



INSTITUTO PIAGET
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares
Viseu

Relatório Final

A Improvisação no Processo de Ensino Aprendizagem da Guitarra:
Estudo de caso com os alunos do Conservatório de Música e Dança de Bragança

Heitor Costa Aguiar de Castro Peixoto

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA

Heitor Costa Aguiar de Castro Peixoto

Relatório Final

A Improvisação no Processo de Ensino Aprendizagem da Guitarra

Parecer

Na qualidade de Supervisor do Relatório Final de Estágio integrado no Mestrado em Ensino de Música apresentado pelo licenciado Heitor Costa Aguiar de Castro Peixoto com o título

A Improvisação no Processo de Ensino Aprendizagem da Guitarra

declaro:

que o trabalho realizado cumpre os requisitos científicos, metodológicos e formais que são pertinentes para a apresentação e defesa perante o Júri designado para a avaliação do mesmo.

Em consequência, considera-se que seja autorizada a data para a avaliação que resultará na concessão do título de MESTRE.

Viseu, 28 de Setembro de 2018,

(título e nome do Orientador)

Heitor Costa Aguiar de Castro Peixoto, autor do Relatório final intitulado A Improvisação no Processo de Ensino Aprendizagem da Guitarra: Caso de estudo com os alunos do Conservatório de Música e Dança de Bragança, declaro que, salvo fontes devidamente citadas e referidas, o presente documento é fruto do meu trabalho pessoal, individual e original.

Visou aos 28 de Setembro de 2018
Heitor Costa Aguiar de Castro Peixoto

Relatório final apresentado ao ISEIT-Visu, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música: ESPECIALIZAÇÃO – GUITARRA.

Sumário

O propósito deste trabalho é o de perceber e refletir sobre a importância da improvisação no ensino da guitarra. Nele será abordada a história do ensino artístico em Portugal e os princípios pelos quais se rege, serão apresentadas e discutidas a definição de improvisação, vantagens e abordagens desta prática para a aplicação na sala de aula. Será também apresentado o trabalho de investigação desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, os seus resultados e conseqüentes conclusões que dele foram possíveis retirar. A improvisação é um ato espontâneo de criação musical, importante não só por permitir a descoberta e interiorização de novo vocabulário musical, mas também por conjugar todos os aspetos musicais num ato único. Estudos realizados por pedagogos desde inícios do século XX vêm confirmar exatamente este facto e as próprias medidas educativas apontam cada vez mais como sendo este o caminho para uma educação mais rica e integradora.

Palavras-chave: Ensino Artístico; Improvisação; Criação Musical; Educação

Abstract

The purpose of this document is to understand and reflect upon the importance of improvisation on guitar teaching. It contains a brief overview about the Artistic Education history and the principles it stands upon, discussions and definitions about improvisation, advantages and different approaches for its application in the classroom. It also presents all the investigative work developed throughout the Supervised Teaching Practice, results and consequently conclusions. Improvisation is a spontaneous act of musical creation that allows musicians to discover, understand and internalize new musical vocabulary. This practice demands all musical aspects to be conjured as one unit showing the completeness of such practice. Since the XX century musical educators have researched and studied the impact of improvisation confirming the previous assessment. Even portuguese educational system has been trying to keep up with this philosophy by reshaping its curriculum in an effort to bring improvisation and creative practices to the center of education programs.

Keywords: Improvisation; Artistic Education; Musical Creation; Education

Agradecimentos

Agradeço à minha família que sempre me apoiou e sem a qual seria impossível terminar esta caminhada.

Agradeço ao Instituto Piaget na pessoa do professor orientador Alexandre Andrade pelo apoio prestado ao longo do curso e na conclusão deste trabalho.

Agradeço ao Conservatório de Música e Dança de Bragança e à sua Direção Pedagógica pela possibilidade de realizar o meu estágio e dar-me as condições necessárias para esse efeito.

Agradeço ao professor Mário Cardoso que me acompanhou e aconselhou durante todo este projeto.

Índice

Sumário	ix
Abstract	xi
Agradecimentos.....	xiii
Índice.....	xv
Índice de Tabelas.....	xvii
Índice de Ilustrações	xviii
Índice de Anexos.....	xix
Introdução	1
Capítulo 1	5
Componente contextualizadora do estudo	5
1.1 Realidade envolvente.....	5
1.2 Caracterização da escola	7
1.3 Projeto Educativo.....	8
1.4 Definição da problemática	11
1.5 Revisão Bibliográfica	12
1.5.1 Edwin Gordon	12
1.5.2 John Kratus	13
Capítulo 2	15
O ensino especializado da música	15
2.1 Contextualização Histórica do Ensino Artístico	15
2.2 Princípios e orientações educativas.....	16
2.3 Competências artístico musicais	18
2.4 Organização e gestão das orientações curriculares.....	22
Capítulo 3	29
Plano de Ação-Investigação.....	29
3.1 Enquadramento.....	29
3.1.1 Definição de improvisação	29
3.1.2 Improvisação na Educação	30
3.2 Objetivos.....	31

3.3 A Dimensão Investigativa.....	32
3.3.1 Questões de Investigação.....	32
3.3.2 Objetivos de Investigação.....	33
3.3.3 Hipóteses.....	33
3.3.4 Metodologia	34
3.3.5 Obtenção e seleção de dados	34
3.3.6 Análise de dados	35
3.3.7 Cronograma	36
Capítulo 4	37
Componente Descritiva do Estágio	37
4.1 Diagnóstico e descrição dos alunos	37
4.2 Planificação das aulas	38
4.3 Resultados	41
4.4 Análise e Reflexão Crítica dos Resultados	43
Conclusão	45
Bibliografia.....	47
Legislação Consultada	53
Anexos	55

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cronograma do planeamento da investigação.....	36
Tabela 2 – Improvisação	41
Tabela 3 – Dimensão Rítmica.....	42
Tabela 4 – Dimensão tonal	42
Tabela 5 – Expressividade.....	42
Tabela 6 – Resultados Estatísticos descritivos para o Pré-Teste	42
Tabela 7 – Resultados Estatísticos descritivos para o Pós-Teste	42
Tabela 8 – Teste t-Student de amostras independentes (TLEM)	43

Índice de Ilustrações

Figura 1.....	38
Figura 2.....	39
Figura 3.....	39
Figura 4.....	39
Figura 5.....	40
Figura 6.....	41

Índice de Anexos

Anexo 1 - Tabela de critérios de avaliação do Pré-teste e Pós-teste	57
Anexo 2 - Matriz do Pré-teste e Pós-teste	58
Anexo 3 - Planificação das atividades	60
Anexo 4 - Programa de guitarra	73
Anexo 5 – Planificação das aulas	83

Introdução

A improvisação no ensino da música tem sido desde sempre desconsiderada das práticas pedagógicas. Sendo uma ferramenta essencial nesta área, a inexistência da sua aplicação nas escolas torna-se incompreensível. Quer por falta de preparação dos professores para esta temática, quer por falta de material educativo (sugerido por Azzara como uma das razões), a improvisação retém em si variáveis problemáticas que têm continuado num processo cíclico sem serem devidamente corrigidas. Após o trabalho de investigação apresentado nesta tese, torna-se clara a existência de inúmeros métodos e abordagens para o ensino da música que abrangem técnicas e teorias específicas a aplicar na prática pedagógica. Porém, a temática da improvisação é mencionada de forma estritamente reduzida neste leque de opções metodológicas do ensino da música, quando comparada com outras temáticas mais técnicas e objetivas. Assim, urge repensar as práticas de ensino de modo a empregar a improvisação como uma ferramenta valiosa na melhoria da qualidade da educação. Deste modo, o propósito deste trabalho prende-se exatamente com a questão de tentar perceber a razão pela qual uma ferramenta tão útil ao desenvolvimento educativo e musical dos alunos continua a ser rejeitada nas salas de aula. Procura ainda refletir e criar abordagens de aplicação da improvisação nos programas das escolas.

De facto, após a conclusão deste trabalho, é possível afirmar que a improvisação é uma ferramenta incrível, permitindo descobertas e absorção de vocabulário musical que de outra forma seria muito difícil de descobrir. Não atuando apenas nesta dimensão, ela permite de facto refinar técnicas, compreender a forma e estrutura das músicas e explorar várias dimensões musicais como dinâmicas, métricas, melhorar a percepção auditiva e a capacidade de Audiar. Dalcroze resume esta ideia da seguinte forma: “É muito belo exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias” (Dalcroze, 1948: 141).

Apesar de este trabalho ter sido de extrema importância na reflexão pessoal e profissional sobre a prática educativa, sendo este o objetivo principal desta tese, é de notar que a amostra reduzida e o fator tempo (essencial em investigações na educação) impediram uma

maior profundidade do estudo. Deste modo, não é possível confirmar a fiabilidade e universalidade do trabalho para uma aplicação prática imediata em contexto escolar, mas é um ponto de partida para uma futura investigação mais aprofundada sobre o tema da improvisação no ensino da música.

PARTE I

Contextualização Teórica

Capítulo 1

Componente contextualizadora do estudo

1.1 Realidade envolvente

Bragança é uma cidade localizada no Nordeste Transmontano. É sede distrital e, segundo os Censos 2011, serve a cerca de 35000 habitantes distribuídos pelas suas 39 freguesias. A evolução demográfica do concelho é positiva, contribuindo para isso alguns equipamentos como o Instituto Politécnico de Bragança, cuja população estudantil ultrapassa os 7000 alunos; organismos públicos ligados à administração local e algum tecido empresarial afeta à construção civil, comércio e hotelaria.

Para além de todos os organismos já referidos, o município conta ainda com diversos equipamentos culturais para satisfazer as necessidades da população:

- O Teatro Municipal;
- O Centro de Arte Contemporânea *Graça Morais*;
- Museu do Abade de Baçal;
- Museu Militar;
- Museu Ibérico da Máscara e do Traje;
- Centro de Ciência Viva;
- Centro de Fotografia *Georges Dussaud*;
- Espaços de exposição e performances artísticas;
- Espaços verdes (Pólis).

A nível educativo o município está organizado em três agrupamentos escolares com uma população estudantil de 5.751 alunos (2017 PORDATA), distribuídos por todos os níveis de ensino (não-superior). O Conservatório de Música e Dança de Bragança desempenha a sua ação educativa em regime de cooperação com algumas destas escolas através do regime

articulado. É ainda uma peça chave na promoção de cultura em toda a comunidade pelos espetáculos e atividades que organiza.

Referir por fim a existência de outras escolas não oficiais de ensino da música, que vêm enriquecer ainda mais a diversidade da oferta cultural do município.

Em termos de acessibilidades a cidade conta com a Autoestrada n.º 4, o Itinerário Principal n.º 4 e outras vias principais. Estas vias aproximaram o distrito internamente (com estradas mais rápidas e seguras e subsequentes vantagens) e também a nível externo pela maior facilidade e conforto das deslocações aos grandes centros do litoral. Ainda neste capítulo Bragança conta com um aeródromo regional. O desenvolvimento da cidade, embora recente (grande parte dos equipamentos e organismos anteriormente referidos foram inaugurados no início do novo milénio), é fruto do incansável trabalho de todos os órgãos municipais, seus colaboradores e dos munícipes.

Verifica-se hoje em dia na cidade um grau de desenvolvimento e dinamismo bastante expressivo, havendo cada vez mais meios, oportunidades e infraestruturas que permitem aos munícipes ter acesso a todas as comodidades necessárias. Este dinamismo resulta da existência de alunos provenientes do Instituto Politécnico que eventualmente acabam por criar raízes na cidade (como por exemplo os protocolos internacionais criados pela instituição tanto ao abrigo do programa ERASMUS como outros semelhantes, permitindo que muitos alunos estrangeiros venham a Bragança partilhar as suas vivências e culturas), da criação de diversos projetos mais ou menos formais por entidades municipais e por seus munícipes, das relações criadas com as províncias espanholas próximas da fronteira e da integração e convergência entre uma cultura mais modernista e uma cultura mais tradicional da região. Tudo isto faz com que encontremos em Bragança uma mistura entre o velho e novo, o nacional e o internacional.

1.2 Caracterização da escola

O Conservatório de Música e Dança de Bragança foi fundado a 8 de Outubro de 2004, localizando-se na zona histórica da cidade (Praça da Sé), no edifício Centro Cultural Adriano Moreira. Para esta finalidade foi necessário reabilitar todo o edifício, construído no século XVII e que serviu como liceu.

É um órgão de vital importância em toda a região, na promoção e dinamização da cultura. Tem como principal objetivo a educação e formação de futuros músicos, promovendo diversas ações conjuntas com as escolas do município, atividades destinadas à comunidade em geral, disponibilização do seu espaço para outro tipo de atividades artísticas como workshops, exposições e todo o tipo de atividades culturais desenvolvidas no município. De referir o trabalho desenvolvido no sentido de manter viva a cultura tradicional da região, com a criação de aulas de gaita de foles e percussão tradicional.

A realidade regional, tendo em conta que é o único conservatório no território transmontano para além do Conservatório de Vila Real, demonstra a importância desta instituição, que recebe alunos tanto do município onde se localiza como dos municípios envolventes de Vinhais, Macedo de Cavaleiros, Vimioso, Vila Flor e até da província de Zamora.

A partir do ano letivo de 2013/2014 o Conservatório expandiu o seu plano educativo passando a englobar também a vertente da dança, recebendo o novo nome de Conservatório de Música e Dança de Bragança (CMDDB).

Em termos administrativos remete-se na categoria das escolas do ensino artístico particular e cooperativo e é gerido pela Câmara Municipal de Bragança em conjunto com a “Fundação os Nossos Livros”, concedendo-lhe também o estatuto de Instituição semiprivada. Conta com um corpo docente de 20 professores que lecionam as disciplinas de: violino, viola de arco, guitarra, violoncelo, piano, órgão, flauta, trompete, clarinete, gaita de foles, percussão tradicional, formação musical, história da música, composição, coros e classes conjunto. Relativamente a pessoal não docente a instituição conta com o apoio de duas assistentes.

Embora exista um número expressivo de alunos em regime supletivo, a aposta do Conservatório consiste na promoção e sensibilização para o regime articulado promovendo

uma educação mais completa e sincronizada dos alunos sem que haja sobrecarga de horários. Nos últimos anos tem expandido a sua ação educativa com a abertura dos cursos complementares em regime articulado de música no ensino secundário.

Em termos estruturais, a instituição possui treze salas de aula, um auditório, instalações para uma secretaria e direção pedagógica, espaços de lazer e descanso para professores e alunos e ainda duas galerias de exposições que também podem ser usadas como espaço para audições.

1.3 Projeto Educativo

A filosofia constante do projeto educativo da Instituição é “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesse domínio.” Este documento, que funciona como uma linha orientadora de toda a prática pedagógica, apresenta de forma explícita os princípios, valores, objetivos e as estratégias consideradas essenciais para a obtenção dos melhores resultados possíveis.

Como princípios e valores:

- Promover o desenvolvimento do sentido estético e capacidade crítica na ótica da formação integral do indivíduo;
- Incentivar o desenvolvimento de indivíduos autónomos e com capacidade de iniciativa;
- Fomentar o sentido da responsabilidade e os valores do esforço e do trabalho;
- Educar valorizando a importância da sensibilidade artística nas relações que o indivíduo estabelece com o meio sociocultural em que se insere;
- Estimular a inovação e a contemporaneidade como fatores aglutinadores da comunidade educativa;
- Valorizar a prática artística como ato eminentemente comunitário;

- Defender e respeitar o património cultural e artístico.

Como objetivos:

- Participar no desenvolvimento cultural artístico da região em que está inserido;
- Incentivar a manutenção das tradições musicais de raiz popular da região;
- Contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando-lhes um desenvolvimento integral, pessoal e social, com particular relevo para a formação cultural, estética e ética;
- Proporcionar aos jovens da região meios conducentes a uma sólida formação no domínio artístico e que, simultaneamente, lhes deem acesso a estudos especializados de grau superior ou sirva de fundamento para a abertura a outros percursos;
- Cumprir um papel social primordial que é a formação de público local;
- Formar "amadores e ouvintes de boa música" e fornecer um complemento educativo que os encarregados de educação não encontram no ensino regular;
- Complementar as atividades do ensino regular com um espaço de formação artística;
- Ser um centro de cultura artística;
- Colocar ao alcance do maior número possível de jovens a oportunidade de aprenderem música e/ou dança;
- Proporcionar condições para a progressão dos estudos dos alunos que concluem o Curso Básico.

Como estratégias:

- Audições/apresentações de alunos intercalares, de classe e finais: promovem uma profunda integração dos alunos na vida do Conservatório, criando-lhes condições para se apresentarem regularmente. Estas atividades visam igualmente divulgar, junto da comunidade envolvente, o trabalho realizado na Academia.
- Recitais/espetáculos de alunos: contribuem para o desenvolvimento das capacidades performativas dos alunos que revelaram particular empenho durante o processo de aprendizagem, assegurando a aquisição de experiências para enveredar numa eventual carreira artística.

- Concertos das classes de conjunto: permitem desenvolver nos alunos um melhor relacionamento interpessoal e de grupo, e também incentivam a troca de conhecimentos musicais.
- Concertos de Intercâmbio: fomentam um dinamismo de partilha com alunos de outras escolas de música. Estas experiências revelam-se extremamente enriquecedoras e de grande incentivo para os nossos alunos.
- Workshops, Ateliês e Conferências: são sessões que permitem complementar a formação dos nossos alunos e procuram abordar e aprofundar temas diversificados do universo musical e cultural. Estes projetos são apresentados por professores do Conservatório, assim como por individualidades convidadas. Para que estas atividades se realizem de forma mais apelativa, são muitas vezes utilizadas ferramentas multimédia diversificadas.
- Recitais/espetáculos de alunos em várias instituições da cidade: esta atividade tem como intuito mostrar à comunidade em geral a qualidade artística dos nossos alunos, assim como dinamizar as instituições, no sentido de as envolver na divulgação e promoção destes espetáculos.

1.4 Definição da problemática

Não aprende a criança a falar para poder expressar-se e pedir o que quer? Não aprende a caminhar e a movimentar-se para poder percorrer o espaço à sua vontade? Não lhe damos lápis de cor para que se entretenha a desenhar e criar formas? Não colocamos ao seu alcance argila e plasticina para que molde aquilo que lhe ocorra? Não o estimulamos para que comunique com os seus amigos e lhes escreva quando vai de férias? (Gainza, 1983)

Ao longo da minha vida, enquanto aluno, músico e professor, sempre verifiquei a pouca utilização da criação/improvisação como ferramenta de estudo ou da prática em grupo. Por razões nem sempre bem compreendidas, como a falta de experiência dos professores e alunos nesta prática e condicionalismos, como o embaraço/inibição, a noção errada de não ser capaz de realizar a atividade, ou ainda a falta de materiais educativos necessários, a improvisação acaba por ser relegada para um plano secundário. Ao passo que o repertório, a teoria, as técnicas e a postura assumem todo ou quase todo o tempo de aula e de estudo dos praticantes de música.

Vários pedagogos, desde o início do século XX, têm vindo a preconizar a improvisação como peça central da atividade e aprendizagem musical, reconhecendo a importância desta para o desenvolvimento dos alunos e da sua identidade musical. As aulas devem servir para educar músicos e nesse sentido o importante é desenvolver a sua musicalidade. As técnicas necessárias para a execução musical devem funcionar como um suporte e não como os conteúdos centrais a adquirir. Para Dalcroze ensinar uma técnica como uma finalidade em si mesma é uma perda de tempo se não for contextualizada num ambiente musical próprio. A noção musical desaparece e é substituída por um mero exercício mecânico, uma vez que não há um objetivo concreto desta forma de aprendizagem. “É muito belo exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias” (Dalcroze, 1948: 141). Dalcroze, Willems e Orff organizaram e aplicaram este tipo de métodos ou abordagens (no caso de Orff), abrindo uma linha de pensamento do ensino da música que seria mais tarde desenvolvida por uma nova geração de pedagogos como Gordon, Schaffer, Swanwick, Kratus, Azzara e Gainza. Todos eles firmaram a sua

filosofia educativa e musical na improvisação, considerando-a pedra basilar na interiorização de conhecimentos e desenvolvimento da capacidade de mobilizar e moldar esses mesmos conhecimentos na formação de um novo vocabulário musical. Acompanhando esta tendência, as próprias políticas educativas atuais apontam para uma educação cada vez mais centrada na criatividade. Apesar de todos estes fatores e do reconhecimento geral de educadores de música da improvisação e criatividade como capacidades fundamentais a desenvolver nos alunos, a verdade é que raramente fazem parte dos núcleos curriculares e das atividades de aula (Azzara, 2002). Tendo tudo isto em conta, com este trabalho, pretendo perceber em que medida é a improvisação uma boa ferramenta educativa, de que forma pode ser aplicada em contexto de sala de aula e que medidas podem ser aplicadas para mitigar a sua pouca utilização.

1.5 Revisão Bibliográfica

1.5.1 Edwin Gordon

Edwin Gordon é um pedagogo musical que dedicou a sua vida à investigação em educação na área da música. Ficou conhecido aquando da publicação da sua *Teoria de Aprendizagem Musical*, onde explica a sua perspetiva sobre o ensino da música e aquilo que na sua opinião devem ser os objetivos, conteúdos e competências de um ensino de qualidade. Para além deste método Gordon apresenta o novo conceito de *Audiar*. Segundo Caspurro (2006:42) *audiação* é «a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de Gordon (2000) para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente.».

Na sua *Teoria de Aprendizagem Musical* Gordon defende a necessidade de uma educação musical desde os primeiros anos de vida de uma criança e explica as várias etapas pelas quais ela passa até atingir a capacidade de *Audiar*.

1. A primeira etapa denominada *Aculturação*, caracteriza-se pela absorção de elementos musicais do meio como o principal forma de desenvolvimento musical. Quanto mais rico for o meio sonoro em termos tímbricos, rítmicos e tonais, mais bem preparada fica a criança. Esta etapa divide-se em três fases: absorção, resposta aleatória e resposta intencional.
2. A segunda etapa, *Imitação*, caracteriza-se pelo desenvolvimento psicológico da criança permitindo-lhe estabelecer comparações entre ela e o meio. Os padrões que cria ou imita são agora avaliados pela sua exatidão com o estímulo inicial, ferramenta essencial para a aprendizagem da música. Esta etapa divide-se em duas fases: perda de egocentrismo, rutura do código.
3. A terceira etapa *Assimiliação* caracteriza-se pela percepção da sincronização que se deve estabelecer entre corpo, respiração e canto. A partir desta sincronização a criança apresenta, de forma consciente, uma verdadeira intenção musical. Esta etapa divide-se em duas fases: introspecção, coordenação.

Esta teoria prevê que a partir da sua metodologia se forneça à criança ferramentas essenciais para ser capaz de *Audiar*. Esta capacidade permite, em última análise, criar e desenvolver frases próprias de cada indivíduo, que pode ser entendido como improvisar.

1.5.2 John Kratus

John Kratus é um pedagogo musical que se dedicou à investigação da improvisação como ferramenta de ensino da música. Kratus apercebeu-se que a improvisação ora era ensinada de forma natural e intuitiva a crianças nas primeiras fases do ensino da música, ora era ensinada a alunos e músicas em estádios avançados desse mesmo ensino. No entanto, não existia na sua época, nenhuma abordagem que unisse estas duas fases.

No sentido de colmatar esta falha, Kratus elaborou uma nova abordagem que se repartia por ter sete níveis distintos:

1. A primeira etapa chama-se Exploração, o aluno explora de forma livre os diferentes sons e combinações de sons que pode obter no instrumento. Nesta etapa a improvisação não é guiada pela *Audição*, mas permite ao aluno estabelecer referências auditivas e eventualmente descobrir padrões que podem ser repetidos. A partir destes, o aluno desenvolve a sua capacidade de *Audiar*.
2. Na segunda etapa, chamada Improvisação Orientada em Processos, a improvisação já é mais direta e orientada para o desenvolvimento de padrões. Nesta etapa o aluno ainda não é capaz de desenvolver e relacionar diferentes padrões ou de os aplicar corretamente no contexto musical.
3. Na terceira etapa, Improvisação Orientada em Resultados, o aluno compreende e domina diferentes fatores que influenciam a sua improvisação, considerando princípios estruturais mais abrangentes.
4. Na quarta etapa, Improvisação Fluida, o aluno demonstra um grande domínio técnico sobre o instrumento, não necessitando do pensamento consciente para tomar decisões sobre questões técnicas como a colocação de dedos. Isto permite-lhe ocupar-se de outras questões como a qualidade sonora, o fraseado, etc.
5. Na quinta etapa, Improvisação Estrutural, o aluno demonstra um domínio da improvisação em toda a sua estrutura. Considera técnicas e estratégias que podem ser musicais ou extramusicais para a moldagem da sua improvisação.
6. Na sexta etapa, Improvisação Estilística, o aluno é capaz de aplicar os seus conhecimentos de improvisação a um dado estilo musical, adaptando e moldando, de forma consciente, o vocabulário musical necessário para esse efeito.
7. Na sétima etapa, Improvisação Pessoal, o aluno transcende todas as etapas anteriores desenvolvendo um estilo único, não regendo por regras ou convenções existentes.

Capítulo 2

O ensino especializado da música

2.1 Contextualização Histórica do Ensino Artístico

Em Portugal, a Música enquanto área de ensino, só foi introduzida no processo educativo após as reformas de Passos Manuel e Costa Cabral entre os anos de 1836 e 1850, sendo aplicada nas escolas como disciplina de Canto Coral. Com o decorrer do tempo esta disciplina sofreu inúmeras reformulações curriculares e programáticas apesar de manter a essência da sua prática coral (Torres, 1998). Só em 1968, através de uma nova reforma nas escolas oficiais de ensino obrigatório, a disciplina passou a designar-se Educação Musical possuindo um programa próprio e sendo obrigatória nos quintos e sextos anos de escolaridade. Pacheco (2013) refere-nos que apesar de a disciplina ter sido integrada nos seis anos de escolaridade, apenas nos dois últimos era ministrada por um professor especializado da área. Nos anos de 1974 e 75 cria-se o curso geral unificado substituindo definitivamente a disciplina de Canto Coral pela de Música, contando com mais algumas alterações como o desaparecimento da disciplina nos sétimos e oitavos anos do ensino secundário e o seu carácter facultativo no nono ano.

Só em 1990 a situação seria regularizada, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, estabelecendo o carácter obrigatório da Educação Musical até ao sexto ano de escolaridade e de carácter facultativo até ao décimo segundo ano. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico a Música foi integrada “na área artística Expressão e Educação Artística numa perspetiva globalizante e integrada” (Pacheco, 2013). De facto, só a partir da década de 1990, pelo disposto no programa de 1.º Ciclo e consagrado no Despacho n.º 139/ME/90 de 16 de agosto, se começa a compreender a Música como uma área transversal à Educação e central na formação e desenvolvimento pleno de uma pessoa. Os passos dados nesta época permitiram que a Música deixasse de ser apenas uma atividade lúdica e começasse a ser utilizada como uma ferramenta educativa. Ainda neste ano são tomadas medidas para todo o ensino, incluindo-se o pré-escolar com a aprovação do Decreto-Lei n.º

344/90 de 2 novembro. Este decreto estabelece as bases de organização da educação artística para os níveis de ensino pré-escolar, escolar e extraescolar (Pacheco, 2013).

Apesar de todas estas mudanças, o ensino especializado da música continuava a ser lecionado em Conservatórios, Academias e Escolas Profissionais públicas, privadas ou público-privadas, mantendo-se os dois sistemas de ensino afastados e desconectados um do outro.

2.2 Princípios e orientações educativas

De uma vontade de mudar e renovar é aprovada, a 25 de Junho de 2009, a Portaria n.º 691/2009. Este diploma pretende aproximar o Ensino Geral do Ensino Artístico Vocacional, delineando para esse efeito “soluções que permitam enquadrar toda a formação artística especializada de nível básico (...) sem colocar em causa a autonomia e projetos educativos das escolas”.

Com a elaboração dos cursos básicos de ensino artístico especializado de Dança e de Música, os alunos passam a ter uma oferta educativa mais rica. Os novos percursos escolares, mais flexíveis às necessidades dos alunos, harmonizam e equilibram o horário escolar permitindo um ensino de melhor qualidade que integre os interesses de todos.

Nesta portaria, são elaborados e aprovados os planos de estudo para os cursos a que se referem. Neles, é reforçada a importância de respeitar os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo e o que está definido no Decreto-Lei n.º 344/90 (referente à educação artística vocacional) propondo, neste sentido, uma redução progressiva do currículo geral à medida que o currículo específico assume um papel mais central na educação do aluno. Permitindo aos estudantes seguir um percurso escolar artístico, desenvolvendo as competências daí inerentes, sem que para isso sacrifiquem o seu progresso escolar no que respeita aos currículos de uma educação básica de escolaridade obrigatória.

O diploma considera ainda a necessidade de uma “gestão flexível do currículo, da diversidade das ofertas educativas e do reconhecimento da autonomia das escolas na definição do seu projeto educativo”. Sendo que esta gestão e autonomia devem sempre cumprir com determinados princípios orientadores:

- Uma formação de base comum às áreas da dança e da música;
- Racionalização do currículo que valorize uma construção integrada dos saberes;
- Reforço da educação artística global do aluno e incremento da permeabilidade entre planos de estudo.

Em 2012 é promulgado o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos. Numa tentativa de melhorar a qualidade de ensino, estabelecem-se como objetivos:

- Definir princípios que permitam às escolas e professores ter um maior poder de decisão sobre as atividades letivas;
- Aumentar a autonomia da escola sobre a sua organização curricular;
- Atualizar a estrutura do currículo, por forma a reduzir a dispersão curricular e melhorar o acompanhamento dos alunos;
- Valorizar a autonomia pedagógica das escolas e a implementação de metodologias que se baseiem nas vivências e experiências, individuais e colaborativas, dos professores.

Para atingir estas metas, decide-se que é necessário:

- Permitir às escolas criar ofertas complementares e gerir as cargas letivas das disciplinas desde que respeitem um mínimo de tempo de disciplina e a carga total curricular. Para além disso os horários deixam de ser elaborados em blocos de 45 minutos ou seus múltiplos;
- Reforçar as disciplinas fundamentais, sendo que a educação para a cidadania deve ser vista de forma especial podendo ser abordada em todas as áreas curriculares, uma vez que o diploma não obriga à sua existência enquanto disciplina isolada;
- Reforçar o ensino do português no ensino secundário;
- Permitir às escolas de 1.º ciclo celebrarem protocolos de colaboração educativa com escolas do ensino artístico;
- Implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

De forma a gerir esta autonomia são dispostos neste diploma os princípios orientadores que regem a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário. Dentre estes princípios, referir:

- A necessidade de manter a coerência curricular nos três ciclos de ensino, permitindo sempre a reorientação dos percursos escolares dos alunos assim como a flexibilização dos seus horários;
- A necessidade de criação de um projeto de desenvolvimento de currículo que se adegue à comunidade escolar e ao seu projeto educativo;
- A promoção de uma melhor qualidade de ensino, onde se dá valor a uma aprendizagem experimental;
- A promoção de uma avaliação rigorosa, assegurando a sua validade enquanto instrumento de referência para futuras revisões curriculares.

Ainda no ano de 2012 são promulgadas as Portarias n.º 225/2012 e n.º 243B/2012. No caso da Portaria n.º 225/2012, é estabelecida a criação dos cursos básicos de dança, música e canto gregoriano, sendo aprovados os respetivos planos de estudo. É também estabelecido o regime de organização das iniciações de Dança e Música no 1º ciclo do ensino básico. No caso da Portaria 243B/2012 são definidos os regimes de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança e Música, com aprovação dos respetivos planos de estudo. São ainda estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos. Estes princípios visam a coordenação com os ciclos anteriores e a progressão para o ensino superior.

2.3 Competências artístico musicais

A competência é a “disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica” (Le Boterf, 1997: 23). Ela realiza-se e manifesta-se numa ação ou num conjunto de ações que são finalizadas com uma atitude que tem sentido para quem a faz, pertencendo desta forma à ordem do “saber mobilizar” (Le Boterf, 1994: 16). É o resultado da junção de três fatores fundamentais: o saber agir, que supõe saber mobilizar e combinar recursos; o

querer agir, que diz respeito à motivação do profissional e o poder agir, que pressupõe a ação imediata (Le Boterf, 2000). A competência resulta da combinação, manipulação e reconstrução de diversos conhecimentos e capacidades específicas de um dado indivíduo.

Como afirma Rey (2002: 16) a competência “deve poder ser colocada em prática noutras situações diferentes daquela em que foi assimilada”. Este processo tem por objetivo dar a resposta mais adequada a um dado problema ou situação de um contexto particular. Esta capacidade de combinação, manipulação e reconstrução de saberes que à partida aparentam não estar ligados entre si, só acontece por meio do exercício prático e de uma prática reflexiva.

O mesmo nos refere Perrenoud (2002) quando salienta que as competências não são passíveis de ser ensinadas ou transmitidas como “saberes discursivos”, uma vez que incorporam um “saber-julgar, saber-decidir, saber-agir” (Perrenoud, s.d.: 154) que está sempre condicionado à experiência e vivência de cada indivíduo.

Considerando que não existe um Currículo Nacional do Ensino Artístico, o seguinte capítulo será elaborado tendo em conta a Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001). Introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, defende que as competências artístico-musicais devem ser desenvolvidas pela conjugação da apropriação de técnicas e conhecimentos específicos da área; criação de momentos e oportunidades de experimentação de reprodução, criação e reflexão; articulação com outras áreas disciplinares; exposição e partilha de diferentes componentes culturais; troca de pessoal, ideias e metodologias com outras escolas ou instituições, promoção da exploração independente do aluno da sua própria individualidade e identidade. Figueiredo e Vasconcelos (2002: 24) frisam que “a organização do ensino não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e de resolução de problemas”. A aplicabilidade destas estratégias deve ter sempre em atenção os contextos sociais, culturais e níveis de desenvolvimento individual do aluno.

Como nos refere Figueiredo (2015) “o desenvolvimento de competências implica ter em consideração as experiências dos estudantes (formais e não formais), a articulação com os saberes escolares e uma perspetiva teleológica, no que se refere não só às aprendizagens e

aos saberes, como também à construção da individualidade. Não mais poderão ser considerados como meros recetores, consumidores e reprodutores, os estudantes são agora olhados como co-constructores dos saberes e agentes interventivos nessa construção, na apropriação e no desenvolvimento das competências (Perrenoud, 2001).”

Atendendo ao Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais as artes são vistas como “elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.”

Aqui fica demonstrada a importância que é dada às artes no desenvolvimento educativo e individual devido às suas características particulares. Urge então desenvolver práticas e estratégias que promovam a literacia musical.

Literacia musical é aqui compreendida como a capacidade de comunicar e interpretar significados através de uma linguagem artística. Exige o domínio de técnicas, sinais e símbolos assim como a compreensão dos diferentes contextos em que uma obra se insere e qual a sua função nesses mesmos contextos. Na perspectiva do Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais, esta literacia é vista então como ponto chave do desenvolvimento educativo artístico pois ela “contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.” Com este objetivo em mente, são definidas experiências de aprendizagem consideradas essenciais:

- Experimentar diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais. Faculta aos alunos diferentes ambientes e vivências culturais. A experimentação da dimensão tímbrica dos instrumentos e materiais e as diferentes sensações que daí possam surgir;
- Explorar diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical. Permite compreender os diferentes princípios da criação artística e os seus elementos constituintes, peça central para a aquisição de literacia musical;
- Produzir e realizar espetáculos diversificados. Permite colocar em prática e testar os conhecimentos dos alunos ao mesmo tempo que lhes permite compreender melhor a função

das artes no mundo. Desenvolve ainda capacidade de “trabalho interdisciplinar, individual e em grupo.”;

- Assistir a diferentes tipos de espetáculos. Fomenta nos alunos o gosto pela arte e espetáculos artísticos. Para além da aquisição de novos conhecimentos pela observação de outros artistas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação. É inegável a facilidade de acesso e partilha de conhecimentos que o mundo atual nos permite. Rejeitar esta ferramenta seria uma enorme desvantagem e em última análise um erro. Estas tecnologias contribuem e facilitam o “trabalho interdisciplinar, individual e em grupo”, como foi referido anteriormente;
- Contactar com património artístico-musical. Permitir o contacto direto dos alunos com o património artístico de contextos geográficos e culturais distintos é uma mais-valia para o seu desenvolvimento. As confluências de ideias distintas permitem ao aluno colocar o seu trabalho em perspetiva e encontrar novas soluções para os seus próprios problemas.
- Realizar intercâmbios entre escolas e instituições. A troca de conhecimentos que se obtêm dos intercâmbios são uma mais-valia para as partes envolvidas. Mais ainda, promovem a cooperação e aproximação entre comunidades distintas. As artes, neste contexto, têm um papel central tanto pelas suas características representativas como pelas características apaziguadoras e inclusivas que lhe são inerentes.
 - Explorar as conexões com outras artes e áreas do conhecimento. Fica aqui bem aparente o desejo curricular do desenvolvimento das competências através de projetos multidisciplinares que, por sua vez, levam ao desenvolvimento e domínio de literacias múltiplas.
 - Desenvolver projetos de investigação. Para além de desenvolver o espírito científico dos alunos, espicaça a sua curiosidade pela exploração dos contextos em que surgem as diferentes obras de arte: as causas da sua criação, os métodos utilizados pelos artistas e os resultados por eles obtidos sob a forma de obra de arte.

2.4 Organização e gestão das orientações curriculares

As experiências de aprendizagem consideradas no capítulo anterior conduzirão à construção de determinadas competências. Na área do ensino da música, o desenvolvimento destas competências é orientado tendo em conta quatro domínios que devem ser “trabalhados de uma forma interdependente”:

- Interpretação e comunicação;
- Criação e experimentação;
- Perceção sonora e musical;
- Culturas musicais no contexto.

Os professores e as escolas, enquanto agentes orientadores e criadores de experiências de aprendizagem, devem ter em consideração que estas experiências têm que ter por base os três grandes domínios da prática musical – composição, audição e interpretação.

A Interpretação e Comunicação reporta-se à capacidade de reconhecimento e compreensão da simbologia específica da música e do fenómeno sonoro, do contexto da obra musical, das formas e estruturas, da teoria musical de base, das diferentes técnicas de utilização de um dado instrumento. Neste âmbito, as atividades dos alunos devem propiciar experiências que desenvolvam a sua musicalidade e o domínio técnico-artístico; a utilização de técnicas apropriadas e contextualizadas para cantar e tocar; o gosto pela exploração tímbrica de diferentes instrumentos musicais e diferentes materiais; o conhecimento sobre várias formas de notação musical; uma atitude de responsabilização e iniciativa sobre a criação artística, a organização e participação em espetáculos; a utilização e reconhecimento das tecnologias como uma mais-valia para a prática musical; a perceção da gravação como ferramenta de autoavaliação e reflexão.

A Criação e Experimentação permitem ao aluno explorar o universo musical de uma forma muito própria e pessoal. Dá-lhe o espaço necessário para testar as suas capacidades, manipular os vários conhecimentos musicais que já possui, moldando-os em novas formas que conduzirão a novos conhecimentos. O facto de exigir a coordenação de várias dimensões (audição, imaginação, razão, emoção, coordenação motora, etc.) enriquece ainda mais a aprendizagem musical do aluno, desenvolvendo competências únicas à sua

identidade. Estas devem ser desenvolvidas através de atividades de composição e improvisação; audição e criação de materiais sonoros de fontes convencionais e não convencionais, de géneros e com formas diferenciadas; valorização dos conhecimentos individuais e da vontade de absorver técnicas e estéticas de outras culturas musicais.

A Percepção Sonora e Musical desenvolve a discriminação e sensibilidade auditiva. Através de diferentes atividades de audição, prática vocal ou instrumental e movimentação corporal, procura-se que o aluno desenvolva a sua capacidade analítica e de compreensão auditiva permitindo-lhe descrever, compreender, comparar e avaliar diferentes normas e culturas musicais. Esta capacidade deve ainda ser coordenada com a apropriação de diferentes formas de notação gráfica (convencionais e não convencionais). Espera-se que o aluno seja capaz de transcrever melodias, ritmos e harmonias de diferentes graus de complexidade. Para além de interiorizar os conceitos, estruturas e formas que regem as obras musicais.

No domínio das Culturas Musicais nos Contextos procura-se desenvolver no aluno o entendimento do contexto em que uma obra é criada, interiorizando a função social e cultural que a música tem na sociedade. O aluno deve ser incentivado a explorar diferentes culturas musicais capacitando-o de enquadrar esse fenómeno musical na cultura em que se insere. A exploração das possíveis ligações que a música possa ter com outras áreas do conhecimento também é uma importante valência a ser introduzida no processo de aprendizagem.

A estrutura curricular apresentada no programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º ciclo - volume I – está organizada obedecendo à *Teoria da Estrutura* de Jerome Bruner. Esta teoria propõe que a partir de elementos básicos é possível a aquisição de conceitos musicais cada vez mais complexos.

Esta aquisição de conceitos, para o efeito pretendido, deve ser organizada em forma de um currículo em espiral garantindo a unidade e sequencialidade do conhecimento, evitando que este se fragmente ou se isole do contexto musical em que foi criado. Neste sentido são identificadas três áreas nucleares: Composição, Audição e Interpretação.

- Composição é entendida como qualquer forma de criação musical. Nesta área procura-se desenvolver a intencionalidade musical do aluno, criando a obra musical pela

relação e seleção de sons. Este ponto indicia a ligação entre a razão e a emoção, em que as escolhas do aluno serão sempre baseadas nos seus conhecimentos assim como na emoção do momento de criação.

- A audição é entendida como a escuta musical ativa e participante, considerando ainda a compreensão estética da experiência. Subdivide-se em duas categorias: uma mais analítica que considera a perspectiva física do som, nomeadamente relações entre notas, dinâmica, timbres, altura, forma e estrutura, harmonia, entre outros. A outra categoria foca-se mais nas dimensões estética e emocional da obra.
- A interpretação representa a execução de qualquer obra musical. Este ponto pode englobar os dois anteriores no sentido em que a audição serve sempre como uma forma de controlo sobre o que está a ser interpretado, garantindo que os sons produzidos vão de encontro ao que o músico pretende expressar. A composição enquadra-se aqui pela liberdade interpretativa que as obras musicais oferecem, permitindo que uma mesma obra apresente detalhes diferenciados quando interpretada por diferentes artistas.

Considerando estes elementos basilares e os domínios que a partir deles foram elaborados pelo Currículo Nacional do Ensino Básico – competências Essenciais, espera-se que os alunos consigam desenvolver o seu pensamento musical “explorando, criando e pensando a música como um músico.” O programa apresenta como sua finalidade:

- Contribuir para a educação estética;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Sensibilizar para a preservação do património cultural;
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica;
- Desenvolver o espírito crítico.

Os objetivos gerais estão organizados em três domínios – atitudes e valores, capacidades e conhecimentos – que se relacionam e influenciam mutuamente.

- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;
- Valorizar o património musical português;
- Fruir a música para além dos seus aspetos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais;

- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua produção musical e a do meio que o rodeia;
- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico;
- Desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da música e sua representação;
- Utilizar corretamente regras de comunicação orais e escritas;
- Adquirir conceitos da música: timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma;
- Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas;
- Identificar características da música portuguesa.

Parte II

Implementação da Ação-Investigação na P.E.S.

Capítulo 3

Plano de Ação-Investigação

3.1 Enquadramento

3.1.1 Definição de improvisação

Consultando o Dicionário Grove este define a improvisação como “a criação de uma obra musical, ou da sua forma final, à medida que é executada.” Incluindo-se a composição imediata da obra, a elaboração ou ajustes de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa que se enquadre nesta categoria.

Outra forma de aproximação à definição do termo é aquela que nos é dada por Stephen Nachmanovitch:

Na improvisação há apenas um momento. A inspiração, a estrutura e a criação da música, a execução e a exibição perante uma plateia ocorrem simultaneamente num único momento em que se fundem memória e intenção (que significam passado e futuro) e intuição (que indica o eterno presente). (Nachmanovitch, 1993: 28)

Considera-se aqui o momento de pura improvisação que ocorre durante uma performance musical. Quando as dimensões pessoais do músico (dimensão física, emocional, intelectual, etc.) se conjugam num todo harmonioso permitindo-lhe transcender a sua condição e condicionalismos naturais, produzindo algo único e inovador.

Graças às inovações tecnológicas de gravação áudio e vídeo, podemos hoje apreciar e verificar este fenómeno em imensos artistas de todo o mundo. De facto, a improvisação é uma característica fulcral de diversos géneros musicais como o *Jazz*, *Rock and Roll*, Música Celta, Rap, Country, Percussão Nativa Americana, *Ragas*, entre outros (Stohlberg, 2012). Confere-lhes uma identidade própria e uma vitalidade pela renovação e inovação dos seus elementos constituintes. Neste contexto, o *Jazz* é considerado o estilo musical de eleição

para a improvisação. Como refere Schuller (1986) a improvisação é o coração e alma dos músicos *Jazz*.

É importante ressaltar que a improvisação não é exclusiva da nossa era nem de géneros musicais considerados populares (géneros musicais da tradição oral sem registo escrito). Ela esteve sempre presente na música das eras barroca, clássica e romântica. Músicos como Bach e Handel eram prolíficos improvisadores, utilizando diversas formas de improvisação nas suas criações (Bitz, 1998). Os prelúdios das suas suites para teclado apresentavam apenas a progressão harmónica permitindo que os músicos intérpretes acrescentassem as suas próprias ideias musicais.

Alguns investigadores como Azzara (1993) definem a improvisação como uma manifestação do pensamento musical, onde o músico é capaz de compreender e expressar espontaneamente uma ideia a partir de elementos de vocabulário musical absorvido anteriormente. Neste sentido, a improvisação está para a música como uma conversação está para a linguagem (Azzara, 1993). Também Briggs (1987) concorda com isto referindo ainda alguns pontos extramusicais que considera importantes nesta problemática como o meio, o contexto, a vivência e as experiências do músico.

Apesar da abrangência da definição e interpretação do termo improvisação, há três processos considerados centrais:

- A expressão espontânea de pensamentos e sensações musicais;
- A criação musical respeitando determinadas regras ou linhas guia;
- Participação em conversas musicais. (Azzara, 1999. Kratus, 1990)

3.1.2 Improvisação na Educação

As definições dadas pelo Dicionário Grove e por Nachmanovitch estão em linha com um pensamento puramente artístico-performativo, considerando apenas o momento criativo como ato de improvisação. No entanto, de uma perspectiva educativa isto não é suficiente. Para Violeta Gainza o ciclo de aprendizagem só está completo após a conclusão de duas fases.

A Absorção, processo através do qual o indivíduo interioriza as novas formas, materiais sonoros, conhecimentos intelectuais, emocionais, entre outros. Por processo interno criativo e reflexivo o indivíduo organiza, memoriza e molda o que aprendeu da maneira que melhor sirva às suas necessidades.

Numa segunda fase, que a autora denomina Expressão, o indivíduo coloca à experiência, no mundo físico, aquilo que aprendeu, mobilizando os conhecimentos que pensa serem os que melhor respondem a uma determinada situação. Desta experiência surgirão novas questões, novos ajustes e novos conhecimentos.

Este modelo de improvisação proposto por Gainza é cíclico, não importando a ordem específica das fases referidas. De conhecimentos básicos um indivíduo expressa-se musicalmente e põe à prova as suas capacidades. Eventualmente surgirão novas dúvidas e ideias desta experiência que o obrigarão a procurar novos conhecimentos e a refletir sobre o que já sabe por forma a obter uma solução para o problema surgido (fase de absorção). Resolvendo o seu problema segue novamente para uma fase de expressão e por aí em diante. “A integração de ambos os processos conduz à comunicação e tomada de consciência, objetivos primordiais de toda a educação” (Gainza).

De um ponto de vista mais específico, Scott (2007) refere que a improvisação desenvolve capacidades técnicas, orais e de leitura. Libertando a mente da partitura, cria-se uma maior possibilidade de os alunos darem atenção à sua sonoridade, uma vez que têm que depender da sua audição e não da notação. Perlmutter (2010) refere que o resultado desta prática é o desenvolvimento de uma capacidade auditiva superior, semelhante ao conceito de *Audiar* desenvolvido por Edwin Gordon.

3.2 Objetivos

Este trabalho foi desenvolvido no sentido de compreender e examinar o fenómeno de improvisação em contexto de sala de aula e os resultados de uma prática educativa centrada na improvisação/criação.

Um dos objetivos consagrados de qualquer sistema educativo é o de formar pessoas plenas de capacidades, conhecimentos, com uma consciência social e humanitária de cooperação na resolução de problemas. No caso da área artística especializada de música, procura-se formar músicos que não sejam apenas reprodutores, mas também profissionais capacitados de criar os seus próprios materiais e vocabulários musicais. Estes são essenciais para a renovação e inovação não apenas da área de conhecimento a que estão afetos, mas da própria sociedade. Neste sentido, como nos refere Azzara (1993), os processos e experiências de audição e improvisação são a base para esta conquista uma vez que quando um aluno é capaz de improvisar, implicitamente, é capaz de nos dizer o que está a pensar musicalmente.

Devido aos condicionalismos próprios deste trabalho – o pouco tempo de estágio, a amostra insuficiente, a profundidade de exploração do tema, entre outros – não é possível garantir a sua total fiabilidade ou universalidade. No entanto, desde o início que não foi este o objetivo estabelecido, mas sim o de melhorar a minha prática pedagógica e lançar as bases para uma futura investigação mais aprofundada sobre um tema que sempre me cativou.

3.3 A Dimensão Investigativa

3.3.1 Questões de Investigação

A construção de qualquer trabalho de investigação surge sempre de um problema ou fenómeno identificado pelo investigador. Estes problemas e fenómenos podem ser de natureza variada, sendo que a condição essencial à sua existência depende sempre do observador. Por necessidade de compreensão de um fenómeno ou por uma necessidade de correção de um dado problema ou das variáveis a ele inerentes, levantam-se na mente do investigador, questões que poderão estar mais ou menos relacionadas com a temática. Após um ato reflexivo, o investigador deve selecionar as questões que lhe parecem ser mais pertinentes atendendo à natureza e condicionalismos do seu estudo. Elas servem como linha guia de todo o trabalho e delinham os seus limites.

Atendendo à necessidade de existir um ato reflexivo sobre as práticas educativas, em particular nas existentes no *practicum*, partimos da hipótese que no contexto do ensino artístico especializado, atividades didáticas sustentadas nos princípios e modelos conceptuais de improvisação de Azzara promovem o desenvolvimento e compreensão do discurso musical nas dimensões rítmicas, tonais e expressivas. Assim este trabalho procura responder às seguintes questões:

- A. Pode a improvisação servir como método de desenvolvimento artístico instrumental e musical?
- B. Que vantagens advêm da prática da improvisação?
- C. Quais os fatores a ter em conta para estabelecer uma filosofia de improvisação nas aulas?

3.3.2 Objetivos de Investigação

Considerando o referido no capítulo anterior, numa linha de coerência com as questões suscitadas por este trabalho, foram definidos os seguintes objetivos:

- Perceber o papel da improvisação na prática pedagógica do ensino artístico especializado.
- Compreender as vantagens e os ganhos de uma prática de improvisação.
- Desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem baseadas na improvisação.
- Refletir sobre formas de ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades inerentes a esta prática.

3.3.3 Hipóteses

A hipótese “(...) fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente” (Quivy & Campenhoudt, 1995: 119-

120). Podemos então considerar a hipótese como a formulação inicial de uma solução para a problemática da investigação. Esta deve considerar os condicionalismos e o contexto do trabalho por forma a manter a coerência, clareza e aplicação, fatores essenciais para a sua validade. Neste sentido são formuladas as seguintes hipóteses:

- A improvisação permite desenvolver a musicalidade dos alunos ao nível da rítmica.
- A improvisação desenvolve a expressividade musical dos alunos.
- Os alunos demonstram uma melhor noção de tonalidade.
- Os alunos demonstram uma maior consciência sobre aquilo que estão a tocar.

3.3.4 Metodologia

Face às características e finalidades do estudo, foi definida a utilização de um design pré-experimental de grupo único com pré-teste e pós-teste (Freixo, 2011). Este desenho caracteriza-se por apresentar um design que conjuga uma observação ou medição à partida, seguindo-se o tratamento (X), voltando a ser medido depois desse mesmo tratamento. No caso concreto do presente estudo, será aplicado inicialmente um pré-teste (O1) baseado nas *Escala de Classificação* de Azzara de forma a compreender o nível tonal, expressivo, rítmico e criativo dos alunos. O tratamento que se irá desenvolver ao longo de todo o ano letivo, será baseado na abordagem de Kratus.

Após esta fase será novamente aplicado um teste baseado nas *Escala de Classificação* de Azzara, denominado Pós-Teste (O2), com o objetivo de perceber que alterações surgiram no desenvolvimento dos alunos.

3.3.5 Obtenção e seleção de dados

Os dados deste trabalho serão recolhidos e selecionados em duas fases: fase conceptual e fase operacional. A fase conceptual considera-se a fase embrionária de preparação, revisão e construção de todo o plano de trabalho previsto, ao nível dos objetivos, estratégias,

formas de operacionalização, constituição da amostra, instrumentos de recolha de dados e outros elementos necessários para esta pesquisa. Na fase operacional serão obtidos dados analíticos a partir dos testes realizados aos alunos.

3.3.6 Análise de dados

Segundo o autor Trochim (1999), a análise de dados em pesquisas da área das Ciências Sociais e Humanas, envolve três etapas distintas: *Preparação de Dados*, *Estatística Descritiva* e *Estatística Inferencial*. No primeiro ponto será realizada toda a verificação, organização e registo de dados relativos ao estudo considerado. Num segundo ponto, os dados obtidos serão analisados e descritos. Por último, através da *Estatística Inferencial*, serão testadas as hipóteses e modelos considerados no início do estudo. Para o tratamento, análise e validação dos instrumentos presentes na base deste estudo, serão utilizados os testes estatísticos referidos anteriormente: *Estatística Descritiva e Estatística Inferencial*.

Através da testagem estatística, um investigador pode comparar grupos de dados, de modo a determinar qual a probabilidade da diferença entre eles se basear no acaso, proporcionando assim as provas para ajuizar da validade de uma hipótese ou inferência. (Tuckman, 2005: 369)

Será utilizado o *Modelo de Equações Estruturais*, de forma a confirmar (ou não) a relação de causa entre as variáveis inferidas. Para isto, será utilizado um conjunto constituído por variáveis observáveis, que irão desempenhar o papel de marcadores das variáveis inferidas. Esta técnica de análise é defendida por diversos autores, caso de Byrne (1994) (Ullman & Bentler, 2004). Será ainda utilizado o programa informático SPSS 13 (*Statistical Product and Service Solutions*).

3.3.7 Cronograma

O planeamento da investigação teve em conta o calendário escolar, iniciando-se em Setembro e terminando no mês de Junho. Numa primeira etapa que decorreu nos meses de Setembro e Outubro, procedeu-se a uma fase de observação e distribuição de um pré-teste (O1) no sentido de perceber a noção dos alunos sobre o que é a improvisação e de que forma a utilizam na sua prática musical. Numa segunda etapa que decorreu entre os meses de Outubro e Junho procedeu-se à planificação e execução das aulas tendo em conta a temática abordada. Numa etapa final procedeu-se à avaliação dos alunos através de um pós-teste (O2), recolha de resultados da prática implementada e consequente reflexão sobre os dados obtidos (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Cronograma do planeamento da investigação

Atividade	Início	Fim
Observação (etapa 1)	Setembro	Outubro
Pré-Teste (etapa 1)	Setembro	Outubro
Execução da prática pedagógica (etapa 2)	Outubro	Junho
Pós-Teste (etapa 3)	Maio	Junho
Recolha de dados (etapa 3)	Maio	Junho

Capítulo 4

Componente Descritiva do Estágio

4.1 Diagnóstico e descrição dos alunos

Para a elaboração deste estudo foi considerada uma amostra constituída por seis alunos com os quais desenvolvi a minha prática ao longo do estágio no Conservatório de Música e Dança de Bragança. A seleção desta amostra dependeu da validade de fatores previamente definidos:

- Frequenta o Ensino Artístico Especializado da Música;
- É aluno da disciplina de Guitarra;
- Faixa etária semelhante;

Neste sentido os alunos selecionados para este estudo distribuem-se da seguinte forma:

- Um aluno de terceiro grau;
- Quatro alunos de quarto grau;
- Um aluno de quinto grau.

Todos os alunos frequentavam os níveis de ensino equivalentes ao grau em que se encontravam, sétimo, oitavo e nono ano do ensino básico, respetivamente.

As práticas de improvisação deste estudo foram incluídas no tempo da aula semanal de cada aluno, para além do trabalho desenvolvido necessário para a aquisição dos conhecimentos constantes do plano de estudos de cada aluno.

Atendendo ao facto de nos programas de estudo do Conservatório de Música e Dança de Bragança não constar a improvisação como conteúdo programático, verificou-se que os alunos possuíam diversas dificuldades na execução desta tarefa.

Por observação direta, é possível referir dificuldades que embora não fossem centrais ao problema, eram determinantes e constituíam condicionantes acrescidas. Estas dificuldades eram de foro psicológico e baseadas em falsas estruturas de autoavaliação como a

vergonha, a “incapacidade de improvisar”, o “não sei improvisar”, o “não gosto de improvisar”. Todos estes problemas advêm de fobias psicológicas dos alunos, uma vez que lhes era exigida uma responsabilização pelo ato de criação, mas também pela novidade da atividade, por ser contrastante com toda a prática de ensino desenvolvida em anos anteriores. Foi então necessário proceder-se a uma ação de sensibilização dos alunos para ser possível implementar este estudo.

4.2 Planificação das aulas

De forma a garantir que o progresso educativo do aluno não fosse colocado em causa, decidiu-se que seriam apenas retirados 15 minutos de cada aula para a prática da improvisação. Esta prática foi baseada no modelo de abordagem desenvolvido por Kratus. Numa primeira fase, foi pedido aos alunos que improvisassem de forma livre sobre uma base harmónica. Esta introdução à improvisação permitia aos alunos uma exploração baseada na sua audição, procurando sons que se adequassem ao contexto, criando notas e motivos de referência. Esta abordagem inicial tinha como objetivo sensibilizar e incentivar os alunos para esta prática, retirando a pressão de tocarem “notas certas”. O acompanhamento para esta iniciação foi idealizado na tonalidade de Dó Maior utilizando duas funções tonais, como apresentado nas figuras seguintes.

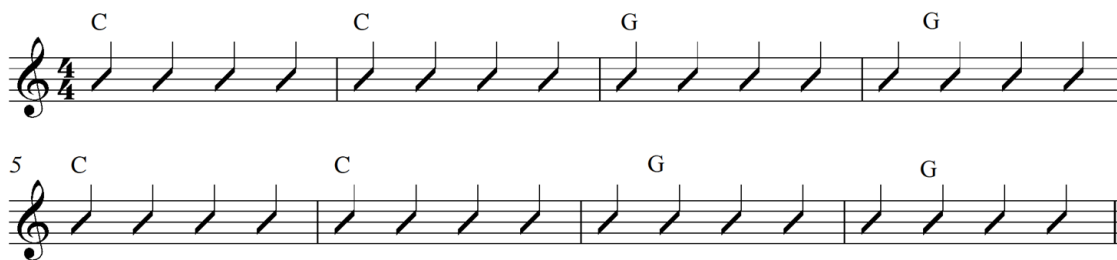


Figura 1: Exercício 1 de improvisação com duas funções tonais

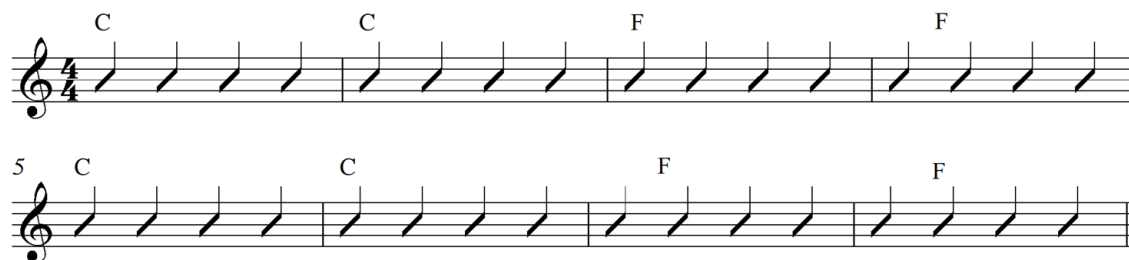


Figura 2: Exercício 2 de improvisação com duas funções tonais

Após algumas aulas de ambientação a este procedimento, sempre dependente da evolução individual de cada aluno, iniciou-se uma segunda fase com a introdução de uma improvisação mais estruturada. Nesta fase, através da análise da escala de Dó Maior, era explicado aos alunos como se construía o acorde, sabendo-se então que notas poderiam utilizar na improvisação.



Figura 3: Escala de Dó Maior

No caso da escala de Dó Maior, seriam as notas Dó (1.º grau), Mi (3.º grau), Sol (5.º grau) e Dó (8.º grau). Com isto em mente, era pedido aos alunos que explorassem os padrões que poderiam obter com as combinações destas notas. Num primeiro momento, fariam essa exploração sozinhos e num segundo momento eram acompanhados por outra guitarra que criaria uma base harmónica.

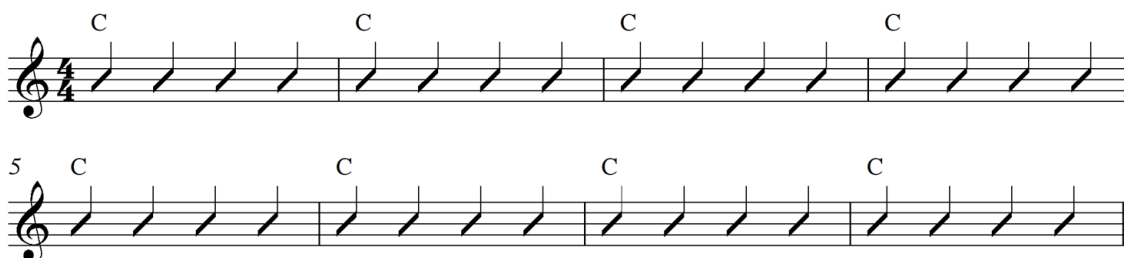


Figura 4: Exercício de improvisação numa função tonal

Quando acompanhados por outra guitarra, era pedido aos alunos que tocassem uma nota no primeiro tempo de cada compasso. Isto tinha como objetivo permitir aos alunos sentir e controlar o tempo e poderem pensar sobre a próxima nota a ser tocada, numa tentativa de os fazer Audiar. Após a familiarização com o procedimento procedeu-se a uma gradação rítmica, pedindo-se aos alunos que fizessem cada nota durar dois tempos e mais tarde um tempo apenas. Este procedimento foi repetido para os acordes de Sol Maior e Fá Maior.

Após a análise e familiarização com estas três funções tonais, procedeu-se a uma mistura destas num único tema. Inicialmente foram utilizados os acordes de Dó Maior e Sol Maior (Tónica e Dominante).

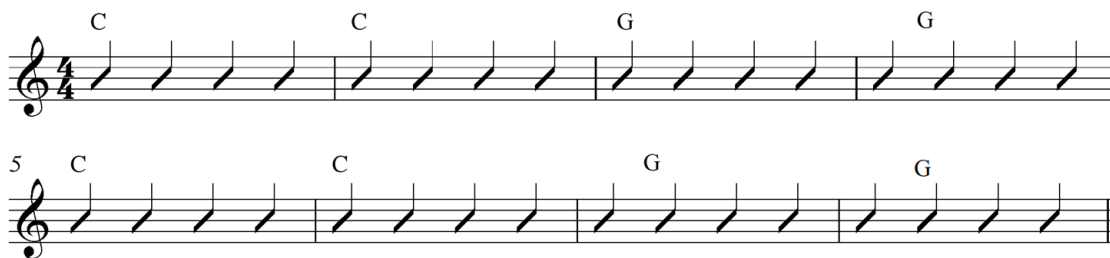
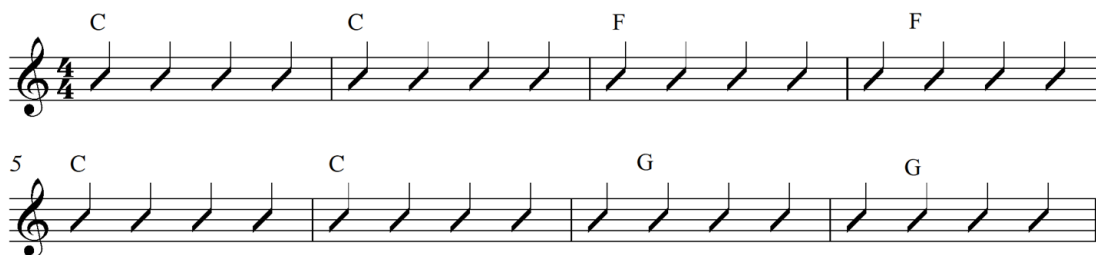


Figura 5: Exercício de improvisação com duas funções tonais

De forma a facilitar o processo para os alunos, tendo em conta a dificuldade de utilização de dois tipos de padrões, foi-lhes pedido que tocassem uma nota apenas no primeiro tempo de cada compasso. Mais tarde repetiu-se o procedimento da fase anterior de gradação rítmica.

Posteriormente utilizou-se os acordes de Dó Maior e Fá Maior (Tónica e Subdominante).

Numa última fase, utilizou-se dois temas que englobavam as três funções tonais, como apresentado nas seguintes figuras.



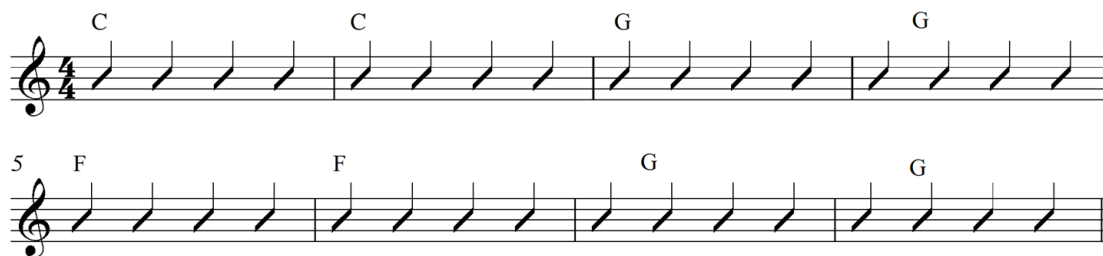


Figura 6: Exercícios de improvisação em 3 funções tonais

Como nas fases anteriores foi pedido aos alunos que começassem por tocar uma nota por compasso, depois duas e por último quatro notas.

Como desafio final foi proposto aos alunos improvisarem com ritmos e notas da sua escolha. Permitindo explorar aquilo que haviam aprendido ao longo do ano. De referir que ao longo da prática foram surgindo algumas dificuldades que atrasavam o processo como o facto de alguns alunos continuarem a referir o “não gostar de improvisar” e o facto de a falta de estudo os fazer esquecer muitas vezes o que havia sido ensinado na aula anterior, sendo necessário em alguns casos repetir o procedimento de forma a relembrar a matéria esquecida.

4.3 Resultados

Os pré-teste e pós-teste realizados aos alunos foram desenvolvidos tendo em vista diversos parâmetros considerados importantes para a investigação. Estes parâmetros foram avaliados numa escala de 1 até 5 e categorizados em quatro domínios: Improvisação, Dimensão Rítmica, Dimensão Tonal e Expressividade. A organização e avaliação destes parâmetros podem ser compreendidas pelas seguintes tabelas.

Tabela 2 – Improvisação

	Júri 1	Júri 2
É capaz de criar padrões e reutiliza-los no contexto do tema		
É capaz de desenvolver motivos nas sequências rítmicas e tonais		
Cria ornamentos para as notas e variações do tema		

Tabela 3 – Dimensão Rítmica

	Júri 1	Júri 2
É capaz de manter o tempo		
Aplica ritmos contrastantes		
É capaz de relacionar motivos rítmicos em algumas frases		

Tabela 4 – Dimensão tonal

	Júri 1	Júri 2
Toca a primeira e última nota corretamente		
Toca alguns padrões de uma função tonal		
Toca alguns padrões de duas funções tonais de forma coerente		
Toca alguns padrões de três funções tonais de forma coerente		

Tabela 5 – Expressividade

	Júri 1	Júri 2
O aluno imprime movimento à música		
Domina a qualidade tímbrica do seu instrumento		
Demonstra domínio sobre o seu fraseado		

Os valores obtidos nos dois momentos de avaliação foram posteriormente submetidos no SPSS, sendo organizados de acordo com cada um dos quatro domínios. Este processo é essencial para se poder perceber que alterações ocorreram de um momento para o outro e perceber se essas alterações foram significativas ou não.

Tabela 6 – Resultados Estatísticos descritivos para o Pré-Teste

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
I	1,0	4,0	1,95	0,86
DT	1,0	4,0	1,8	0,91
DR	1,0	5,0	2,52	1,18
E	1,0	2,0	1,57	0,5

Nota. I = Improvisação; DT = Dimensão Tonal; DR = Dimensão Rítmica; E = Expressividade. Estes valores são referentes às pontuações obtidas no pós-teste para os participantes (n=6). Todos os cálculos foram realizados no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21.

Tabela 7 – Resultados Estatísticos descritivos para o Pós-Teste

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
I	1,0	4,0	2,81	0,98
DT	1,0	4,0	2,67	1,12
DR	1,0	5,0	2,9	1,53
E	1,0	2,0	1,14	0,36

Nota.: I = Improvisação; DT = Dimensão Tonal; DR = Dimensão Rítmica; E = Expressividade. Estes valores são referentes às pontuações obtidas no pré-teste para os participantes (n=6). Todos os cálculos foram realizados no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21.

4.4 Análise e Reflexão Crítica dos Resultados

A tabela seguinte apresenta os dados obtidos pela comparação entre os valores do Pré-teste (O1) e do Pós-Teste (O2).

Tabela 8 – Teste t-Student de amostras independentes (TLEM)

	Teste	M	DP	t	df	Sig.
I	O1	1,95	0,86	3,00	6	0,005*
	O2	2,81	0,98			
DT	O1	1,8	0,91	2,71	6	0,010*
	O2	2,67	1,12			
DR	O1	2,52	1,18	0,90	6	0,373
	O2	2,9	1,53			
E	O1	1,57	0,5	-3,16	6	0,003*
	O2	1,14	0,36			

Nota. I = Improvisação; DT = Dimensão Tonal; DR = Dimensão Rítmica; E = Expressividade
(*) $p < .05$

Considerando os dados obtidos, é necessário agora testar as diferenças entre as médias dos dois momentos de avaliação a fim de verificar a sua importância para este estudo. Esse teste será feito através da formulação de uma hipótese nula de cada variável.

Para a Improvisação formulou-se então a seguinte hipótese: A diferença entre as médias do Pré-Teste e do Pós-Teste na variável Improvisação não é significativa.

Analisando a tabela 8 verificamos que para um valor $t=3,00$, associado ao valor de $P=0,005$, há uma significância de variação pelo que podemos rejeitar a hipótese nula. Podemos então considerar que houve melhorias no grupo de alunos para a variável Improvisação.

Para a Dimensão Tonal formulou-se então a seguinte hipótese: A diferença entre as médias do Pré-Teste e do Pós-Teste na variável Dimensão Tonal não é significativa.

Analisando a tabela 8 verificamos que para um valor $t=2,71$, associado ao valor de $P=0,01$, há uma significância de variação pelo que podemos rejeitar a hipótese nula. Podemos então considerar que

houve melhorias no grupo de alunos para a variável Dimensão Tonal.

Para a Dimensão Rítmica formulou-se então a seguinte hipótese: A diferença entre as médias do Pré-Teste e do Pós-Teste na variável Dimensão Rítmica não é significativa.

Analisando a tabela 8 verificamos que para um valor $t=0,90$, associado ao valor de $P=0,373$, não há uma significância de variação pelo que temos que aceitar a hipótese nula. Podemos então considerar que não houve melhorias no grupo de alunos para a variável Dimensão Rítmica.

Para a Expressividade formulou-se então a seguinte hipótese: A diferença entre as médias do Pré-Teste e do Pós-Teste na variável Expressividade não é significativa.

Analisando a tabela 8 verificamos que para um valor $t=-3,16$, associado ao valor de $P=0,003$, há uma significância de variação pelo que podemos rejeitar a hipótese nula. No entanto neste caso é necessário considerar o valor negativo de t que nos mostra que a evolução dos alunos nesta variável, ao contrário do que seria de esperar, foi negativa.

Conclusão

Todo este trabalho foi desenvolvido no sentido de compreender a prática da improvisação na sala de aula e quais as suas vantagens. Pela revisão bibliográfica pude vislumbrar uma ferramenta educativa realmente incrível para o ensino da música. A improvisação exige o envolvimento total por parte do músico e é esta necessidade que o faz crescer nos vários domínios. Para além de todo o desenvolvimento técnico e criativo considerado, podemos ainda referir a vertente lúdica desta atividade experimental que permite aos alunos adquirirem mais vocabulário musical pela experimentação das várias combinações dos seus elementos.

A investigação desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me explorar esta ferramenta *in loco*, descobrindo variáveis que não havia considerado e problemas que se foram levantando ao longo da aplicação da prática, dando-me uma ideia mais realista das dificuldades que se deparam aos professores e alunos que exploram estes caminhos criativos. Apesar de tudo, a título pessoal, penso que os ganhos valem a pena o esforço de criar uma filosofia educativa baseada na criatividade, afinal de contas é essa a base da música e das artes em geral.

Considerando novamente a Tabela 8 é possível verificar que houve melhorias significativas na Improvisação e na Dimensão Tonal, ao passo que na Dimensão Rítmica a evolução não foi significativa e no caso da Expressividade verificou-se o oposto, havendo uma evolução negativa. As melhorias verificadas poderão ser explicadas pela repetição do estímulo ao longo das aulas, permitindo aos alunos absorver um vocabulário musical suficientemente rico para expressar melhor as suas ideias musicais.

Quanto à Dimensão Rítmica não se verificou uma alteração significativa, podendo ser explicada por dificuldades apresentadas pelos alunos a nível rítmico. Estas dificuldades reportam-se a questões que fogem do foco deste trabalho. Podemos colocar como possíveis hipóteses para esta ocorrência a falta de movimento corporal dos alunos, pré-requisito essencial para uma percepção rítmica e de tempo e também o facto de o trabalho ter incidido mais na dimensão tonal do que na dimensão rítmica.

Quanto à Expressividade, a sua evolução negativa pode ser explicada pelo curto período de trabalho a que os alunos foram expostos. A nível educativo, um ano letivo é insuficiente

para validar resultados de uma prática implementada de raiz. Considerando a teoria de Gordon relativa à comparação entre música e linguagem, podemos dizer que antes de os alunos poderem falar música fluentemente precisam primeiro dominar e explorar pequenos elementos, até estes se juntarem em motivos sólidos que mais tarde formarão frases ligadas coerentemente entre si. Apesar da absorção de um vocabulário musical extenso por parte dos alunos, este ainda não era suficiente para a compreensão total da música e dos elementos internos e externos que entram em jogo durante uma performance. Podemos ainda acrescentar uma ideia de maturidade musical, essencial para relacionar o vocabulário musical com outro tipo de contextos que lhes permitam libertarem-se das notas e procurarem uma verdadeira essência musical, fluida, estruturada e com intenção. Esta maturação musical exige tempo de estudo e trabalho árduo.

Este trabalho, pelas suas limitações e condicionalismos, não permite retirar conclusões fiáveis universais. Mas permite ter um vislumbre de que há vantagens implícitas nesta prática, deixando uma porta aberta para uma investigação futura mais aprofundada que permita responder claramente às questões que lançaram este trabalho.

Bibliografia

Azzara, C.D. (1993), Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 328-342.

_____ (1999), An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 21-25.

_____ (2002), Improvisation. In Colwell, R. & Richardson, C. (Eds), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Bitz, M. (1998), Teaching improvisation outside of jazz settings. *Music Educators Journal*, 21-24.

Briggs, J. L. (1987), In Search of Emotional Meaning. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*.

Bruner, J. (1960), *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

_____ (1966), *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Belknap Press.

Byrne, B. M. (1994), *Structural Equation Modelling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Caspurro, M (2006), *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. Â. (2002), A Escola e os Saberes na Era das Competências: um olhar a partir da música. *Revista Educação Ensino*.

Figueiredo, I. (2015), *Desenvolvimento de Competências Musicais no 2º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas*: Universidade Nova de Lisboa.

Freixo, M. J. (2011), *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gainza, V. H. (1983), *La improvisacion musical*. Buenos Aires: Editora Riccordi.

Gordon, E. E. (2000), *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____. (2003), *A Music Learning Theory For Newborn And Young Children*. Chicago: GIA Publications.

Kratus, J. (1990), Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal*.

_____ (1991), Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, 35-42.

_____ (1996), A developing approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26-38.

Le Boterf , G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

_____ (1997). *De lá compétences à lá navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.

- _____ (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- ME-DEB. (2001), *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME-DGEBS. (1991), *Organização curricular e programas - Vol. I - Ensino Básico - 2º ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Nachmanovitch, S. (1993), *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus Editorial.
- Orff, C. (1978), *The Schulwerk – Volume 3 of Carl Orff / Documentation, His Life and Works*. New York: Schott Music Corp.
- _____ (1964), *Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick*. Orff-Institut Jahrbuch. Schott Mainz
- Pacheco, A. (2013), *O Ensino da Música em Regime Articulado*: Universidade do Minho.
- Perlmutter, A (2010), Improv for everyone. *Teaching Music*, 30-35.
- Perrenoud, P. (2001), *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAPASA.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rey, B. (2000). Peut-on enseigner des compétences? Paper presented at the Conférence d'overture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, 29 Novembre, Québec.

- _____ (2002), *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sadie, S. (Ed.) (1980), *The new Grove dictionary of music and musicians* (6th ed., Vols. 1-20). London: Macmillan.
- Schafer, R. M. (1992), *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Schuller, G. (1986), *Early Jazz: It's Roots and Musical Development*: Oxford University Press.
- Scott, J.K. (2007), Me? Teach improvisation to children? *General Music Today*, 6-13.
- Stohlberg, D. J. (2012), *Creativity Throught Improvisation for Strings*. River Falls: The Faculty of University of Wisconsin.
- Swanwick, K. (1979), *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- _____ (2006), *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- _____ (2003), *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Torres, R. M. (1998), *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.
- Trochim, W. (1999), Paper presented at the Annual Conference of the American Evaluation Association: Orlando, FL.
- Tuckman, B. W. (2005), *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ullman, J. B., e Bentler, P. M. (2004), Structural Equation Modeling. In M. Hardy e A. Bryman (Eds), *Handbook of data analysis* (pp. 431-458). London: Sage.

Willems, Edgar. (1975), *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Fribourg: Pro musica.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 286/86 de 6 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho.
- Despacho n.º 139/ME/90 de 1 de Setembro.
- Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho.
- Portaria n.º 225/2012 de 30 de Julho.
- Portaria n.º 243B/2012 de 13 de Agosto.

Anexos

Anexo 1 - Tabela de critérios de avaliação do Pré-teste e Pós-teste

Escala de avaliação: (de 1 a 5)

Improvisação

	Júri 1	Júri 2
É capaz de criar padrões e reutiliza-los no contexto do tema		
É capaz de desenvolver motivos nas sequências rítmicas e tonais		
Cria ornamentos para as notas e variações do tema		

Dimensão Rítmica

	Júri 1	Júri 2
É capaz de manter o tempo		
Aplica ritmos contrastantes		
É capaz de relacionar motivos rítmicos em algumas frases		

Dimensão Tonal

	Júri 1	Júri 2
Toca a primeira e última nota corretamente		
Toca alguns padrões de uma função tonal		
Toca alguns padrões de duas funções tonais de forma coerente		
Toca alguns padrões de três funções tonais de forma coerente		

Expressividade

	Júri 1	Júri 2
O aluno imprime movimento à música		
Domina a qualidade tímbrica do seu instrumento		
Demonstra domínio sobre o seu fraseado		

Anexo 2 - Matriz do Pré-teste e Pós-teste

O teste foi concebido em três atividades.

Atividade 1: O aluno deve improvisar sobre um pequeno tema construído com uma única função tonal.

Activity 1 musical notation: A 4/4 time signature with two staves. The first staff has four measures, each with a 'C' chord symbol above it. The second staff starts with a '5' and has four measures, each with a 'C' chord symbol above it. The notes are quarter notes on a single line, representing a simple melodic theme.

Atividade 2: O aluno deve improvisar sobre um pequeno tema construído com duas funções tonais.

Activity 2 musical notation: A 4/4 time signature with two staves. The first staff has four measures with chord symbols 'C', 'C', 'G', and 'G' above them. The second staff starts with a '5' and has four measures with chord symbols 'C', 'C', 'G', and 'G' above them. The notes are quarter notes on a single line.

Atividade 3: O aluno deve improvisar sobre um pequeno tema construído com três funções tonais.

Activity 3 musical notation: A 4/4 time signature with two staves. The first staff has four measures with chord symbols 'C', 'C', 'G', and 'G' above them. The second staff starts with a '5' and has four measures with chord symbols 'F', 'F', 'G', and 'G' above them. The notes are quarter notes on a single line.

Em cada atividade o aluno teve uma primeira tentativa para poder explorar as notas à vontade. Após este momento de familiarização o aluno era avaliado.

Anexo 3 - Planificação das atividades

Primeira etapa

Para ser um bom improvisador, um músico precisa perceber o contexto em que atua. Esse contexto implica conhecer, ler e analisar os acordes de uma música e percebendo a sua função e que notas pode tocar.

Para esta prática é importante pré-estabelecer um certo nível de confiança e ambientação nos alunos. Para esse efeito as primeiras aulas serviram para explorar livremente sobre um tema.

Primeira atividade: Ouvir o tema apresentado.

Segunda atividade: Improvisar sobre o tema sem qualquer informação sobre o mesmo. O aluno deve servir-se da sua audição para procurar as notas que melhor se coadunem com os acordes.

The image displays four musical staves in 4/4 time, each with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The notes are represented by diagonal slashes. The first two staves are grouped together, and the last two are grouped together. The first staff has chords C, C, F, and F. The second staff starts with a '5' and has chords C, C, F, and F. The third staff has chords C, C, G, and G. The fourth staff starts with a '5' and has chords C, C, G, and G.

Segunda etapa

Após uma boa ambientação é necessário explorar de forma mais organizada o mundo da improvisação, concedendo ferramentas úteis ao aluno. Para esse efeito parte-se de uma análise dos acordes

Atividade 1: Vamos analisar a construção de um acorde

No caso do acorde de Dó Maior, a sua construção baseia-se na utilização dos 1.º, 3.º, 5.º e 8.º graus da escala maior respetiva.



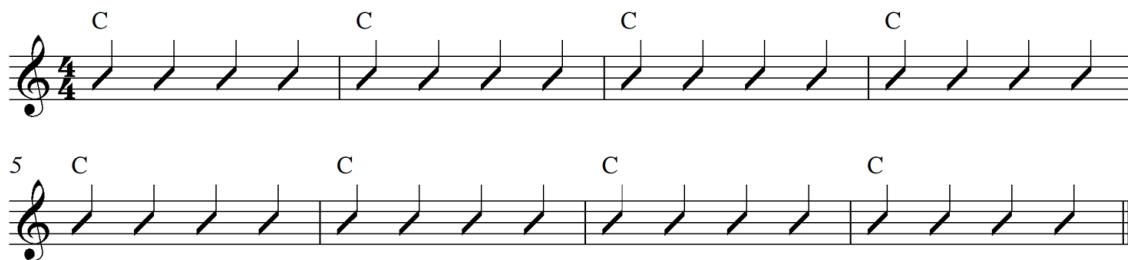
Pela escala podemos então dizer que as notas que constituem o acorde de Dó Maior são:

- 1.º grau – Dó
- 3.º grau – Mi
- 5.º grau – Sol
- 8.º grau – Dó

Atividade 2: Utilizando as notas do acorde, vamos fazer um jogo de imitação. O professor cria um padrão que é imitado pelo aluno. De seguida os papéis invertem-se sendo o aluno a criar um padrão e o professor a imitar.

Atividade 3: Utilizando as notas do acorde, o professor cria um padrão e aluno responde com outro, ao qual o professor deverá novamente responder com outro padrão diferente.

Atividade 4: Utilizando as notas do acorde, vamos improvisar sobre um tema com uma única função tonal.



Esta atividade será repartida em três momentos distintos. Num primeiro momento o aluno deve utilizar notas com duração de quatro tempos. Num segundo momentos deve utilizar notas com duração de dois tempos. Num terceiro momento deve utilizar notas com duração de um tempo.

Atividade 5: Para terminar a o aluno deve improvisar novamente sobre o tema de forma livre e pessoal, criando a sua própria métrica e padrões, podendo inclusivamente explorar notas fora do acorde.

Atividade 1: Vamos analisar a construção do acorde de Sol Maior

No caso do acorde de Sol Maior, quais são as notas constituintes do seu acorde?



Pela escala podemos então dizer que as notas que constituem o acorde de Sol Maior são:

1.º grau –

3.º grau –

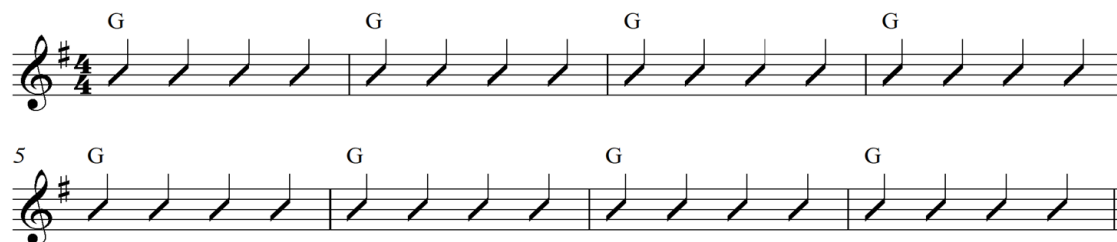
5.º grau –

8.º grau –

Atividade 2: Utilizando as notas do acorde, vamos fazer um jogo de imitação. O professor cria um padrão que é imitado pelo aluno. De seguida os papéis invertem-se sendo o aluno a criar um padrão e o professor a imitar.

Atividade 3: Utilizando as notas do acorde, o professor cria um padrão e aluno responde com outro, ao qual o professor deverá novamente responder com outro padrão diferente.

Atividade 4: Utilizando as notas do acorde, vamos improvisar sobre um tema com uma única função tonal.



Esta atividade será repartida em três momentos distintos. Num primeiro momento o aluno deve utilizar notas com duração de quatro tempos. Num segundo momentos deve utilizar

notas com duração de dois tempos. Num terceiro momento deve utilizar notas com duração de um tempo.

Atividade 5: Para terminar a o aluno deve improvisar novamente sobre o tema de forma livre e pessoal, criando a sua própria métrica e padrões, podendo inclusivamente explorar notas fora do acorde.

Atividade 1: Vamos analisar a construção do acorde de Fá Maior

No caso do acorde de Fá Maior, quais são as notas constituintes do seu acorde?



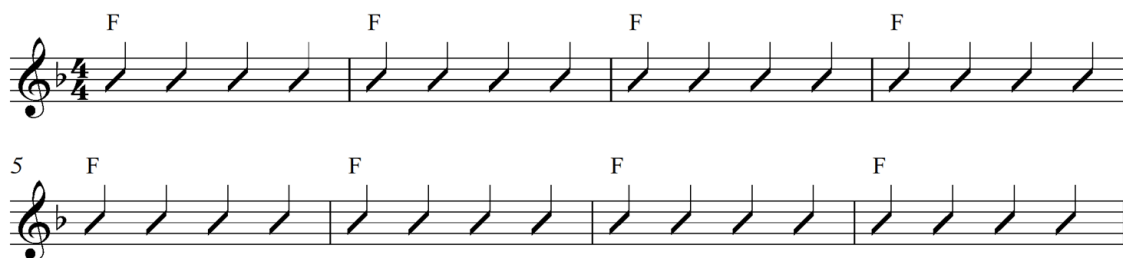
Pela escala podemos então dizer que as notas que constituem o acorde de Fá Maior são:

- 1.º grau –
- 3.º grau –
- 5.º grau –
- 8.º grau –

Atividade 2: Utilizando as notas do acorde, vamos fazer um jogo de imitação. O professor cria um padrão que é imitado pelo aluno. De seguida os papéis invertem-se sendo o aluno a criar um padrão e o professor a imitar.

Atividade 3: Utilizando as notas do acorde, o professor cria um padrão e aluno responde com outro, ao qual o professor deverá novamente responder com outro padrão diferente.

Atividade 4: Utilizando as notas do acorde, vamos improvisar sobre um tema com uma única função tonal.



Esta atividade será repartida em três momentos distintos. Num primeiro momento o aluno deve utilizar notas com duração de quatro tempos. Num segundo momentos deve utilizar

notas com duração de dois tempos. Num terceiro momento deve utilizar notas com duração de um tempo.

Atividade 5: Para terminar a o aluno deve improvisar novamente sobre o tema de forma livre e pessoal, criando a sua própria métrica e padrões, podendo inclusivamente explorar notas fora do acorde.

Terceira etapa

Após os elementos de cada acorde estarem absorvidos. Dá-se início ao processo de mistura de duas funções tonais na mesma música.

Atividade 1: Escreve quais as notas que compõem os acordes de Dó Maior e Sol Maior

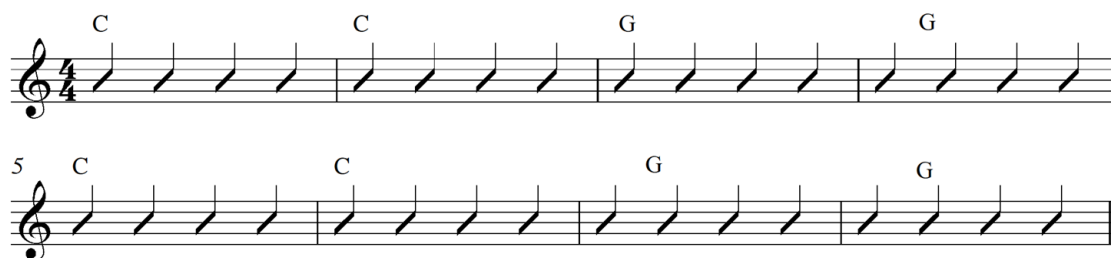
Dó Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Sol Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Atividade 2: Utilizando as notas dos acordes, vamos fazer um jogo de imitação. O professor cria um padrão que é imitado pelo aluno. De seguida os papéis invertem-se sendo o aluno a criar um padrão e o professor a imitar.

Atividade 3: Utilizando as notas dos acordes, o professor cria um padrão e aluno responde com outro, ao qual o professor deverá novamente responder com outro padrão diferente.

Atividade 4: Utilizando as notas dos acordes, vamos improvisar sobre um tema com duas únicas funções tonais.



Esta atividade será repartida em três momentos distintos. Num primeiro momento o aluno deve utilizar notas com duração de quatro tempos. Num segundo momentos deve utilizar notas com duração de dois tempos. Num terceiro momento deve utilizar notas com duração de um tempo.

Atividade 5: Para terminar a o aluno deve improvisar novamente sobre o tema de forma livre e pessoal, criando a sua própria métrica e padrões, podendo inclusivamente explorar notas fora do acorde.

Atividade 1: Escreve quais as notas que compõem os acordes de Dó Maior e Fá Maior

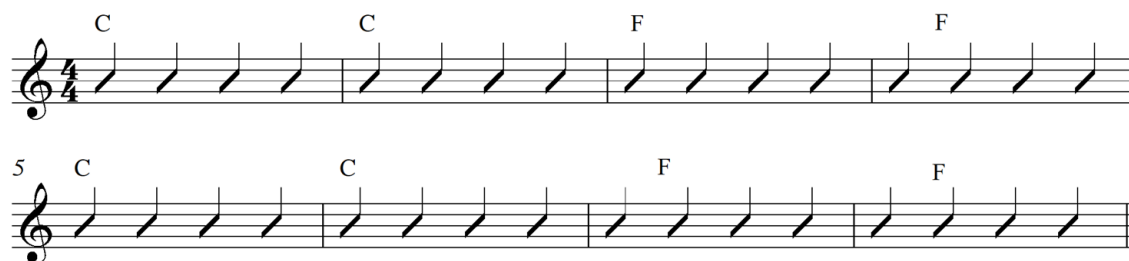
Dó Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Fá Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Atividade 2: Utilizando as notas dos acordes, vamos fazer um jogo de imitação. O professor cria um padrão que é imitado pelo aluno. De seguida os papéis invertem-se sendo o aluno a criar um padrão e o professor a imitar.

Atividade 3: Utilizando as notas dos acordes, o professor cria um padrão e aluno responde com outro, ao qual o professor deverá novamente responder com outro padrão diferente.

Atividade 4: Utilizando as notas dos acordes, vamos improvisar sobre um tema com duas únicas funções tonais.



Esta atividade será repartida em três momentos distintos. Num primeiro momento o aluno deve utilizar notas com duração de quatro tempos. Num segundo momentos deve utilizar notas com duração de dois tempos. Num terceiro momento deve utilizar notas com duração de um tempo.

Atividade 5: Para terminar a o aluno deve improvisar novamente sobre o tema de forma livre e pessoal, criando a sua própria métrica e padrões, podendo inclusivamente explorar notas fora do acorde.

Quarta etapa

Na última etapa, misturam-se as três funções tonais.

Atividade 1: Escreve quais as notas que compõem os acordes de Dó Maior, Sol Maior e Fá Maior

Dó Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

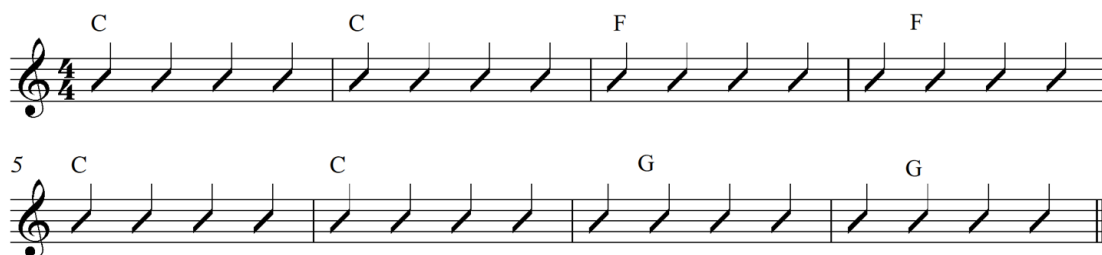
Sol Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Fá Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Atividade 2: Utilizando as notas dos acordes, vamos fazer um jogo de imitação. O professor cria um padrão que é imitado pelo aluno. De seguida os papéis invertem-se sendo o aluno a criar um padrão e o professor a imitar.

Atividade 3: Utilizando as notas dos acordes, o professor cria um padrão e aluno responde com outro, ao qual o professor deverá novamente responder com outro padrão diferente.

Atividade 4: Utilizando as notas dos acordes, vamos improvisar sobre um tema com duas únicas funções tonais.



Esta atividade será repartida em três momentos distintos. Num primeiro momento o aluno deve utilizar notas com duração de quatro tempos. Num segundo momentos deve utilizar notas com duração de dois tempos. Num terceiro momento deve utilizar notas com duração de um tempo.

Atividade 5: Para terminar a o aluno deve improvisar novamente sobre o tema de forma livre e pessoal, criando a sua própria métrica e padrões, podendo inclusivamente explorar notas fora do acorde.

Atividade 1: Escreve quais as notas que compõem os acordes de Dó Maior, Sol Maior e Fá Maior

Dó Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Sol Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Fá Maior: 1.º grau _____/3.º grau _____/5.º grau _____/8.º grau _____

Atividade 2: Utilizando as notas dos acordes, vamos fazer um jogo de imitação. O professor cria um padrão que é imitado pelo aluno. De seguida os papéis invertem-se sendo o aluno a criar um padrão e o professor a imitar.

Atividade 3: Utilizando as notas dos acordes, o professor cria um padrão e aluno responde com outro, ao qual o professor deverá novamente responder com outro padrão diferente.

Atividade 4: Utilizando as notas dos acordes, vamos improvisar sobre um tema com duas únicas funções tonais.

The image shows two staves of musical notation in 4/4 time. The first staff has four measures with notes and accidentals: C4, C4, C4, C4; C4, C4, C4, C4; G4, G4, G4, G4; G4, G4, G4, G4. The second staff has four measures: F4, F4, F4, F4; F4, F4, F4, F4; G4, G4, G4, G4; G4, G4, G4, G4. A '5' is written above the first note of the second staff.

Esta atividade será repartida em três momentos distintos. Num primeiro momento o aluno deve utilizar notas com duração de quatro tempos. Num segundo momentos deve utilizar notas com duração de dois tempos. Num terceiro momento deve utilizar notas com duração de um tempo.

Atividade 5: Para terminar a o aluno deve improvisar novamente sobre o tema de forma livre e pessoal, criando a sua própria métrica e padrões, podendo inclusivamente explorar notas fora do acorde.

Anexo 4 - Programa de guitarra

1.º Grau:

Objetivos específicos:

Conhecimento da guitarra:

- Conhecer as partes do instrumento e as suas funções.
- Postura corporal: - Colocar corretamente a guitarra sobre a perna esquerda obtendo um alinhamento oblíquo da guitarra, garantindo uma postura sentada o mais direita e relaxada possível.

Mão esquerda:

- Colocar corretamente a mão esquerda na escala da guitarra com o polegar atrás do braço e numa posição central respetivamente aos dedos 2 e 3;
- Conhecer e dominar a 1ª posição, com a utilização correta de todos os dedos;
- Articular de forma independente os dedos;
- Controlar o posicionamento dos dedos juntos ao traste garantindo um som limpo;
- Executar ligados mecânicos ascendentes e descendentes simples com os dedos 1, 2 e 3.

Mão direita:

- Colocar corretamente o braço direito no seguimento do cavalete;
- Colocar a mão direita sempre na linha da roseta;
- Dominar a técnica de apoiando com os dedos indicador e médio na realização de escalas e peças ou estudos melódicos.
- Dominar a técnica em arpejos, acordes e passagens melódicas;
- Articular os quatro dedos da mão direita (polegar, indicador, médio e anelar) em arpejos simples de posição fixa

Coordenação das duas mãos:

- Coordenar as duas mãos de modo a conseguir a antecipação da mão esquerda em relação à direita. Leitura à 1ª vista: - Ler à 1ª vista pequenos excertos musicais com todas as notas naturais da 1ª posição, nas três primeiras cordas.

Execução instrumental:

- Leitura na clave de sol;

- Estabilidade de pulsação e andamento;
- Rigor rítmico e de articulação;
- Coordenação motora;
- Qualidade e limpeza do som;
- Realização de fraseado e dinâmicas;
- Expressividade musical;
- Memória musical;
- Autonomia no estudo individual e preparação do repertório.

Estudos:

- Dionisio AGUADO - “Studi per Chitarra”: N.os 1 ao 8
- Carlo DOMENICONI - “Klangbilder”: N.os 1, 2, 3, 5 e 7
- Mauro GIULIANI - Op. 1: N.os 1, 2 e 3
- Emilio PUJOL - “Escuela Razonada de La Guitarra” (Livro II): VI
- Charles RAMIREZ - “Technical Development for Guitarists”
- Julio SAGRERAS - Método (1º Livro)
- Reginald SMITH BRINDLE - “Guitarcosmos I”
- Fernando SOR - “Estudos completos”: Op. 31, N.º 1; Op. 35, N.os 1 e 2

Peças:

- Bartolomé CALATUYUD (1882-1973) - Valsa em Lá menor
- F. CARULLI (1770-1841) - Andante Op. 241, N.º 5
- Michael COGHLAN (n. 1955) - “Quasars”; “Travellin”
- Francis KLEYNJANS (n. 1951) - “Le coin de l’enfance”, Op. 97, N.os 1, 3, 4 e 5;
“Més Debuts à lá Guitarre”: “Valsa Campestre”
- N. KOSHKIN (n. 1956) - “Da Capo – 24 easy pieces for guitar”: N.os 1 ao 5
- Jaime M. ZENAMON (n. 1953) - “Soñando”

2.º grau:

Objetivos específicos:

Postura corporal:

- Consolidar a postura correta e natural da guitarra.

Mão esquerda:

- Dominar a 1ª e 2ª posição, com a utilização correta e ágil de todos os dedos da mão esquerda;
- Realizar ligados mecânicos simples, ascendentes e descendentes, com as seguintes combinações de dedos: 1-2; 1-3; 1-4.
- Dominar a realização de barras de 3 cordas.

Mão direita:

- Dominar o uso de todos os dedos da mão direita com diferentes combinações em arpejos;
- Dominar a articulação dos dedos em acordes até quatro notas articuladas, em simultâneo e em arpejo;
- Dominar a movimentação da mão direita entre as posições tasto, ponticello e natural, de modo a obter diferentes timbres;
- Dominar o uso dos dedos, minimizando a movimentação da mão;
- Introduzir o uso das unhas na técnica guitarrística;
- Coordenação das duas mãos:
- Coordenar as duas mãos de modo a conseguir a antecipação da mão esquerda em relação à direita.
- Realizar fluentemente mudanças de posição entre acordes com três notas pisadas.

Leitura à 1ª vista:

- Ler à 1ª vista pequenos excertos musicais com todas as notas naturais da 1ª posição, nas três primeiras cordas.

Execução instrumental:

- Leitura na clave de sol;
- Estabilidade de pulsação e andamento;
- Rigor rítmico e de articulação;
- Coordenação motora;

- Qualidade e limpeza do som;
- Realização de fraseado e dinâmicas;
- Expressividade musical;
- Memória musical;
- Autonomia no estudo individual e preparação do repertório

Estudos:

- Dionisio AGUADO - “Studi per Chitarra”: N.os 9, 10, 13, 14, 16, 17, 20 e 21
- Carlos BONNELL - “Technique Builder”
- Leo BROUWER - “Estúdios Sencillos” (Ed. Max Eschig): I, II, III, IV e V
- Carlo DOMENICONI - “Klangbilder”: N.os 8, 11 e 24
- Mauro GIULIANI - Op. 1: N.os 4 ao 10
- Emilio PUJOL - “Escuela Razonada de La Guitarra” (Livro II): III
- Charles RAMIREZ - “Technical Development for Guitarists” (2º grau)
- Fernando SOR - “Estudos completos”: Op. 31, N.os 3 e 5; Op. 35, N.º 14; Op. 60, N.os 5 e 19

Peças:

- (Popular) - “Greensleeves”
- Carlo DOMENICONI (n. 1947) - “Nostalgia”; “Ruscello”
- Francis KLEYNJANS (n. 1951) - “Le coin de l’enfance”, Op. 97, N.os 6, 7 e 9
- N. KOSHKIN (n. 1956) - “Da Capo – 24 easy pieces for guitar”: N.os 6, 7 e 8
- J. K. MERTZ (1800-1856) - Adagio em Mi menor

3.º grau:

Objetivos específicos:

Postura corporal:

- Dominar a postura correta e natural da guitarra.

Mão esquerda:

- Aperfeiçoar as mudanças de posição;
- Introduzir a 3ª posição e realizar mudanças de duas posições;
- Introduzir o trilo;
- Introduzir o vibrato;
- Realizar ligados mecânicos simples, ascendentes e descendentes, com as seguintes combinações de dedos: 1-2; 2-3; 3-4.;
- Introduzir ligados combinados com as combinações de dedos do programa do 2º grau;
- Realizar barras de 4 cordas.

Mão direita:

- Dominar arpejos com mudanças de cordas e com notas em simultâneo;
- Introduzir o apoio do polegar;
- Introduzir técnicas simples de rasgueados com um dedo.

Leitura à 1ª vista:

- Ler à 1ª vista pequenos excertos musicais com todas as notas naturais da 1ª posição, nas três primeiras cordas.

Execução instrumental:

- Leitura na clave de sol;
- Estabilidade de pulsação e andamento;
- Rigor rítmico e de articulação;
- Coordenação motora;
- Qualidade e limpeza do som;
- Realização de fraseado e dinâmicas;
- Expressividade musical;
- Memória musical;

- Autonomia no estudo individual e preparação do repertório.

Estudos:

- Dionisio AGUADO - “Studi per Chitarra”: N.os 25, 29, 30, 33, 35 e 41
- Carlos BONNELL - “Technique Builder”
- Leo BROUWER - “Estúdios Sencillos” (Ed. Max Eschig): VI, VIII e XV
- Matteo CARCASSI - Op. 60: N.os 2, 3 e 4
- Carlo DOMENICONI - “Klangbilder”: N.os 4 e 10
- Mauro GIULIANI - Op. 1: N.os 10 ao 17
- Emilio PUJOL - “Escuela Razonada de La Guitarra” (Livro II): I e VIII
- Charles RAMIREZ - “Technical Development for Guitarists” (3º grau)
- Fernando SOR - “Estudos completos”: Op. 8, N.º 1; Op. 31, N.os 14 e 17; Op. 35, N.os 8, 13, 17 e 22; Op. 60, N.os 7 e 14
- Francisco TARREGA - Estudos em Dó M e Mi menor

Peças:

- Francis KLEYNJANS (n. 1951) - Valsa Choro, Op. 64, N.º 1; “Le coin de l’enfance”, Op.97 N.os 11, 12 e 13
- Isaias SALVIO (1902-1977) - “Samba-Lelê”
- Gaspar SANZ (1650-1710) - “Españoleta”
- Alexander TANSMAN (1897-1986) - “Douze Pièces Faciles pour Guitare”: “Sérénade”
- Sonata: N. PAGANINI (1782-1840) - Sonata N.º 26 em Lá Maior

4.º grau:

Objetivos específicos:

Mão esquerda:

- Conhecer e dominar da 1ª à 4ª posição;
- Dominar as mudanças de posição;
- Introduzir a 5ª posição;
- Aperfeiçoar o trilo;
- Aperfeiçoar a técnica de vibrato;
- Aperfeiçoar os ligados e desenvolver os ligados a partir de cordas soltas com ou sem outros dedos fixos.

Mão direita:

- Realizar arpejos diversos;
- Realizar acordes com 5 notas, com o polegar a articular duas cordas;
- Introduzir combinações de rasgueados com dois dedos da mão direita.

Leitura à 1ª vista:

- Aperfeiçoar a leitura à 1ª vista de trechos musicais.

Execução instrumental:

- Leitura na clave de sol;
- Estabilidade de pulsação e andamento;
- Rigor rítmico e de articulação;
- Coordenação motora;
- Qualidade e limpeza do som;
- Realização de fraseado e dinâmicas;
- Expressividade musical;
- Memória musical;
- Autonomia no estudo individual e preparação do repertório.

Estudos:

- Dionisio AGUADO - “Studi per Chitarra”: N.os 43, 45 e 49
- Carlos BONNELL - “Technique Builder”
- Leo BROUWER - “Estúdios Sencillos” (Ed. Max Eschig): VII, IX, X, XI e XIII
- Matteo CARCASSI - Op. 60: N.os 6, 7, 8, 15 e 19
- Carlo DOMENICONI - “Klangbilder”: N.os 4 e 10
- Emilio PUJOL - “Escuela Razonada de La Guitarra” (Livro II): XI e XII
- Charles RAMIREZ - “Technical Development for guitarists” (4º grau)
- Fernando SOR - “Estudos completos”: Op. 6, N.º 11; Op. 31, N.º 19; Op. 35, N.º 16; Op. 60, N.º 16

Peças:

- Carlo DOMENICONI (n. 1947) - “The Rose in the Garden”
- John DOWLAND (1563-1626) - “My Lord Willoughby’s Welcome Home – Poulton 66” “Mrs. Winter’s Jump – Poulton 55”
- Francis KLEYNJANS (n. 1951) - “Le coin de l’enfance”, Op. 97, N.os 14 a 18 “Petit valse des cinq cordes”
- Gaspar SANZ (1650-1710) - “Pavanas”; “Españoleta”
- Alexander TANSMAN (1897-1986) - “Barcarolle”
- Francisco TARREGA (1852-1909) - “Lágrima”
- Heitor VILLA-LOBOS (1887-1959) - Prelúdio N.º 4
- Sonata: N. PAGANINI (1782-1840) - Sonata N.º 4 em Ré Maior

5.º grau:

Objetivos específicos:

Mão esquerda:

- Conhecer e dominar da 1ª à 5ª posição;
- Introduzir a 7ª, 8ª e 9ª posições;
- Aperfeiçoar o trilo;
- Aperfeiçoar a técnica de vibrato;
- Realizar ligados mecânicos de três notas e combinados.

Mão direita:

- Realizar arpejos diversos;
- Realizar acordes com 5 notas, com o polegar a articular duas cordas;
- Introduzir combinações de rasgueados com dois dedos da mão direita;
- Introduzir os trilos de mão direita (arpejados).

Leitura à 1ª vista:

- Aperfeiçoar a leitura à 1ª vista de trechos musicais.

Execução instrumental:

- Leitura na clave de sol;
- Estabilidade de pulsação e andamento;
- - Rigor rítmico e de articulação;
- Coordenação motora;
- Qualidade e limpeza do som;
- Realização de fraseado e dinâmicas;
- Expressividade musical;
- Memória musical;
- Autonomia no estudo individual e preparação do repertório.

Estudos:

- Carlos BONNELL - “Technique Builder”
- Leo BROUWER - “Estúdios Sencillos” (Ed. Max Eschig): XVI e XVII
- Matteo CARCASSI - Op. 60: N.os 1, 5 e 6
- Abel CARLEVARO - Caderno N.º 4
- Charles RAMIREZ - “Technical Development for guitarists” (5º grau)
- Fernando SOR - “Estudos completos”: Op. 6, N.os 3, 6, 9 e 11; Op. 31, N.os 12 e 19

Peças:

- J. S. BACH (1685-1700) - Prelúdio da Suite em Dó menor, BWV 999
- Carlo DOMENICONI (n. 1947) - “Bossa triste”
- John DOWLAND (1563-1626) - “Lady Laiton’s Almain - Poulton 48”
- Antonio LAURO (1917-1986) - “Valsas Venezuelanas” N.º 1; “El Negrito”
- Miguel LLOBET (1878-1938) - “Cançió Del Lladre”
- Johann K. MERTZ (1800-1856) - Valsa N.º 1; Nocturno Op. 4, N.º 2 (parte 1)
- Antonio PINHO VARGAS (n. 1951) - “La Luna”
- Gaspar SANZ (1650-1710) - “Rujero”
- Francisco TARREGA (1852-1909) - “Adelita”
- Heitor VILLA-LOBOS (1887-1959) - Prelúdio N.º 4

Sonatas e Sonatinas:

- Ferdinando CARULLI (1770-1841) - Sonatina Op.21, N.º 3
- Mauro GIULIANI (1781-1829) - Sonatina N.º 1, Op.71
- N. PAGANINI (1782-1840) - Sonata N.º 12 em Lá Maior

Anexo 5 – Planificação das aulas