b>Composição de peça com 32 compassos. (devidamente registada na partitura)</b>

### **3.4. Implementação do Projeto**

#### **1ª Sessão (04/12/2022 – 10.30 – 12.30)**

Na primeira sessão, procedeu-se à apresentação da atividade, a aula seguiu com a execução dos modos gregos: jônio, dórico, frígio, lídio e mixolídio em “loop”, dando à vez espaço a cada aluno para improvisar um solo enquanto os restantes executavam um modo.

Na parte seguinte da aula teve lugar o início e ambientação à tarefa. Dividiu-se o ensemble em 4 grupos e foi pedido a cada um dos grupos que compusesse 2 compassos de música para serem tocados no prazo de 30 minutos. A escolha do compasso e do modo, bem como todos os aspetos da composição foi inteiramente da responsabilidade dos alunos.

No fim da aula juntámos todas as partes e ouvimos o resultado. O resultado foi uma peça no modo dórico, compasso quaternário (4/4) e células rítmicas variadas.

#### **2ª Sessão (12/02/2022 – 14.00 – 15.30)**

Neste segundo encontro, após um breve exercício sobre os 5 primeiros modos, iniciou-se a tarefa. Desta vez e em virtude de ter menos alunos (3 faltaram), sugeri aos alunos que fizessem a peça com três vozes, formaram-se três grupos de 3 elementos.

Pedi aos alunos que compusessem 8 compassos de música, sendo que 4 seriam uma parte A e os outros 4 uma parte B. as únicas balizas impostas foram a escolha do modo e do compasso a ser utilizado, andamento da peça e o nº de vozes. Os alunos tiveram 45 minutos para criar as respetivas partes e 20 minutos para ensaiar.



No fim juntaram-se as partes e ouviu-se o resultado. A composição resultante foi no modo jônio, compasso (4/4), 2 partes diferentes e células rítmicas variadas.

### **3º Sessão (07/05/2022 – 10.00 – 12.30; 14.00 – 15.30)**

Na terceira e última sessão, por motivo de doença, vários alunos faltaram, só compareceram 7 alunos. Como consequência, dividi o ensemble em 3 grupos, 2 com 2 alunos e um com 3.

Como os alunos já conheciam o que teriam de fazer, fez-se um breve aquecimento sobre os cinco primeiros modos e foi pedido aos alunos que compusessem 32 compassos de música, sendo que os primeiros compassos seriam a parte A e os seguintes a parte B. Teriam de escolher o modo ou modos da composição, compasso e andamento. Distribuí folhas de música para que os alunos registassem as suas ideias e pedi que quando terminassem a parte A da música e depois a parte B, me avisassem para poder fotografar as pautas e começar a registar a peça com o auxílio de um programa de edição de partituras.

No fim da peça estar escrita e depois de a ouvirmos em midi, algumas notas não soavam bem, existiam alguns intervalos de segunda menor no registo grave, os alunos ajustaram a seu gosto.

No fim desta sessão e já com a peça deviamente registada, pedi aos alunos que dessem um nome à peça, pelo que lhe chamaram “DIABO A SETE”<sup>20</sup>. Por fim, juntaram-se as partes e ouviu-se o resultado.

---

<sup>20</sup> (Anexos B, C, D, E)

### 3.5. Análise do Resultado

O resultado do trabalho realizado foi uma peça com o nome “Diabo a Sete”, compasso (4/4), modo indefinido<sup>21</sup>, 2 partes e células rítmicas variadas, criada integralmente pelos alunos envolvidos no projeto, para levar a cabo a tarefa que lhes foi proposta, os alunos exercitaram a sua criatividade, a capacidade de improvisar, a escrita musical e a composição musical. Nesta peça houve necessidade de ajustar algumas notas que colidiam (soavam mal). Todavia, pensamos que os alunos foram criativos ao realizarem a tarefa que lhes foi proposta. (Por infeliz acidente informático a gravação original foi perdida. Apesar de o ensemble G´Arts já não ser constituído exatamente pelos mesmos alunos, o orientador cooperante fez o obséquio de regravar a peça com base na partitura original).

Para que este trabalho seja pertinente, importa aferir se efetivamente este trabalho pode ou não, dar um contributo ao fomento da criatividade em contexto de música de câmara com guitarras.

Para justificar em que perspetiva sobre a criatividade se encontra este trabalho decidimos utilizar a proposta de (Sternberg, R. J., Lubart, 1999)<sup>22</sup>

Por outro lado, para enquadrar a dimensão da criatividade em que este projeto educativo se insere utilizamos o esquema dos 4 p´ıs de (RHODES, 1961)<sup>23</sup>.

Para aferir se os alunos foram ou não criativos, fundamentámo-nos em Ken Robinson<sup>24</sup>.

A principal estratégia para levar a cabo esta tarefa foi o estímulo da criatividade e da improvisação com base na proposta de (Beghetto, 2010) para ajudar professores a estimular a criatividade, salientando-se a importância de a criatividade ser mais do que originalidade, de existirem diferentes níveis de

---

<sup>21</sup> Apesar de os alunos terem escolhido o modo mixlídio, no decorrer da tarefa foram deambulando por vários modos.

<sup>22</sup> (ver pág. 20)

<sup>23</sup> (ver pág. 26)

<sup>24</sup> (ver pág 43)

criatividade, a importância do contexto, o fato de a criatividade ter um custo e a existência de um espaço e um tempo para a criatividade (ibid).

Uma vez que este projeto assenta na utilização de um método para estimular os alunos a desenvolverem as suas capacidades criativas dentro de um determinado ambiente, e que de acordo com (Bono, 1992) esta é a principal característica da perspectiva pragmática consideramos que este projeto se insere na perspectiva pragmática da criatividade.

No que concerne ao esquema dos 4 p's de (Rhodes, 1961) para a compreensão da criatividade entendemos que este projeto se insere nas dimensões de:

Pessoa criativa, uma vez que segundo Rhodes a criatividade é uma habilidade que pode ser aprendida e apurada ao longo do tempo com treino e exercício, deste ponto de vista este projeto mostrou ser uma possibilidade para o exercício e treino da criatividade.

Processo criativo, uma vez que de acordo com o mesmo autor o processo criativo traduz-se num conjunto de etapas e atividades organizadas para a resolução de problemas, este trabalho foi organizado em etapas e a sua atividade centrou-se na resolução de problemas (que neste caso foi a composição de uma peça musical com tempo limitado), portanto deste prisma este trabalho insere-se na dimensão de processo criativo.

Produto criativo, uma vez que para Rhodes o produto criativo representa a materialização de uma ideia que surge como resposta a um problema específico. Para as atividades artísticas como a música, a criatividade não teria muito sentido se não for possível traduzi-la em algo concreto, como uma obra musical. Deste ponto de vista, este trabalho insere-se na dimensão de produto criativo, uma vez que para concluir a tarefa proposta, os alunos conseguiram materializar as suas ideias musicais traduzindo-as em algo palpável.

Consideramos que os alunos foram criativos, tiveram ideias, experimentaram, pensaram em soluções diferentes, foram críticos e chegaram a consenso, segundo Ken Robinson, podemos afirmar que para ser criativo deve-se ter ideias, experimentar coisas, pensar em múltiplas soluções, que englobam uma

fase divergente e a segunda parte é sermos críticos das nossas ideias e por fim desenvolver uma fase convergente<sup>25</sup> onde o objetivo primordial é transformar a criatividade em algo inovador. A criatividade é um processo imaginativo conduzido a um nível mais elevado, isto é, ter ideias originais que constituam algum valor<sup>26</sup>, os alunos criaram uma peça original.

Apesar da reestruturação de todo o projeto educativo à medida que o tempo passava, todo processo correu com uma fluidez que não esperava.

Em conclusão, consideramos que os objetivos a que nos propusemos atingir foram cumpridos de forma satisfatória.

---

<sup>25</sup> “convergência de ideias para a identificação de uma solução final” (pág 27)

<sup>26</sup> Anexo E

## 4. Reflexão Final

Apesar dos vários constrangimentos relacionados com as disponibilidades dos alunos e a subsequente reestruturação do projeto, consideramos que o principal objetivo foi alcançado, os alunos envolvidos neste projeto, realizaram a atividade com o recurso da sua criatividade, combinando a improvisação e a composição.

Na pesquisa realizada, não encontrei nenhuma “fórmula” ou método que proporcionasse, em contexto de aula de música de câmara, a composição de peças musicais de forma rápida, flexível e original. Penso que o trabalho aqui apresentado pode constituir um contributo para complementar a prática das aulas de música de câmara, promovendo a convivialidade pelo uso de processos criativos de improvisação e composicionais não estritamente individuais.

A recetividade dos alunos à tarefa proposta foi bastante satisfatória - responderam ao que lhes foi solicitado nos tempos estabelecidos.

Os alunos foram bastante interventivos individualmente, apesar de este comportamento ser ótimo para o desenvolvimento da tarefa, logo na primeira sessão observei a necessidade de os alunos elegerem um chefe de naipe para a recolha das ideias e servir de mediador para a convergência de ideias no tempo estabelecido (na primeira sessão surgiram algumas discussões entre os alunos relacionadas com as ideias que iriam prevalecer).

Na última peça que compuseram<sup>27</sup>, os alunos perguntaram se podiam colocar notas sustentadas ou mudar o modo, respondi afirmativamente, no entanto e apesar de reservar algum tempo para verificar e corrigir, alertei para a maior probabilidade de ocorrerem colisão de notas não compatíveis com a atmosfera sonora criada.

Apesar de a realização do projeto inicial não ter sido possível, a adaptação do mesmo à realidade possível, evidenciou o seu potencial.

Com a adaptação do projeto, apenas uma música foi pedida aos alunos, o facto de à exceção da primeira sessão, não estarem presentes todos os elementos do G´Arts, e a subsequente divisão do ensemble em três grupos,

---

<sup>27</sup> (Anexo E)

possibilitou que a peça, ao ter apenas 3 vozes, sendo que uma fez<sup>28</sup> o registo agudo, outra o médio e a restante o grave, criasse menos problemas relacionados com a colisão de notas.

A escolha dos 5 primeiros modos gregos como mote para a composição teve como base o conhecimento e domínio técnico do modo jônio (escala de dó maior) por todos os intervenientes. A partir daí, os outros modos foram apresentados sem notas alteradas, isto é, o modo dórico a começar em ré, o frígio a começar em mi, o lídio a começar em fá e o mixolídio a começar em sol. No entanto o mote ou a referência de técnica ou de estilo para as composições pode ser outro ou outros, como por exemplo, o uso de escalas, células rítmicas, percussões, temas populares, jazz, ambiência espanhola, temas tradicionais, temas da cultura pop, efeitos sonoros de técnicas especiais da guitarra, etc. O mote revelou-se importante, uma vez que ajudou os alunos a serem mais coerentes com a atmosfera musical proposta.

Em suma, verifico que este projeto educativo mostrou ser uma possibilidade prática e flexível de fomentar a criatividade em contexto de aulas de música de câmara com guitarra, conjugando a invenção musical com o sentido de coordenação que preside à prática da música de conjunto, seja na construção de uma peça pequena e simples (como neste caso) seja no caso de peças de maior complexidade, para um trabalho mais complexo, penso que seria necessário um trabalho semanal, isto é, para desenvolver um trabalho complexo e extenso é necessário mais tempo para que seja possível avaliar e desenvolver as ideias musicais que vão surgindo.

Este trabalho pode ser realizado com quaisquer outros instrumentos musicais em contexto de aula de música de câmara.

O projeto educativo aqui apresentado cumpriu o seu principal objetivo que é fomentar de forma prática o exercício da criatividade em conjunto.

---

<sup>28</sup> (ver pág. 65)

## 5. Referências bibliográficas e Web

- 30 jovens músicos portugueses admitidos na EUYO | DGARTES. (n.d.). Retrieved October 11, 2022, from <https://www.dgartes.gov.pt/pt/noticia/4989>
- Albert, R. S., Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (Cambridge, p. (16–31)).
- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1988). The conditions of creativity. p. In R. (ed). STERNBERG (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge: University Press. (pp. 11–38).
- Amabile, T. M. (1998). How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*. September-October., 77–87.
- Azzara, C. (2002). *Improvisation*. In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning - A Project of the Music Educators National Conference* (pág. ). Colwell, R. & Richardson C. (eds.). Oxford University Press.
- B.Sousa, A. (2017). *Educação pela Arte e Artes Na Educação (Vol. II)*.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation its Nature and Practice in Music*. Da Capo Press.
- Barnes, J. M. (2001). Creativity in composition. In Philpott. Chris; Plummeridge. Charles (Ed.), *Issues in Music Teaching* (pp. 92–103).
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In *The Cambridge handbook of creativity*. (pp. 447–463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>
- Bono, E. De. (1992). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*.
- Bono, E. De. (2005). *OS SEIS CHAPÉUS DO PENSAMENTO* (Pergaminho (Ed.); 04–2005th ed.). Pergaminho.
- Briggs, K., Myers, I. (1987). Myers-Briggs type indicator form G. Palo Alto. *Consulting Psychologist Press*.
- Bruno Nettl. (2013). *Music in Primitive Culture*. Harvard University Press.
- Catarina, Inês; Machado, Reis; Miguel, Pedro; Ladeira, Reixa; Oliveira, J. C. (2020). *A importância da improvisação musical no desenvolvimento de competências musicais nas aulas de Formação Musical*.
- composição - *Dicionário Online Priberam de Português*. (n.d.). Retrieved July 26, 2022, from <https://dicionario.priberam.org/composicao>
- Consciente, Pré-consciente e Inconsciente - o que são esses conceitos? (n.d.). Retrieved October 12, 2022, from [https://www.psicanaliseclinica.com/consciente-pre-consciente-e-inconsciente/#O\\_que\\_e\\_o\\_Consciente](https://www.psicanaliseclinica.com/consciente-pre-consciente-e-inconsciente/#O_que_e_o_Consciente)
- consciente | *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. (n.d.). Retrieved October 12, 2022, from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/consciente>

- criatividade - *Dicionário Online Priberam de Português*. (n.d.). Retrieved June 12, 2021, from <https://dicionario.priberam.org/criatividade>
- Dicionário Enciclopédico Lello Universal*). (1981).
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: an essential element of musical proficiency. *Music Education Journal*, 66(5), 36–41.
- Finke, R.A, Ward, T.B, Smith, S. M. (1992). *Creative Cognition: Theory Research and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- França, Cecília Cavaliere; Swanwick, K. (2002). *COMPOSIÇÃO, APRECIÇÃO E PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO MUSICAL: TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA*.
- Frego, D. (2012). "The Approach of Emile Jaques-Dalcroze", *The Alliance For Active Music Making*. [http://www.allianceamm.org/resources\\_elem\\_Dalcroze.html](http://www.allianceamm.org/resources_elem_Dalcroze.html)
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2003). *The Improvisation in the Music Classroom*. GIA Publications Healy.
- Gordon, Edwin. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouch, H. G. (1979). A creativity scale for the adjective check list. *Journal Of Personality and Social Psychology*.
- Guitarrista Joaquim Santos Simões vence 1.º prémio de festival espanhol*. (n.d.). Retrieved October 11, 2022, from <https://www.dn.pt/lusa/guitarrista-joaquim-santos-simoes-vence-1o-premio-de-festival-espanhol-9106086.html>
- Hall, D. (1956). *Orff-Schulwerk. Music for Children. Teacher's Manual*. (Edition 48). B. Schott's Söhne.
- Hickey, M. (1997). *Teaching Ensembles to Compose and Improvise*. *Music Educators Journal*, 83(6), 17–21. <https://doi.org/10.2307/3399019>. (n.d.).
- Hickey e Webster, 2001. (2001). *Creative Thinking in Music*. <https://doi.org/10.2307%2F3399772>
- Hodges, Donald A; Nolker, D. B. (2011). The Acquisition of Music Reading Skills. In *The MENC Handbook of Research on Music Learning- Volume II: Applications (1a ed., pp. 61–83)*. (pp. 61–83). <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0002>
- improvisação - Dicionário Online Priberam de Português*. (n.d.). Retrieved July 22, 2022, from <https://dicionario.priberam.org/improvisação>
- inconsciente | Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. (n.d.). Retrieved October 12, 2022, from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inconsciente>
- Jose, D. F. L. (2016). *a Improvisação Como Meio De Desenvolvimento Técnico E Expressivo Da Guitarra Clássica*.
- Keetman, G. (1974). *Elementaria. First acquaintance with Orff-Schulwerk*. (Shott and).
- Kneller, G. F. (1973). *Arte E Ciência Da Criatividade* (IBRASA (Ed.)).
- Kratus, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 33–37.
- Kratus, J. (1991). Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35.



- <https://doi.org/10.2307/3398335>
- Leitão, Cristina Henriques; Ferreira, J. (2011). *A criatividade na aprendizagem da formação musical*.
- Lentner, C. (2017). Gap Filling: um modelo para a promoção da criatividade musical. *Polgári Szemle*, 13(4–6), 11–14.
- Lubart, T., Guignard, J. H. (2004). The Generality-Specificity of Creativity: A Multivariate Approach. *American Psychological Association*, 43–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/10692-004>
- Lubart, T. I. (1990). *Creativity and cross-cultural variation*. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00207599008246813>
- Luporini de Faria, Daniel; Rodrigues, C. (2010). Representações mentais e Ciência Cognitiva: dependência excessiva e problemas. *Ciências Amp; Cognição*, 15(2), 70–76. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212010000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Mackinnon, D. W. (1965). Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 273–281.
- Maduro, R. (1976). *Artistic creativity in a Brahmin painter community*. University of California.
- Menuhin Yehudi; Davis Curtis W. (1979). *The Music of Man*. 320.
- Moore, W.P. and Esselman, M. E. (1992). *Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does student Achievement Benefit?*
- Moreira, M. V. P. (2008). *Criatividade organizacional, uma abordagem sistêmica e pragmática*. FACULDADE DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE DO PORTO.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play, Improvisation in Life and Art*.
- Nettl, B., Russell, M. (1998). In the Course of Performance, Studies in the world of musical improvisation. *The University of Chicago Press*.
- Odena. (2012). *Creativity in the secondary music classroom*.
- Origens, Suas; Sob, E. P. (2012). *Perspectiva comportamental*.
- Orquestra amadora de Chaves sagra-se Campeã do Mundo de sopros*. (n.d.). Retrieved October 24, 2022, from <https://www.jn.pt/artes/orquestra-amadora-de-chaves-sagra-se-campea-do-mundo-de-sopros-15068112.html>
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination principles and procedures of creative thinking*. Scribner Book Company; 3rd Revised edición.
- Pasquali, L. (2009). Psychometry. *Journal of Nursing School, University of São Paulo*.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. (Cambridge).
- Pelz-Sherman, M. (1998). *A Framework for the Analysis of Performer Interactions in Western Improvised Contemporary Art Music*. University of California, San Diego.
- Pereira, S. (2011). *IMPROVISAÇÃO MUSICAL - CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM MUSICAL Samuel Ricardo Augusto Ramos Pereira Relatório de Estágio e Dissertação Mestrado em Educação Musical para o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico 2 de Dezembro de 2011*.
- Prémio Jovens Músicos - Antena2 - RTP*. (n.d.). Retrieved October 11, 2022, from

- <https://www.rtp.pt/antena2/premio-jovens-musicos>
- Priest, T. (2002). Creative thinking in instrumental classes. *Music Educators Journal*, 88(4), 47–53.
- Redes (Nº 87) - El sistema educativo es anacrónico - YouTube. (n.d.). Retrieved June 9, 2021, from [https://www.youtube.com/watch?v=V7iiR\\_gz6y8](https://www.youtube.com/watch?v=V7iiR_gz6y8)
- Rego, Jeasir; Oliveira, R. D. de. (2014). *Motivação Intrínseca em atividades de composição em sala de aula*.
- Rhodes, M. (1961). *An Analysis of Creativity*. *Phi Delta Kappan*, Vol.42, Nº7, p. 305–310. (Phi Delta).
- Ricardo David Leão, P. (2016). *Universidade de Aveiro 2016 Departamento de Comunicação e Arte*.
- Robert. Kaplan, D. P. S. (2012). *Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues*.
- Robinson, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative* (2 edition).
- Roth, K., Raab, M., G. P. (1998). *O modelo da incubação incidental (MII): um estudo semi-experimental sobre o desenvolvimento da criatividade de jovens esportistas brasileiros e alemães*.
- Runco, M. A. (2004). *Creativity*. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Sadie, S. (2001). *The New Groove*. In *The New Grove - Dictionary of Music and Musicians*. Macmillan Publishers Limited.
- Samulski, D. M. (1999). *Principais correntes de estudo da criatividade e suas relações com o esporte*. 57–66.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: the science of the human innovation*.
- Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. (Melos (Ric).
- Schafer, R. M. (1991). *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-making* (Arcana Edi).
- Schafer, R. M. (2005). *Hearing 75 exercises in listening and creating music* (Arcana Edi).
- Silva, V. G. da. (2008). *Os Testes Psicológicos e as suas Práticas*.
- Silver, H. R. (1981). *The socioeconomic foundations of aesthetic innovation in the Ashante carving community*. 309.
- Sónia e RÜGER, A. L. (2007). “O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical.” *Revista Electrónica Da ANPPOM* Vol. 13, Nº 1. [www.anppom.com.br/opus/opus13/10/10-Albano.pdf%0A](http://www.anppom.com.br/opus/opus13/10/10-Albano.pdf%0A)
- Specific Applications to Music Instruction – GIML – The Gordon Institute for Music Learning*. (n.d.). <https://giml.org/mlt/applications/>
- Stanley, S. (1994). *Dicionário Grove de Música* (Zahar). <https://doi.org/9788571103016>
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*.
- Sternberg, R. J. (1998). *A Triangular Theory of Love*. *Psychological Review*, 93, 119-135.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>

- Swanwick, K. (1983). *Some Observations on Research and Music Education*.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0265051700000449>
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. (Trad. Alda Oliveira; Cristina Tourinho (Ed.)).
- Tirro, F. (1974). Constructive Elements in Jazz Improvisation. *Journal of the American Musicological Society*, 285–305.
- Todd Lubart. (2009). *Psicologia da criatividade* (Artmed Editora (Ed.)).
- Tona, F. A. S. (2016). *Composição - Complemento Para a Criatividade E Espontaneidade Instrumental*. 121.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. W H Freeman & Co; 2nd edición (1 Enero 1993).
- What is Orff-Schulwerk? | Kentucky Orff-Schulwerk Association*. (n.d.). Retrieved October 14, 2022, from <https://kentuckyorff.com/about/>
- Willems, E. (1975). *Les Frappés et L'instinct rythmique, Éducation Musicale: Méthode Edgar Willems*. Éditions Pro Musica.
- Willi Apel. (1969). *Harvard Dictionary of Music Second Edition, Revised and Enlarged*.

# Parte II

## 1. Introdução

Este relatório de estágio foi realizado no âmbito da disciplina de prática de ensino supervisionada do curso de mestrado em ensino da música da Universidade de Aveiro, sob a orientação pedagógica do professor Davide Amaral e a orientação científica do Professor Doutor Paulo Vaz de Carvalho.

O estágio decorreu na Escola de Artes da Bairrada, nas instalações da Escola EB 2,3 Dr. Acácio de Azevedo de Oliveira do Bairro.

A escolha desta escola prende-se com o facto de a criatividade ser uma das componentes formativas dos seus programas, a disciplina de formação musical contempla uma hora semanal para o trabalho de improvisação e a disciplina de guitarra contempla no seu programa um momento livre, momento esse que dá a liberdade aos alunos para criar, reinterpretar etc... uma peça à sua escolha e de qualquer género musical.

Para o trabalho regular foram seleccionadas duas alunas, a Aluna A do 5.º Grau e a aluna B do 4.º Grau. Os relatórios deste trabalho estão organizados por aluno. Os relatórios das aulas de cada aluno estão organizados cronologicamente. Para trabalho esporádico com música de câmara foi seleccionado o ensemble de guitarras *G´arts*. Os relatórios destas aulas estão ordem cronológica.

No que diz respeito às atividades extracurriculares tive a oportunidade de participar em atividades da Escola de Artes da Bairrada, bem como concertos e a coorganização da semana da Guitarra CMA.

Foi um estágio bastante positivo a vários níveis, gostava de agradecer toda a ajuda e o acompanhamento dos professores orientadores, a colaboração dos alunos, a colaboração do grupo de professores de guitarra da EAB e toda a disponibilidade da direção e funcionários da escola para me receber, muito obrigado!

## **2. Descrição e Caracterização da Instituição de Acolhimento**

A Escola de Artes da Bairrada é uma instituição de ensino artístico especializado com paralelismo pedagógico que foi homologada pela Direção Regional de Educação do Centro em julho de 2003.

A sua criação resulta do mútuo esforço entre a União Filarmónica do Troviscal e a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro, que conjuntamente com o Ministério da Educação, foram titulares e colaboradores na manutenção e dinamização da EAB.

A partir de março de 2010 foi constituída como associação independente, mantendo protocolo de colaboração com a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro, circulando para esta nova associação a licença definitiva de funcionamento da Direção Regional de Educação do Centro obtida em 2007.

A EAB realiza atualmente mais de 100 apresentações públicas por ano, promove também intercâmbios com outras escolas e incentiva a participação em concursos e atuações externas.

O ensino que ministra cria condições para uma maior qualidade dos agrupamentos regionais, fornecendo formação aos elementos que os integram, enquanto proporciona condições para um prosseguimento profissional artístico a muitos dos jovens que procuram um futuro nesta área.

Através da EAB, e dos serviços prestados em instituições do concelho, anualmente dezenas crianças tem o primeiro contato com a música ou com a dança, descobrindo por vezes uma vocação, ou criando as bases de uma existência mais completa, muitas vezes associada a uma disciplina de trabalho rígida mas ao mesmo tempo criativa, que desenvolve simultaneamente a autoestima e a consciência da importância do esforço coletivo, contribuindo para uma formação de personalidade que certamente contribuirá para um futuro melhor.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Tirado de <https://escolartes.com/wp/>

### **3. Planificações**

#### **3.1. Planificação da Disciplina de Guitarra**

##### **3.3.1 Anexo – H**

## 4. Relatório das Aulas Dadas e Assistidas

### 4.1. Aulas da Aluna A

Aula N.º 1

8 de novembro de 2021

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça

Esta aula, começou com a apresentação à aluna A.

Pedi à aluna que tocasse uma peça do seu programa à sua escolha, para poder fazer um pequeno diagnóstico das facilidades e dificuldades da aluna. Verifiquei que a aluna tocava com uma posição pouco estável e descontraída, sugeri à aluna que tivesse uma especial atenção com a postura corporal e com a forma como pisava e atacava as cordas. Acertámos a postura corporal e a partir daí pedi à aluna que fizesse alguns exercícios para melhorar a forma como pisa as cordas, tocando cromaticamente com os dedos 1,2,3,4 na terceira corda e intercalando com a segunda corda solta, isto é, 1,0,2,0,3,0,4,0. Em relação à mão direita fez-se um arpejo p,i,m,a,m,i em cordas soltas alternando o polegar entre as cordas revestidas. Recomendei à aluna que fizesse estes exercícios com calma e correção de forma a melhorar a sua técnica.

A aula seguiu com a Milonga da Le petit suite em lá op. 169, F. Kleyjans, a aluna tinha a peça bem lida, no entanto, a interpretação podia ser melhorada especialmente no que concerne ao estilo da peça, a aula seguiu com especial enfoque na atenção a ter com a acentuação característica da milonga.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 2

22 de novembro de 2021

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula começou com exercícios de técnica sobre as escalas de dó maior(1oitava) e lá maior (2 oitavas). A aula seguiu com a peça a ser trabalhada nesta aula, Adelita, F. Tárrega, nesta obra a aluna A, manifesta alguma dificuldade em fazer barras. É feito um trabalho no sentido de melhorar execução das passagens com recurso técnico a barras e ligados em simultâneo. A aluna tinha a peça bem lida, no entanto, quando chegavam as passagens com barra e ligado em simultâneo, a música parava.

O tempo restante da aula foi dedicado a melhorar a execução destas passagens e torná-las fluentes no decorrer da obra.



Estágio 2021/2022

Aula N.º 3

29 de novembro de 2021

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça

A aula começou com os exercícios de técnica do programa. A aula seguiu com a milonga da suite em lá op.169, F. Kleyjans. Após a aluna tocar a obra fizeram-se algumas considerações com vista à correção da postura corporal e do posicionamento das mãos. A peça estava fluida, com exceção de uma passagem na parte central da peça, grande parte da aula foi dedicada a resolver essa passagem. Foi ainda abordada a importância de dar maior ênfase à melodia que nesta peça é feita pelo polegar.

Os últimos dez minutos da aula à peça Adelita de F. Tárrega, a atenção foi para as passagens com barras e ligados em simultâneo (sendo a principal dificuldade na peça), fizeram-se alguns exercícios de preparação de dedos com vista a proporcionar uma maior fluidez na execução barras.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 4

6 de dezembro de 2021

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula desta semana começou com a execução da escala de lá maior em 2 oitavas. A escala foi trabalhada com várias digitações de mão direita e com ritmos diferenciados.

A aula seguiu com o segundo movimento, Chanson de La Butte da suite em lá op. 169 de F. Kleynjans, como a aluna não trouxe a peça bem lida, o resto da aula consistiu na leitura da peça.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 5

13 de dezembro de 2021

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça

A aula desta semana começou com 2 exercícios do compêndio de escalas, estudos e arpejos do 5º grau da trinity college London exams de 2016, a aluna A executou os exercícios com facilidade, o que possibilitou insistir na correção da postura corporal e do posicionamento das mãos. A aluna tem uma postura muito tensa, o que lhe coloca algumas dificuldades na execução do repertório deste semestre.

A aula seguiu com Chanson de la Butte op.169 de F. Kleynjans, a peça estava bem lida, porém, fragmentada e com pouca fluidez. O trabalho feito foi no sentido de tornar a peça mais fluida, com recurso à repetição de algumas passagens mais delicadas com metrónomo, a aluna conseguiu melhorar esse aspeto na aula.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 6

20 de dezembro de 2021

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: Davide Amaral

Esta aula teve como propósito a revisão das peças a serem apresentadas na prova semestral. Foi assim pedido à aluna que interpretasse o estudo 9, L. Brouwer; milonga e chanson de la butte da suite em lá op. 169, F. Kleynjans e Adelita de F. Tárrega, de forma a identificar os pontos menos bem conseguidos. As obras estavam lidas, no entanto, algumas passagens relacionadas com ligados e barras no estudo 9 e na Adelita respetivamente. Nestas 2 peças foram reforçadas as orientações anteriormente passadas à aluna, repetindo algumas passagens.

Foram ainda abordados os aspetos tímbricos e dinâmicos das obras.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 7

10 de janeiro de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça

Esta aula teve como objeto a revisão para a prova semestral. A prova consistirá nos 2 primeiros exercícios para o 5º grau do trinity college London exams de 2016; milonga e chanson de la butte da suite em lá op.169 de F. Kleynjans; Adelita de F. Tárrega e Estudo 9 de L. Brouwer.

Pedi à aluna que tocasse todo o programa como se estivesse na prova. A aluna assim o fez, a parte técnica estava bem, contudo, os problemas técnicos da aluna prejudicam a execução de uma forma consistente, apesar de apresentar ligeiras melhorias, a aluna necessita de continuar a ter uma especial atenção à técnica.

O restante repertório foi interpretado de forma razoável, as passagens mais sensíveis que têm vindo a ser trabalhadas ao longo das aulas melhoraram possibilitando interpretações mais fluidas, todavia, as passagens ainda não estão completamente limpas e regulares. Relembrámos as indicações anteriormente transmitidas e trabalhamos os aspetos dinâmicos e tímbricos das peças bem como os inícios e fins das interpretações.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 8

17 de janeiro de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça/Davide Amaral (prova semestral)

Nesta aula realizou-se a prova semestral, tendo a aluno apresentado o seguinte programa:

Técnica: Exercício em fá susenido menor; Escala de lá menor natural e respetivo arpejo em 2 oitavas.

Peças: Petit Suite em lá op.169, F. Kleynjans

- Milonga

- Chanson de la Butte

Estudo 9, L. Brouwer

Adelita, F. Tárrega

A nota da aluna A nesta prova foi de 70%. (nível 4).

Estágio 2021/2022

Aula N.º 9

24 de janeiro de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça (assistida pelo orientador científico)

Esta aula foi assistida pelo orientador científico. Como esta aula iria ser dedicada à obra Adelita de F. Tárrega, começámos a aula com a execução de ligados e ligados com barra em simultâneo. De seguida, pedi à aluna que tocasse a peça. A aluna tocou e apresentou bastantes melhorias em relação à prova semestral, todavia, as passagens com barra e ligados em simultâneo ainda eram um foco de tensão. A aula centrou-se em desmontar muito devagar todos os gestos das passagens a serem trabalhadas. O orientador científico interveio algumas vezes, ajudando a aluna a encontrar o espaço e o gesto mais confortável para executar as passagens mais difíceis.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 10

7 de fevereiro de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula desta semana começou com exercícios de arpejos para a mão direita. Uma das componentes do programa da prova global da aluna é o momento livre, os alunos da Escola de Artes da Bairrada são estimulados a compor ou interpretar uma música à sua escolha. A escolha da aluna A foi o tema Love of my life, dos Queen.

A aula desenrolou-se sobre este tema, a escolha da aluna foi cantar o tema enquanto se acompanhava com a guitarra. A aluna fez uma primeira apresentação do seu trabalho. A música estava muito bem cantada, a aluna tem uma voz com um timbre muito bonito e é afinada, no entanto, existiam alguns problemas com o acompanhamento da guitarra, estes problemas eram essencialmente a regularidade do ritmo e a mudança de acordes. Foi um feito um trabalho de forma a melhorar estes aspetos com recurso a repetição de passagens com o metrónomo, a aluno respondeu bem apresentando melhorias. O resto da aula seguiu com o apelo ao ritmo regular e à mudança suave de acorde para acorde.



Estágio 2021/2022

Aula N.º 11

14 de fevereiro de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula começou com o momento livre da aluna A, o tema Love of my life dos Queen, o tema estava bastante melhor em relação à aula anterior, todavia, por vezes ainda se notava alguma hesitação na transição entre acordes, fizera-se exercícios para resolver problemas relacionados com barras.

A aula seguiu com o terceiro andamento Moustique da petit suite em lá op. 169, F. Kleynjans, como a peça não estava estudada a aula seguiu com a leitura da mesma.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 12

21 de fevereiro de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça

A aula começou com um exercício de técnica baseado na peça a ser trabalhada, alertando para a importância de um adequado posicionamento das mãos, dos dedos e do corpo enquanto tocamos. A peça a ser trabalhada nesta aula foi, Moustique da petit suite em lá op.169, F. Kleynjans.

A aula seguiu com a execução da peça na íntegra. Nesta aula a peça vinha bem lida, pelo que a aula se focou nos aspetos estilísticos da peça, tentámos aumentar um bocadinho a velocidade da peça e dar-lhe balanço e fluidez.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 13

28 de fevereiro de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula começou com o momento livre da aluna A, Life of my life, Queen. Houve um ajuste da tonalidade com recurso a um capodastro, para a aluna cantar mais confortável. A interpretação da aluna A, está bastante melhor, tendo sido apenas efetuadas algumas sugestões de interpretação.

A aula seguiu com a execução integral dos 3 movimentos da petit suite em lá op.169 de F. Kleynjans, Milonga, Chanson de la Butte e Moustique. A peça começa a soar como um todo, no entanto, o último andamento está menos bem, pelo que precisa de uma atenção especial no que concerne à velocidade da peça.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 14

7 de março de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça

A aula começou com a execução do estudo 9, L. Brouwer. A aluna precisa de melhorar a execução dos ligados, fizemos alguns exercícios de ligados ascendentes e descendentes para ajudar a melhorar a execução dos mesmos na peça. O estudo está entendido pela aluna, o que há a melhorar é com a repetição e com a correção dos aspetos técnicos e posturais abordados nas aulas.

A aula seguiu até ao fim com a audição do momento livre da aluna A, Love of my life, Queen.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 15

21 de março de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula desta semana teve como alvo de estudo a Lágrima de F. Tárrega. A aluna já tinha tocado a peça, o que se espera é que a aluna leve a sua interpretação a outro nível. Estando a peça bem lida, urge limpar passagens críticas e melhorar o fraseio das melodias. As passagens críticas foram isoladas e trabalhadas e depois enquadradas na música através de repetições das mesmas. A aula seguiu até ao seu fim neste registo e com algumas sugestões de fraseio.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 16

28 de março de 2022

Aluna: A

Ano: 5.º Grau

Hora: 11:25h

Aula dada por: António Justiça (assistida pelo orientador científico)

A aula começou com o momento livre da aluna A, Love of my life, Queen. Ela tocou e cantou muito bem, no entanto existiam algumas nuances interpretativas a ser melhoradas, o orientador interveio dando sugestões interpretativas à aluna. A aula decorreu até ao Fim neste registo.

## **4.2. Aulas da Aluna B**

Estágio 2021/2022

Aula N.º 1

8 de novembro de 2021

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça

A aula começou com a apresentação à aluna B. Esta aula, começou com a apresentação à aluna A.

Pedi à aluna que tocasse uma peça do seu programa à sua escolha, para poder fazer um pequeno diagnóstico das facilidades e dificuldades da aluna. Verifiquei que a aluna tocava com uma posição pouco estável e descontraída, sugeri à aluna que tivesse uma especial atenção com a postura corporal e com forma como pisava e atacava as cordas. Acertámos a postura corporal e a partir daí pedi à aluna que fizesse alguns exercícios para melhorar a forma como pisa as cordas, tocando cromaticamente com os dedos 1,2,3,4 na terceira corda e intercalando com a segunda corda solta, isto é, 1,0,2,0,3,0,4,0. Em relação à mão direita fez-se um arpejo p,i,m,a,m,i em cordas soltas alternando o polegar entre as cordas revestidas. Recomendei à aluna que fizesse estes exercícios com calma e correção de forma a melhorar a sua técnica.

Foi com a peça Alpen Tanz, D. Cottam que a aula seguiu. A aluna B trouxe a peça pouco estudada, pelo que a aula passou por resolver alguns problemas de leitura.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 2

22 de novembro de 2021

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula começou com a aluna B a tocar a peça Alpen Tanz de D. Cottam. O professor alertou para a importância de a aluna executar a peça com a digitação escrita na partitura. A aula debruçou-se essencialmente sobre este aspeto.

Uma das componentes do programa da prova global da aluna é o momento livre, os alunos da Escola de Artes da Bairrada são estimulados a compor ou interpretar uma música à sua escolha. A escolha da aluna A foi o tema Vida Toda, C. Deslandes. A aula seguiu com a apresentação dos primeiros arpejos da música.



Estágio 2021/2022

Aula N.º 3

29 de novembro de 2021

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça

A aula começou com a aluna B a interpretar Alpen Tanz de D. Cottam. O principal problema que a aluna apresenta nesta peça é a falta de fluidez ao longo da peça. Com recurso ao metrónomo, conseguimos tornar a peça mais fluida minimizando as paragens ouvidas entre compassos. Foi ainda abordada a importância de respeitar a duração das figuras rítmicas.

A última parte da aula foi dedicada ao momento livre da aluna B, o tema Vida Toda de C. Deslandes.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 4

6 de dezembro de 2021

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula teve como objetivo a peça Walking de A. York. Como a aluna não trouxe a peça lida, a aula começou com a escala e mi maior, que é a tonalidade da peça. A aula seguiu com a leitura da peça.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 5

13 de dezembro de 2021

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça

A aula desta semana começou com o primeiro exercício do 4º grau do compêndio de exercícios de técnica da Trinity College of London Exams de 2016. A aluna não trouxe o exercício lido, pelo que esta parte da aula consistiu na leitura do exercício.

A aula seguiu com a peça Walking de A. York, como a aluna B não praticou durante a semana, a aula seguiu com a leitura da peça. A falta de estudo da aluna dificultou o desenrolar da aula, uma vez que se tornou essencialmente numa aula de estudo acompanhado.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 6

20 de dezembro de 2021

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: Davide Amaral

Esta aula teve como propósito a revisão das peças a serem apresentadas na prova semestral. Foi assim pedido à aluna que interpretasse o estudo 6, L. Brouwer; estudo op.50 nº13, M. Giuliani; Walking, A. York; e Alpen Tanz de D. Cottam, de forma a identificar os pontos menos bem conseguidos. As obras não estavam ainda completamente lidas, o que fez com que a aula fosse essencialmente para resolver problemas de leitura, foi dado um alerta à aluna B para que começasse a estudar, pois a prova semestral está próxima.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 7

10 de janeiro de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça

Esta aula teve como objeto a revisão para a prova semestral. A prova consistirá no 2º exercício para o 4º grau do trinity college London exams de 2016; Estudo 6, L. Brouwer; Estudo op.50 nº13, M. Giuliani; Walking, A. York; e Alpen Tanz de D. Cottam.

Pedi à aluna que tocasse todo o programa como se estivesse na prova. A aluna assim o fez, parece que o alerta que o orientador pedagógico fez na aula anterior fez algum efeito, contudo, os problemas técnicos da aluna e a sua falta de estudo prejudicam a execução de uma forma consistente, apesar de apresentar ligeiras melhorias, a aluna necessita de continuar a ter uma especial atenção à técnica.

O restante foi interpretado de forma suficiente, as peças estavam lidas, mas com bastantes passagens sujas e irregulares. Relembrámos as indicações anteriormente transmitidas e trabalhamos os aspetos dinâmicos e tímbricos das peças bem como os inícios e fins das interpretações.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 8

17 de janeiro de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça/Davide Amaral (prova semestral)

Nesta aula realizou-se a prova semestral, tendo a aluno apresentado o seguinte programa:

Técnica: 2º para o 4º grau do trinity college London exams de 2016

Peças: - Estudo 6, L. Brouwer

- Estudo op.50 nº13, M. Giuliani

- Walking, A. York;

- Alpen Tanz, D. Cottam

A nota da aluna A nesta prova foi de 51%. (nível 3).

Estágio 2021/2022

Aula N.º 9

24 de janeiro de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça (assistida pelo orientador científico)

Esta aula foi assistida pelo orientador científico. Como esta aula iria ser dedicada ao Estudo 6 de L. Brouwer, começámos a aula com a execução dos arpejos do estudo em cordas soltas. De seguida, pedi à aluna que tocasse o estudo. A aluna tocou e apresentou bastantes melhorias em relação à prova semestral, todavia, as mudanças de acorde eram um foco de tensão. A aula centrou-se em desmontar muito devagar todos os gestos das passagens a serem trabalhadas. O orientador científico interveio algumas vezes, ajudando a aluna a encontrar o espaço e o gesto mais confortável para executar as passagens mais difíceis.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 10

7 de fevereiro de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: Davide Amaral

Nesta aula a aluna B trabalhou o seu momento livre, o tema A vida toda de C. Deslandes, já consegue tocar todas as partes, embora por vezes haja algumas hesitações, trabalhou-se as mudanças de acorde mais críticas.

A aula seguiu com a leitura o Estudo 10 (método) de N, Coste.



Estágio 2021/2022

Aula N.º 11

14 de fevereiro de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula desta semana começou com o momento livre da aluna B, o tema A vida toda de C. Deslandes. O trabalho feito foi no sentido de estabilizar a mão direita.

A aula seguiu com o estudo 10 (método), N. Coste. A peça está bastante melhor do que as aulas anteriores, no entanto, existem algumas coisas a melhorar no que concerne à técnica de ambas as mãos. O professor pediu também que fosse melhorado o legato ao longo da peça. Foi sugerido à aluna B que estudasse com metrónomo com vista a melhorar a fluidez e aumentar a velocidade do estudo.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 12

21 de fevereiro de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça

A aula desta semana começou com o Estudo 10 (método), N. Coste. A peça está bastante melhor, no entanto ainda pode melhorar bastante o legato e a fluidez com execuções ao estudo. Foi feito um trabalho no sentido de corrigir a posição de ambas as mãos de forma a possibilitar uma interpretação mais fluente.

O resto da aula seguiu com a leitura de alguns compassos do Estudo 9 (método) N. Coste.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 13

28 de fevereiro de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: Davide Amaral

A aula desta semana começou com o momento livre da aluna B, o tema A vida toda de C. Deslandes. Desta vez aluna veio acompanhada de uma colega da turma para cantar a canção, a aula centrou-se mais na interpretação da cantora do que na performance da aluna B, estava muito bem.

A aula continuou até ao fim com a leitura do Estudo 9(método), N. Coste.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 14

7 de março de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça

A aula desta semana centrou-se nos estudos 9 e 10(método) N. Coste. Apesar de ambos os estudos já estarem lidos e tocados do início ao fim, faltava o legato e o fraseio, a aula desenrolou-se até ao fim a trabalhar passagens com a posição das mãos corrigida.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 15

21 de março de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: Davide Amaral

Nesta semana a aluna faltou.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 16

28 de março de 2022

Aluna: B

Ano: 4.º Grau

Hora: 12:20h

Aula dada por: António Justiça (assistida pelo orientador científico)

A aula começou com o momento livre da aluna B, A vida toda de C. Deslandes. A aluna B veio acompanhada da sua colega cantora. Ajustou-se o tom da música com a ajuda de um capo, para tornar o tom mais confortável para a cantora. O orientador científico interveio dando sugestões interpretativas à cantora. A aula decorreu até ao fim neste registo. Salientando o orientador a importância de a aluna ter passado aproximadamente 45 minutos a executar arpejos com a mão direita, praticando sem dar conta mecanismos importantes para a execução da guitarra.

### **4.3. Aulas de Música de Câmara**

Estágio 2021/2022

Aula N.º 1

4 de dezembro de 2021

Turma: G´Arts (Ensemble de guitarras da EAB)

Anos: 3º; 4º e 5º Graus

Hora: 10.30h – 12.30

Aula dada por: António Justiça

A aula começou com a apresentação aos alunos. De seguida apresentei a atividade que pretendia realizar com o ensemble. Como a proposta que tinha era a composição de uma peça com 2 compassos, expliquei aos alunos que as balizas para a composição seriam o modo, o compasso e o andamento.

De seguida, pedi aos alunos que executassem os modos partindo do jónio seguindo-se o dórico, frígio, lídio e mixolídio em “loop” e pedindo a cada um dos alunos, à vez, que improvisasse um solo enquanto os outros criavam o ambiente do modo em questão.

A aula seguiu com a tarefa a executar, dividi o ensemble em 4 grupos de 3 elementos e distribuí folha pautadas pelos alunos para poderem registar as suas ideias. Depois de escolherem as balizas da composição, dei 30 minutos para que compusessem 2 compassos de música (sem a minha interferência), assim fizeram, no fim juntámos todas as partes e ouvimos o resultado.

Estágio 2021/2022

Aula N.º 2

12 de fevereiro de 2022

Turma: G´Arts (Ensemble de guitarras da EAB)

Anos: 3º; 4º e 5º Graus

Hora: 14.00h – 15.30

Aula dada por: António Justiça

Neste segundo encontro, à semelhança da primeira aula, fizemos uma breve passagem pelos cinco primeiros modos gregorianos. Como os alunos já conheciam a tarefa a realizar, passámos à tarefa em concreto. Nesta aula, faltaram 3 alunos pelo que decidi dividir o G´Arts em 3 grupos de 3 elementos. Distribuí folhas pautadas pelos alunos para que pudessem registar as suas ideias e pedi-lhes que escolhessem um modo, um compasso e um andamento para que compusessem uma música com 8 compassos, sendo que os 4 primeiros seriam a parte A e os segundos a parte B. Os alunos tiveram 45m para criar as respetivas partes e 20m para ensaiar. No fim juntámos todas as partes e ouvimos o resultado.



Estágio 2021/2022

Aula N.º 3

7 de maio de 2022

Turma: G´Arts (Ensemble de guitarras da EAB)

Anos: 3º; 4º e 5º Graus

Hora: 10.30h – 12.30h; 14.00h – 15.30h

Aula dada por: António Justiça

Esta foi a última aula com o G `Arts, a atividade proposta para esta aula foi bastante maior do que nas aulas anteriores. Propus aos alunos que compusessem uma música com 32 compassos, com 2 partes diferentes com 16 compassos cada. A aula foi dividida em 2 partes, manhã e tarde. Como faltaram vários alunos, dividi o ensemble em 2 grupos de 2 e um de 3. Pedi aos alunos que escolhessem as balizas da atividade, modo, compasso e andamento, distribuí folhas pautadas e disse que podiam começar, a parte da manhã foi dedicada inteiramente à composição e seu registo.

Na parte da tarde, os alunos concluíram a composição das suas partes e chamaram à peça Diabo a Sete, tiveram 20 minutos para ensaiar. No fim, ouvimos o resultado.

## 5. Atividades extracurriculares



**Intercâmbio com alunos do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian no dia 12/02/2022 na EAB.**

**Estágio com alunos do ensemble G´Arts no dia 07/05/2022 na EAB.**

**Concerto com duo Justiça /Amaral na igreja de Barrô no dia 08/05/2022.**



# SEMANA da Guitarra 2022

30 de ABRIL  
a 6 de MAIO

## PROGRAMA

30  
SÁB

"APRENDER A RELAXAR" | 14h30 às 16h00

*Workshop de Técnicas de Relaxamento para Controlo da Ansiedade*  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Telma Batista (Psicóloga)

2  
SEG

RECITAL DE VÍTOR HUGO OLIVEIRA | 19h00

Aluno de Mestrado na ESMAE (Porto)

3  
TER

"À CONVERSA COM JOÃO MEDEIROS e JOSÉ FERREIRA" | 18h00

Ex-alunos do Conservatório de Música de Águeda

6  
SEX

AUDIÇÃO DE ALUNOS DO CMA | 18H15

Classe dos Professores António Justiça e Davide Amaral

## CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE ÁGUEDA

APOIO:



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO



ÁGUEDA  
CÂMARA MUNICIPAL

ORGANIZAÇÃO:



# 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 “Um contributo para o fomento da criatividade em contexto de música de câmara com guitarras”.

O objetivo principal deste projeto é dotar os alunos integrantes do ensemble de guitarras G´Arts da EAD a desenvolver ferramentas criativas a partir de técnicas criação com vista ao seu desenvolvimento criativo.

Os dados serão recolhidos através de gravação (áudio/imagens), sendo assegurada a confidencialidade dos participantes.

Para tal solicito autorização para a aplicação deste projeto no seu educando.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

---

(António Justiça)

---

Declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a implementação do projeto educativo “Um contributo para o fomento da criatividade em contexto de música de câmara com guitarras”, no meu educando \_\_\_\_\_ (nome do educando).

O/A Encarregado/a de Educação,

---

(assinatura)

# Anexo B – Diabo a Sete, G'Arts – EAB – guitarra 1

GUITARRA 1

## Diabo a Sete

G'Arts -  
Conservatório de Música da Bairrada

♩ = 80

6

13

20

27



## **Anexo C – Diabo a Sete, G´Arts – EAB – guitarra 2**



GUITARRA 2

# Diabo a Sete

G'Arts -  
Conservatório de Música da Bairrada

♩ = 80

The musical score is written for guitar in 4/4 time with a tempo of 80 beats per minute. It consists of six staves of music. The first staff (measures 1-5) features a steady eighth-note pattern. The second staff (measures 6-11) introduces chords and a triplet of eighth notes. The third staff (measures 12-16) continues with chords and a triplet. The fourth staff (measures 17-21) shows a more complex rhythmic pattern with eighth notes and chords. The fifth staff (measures 22-27) returns to a steady eighth-note pattern with chords. The sixth staff (measures 28-32) concludes with a steady eighth-note pattern and a final chord.

**Anexo D – Diabo a Sete, G´Arts – EAB – guitarra 3**

GUITARRA 3

# Diabo a Sete

G'Arts -  
Conservatório de Música da Bairrada

♩ = 80

6

11

16

21

26

31

©



**Anexo E – Diabo a Sete, G´Arts – EAB – tutti**

# Diabo a Sete

G'Arts -  
Conservatório de Música da Bairrada

♩ = 80

Classical Guitar 1

Classical Guitar 2

Classical Guitar 3

This system contains the first four measures of the piece. Classical Guitar 1 plays a melodic line with eighth-note patterns. Classical Guitar 2 plays a bass line with quarter notes and eighth notes. Classical Guitar 3 plays a bass line with eighth-note patterns.

Cl. Gtr. 1

Cl. Gtr. 2

Cl. Gtr. 3

5

This system contains measures 5 through 8. Measure 5 is marked with a '5' above the first staff. Classical Guitar 1 continues its melodic line. Classical Guitar 2 plays a bass line with quarter notes. Classical Guitar 3 plays a bass line with eighth-note patterns.

Cl. Gtr. 1

Cl. Gtr. 2

Cl. Gtr. 3

9

This system contains measures 9 through 12. Measure 9 is marked with a '9' above the first staff. Classical Guitar 1 plays a melodic line. Classical Guitar 2 plays a bass line with chords and a triplet of eighth notes in measure 10. Classical Guitar 3 plays a bass line with eighth-note patterns.

©



13

Cl. Gtr. 1

Cl. Gtr. 2

Cl. Gtr. 3

17

Cl. Gtr. 1

Cl. Gtr. 2

Cl. Gtr. 3

22

Cl. Gtr. 1

Cl. Gtr. 2

Cl. Gtr. 3





Diabo a Sete

26

Cl. Gtr. 1

Cl. Gtr. 2

Cl. Gtr. 3

30

Cl. Gtr. 1

Cl. Gtr. 2

Cl. Gtr. 3

**Anexo F – Partitura Petit suite en la op. 169, F. Kleynjans**

# Petite suite en La

opus 169

2000

Francis Kleynjans

à Elke

## I - MILONGA

Lent et mélancolique ♩ = ca 96

*p m i p m i p m*

*p*  
*sim.* *poco rit.* *a tempo*  
*mf* *basso cantabile* *p*  
*p* *f* *p* *f cantabile*  
*p*  
*f* *p* *f*

DZ 1198

16 *p* *mf*

19 *p* *rit.* *a tempo*

22

25

28 *f* *mf* *p en s'éloignant*

31 *pp* *tasto* *lontano*

ca 1'30"



## II - CHANSON DE LA « BUTTE »

Lent et expressif ♩ = ca 44-46

*p* d'une sonorité douce et ample

ca l'00

à Delphine  
III - MOUSTIQUE

♩ = ca 176  
allègre, fluide et volubile  
p i p i p i p i m i p i

*f* basso cantabile *mf*

*sim.* *p*

*mf*

*f* deciso *mf* esitando *rit.* *a tempo*  
*f*

*f*

*f*

*rall.* *p*

ca 45"

DZ 1198





à ma bien aimée Elke  
**IV - PETITE VALSE**

Modéré et gracieux ♩ = ca 104-108

The first system of musical notation is in 3/4 time. It features a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is written on a single staff with a slur over the first four notes. Below the staff, the lyrics "p i m a m" are written under the notes. The dynamic marking is *p*. The tempo is indicated as "Modéré et gracieux" with a quarter note equal to approximately 104-108 beats per minute. The performance instruction is *mf* souple, fluide et élégant.

The second system of musical notation continues the melody from the first system. It starts with a measure rest for 4 measures. The melody is written on a single staff with a slur over the first four notes. The dynamic marking is *mf*.

The third system of musical notation continues the melody from the second system. It starts with a measure rest for 8 measures. The melody is written on a single staff with a slur over the first four notes. The dynamic marking is *f*. The performance instruction is *f* remplie de joie et de lumière. Below the staff, the dynamic markings are *1x f* and *2x p* echo, tasto.

The fourth system of musical notation continues the melody from the third system. It starts with a measure rest for 12 measures. The melody is written on a single staff with a slur over the first four notes. The dynamic marking is *f*.

16 *poco rit.*

20

24 *rit.* *a tempo*

28

32 *rit.*

ca l'15"

DZ 1198

## **Anexo G – Partitura Adelita, F. Tárrega**

# **Francisco TÁRREGA**

(1860-1909)

## **ADELITA**

Mazurka

Révision pour guitare de Jean François Delcamp

Jean François DELCAMP  
224, rue Jean Jaurès - 29200 BREST  
FRANCE [www.delcamp.net](http://www.delcamp.net)

# Francisco TÁRREGA (1860-1909)

## ADELITA

Mazurka

Révision pour guitare de  
Jean François Delcamp

Lento

8

8

7

8

10

8

Musical staff 12-13: Treble clef, key signature of three sharps (F#, C#, G#), 8/8 time signature. The staff contains two measures. Measure 12 starts with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a time signature of 8/8. The melody begins with a quarter note G#4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The bass line consists of a half note G2. Measure 13 continues the melody with quarter notes D5, E5, and F#5, followed by a quarter rest. The bass line has a half note G2.

Musical staff 14-15: Treble clef, key signature of three sharps (F#, C#, G#), 8/8 time signature. The staff contains two measures. Measure 14 starts with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a time signature of 8/8. The melody begins with a quarter note G#4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The bass line consists of a half note G2. Measure 15 continues the melody with quarter notes D5, E5, and F#5, followed by a quarter rest. The bass line has a half note G2.

Musical staff 16-17: Treble clef, key signature of three sharps (F#, C#, G#), 8/8 time signature. The staff contains two measures. Measure 16 starts with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a time signature of 8/8. The melody begins with a quarter note G#4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The bass line consists of a half note G2. Measure 17 continues the melody with quarter notes D5, E5, and F#5, followed by a quarter rest. The bass line has a half note G2.

Musical staff 19-21: Treble clef, key signature of three sharps (F#, C#, G#), 8/8 time signature. The staff contains three measures. Measure 19 starts with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a time signature of 8/8. The melody begins with a quarter note G#4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The bass line consists of a half note G2. Measure 20 continues the melody with quarter notes D5, E5, and F#5, followed by a quarter rest. The bass line has a half note G2. Measure 21 continues the melody with quarter notes G#4, A4, and B4, followed by a quarter rest. The bass line has a half note G2.

Musical staff 22-23: Treble clef, key signature of three sharps (F#, C#, G#), 8/8 time signature. The staff contains two measures. Measure 22 starts with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a time signature of 8/8. The melody begins with a quarter note G#4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The bass line consists of a half note G2. Measure 23 continues the melody with quarter notes D5, E5, and F#5, followed by a quarter rest. The bass line has a half note G2.





# Anexo H – Partitura Estudos 6 e 9, L. Brouwer

*Durée totale: 5'20*

*Cette étude peut admettre de nouvelles formules, par ex. :*

EX. 1



etc.

## VI

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



p a m i p a m i

♩. 1'25



IX

The musical score consists of eight staves. The first staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It features a complex rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes, including triplets and slurs. The second staff continues this pattern and includes the instruction *cresc. rit.* near the end. The third staff introduces the lyrics 'a m i a p i m a m' in a lower register. The fourth and fifth staves continue the melodic and rhythmic development. The sixth and seventh staves repeat the lyrics 'a m i a p i m a m' with various dynamic markings like *p* and *f*. The eighth staff concludes the piece with the instruction *a T<sup>o</sup>* and a time signature change to 3/4, ending with a double bar line and the time signature '0'50'.

## **Anexo I – Critérios de avaliação**

# Conservatório de Música da Bairrada

## Guitarra

### – Objetivos gerais

- Promover o gosto e o respeito pela música através da prática;
- Promover o gosto pela guitarra;
- Conhecer o instrumento com as suas várias possibilidades sonoras;
- Promover a apreciação estética e a compreensão da música;
- Desenvolver as competências musicais previstas para cada nível;
- Promover a adoção de comportamentos e atitudes que ajudem o aluno a concluir o ano letivo com sucesso.

### No final do ano letivo o aluno deverá ser capaz de:

- Executar os estudos e peças com confiança e fluência;
- Exibir uma compreensão e competência elementar dos bons princípios mecânicos;
- Ter memorizadas as peças, estudos, escalas e arpejos.

### – Estratégias gerais

- Procurar-se-á atribuir conteúdos adequados ao gosto e às capacidades do aluno;
  - Conforme o nível de compreensão e maturidade do aluno poder-se-á usar ora uma metodologia mais intuitiva baseada na demonstração (em que o aluno imita o professor) ora uma metodologia mais científica baseada na análise (promovendo a compreensão dos objetos de estudo);
  - O professor deverá, para além do seu próprio exemplo, usar todo o tipo de tecnologias e materiais (cd's, dvd's, internet, gravadores) que possam ajudar o aluno a perceber melhor o instrumento e fomentar o interesse em aprender.
-

## **– Regimes de ensino**

No presente Ano Letivo, dadas as condicionantes extraordinárias causadas pela pandemia COVID-19, o Programa e a Planificação que se seguem terão sempre como base que todo o ano letivo será realizado de forma presencial. Contudo, dada a imprevisibilidade da evolução da pandemia, vão estar contempladas mais duas formas de ensino: ensino à distância e ensino misto. Ensino à distância acontecerá quando alunos e professores apenas terão contato via internet, cada um em sua casa; ensino misto acontecerá quando se intercalar momentos presenciais com momentos não presenciais.

### **- Ensino presencial**

Neste modelo prevê-se normalidade, ou seja, aulas realizadas na sala de aula. O item Avaliação Contínua contempla todo o trabalho realizado pelo aluno durante cada semana, as suas prestações nas aulas, a pontualidade e assiduidade, e toda a sua progressão de uma forma geral.

Os outros dois itens, Audições e Provas, realizar-se-ão uma em cada período (podendo haver mais que uma audição).

### **- Ensino misto**

Neste modelo prevê-se a combinação de momentos presenciais (aulas) e momentos não presenciais (sessões síncronas e/ou sessões assíncronas). O item Avaliação Contínua contempla todo o trabalho realizado pelo aluno durante cada semana, as suas prestações nas aulas, a pontualidade e assiduidade (quando se trata de aulas presenciais), e toda a sua progressão de uma forma geral. Em relação aos momentos não presenciais, estes podem ser sessões síncronas como por exemplo aulas via vídeo conferência e sessões assíncronas em que será dada uma ou mais tarefas ao aluno com prazo de entrega. Estas tarefas poderão ser realização de vídeos tocando uma peça/estudo ou parte dela, tocando um exercício de escala, etc.

O item Audição passa a não existir, passando o peso na avaliação para o item Avaliação Contínua.

O item Prova continua podendo esta ser realizada de forma presencial ou à distância dado que as características do instrumento possibilitam a realização das provas das duas formas.

### **- Ensino à distância**

Neste modelo prevê-se que todos os conteúdos serão lecionados de forma não presencial. O item Avaliação Contínua contempla todo o trabalho realizado pelo aluno durante cada semana, as suas prestações nas sessões síncronas bem como a pontualidade e assiduidade (aulas via vídeo conferência), qualidade e cumprimento de prazos de entrega das tarefas das sessões assíncronas, e toda a sua progressão de uma forma geral. Em relação aos momentos não presenciais, estes podem ser sessões síncronas como por exemplo aulas via vídeo conferência e sessões assíncronas em que será dada uma ou mais tarefas ao aluno com prazo de entrega. Estas tarefas poderão ser realização de vídeos tocando uma peça/estudo ou parte dela, tocando um exercício de escala, etc.

O item Audição passa a não existir, passando o peso na avaliação para o item Avaliação Contínua.

O item Prova continua podendo esta ser realizada de forma não presencial dado que as características do instrumento possibilitam a realização das provas das duas formas.

Ano letivo 2021/2022  
Critérios de Avaliação Trimestral – Guitarra  
Regime presencial

Critérios gerais		1º período		2º período		3º período	
Avaliação contínua <sup>a)</sup>	Comportamento e interesse pela atividade musical	20%	70%	20%	70%	20%	70%
	Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas	50%		50%		50%	
Avaliações semestrais		---		15%		30% <sup>b) c)</sup>	
Performance (audições)		30%		15%		---	
TOTAL		100%		100%		100%	

<sup>a)</sup> Aspetos a ter em conta na avaliação contínua

. Comportamento e interesse pela atividade musical

1. Assiduidade, pontualidade e responsabilidade
2. Relacionamento com o professor e com os colegas
3. Participação
4. Interesse
5. Concentração
6. Organização e material

. Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas

1. Domínio técnico do instrumento
2. Desenvolvimento motor
3. Capacidade de leitura
4. Memória musical
5. Interpretação musical
6. Criatividade
7. Trabalhos de casa
8. Progressão

<sup>b)</sup> Apresentação obrigatória de momento criativo livre com peso de 15% na nota final da prova.

<sup>c)</sup> Recital público para alunos de 2º, 5º e 8º grau.

Fórmula de cálculo de classificações finais de período

1º período	2º período	3º período
Nota final	$\frac{(\text{Nota } 1^\circ \text{ período} \times 1) + (\text{nota } 2^\circ \text{ período} \times 2)}{3}$	$\frac{(\text{Nota } 1^\circ \text{ per.} \times 1) + (\text{nota } 2^\circ \text{ per.} \times 2) + (\text{nota } 3^\circ \text{ per.} \times 3)}{6}$

Ano letivo 2021/2022  
Critérios de Avaliação Trimestral – Guitarra  
Regime ensino à distância e misto

Critérios gerais		1º período		2º período		3º período	
Avaliação contínua <sup>a)</sup>	Comportamento e interesse pela atividade musical	30%	100%	20%	80%	20%	80%
	Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas	70%		60%		60%	
Avaliações semestrais		---		20%		20% <sup>b) c)</sup>	
Performance (audições)		---		---		---	
TOTAL		100%		100%		100%	

<sup>a)</sup> Aspectos a ter em conta na avaliação contínua

. Comportamento e interesse pela atividade musical

1. Assiduidade, pontualidade nas sessões síncronas
2. Assiduidade, pontualidade na entrega de tarefas das sessões assíncronas
3. Relacionamento com o professor
4. Participação
5. Interesse
6. Concentração
7. Organização e material

. Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas

1. Domínio técnico do instrumento
2. Desenvolvimento motor
3. Capacidade de leitura
4. Memória musical
5. Interpretação musical
6. Criatividade
7. Trabalhos de casa
8. Progressão

<sup>b)</sup> Apresentação obrigatória de momento criativo livre com peso de 15% na nota final da prova.

<sup>c)</sup> Recital público para alunos de 2º, 5º e 8º grau.

Fórmula de cálculo de classificações finais de período

1º período	2º período	3º período
Nota final	$\frac{(\text{Nota } 1^\circ \text{ período} \times 1) + (\text{nota } 2^\circ \text{ período} \times 2)}{3}$	$\frac{(\text{Nota } 1^\circ \text{ per.} \times 1) + (\text{nota } 2^\circ \text{ per.} \times 2) + (\text{nota } 3^\circ \text{ per.} \times 3)}{6}$

Ano letivo 2021/2022  
Critérios de Avaliação Semestral – Guitarra  
Regime presencial

Critérios gerais		1º semestre		2º semestre	
Avaliação contínua <sup>a)</sup>	Comportamento e interesse pela atividade musical	20%	70%	20%	70%
	Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas	50%		50%	
Avaliações semestrais		15%		15% <sup>b) c)</sup>	
Performance (audições)		15%		15%	
TOTAL		100%		100%	

<sup>a)</sup> Aspetos a ter em conta na avaliação contínua

. Comportamento e interesse pela atividade musical

1. Assiduidade, pontualidade e responsabilidade
2. Relacionamento com o professor e com os colegas
3. Participação
4. Interesse
5. Concentração
6. Organização e material

. Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas

1. Domínio técnico do instrumento
2. Desenvolvimento motor
3. Capacidade de leitura
4. Memória musical
5. Interpretação musical
6. Criatividade
7. Trabalhos de casa
8. Progressão

<sup>b)</sup> Apresentação obrigatória de momento criativo livre com peso de 15% na nota final da prova.

<sup>c)</sup> Recital público para alunos de 2º, 5º e 8º grau.

Fórmula de cálculo de classificações finais de semestre

1º semestre	2º semestre
Nota final	$(\text{Nota } 1^\circ \text{ semestre} \times 40\%) + (\text{nota } 2^\circ \text{ semestre} \times 60\%)$



Ano letivo 2021/2022  
Critérios de Avaliação Semestral – Guitarra  
Regime ensino à distância e misto

Critérios gerais		1º semestre		2º semestre	
Avaliação contínua <sup>a)</sup>	Comportamento e interesse pela atividade musical	20%	80%	20%	80%
	Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas	60%		60%	
Avaliações semestrais		20%		20% <sup>b) c)</sup>	
Performance (audições)		---		---	
TOTAL		100%		100%	

<sup>a)</sup> Aspetos a ter em conta na avaliação contínua

. **Comportamento e interesse pela atividade musical**

1. Assiduidade, pontualidade nas sessões síncronas
2. Assiduidade, pontualidade na entrega de tarefas das sessões assíncronas
3. Relacionamento com o professor
4. Participação
5. Interesse
6. Organização e material
7. Concentração

. **Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas**

1. Domínio técnico do instrumento
2. Desenvolvimento motor
3. Capacidade de leitura
4. Memória musical
5. Interpretação musical
6. Criatividade
7. Trabalhos de casa
8. Progressão

<sup>b)</sup> Apresentação obrigatória de momento criativo livre com peso de 15% na nota final da prova.

<sup>c)</sup> Recital público para alunos de 2º, 5º e 8º grau.

**Fórmula de cálculo de classificações finais de semestre**

1º semestre	2º semestre
Nota final	$\frac{(Nota\ 1^\circ\ semestre \times 40\%) + (nota\ 2^\circ\ semestre \times 60\%)}$

	Conteúdos programáticos	Objetivos		Modos de concretização pedagógica
		Técnicos	Expressivos	
Iniciação	Iniciação 1, 2, 3 e 4: Programa livre. Serão escolhidas quatro peças para apresentar em teste.	. independência dos dedos . pulsação apoiada . coordenação das mãos . colocação da guitarra	. fraseado e dinâmicas ( <i>f. mf. p. crescendo e diminuendo</i> ); . articulações: <i>staccato, legato</i> e <i>non legato</i> ;	Antes de mais, deve-se trabalhar de forma a conseguir um grau de familiaridade com o instrumento, em toda a sua extensão, através de exercícios de improvisação. Em termos de repertório, a leitura deve ser estimulada o mais cedo possível de forma a preparar o aluno para as necessidades dos graus seguintes. A execução de memória é altamente recomendada desde as primeiras peças. O trabalho expressivo deve ser feito a partir da 1ª aula.
1.º grau	. 4 Escalas com vários exercícios, dedilhações, arpejos, acordes . 6 estudos / peças . Momento livre	. Pulsação apoiada e livre; . combinações de polegar com outros dedos; acordes de 2 e 3 sons . Uso de todos os dedos da mão esquerda	. Fraseado e dinâmicas ( <i>f. mf. mp e p</i> ), crescendo e diminuindo; . articulações- <i>legato, staccato, non legato</i> . distinção de planos sonoros	Sequencialmente, introduzir exercícios em cada aula sobre escalas, arpejos e acordes. Em termos de repertório: escolher repertório que melhor se adequa ao aluno de forma a que este o consiga executar bem. Em cada peça o professor deve fazer uma abordagem sobre compositor, estilo e propósitos de aprendizagem. Deve ser incentivada a execução de memória.
2.º grau	. 4 Escalas com vários exercícios, dedilhações, arpejos, acordes . 6 estudos / peças . Momento livre	. Pulsação apoiada e livre; . combinações de polegar com outros dedos; acordes de 2 e 3 sons . Uso de todos os dedos da mão esquerda	. Dinâmicas (paleta completa) . Articulações ( <i>staccato, legato</i> ); . fraseado . Noções de forma (ABA, entre outras) e noções interpretativas associadas . domínio de polifonia	Sequencialmente, introduzir exercícios em cada aula sobre escalas, arpejos e acordes. Em termos de repertório: escolher repertório que melhor se adequa ao aluno de forma a que este o consiga executar bem. Em cada peça o professor deve fazer uma abordagem sobre compositor, estilo e propósitos de aprendizagem. Deve ser incentivada a execução de memória.

1

3.º grau	. 4 Escala com vários exercícios, dedilhações, arpejos, acordes . 8 estudos / peças . Momento livre	. independência de dedos . iniciação à utilização da unha . alternância de polegar com 2 ou 3 dedos (mão direita) . acordes de 3 sons	Desenvolvimento dos aspectos referidos no grau anterior, aplicando-os a repertório com maior dificuldade e, por isso, de forma mais refinada.	A estratégia é idêntica às dos graus anteriores, mudando o nível de dificuldade e complexidade dos itens a serem trabalhados
4.º grau	. 4 Escala com vários exercícios, dedilhações, arpejos, acordes . 8 estudos / peças . Momento livre	. independência de dedos . iniciação à utilização da unha . alternância de polegar com 2 ou 3 dedos (mão direita) . acordes de 3 sons	Desenvolvimento dos aspectos referidos no grau anterior, aplicando-os a repertório com maior dificuldade e, por isso, de forma mais refinada.	A estratégia é idêntica às dos graus anteriores, mudando o nível de dificuldade e complexidade dos itens a serem trabalhados
5.º grau	. 4 Escala com vários exercícios, dedilhações, arpejos, acordes . 8 estudos / peças . Momento livre	. independência de dedos . iniciação à utilização da unha . alternância de polegar com 2 ou 3 dedos (mão direita) . acordes de 3 sons	Consolidação de todos os aspetos musicais e técnicos aprendidos até aqui.	A estratégia é idêntica às dos graus anteriores, mudando o nível de dificuldade e complexidade dos itens a serem trabalhados

2



ESCOLA  
DE ARTES  
DA BAIRRADA  
desde 2003 e afiliação

Ano letivo 2021/2022

MATRIZ DE GUITARRA – 1ª PROVA

Grau	Conteúdos	Cotação	Total
Inic.	3 peças de escolha livre	$\frac{100\%+100\%+100\%}{3}$	100%
1.º	2 escalas Maiores, arpejo e acordes (I, IV, V7)	25%	100%
	4 estudos / peças	75% (25% cada)	
2.º	2 escalas Maiores, arpejo e acordes (I, IV, V7)	25%	100%
	4 estudos / peças	75% (25% cada)	
3.º	2 escalas Maiores e arpejos em duas oitavas, acordes (I, IV, V7)	25%	100%
	4 estudos / peças	75% (25% cada)	
4.º	2 escala Maior e relativa menor harmónica, arpejo e acordes (I, IV, V7)	25%	100%
	4 estudos / peças	75% (25% cada)	
5.º	2 escala Maior e relativa menor harmónica, arpejo e acordes (I, IV, V7)	25%	100%
	4 estudos / peças	75% (25% cada)	



ESCOLA  
DE ARTES  
DA BAIRRADA  
desde 2003 a oferecer talento

Ano letivo 2021/2022

MATRIZ DE GUITARRA – 2ª PROVA

Grau	Conteúdos	Cotação	Total
Inic.	3 peças de escolha livre	$\frac{100\%+100\%+100\%}{3}$	100%
1.º	Momento livre	15%	100%
	4 estudos / peças	85% (21,25% cada)	
2.º	Momento livre	15%	100%
	4 estudos / peças	85% (21,25% cada)	
3.º	Momento livre	15%	100%
	4 estudos / peças	85% (21,25% cada)	
4.º	Momento livre	15%	100%
	5 estudos / peças	85% (17% cada)	
5.º	Momento livre	15%	100%
	4 estudos / peças	70% (17,5% cada)	
	1 peça grande (2 ou mais andamentos)	15%	

Avaliação Trimestral

Regime	1.º período		2.º período				3.º período		
	Av. Cont.	Aud.	Av. Cont.	Aud.	Prova	Nota Final	Av. Cont.	Prova	Nota Final
Presencial	70%	30%	70%	15%	15%	$((2 \times 2P) + 1P) / 3$	70%	30%	$((3 \times 3P) + (2 \times 2P) + 1P) / 6$
Misto	100%	0%	80%	0%	20%		80%	20%	
À distância	100%	0%	80%	0%	20%		80%	20%	

Avaliação Semestral

Regime	1.º semestre			2.º semestre			
	Av. Cont.	Aud.	Prova	Av. Cont.	Aud.	Prova	Nota Final
Presencial	70%	15%	15%	70%	15%	15%	$(1 S \times 40\%) + (2 S \times 60\%)$
Misto	80%	0%	20%	80%	0%	20%	
À distância	80%	0%	20%	80%	0%	20%	

		Escala		Peças / Estudos		Momento livre	
		Qt	%	Qt	%	Qt	%
1.º grau	1S	2	25%	4	75%		
	2S			4	85%	1	15%
2.º grau	1S	2	25%	4	75%		
	2S			4	85%	1	15%
3.º grau	1S	2	25%	4	75%		
	2S			4	85%	1	15%
4.º grau	1S	2	25%	4	75%		
	2S			5	85%	1	15%
5.º grau	1S	2	25%	4	75%		
	2S			4	70%	1	15%
			1 PG	15%			

## **Anexo J – Alpen Tanz, D. Cottam**

## **Anexo K – Adelita, F. Tárrega**





## **Anexo L – Lágrima, F. Tárrega**

# Francisco TÁRREGA

(1860-1909)

## LAGRIMA

Prélude

Révision pour guitare de Jean François Delcamp

Jean François DELCAMP  
224, rue Jean Jaurès - 29200 BREST  
FRANCE [www.delcamp.net](http://www.delcamp.net)

# Francisco TÁRREGA (1860-1909)

## LAGRIMA

Prélude

Révision pour guitare de  
Jean François Delcamp

8

5

8

9

8

13

8

17

8

21

8



## Anexo M – Walking, A. York

### Walking

Andrew York

Transcripción: Iraide Díaz Orueta

The musical score for 'Walking' is presented in six staves. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is primarily composed of eighth notes, with some sixteenth-note runs. The bass line consists of quarter and eighth notes. The piece concludes with a double bar line at the end of the sixth staff.

## Anexo N – Estudio op.50 nº 13, M. Giuliani

# SCelta DI STUDI PER CHITARRA

NUOVA EDIZIONE

Revisione e diteggiatura  
di Ruggero Chiesa

MAURO GIULIANI  
(1781-1829)

1

Op. 50 n. 13

**Allegro**

2

grade 2  
Op. 50 n. 1

**Andantino**

Proprietà per tutti i Paesi delle Edizioni **SUVINI ZERBONI** S.p.A. - Milano, Via Quintiliano, 40  
© Copyright 1987 by Edizioni **SUVINI ZERBONI** S.p.A. - Milano

## Anexo O – Ficha de Estrutura

# FICHA DE ESTRUTURA

1	NÚMERO DE COMPASSOS (duração da peça)	
2	NÚMERO DE VOZES	
3	NÚMERO DE PARTES DIFERENTES	
4	COMPASSO	
5	MODO OU TONALIDADE	
6	ANDAMENTO	

## Anexo P – Partitura em Branco





