



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tiago Morais Ribeiro de Sousa

**Desenvolvimento da gramática tonal na
aula de guitarra clássica através da
improvisação**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tiago Morais Ribeiro de Sousa

**Desenvolvimento da gramática tonal na
aula de guitarra clássica através da
improvisação**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino da Música

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor Ricardo Barceló

outubro de 2014

Nome:

Tiago Morais Ribeiro de Sousa

Endereço electrónico: tiagomrsousa@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 11967173

Título dissertação:

Desenvolvimento da gramática tonal na aula de guitarra clássica através da improvisação

Orientador:

Professor Doutor Ricardo Barceló

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino da Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho,

Assinatura:

Improvisation is the essence, the sum and substance of music (Gordon, 2003, p. 2)

À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã

Aos meus amigos

Ao meu supervisor, Professor Doutor Ricardo Barceló

Ao meu orientador cooperante, Professor Ricardo Gomes

Desenvolvimento da gramática tonal na aula de guitarra clássica através da improvisação

RESUMO

As competências funcionais relacionadas com a apropriação da gramática tonal são reconhecidas pelos autores de referência da pedagogia musical como decisivas na formação de um músico.

Neste sentido, o presente trabalho pretende ser um contributo à investigação das vantagens e desvantagens da inclusão de novos elementos de carácter criativo no âmbito da aula de instrumento no ensino especializado da música que visem desenvolver tais competências.

Para tal efeito, elaborou-se um programa de introdução à prática da improvisação rítmico-tonal constituído por dezasseis pequenas atividades que se pudessem incluir, como complemento ao currículo atual, no âmbito das aulas de guitarra clássica.

Este conjunto de atividades tem como objetivo, por um lado, aprofundar o programa curricular atual segundo outras perspetivas e, por outro, desenvolver o estudo, a familiaridade e a apropriação da gramática tonal.

Os resultados obtidos indicam que o programa de atividades aqui proposto se adequa satisfatoriamente à estrutura curricular da aula de guitarra clássica e que pode, de facto, servir como forma de desenvolvimento das competências referidas.

Palavras-chave: criatividade, improvisação, tonalismo, gramática tonal, guitarra clássica, ensino especializado

Tonal grammar development through improvisation in classical guitar lessons

ABSTRACT

Functional competencies related with the appropriation of tonal grammar are acknowledged by major authors in musical pedagogy as decisive in the training of any musician.

As such, the present work is intended as a contribution to the research into the advantages and disadvantages of introducing new elements of a creative nature into instrument classes in the context of specialized music education, elements aimed at the development of such skills.

For this purpose, an introductory program to the practice of tonal-rhythmic improvisation was devised, consisting of sixteen small activities that could be added to the current curriculum, in the context of classical guitar lessons.

This set of activities aims, firstly, to enrich the current curriculum with a widening perspective, and secondly, to improve the study and mastery of tonal grammar.

The end results suggest that the program of activities proposed here is suited to the curriculum of classical guitar class and can indeed serve as a means of developing the abovementioned skills.

Keywords: creativity, improvisation, tonality, tonal grammar, classical guitar, specialized teaching

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abastract.....	ix
Índice de Tabelas e Gráficos	xiv
Capítulo 1 – Introdução	1
1.1.Tema	1
1.2 Pertinência	1
1.3 Objetivos.....	5
1.3.1. Objetivo geral.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico.....	7
2.1. O lugar da criatividade e da consciência funcional	7
2.2. Interdisciplinaridade	11
2.3. Funcionalidade.....	14
2.4. Conhecimento não proposicional.....	19
2.5. Improvisação.....	21
2.6. Porquê a linguagem tonal?.....	24
Capítulo 3 – Metodologia.....	27
3.1. Condições de aplicação da intervenção pedagógica	27
3.2. Metodologia de investigação	27
3.3. Instrumentos de recolha de dados	29

Capítulo 4 – Desenvolvimento do programa.....	37
4.1. Desenho Geral.....	37
4.2. Recursos pedagógicos.....	38
4.3. Categorização e descrição das atividades	39
Capítulo 5 – Apresentação e análise dos resultados	49
5.1. Fase diagnóstica.....	49
5.1.1. Teste prático diagnóstico.....	49
5.1.2. Questionário misto inicial	53
5.1.2.1. Primeira parte: perguntas em diferencial semântico.....	54
5.1.2.2. Segunda parte: perguntas abertas	58
5.2. Fase da intervenção pedagógica	61
5.2.1. Avaliação a análise das atividades	62
5.2.1.1. Atividade “Improvisação 1”	63
5.2.1.2. Atividade “Improvisação 2”	65
5.2.1.3. Atividade “Improvisação 3”	68
5.2.1.4. Atividade “Improvisação 4”	69
5.2.1.5. Atividade “Improvisação 5”	71
5.2.1.6. Atividade “Improvisação 6”	72
5.2.1.7. Atividade “Improvisação 7”	74
5.2.1.8. Atividade “Improvisação 8”	76
5.2.1.9. Atividade “Improvisação 9”	77
5.2.1.10. Atividade “Improvisação 10”	79
5.2.1.11. Atividade “Improvisação 11”	80
5.2.1.12. Atividade “Improvisação 12”	82
5.2.1.13. Atividade “Improvisação 13”	83
5.2.1.14. Atividade “Improvisação 14”	84
5.2.1.15. Atividade “Improvisação 15”	87
5.2.1.16. Atividade “Improvisação 16”	88
5.2.2. Avaliação e análise geral.....	89
5.3. Fase final.....	94
5.3.1. Avaliação do teste prático final	94

5.3.2. Avaliação do teste prático final Análise comparativa entre a avaliação do teste prático final e a avaliação das atividades durante o programa.....	96
5.3.3. Análise comparativa entre o questionário inicial e o questionário final	101
Capítulo 6 – Conclusões e Reflexões Finais	109
BIBLIOGRAFIA	115
ANEXOS	119
ANEXO 1 – Formulário do questionário inicial = questionário final	121
ANEXO 2 – Formulário do teste prático diagnóstico.....	125
ANEXO 3 – Formulário do teste de avaliação final.....	127
ANEXO 4 – Registos áudio do teste prático final	129

Índice de Tabelas e Gráficos

Tabela 1 - Exemplo de planificação de atividade.....	34
Tabela 2 - Categorização das atividades.....	42
Tabela 3- Avaliação do Teste de avaliação prático inicial (diagnóstico).....	50
Tabela 4 - Conjunto total dos resultados para a primeira parte do questionário inicial .	55
Tabela 5 - Médias aritméticas dos resultados da primeira parte do questionário misto .	56
Tabela 6 - Síntese das respostas à segunda parte do questionário.....	59
Tabela 7 - Atividade "Improvisação 1" - Planificação e Observações.....	63
Tabela 8 - Avaliação da atividade "Improvisação 1"	64
Tabela 9 - Atividade "Improvisação 2" - Planificação e Observações.....	65
Tabela 10 - Avaliação da atividade "Improvisação 2"	67
Tabela 11 - Atividade "Improvisação 3" - Planificação e Observações.....	68
Tabela 12 - Avaliação da atividade "Improvisação 3"	69
Tabela 13 - Atividade "Improvisação 4" - Planificação e Observações.....	69
Tabela 14 - Avaliação da atividade "Improvisação 4"	70
Tabela 15 - Atividade "Improvisação 5" - Planificação e Observações.....	71
Tabela 16 - Avaliação da atividade "Improvisação 5"	72
Tabela 17 -- Atividade "Improvisação 6" - Planificação e Observações.....	72
Tabela 18 - Avaliação da atividade "Improvisação 6"	73
Tabela 19-- Atividade "Improvisação 7" - Planificação e Observações.....	74
Tabela 20- Avaliação da atividade "Improvisação 7"	75
Tabela 21-- Atividade "Improvisação 8" - Planificação e Observações.....	76
Tabela 22- Avaliação da atividade "Improvisação 8"	77
Tabela 23-- Atividade "Improvisação 9" - Planificação e Observações.....	77
Tabela 24- Avaliação da atividade "Improvisação 9"	78
Tabela 25-- Atividade "Improvisação 10" - Planificação e Observações	79
Tabela 26- Avaliação da atividade "Improvisação 10"	79
Tabela 27-- Atividade "Improvisação 11" - Planificação e Observações	80
Tabela 28- Avaliação da atividade "Improvisação 11"	81
Tabela 29-- Atividade "Improvisação 12" - Planificação e Observações	82
Tabela 30- Avaliação da atividade "Improvisação 12"	82
Tabela 31-- Atividade "Improvisação 13" - Planificação e Observações	83
Tabela 32- Avaliação da atividade "Improvisação 13"	84
Tabela 33-- Atividade "Improvisação 14" - Planificação e Observações	84
Tabela 34- Avaliação da atividade "Improvisação 14"	86
Tabela 35-- Atividade "Improvisação 15" - Planificação e Observações	87
Tabela 36- Avaliação da atividade "Improvisação 15"	87
Tabela 37- Avaliação da atividade "Improvisação 16"	89
Tabela 38 - Avaliação geral das atividades e da resposta das alunas	89
Tabela 39 - Avaliação dos resultados do teste prático final	95
Tabela 40 - Comparação entre valores obtidos durante o programa e valores obtidos no teste de avaliação	96
Tabela 41 - Comparação entre avaliação das alunas durante o programa e no teste final	97
Tabela 42 - Conjunto total dos resultados para a primeira parte do questionário final	102
Tabela 43 - Comparação entre resultados do questionário inicial e do questionário final	103
Tabela 44 - Comparação dos resultados relativos a cada aluna, entre o questionário inicial e final	105

Gráfico 1 - - Avaliação geral das atividades.....	90
Gráfico 2 - Avaliação geral das respostas das alunas às atividades	91
Gráfico 3 -Comparação entre as avaliações das atividades durante o programa e no teste final	98
Gráfico 4 - Comparação entre as avaliações das alunas durante o programa e no teste final.....	99
Gráfico 5 - Comparação entre resultados do questionário inicial e do questionário final	105
Gráfico 6 - Resultados relativos a cada aluna, entre o questionário inicial e final.....	106

Capítulo 1 – Introdução

1.1.Tema

O tema deste trabalho é a improvisação e o modo como a sua aprendizagem no contexto da aula de guitarra clássica pode contribuir para o desenvolvimento das competências funcionais e para a compreensão da gramática tonal. Neste sentido, as noções correlatas de linguagem musical, gramática tonal e funcionalidade serão também problematizadas.

1.2 Pertinência

Há um consenso entre os autores de referência do pensamento atual acerca do ensino da música (e.g. Elliott, 1995; Gordon, 2003; Hargreaves, 2002; Swanwick, 1990) em como a improvisação é uma das ferramentas pedagógicas mais poderosas no desenvolvimento das competências funcionais e no aprofundamento da consciência musical.

Odena (2013, p. 99) considera que durante a última década do século XX ocorreram importantes reformas educativas em muitos países da União Europeia. No contexto destas reformas, no campo da educação musical, uma das preocupações centrais das correntes pedagógicas contemporâneas foi a inclusão de elementos de criatividade nos currículos do ensino da música. O autor lembra-nos, como exemplo, o caso de Inglaterra, onde a valorização da criatividade no ensino da música está consolidada há já muito tempo. O currículo inglês, desde a década de setenta, exemplifica esta ênfase na criatividade, dedicando uma parte importante do seu conteúdo à prática da composição e da improvisação.

Apesar do consenso acima referido entre os pedagogos, investigadores e pensadores na área da educação musical quanto à importância da valorização e diversificação de componentes criativas, como a improvisação e os jogos didáticos, no âmbito das aulas de ensino instrumental, continua, em Portugal, a verificar-se que o

enfoque dos objetivos da aprendizagem se direciona, principalmente, para a interpretação de um dado reportório, definido no programa estabelecido pelo grupo de professores responsáveis pela disciplina de instrumento da instituição de ensino onde a disciplina é lecionada. Este tipo de decisão não é, no entanto, uma decorrência necessária da regulamentação normativa em vigor definida pelo Ministério de Educação. Na introdução da Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, que regulamenta os cursos básicos de ensino artístico especializado de Dança e de Música, reconhece-se o “princípio da gestão flexível do currículo” e a “a autonomia das escolas na definição do seu projeto educativo”:

[...] a conceção dos presentes planos de estudo assume os princípios gerais definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo — nomeadamente quanto aos objetivos e à organização de base do ensino básico [...] designadamente, no que se refere ao princípio da gestão flexível do currículo, da diversidade das ofertas educativas e do reconhecimento da autonomia das escolas na definição do seu projeto educativo (p.4147).

Na linha de investigação deste trabalho, em Portugal podemos dar cinco exemplos de propostas que pretendem melhorar as práticas educativas do sistema de ensino português, no sentido de um alargamento do paradigma vigente a uma pedagogia que relativiza e enquadra o papel da interpretação de um dado reportório num âmbito mais vasto de abordagens e perspetivas, conferindo um papel de destaque a dimensões que privilegiam um maior envolvimento criativo e funcional com a linguagem musical como a improvisação: as teses de doutoramento de Caspurro (2006) e Más (2011) e as teses de mestrado de Stanciu (2010), de Ferreira (2011) e de Marques (2012).

Más (2011) centra-se no desenvolvimento da funcionalidade aplicada ao ensino do piano. Caspurro (2006) investiga, com base na teoria educacional de Edwin Gordon, a eficácia de uma metodologia de ensino baseada na audição da sintaxe harmónica ao nível auditivo oral no desenvolvimento da capacidade para improvisar melodicamente, na disciplina de Formação Musical. Stanciu (2010) propôs-se implementar um curso introdutório de improvisação, que incluía um conjunto de atividades muito diversas, a um grupo heterogéneo de alunos de conservatório de diferentes anos e de diferentes instrumentos. Ferreira (2011) estudou o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos

processos de aprendizagem da Flauta de Bisel através de uma prática consistente da improvisação e ornamentação na sala de aula. Finalmente, Marques (2012) procurou aplicar ferramentas básicas da improvisação, como o desenvolvimento auditivo, as capacidades de imitação e de compreensão de noções harmónicas e formais a um grupo de alunos do 1º, 3º e 5º graus de piano.

Apesar destes estudos reiterarem a pertinência pedagógica do desenvolvimento da improvisação e dos jogos criativos nas nossas salas de aula, a verdade é que mostram também, e com igual clareza, que em Portugal esta ferramenta continua a ser descurada. Tendo este facto em consideração, o presente trabalho pretende ser mais um contributo para a investigação qualitativa nesta área e outra proposta no contexto do ensino básico e complementar em Portugal. É a necessidade de colmatar esta lacuna que dá a este trabalho a sua importância. Por um lado, o mesmo pretende introduzir novidades importantes neste campo de investigação, por outro, tem o objetivo de dar continuidade aos trabalhos referidos.

Representa uma continuidade com aqueles trabalhos porque concorda com eles em vários pontos, nomeadamente:

- 1) Na valorização de aspetos da aprendizagem musical ligados à criatividade, à autonomia funcional, à familiarização com a gramática tonal e à noção de musicalidade como pensamento processual (ou como *pensar-em-ação* (Elliott, 1995)) que têm sido pouco explorados no ensino instrumental tradicional.
- 2) Na valorização, em particular, da prática da improvisação como uma das formas mais poderosas de concretizar este propósito.

Introduz também, noutros aspetos, uma novidade na forma como procura implementar e desenvolver estes propósitos comuns. Penso que os aspetos mais importantes são os seguintes:

- 1) O contexto: trata-se, neste caso, do contexto da aula de Guitarra Clássica – contexto particular não explorado nos trabalhos de investigação referidos. Isto implica conceber as atividades em função de um universo específico de potencialidades técnico-interpretativas e daí retirar vantagens concretas em termos de aplicabilidade para a aula deste instrumento.

2) O método: pela sua natureza, esta área presta-se a múltiplas abordagens e, conseqüentemente, existem imensas maneiras de tratar a criatividade e de desenvolver a prática da improvisação. Como vimos, e como seria de esperar, as investigações acima referidas diferem substancialmente no tipo de enfoque dado ao tema e no tipo de atividades propostas. Analogamente, as atividades deste trabalho são de natureza diferente, como também é diferente o modo como estão organizadas. Neste sentido, o investigador optou por criar um *programa de dezasseis atividades* que constitui, em si mesmo, um contributo novo quer para a investigação nesta área quer para o campo das opções e recursos didático-pedagógicos concretos a serem usados pelos professores de guitarra clássica nas suas aulas. A descrição detalhada quer dos conteúdos deste programa quer dos critérios que presidiram à sua criação está presente no Capítulo 4 deste trabalho.

3) A fundamentação: procurei, a par dos autores de pedagogia musical de referência, acrescentar considerações de natureza filosófica acerca dos conceitos principais em jogo. Os conceitos de linguagem musical, de gramática tonal e de improvisação serão abordados à luz da contribuição de autores de referência da filosofia da música e da filosofia da educação musical (e.g. Swanwick, 1990; Kivy, 1991; Elliott, 1995; Graham G., 1995; Scruton, 1999; Hanslick, 2002; Kivy, 2002; Brown, 2011)

Em suma, este trabalho pretende contribuir para que se tome em consideração os problemas e as lacunas expostas, além de apresentar uma proposta concreta para a introdução deste elemento criativo – a improvisação – nas aulas de guitarra clássica no ensino especializado da música, quer no ensino básico quer no complementar.

Procurarei, deste modo, defender que é possível e pedagogicamente enriquecedor complementar as aulas de guitarra clássica com a inclusão de uma pequena parte dedicada ao desenvolvimento gradual desta prática

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo geral

Pretende-se desenvolver as competências funcionais e aprofundar a consciência da gramática tonal, através da criação e aplicação de um programa de introdução à improvisação rítmica e tonalmente estruturada na guitarra clássica.

1.3.2. Objetivos específicos

1) Criar e implementar um programa de introdução à improvisação estruturada que se enquadre no âmbito da disciplina de guitarra clássica, a partir de uma revisão da bibliografia relevante na área da pedagogia da música, da filosofia da música e da educação musical e do ensino das técnicas de análise e composição tonal. Este programa foi aplicado a um grupo de quatro alunas do 5º grau do ensino especializado em música, na aula de instrumento, em dinâmica de minigrupos de duas alunas.

2) A partir da implementação do programa, procurar realizar os seguintes objetivos pedagógicos:

2.1) Promover e reforçar o estudo, a familiarização e o domínio progressivo dos conceitos relacionados com a gramática tonal tendo em vista as especificidades técnico-interpretativas da guitarra clássica.

2.2) Alargar a experiência da prática instrumental para além da interpretação de um repertório ou do desenvolvimento técnico através do desenvolvimento da livre criação musical, enquadrada pelas estruturas e princípios adquiridos pelo programa aqui proposto. O aluno deverá ser capaz de acompanhar melodias com uma base harmónica, criar pequenas melodias respeitando uma dada progressão harmónica e um dado padrão rítmico, desenvolver “conversas musicais” simples com coerência melódico-rítmica.

2.3) Conferir um sentido musical e analítico mais substancial à parte da aula dedicada às escalas e aos arpejos. Para além dos propósitos de ordem técnica, o aluno deverá entender a função gramatical destas estruturas.

2.4) Permitir o contacto e a familiarização com diversos estilos de composição e improvisação que se enquadrem na linguagem tonal e o conhecimento dos traços formais característicos de cada um deles.

2.5) Aplicar os conceitos funcionais assimilados na análise e interpretação das peças constantes no programa da disciplina de Guitarra Clássica. Como tal, o aluno deverá ser capaz de compreender as estruturas formais (harmónicas, melódicas e rítmicas) que subjazem à composição das peças.

2.6) Aplicar estas estruturas na criação de padrões de acompanhamento harmónico e rítmico que sirvam de base a novas improvisações. O aluno deverá, portanto, conseguir improvisar *sobre e a partir* das peças do repertório estudado.

2.7) Permitir o contato com o modalismo. O aluno deverá reconhecer as pontes possíveis e as diferenças mais relevantes entre a linguagem tonal – a principal matéria de estudo do programa- e a linguagem modal.

2.8) Promover o alargamento da linguagem musical para além da gramática tonal. Deste modo, este programa deverá promover a vontade do aluno em *sair* do próprio programa e explorar novos tipos de princípios composicionais.

2.9) Criar ligações relevantes entre a disciplina de Formação Musical e a disciplina de Guitarra Clássica.

3) Averiguar em que medida o aprofundamento da linguagem tonal nos moldes do método proposto promove ou, pelo contrário, compromete a abertura a outras linguagens alternativas.

4) Averiguar a viabilidade, as vantagens e as desvantagens da inclusão deste novo elemento nas aulas de ensino da guitarra clássica.

Um guitarrista-harmonista terá sempre vantagem sobre aquele que não o seja (Sor, 2008, p.137).

2.1. O lugar da criatividade e da consciência funcional

Uma abordagem pedagógica fundamentalmente direcionada para a interpretação de um dado repertório e uma abordagem mais centrada na criatividade e na consciência funcional não constituem abordagens estanques nem mutuamente exclusivas. A interpretação musical inclui necessariamente um elemento genuinamente criativo, e a criação, quando se pretende substancial, inclui o conhecimento e a prática interpretativa de peças de valor artístico ou pedagógico reconhecido. Graham considera, inclusive, que os “executantes de música estão envolvidos num processo de interpretação, que, na sua essência, é um ato de re-criação (Graham D. , 1998, p. 24).¹²”. Ainda assim, Más adverte-nos para a seguinte situação no panorama tradicional do ensino instrumental em Portugal:

A instrução tradicional sacraliza a componente instrumental orientada para a execução do repertório; o sistema de educação vigente sanciona a interpretação do legado musical dos grandes mestres – aquele que considera o aspeto mais elevado da cultura musical – como o seu principal objeto de estudo. Pode-se afirmar que, tendencialmente, o sucesso na aprendizagem de música é medido apenas pelo sucesso atingido no produto final – a execução de repertório instrumental (Más, 2011, p. 27).

Numa perspectiva mais otimista, Swanwick (1990, pp. 304-305) considera que um dos principais passos dados no pensamento acerca do ensino da música instrumental nos últimos anos foi o reconhecimento de que a música notada é apenas *um* suporte da

¹ Todas as traduções deste relatório são da minha autoria.

² “Performers of music are involved in a process of interpretation, which is in essence an act of re-creating.”

aprendizagem musical entre muitos outros. As atividades musicais devem ser diversificadas e alargadas para além dos modelos tradicionais e que, por exemplo, a prática da composição “é uma tarefa não só desejável como exequível. Uma tarefa que não é mais misteriosa do que o simples ato de falar ou escrever uma carta a um amigo³ (Swanwick, 1990, p. 305).”

Pelo seu valor educativo e motivacional, o desenvolvimento prático da criatividade (os jogos didáticos, a improvisação, a composição, o acompanhamento de canções, o rearranjo de peças conhecidas, etc.) merecem um lugar mais visível na aula de instrumento. Não há hoje razões para sustentar a crença que associa a prática da composição e da improvisação a um tipo de talento especial para a criatividade, reservada a uns quantos escolhidos e a um tipo de ensino ou de aula especial. A ideia de que a única criatividade permitida ao estudante de instrumento deverá estar confinada à margem de liberdade que podemos intuir que os compositores concederiam à interpretação das suas peças é limitativa e não dá conta do facto simples de que as práticas criativas de composição e improvisação são suscetíveis de abordagens pedagógicas tão aplicáveis como quaisquer outras – como a própria prática da interpretação. Existe, aliás, uma certa inconsistência quando se coloca a criatividade como valência decisiva no ensino da interpretação e se colocam reservas para o desenvolvimento dessa mesma criatividade nos domínios da improvisação e da composição.

A criação da disciplina de Análise e Técnicas de Composição é um exemplo claro de como este tipo de ideias pode ser desconstruído. Pensar-se que as supostas vocações inatas para a criatividade surgem e manifestam-se porque, simplesmente, *têm* que surgir significa reduzir o papel que a aprendizagem pode desempenhar nesta área e, consequentemente, reduzir a pertinência desta disciplina no percurso do estudante de música. Presumivelmente, uma tal vocação, a existir, mais tarde ou mais cedo, pela sua força intrínseca, acabará por irromper e marcar a sua posição inequívoca no percurso da pessoa que a possui – independentemente das circunstâncias e oportunidades. Na composição musical esta ideia mítica e romanceada do compositor solitário que resiste a todas as intempéries sociais para dar vida e expressão à sua imperativa necessidade interior de criar é especialmente popular. Se esta ideia pode parecer plausível para casos

³ “[...] is both a desirable and feasible enterprise, no more mysterious than speaking to one another or writing a letter to a friend.”

pontuais de genialidade criativa, revela-se inútil quando tomada em consideração para a organização do sistema. Não existe nada de incomensurável na aprendizagem dos elementos desta prática. A disciplina de Análise e Técnicas de Composição pode, tão-simplesmente, servir como condição vivencial de descoberta por parte do aluno do seu gosto pela composição musical. Composição e análise musical que é posta no terreno da experimentação e da aprendizagem tal como qualquer outra disciplina: como aprender a interpretar um texto em português ou aprender equações de matemática.

Nesta linha de argumentação, falando da noção de criatividade de um modo mais geral, Elliot (1995), Hargreaves (2002), Swanwick (2003) e Odena (2013) reiteram que a visão romântica de que a criatividade está reservada a uma série de indivíduos especialmente talentosos está hoje descredibilizada. Evidentemente, há casos de genialidade criativa e nem todos podem ser Mozart - como nem todos podem ser Einstein na matemática, nem Camões na poesia. Contudo, está hoje demonstrado que o desenvolvimento da criatividade musical é um *processo* perfeitamente enquadrável numa metodologia de ensino estruturada, resultante da conjugação de competências inatas (em nada extraordinárias e presentes na maior parte da população) e de uma estimulação adequada a partir do contexto social, familiar e educativo. Elliott considera que, tal como ninguém nasce a saber ler, escrever ou contar, ninguém nasce a saber e a tocar música:

Ninguém nasce musical. Inversamente, as pessoas nascem com as capacidades de atenção, interiorização, e memória que as preparam a aprender e a pensar musicalmente – a fazer música e a ouvir música competentemente, senão proficientemente. A musicalidade alcança-se através do ensino e da aprendizagem musical; não é nem um dom nem um talento. É verdade que algumas pessoas parecem ter altos graus de inteligência musical e um interesse muito elevado em aprender a executar e ouvir música. Estes fatores podem permitir que estas pessoas desenvolvam a musicalidade e a criatividade musical de uma forma mais profunda do que as restantes. Contudo, a vasta maioria das pessoas tem inteligência musical suficiente para atingir níveis de competência muito aceitáveis através de programas sistemáticos de educação musical⁴ (Elliott, 1995, p. 236).

⁴ “No one is born musical. Instead, people are born with the capacity of attention, awareness, and memory that enable them to learn to think musically – to make music and listen for music competently, if not

A valorização dos processos de ensino da criatividade musical não deve, contudo, tornar-se de tal modo entusiástica que nos induza a acolher e a enaltecer qualquer exemplo de ato individual invulgar, idiossincrático ou espontâneo. Existem múltiplas concepções de criatividade (cf. Latorre & del Valle, 1997). Para este trabalho, penso que a formulação de Elliott (1995) é especialmente adequada e operativa:

Criatividade = Originalidade + Significância.

Esta formulação permite-nos perceber os elementos principais em jogo. Antes de mais, devemos lembrar que “Criativo” é um termo elogioso. Neste sentido, ao objeto criativo deve ser reconhecido algum tipo de valor. Por conseguinte, uma definição sólida de criatividade deve contemplar o carácter valorativo da sua natureza. Vejamos cada um dos termos da equação de Elliott. O que significa ser “original”? Elliott considera que para que algo seja original tem que ser, ao mesmo tempo, diferente, novo, mas numa linha de continuidade com o passado, com uma certa tradição, uma certa prática social ou artística. Um objeto novo ao qual não se lhe reconhece qualquer vínculo com o passado não é um objeto original – é um objeto, no máximo, bizarro. Mas o que faz com que esse objeto, para além de original, seja criativo? Ora, este objeto terá, por um lado, de corporizar um *conhecimento profundo* do domínio em que está inserido e terá que significar, também, uma *contribuição* para esse domínio. Eis-nos assim no domínio daquilo que Elliott designa de “significância”, o segundo elemento da equação: *conhecimento e contributo*. Vemos que, por esta definição de Elliott, a criatividade é algo demasiado sério para que se possa compadecer com qualquer devaneio individual espontâneo.

Apesar desta definição me parecer bastante acertada, penso que, ainda assim, será conveniente tomar algumas precauções acerca da sua razoabilidade e adequação. Com efeito, esta definição pode revelar-se demasiado exigente para os nossos propósitos pedagógicos – a importância dada à “contribuição no seu domínio” parece estar especialmente desfasada deles. Isto é, se rejeitamos de início a ideia de que a criatividade não pode ser ensinada convenientemente porque está inexoravelmente

proficiently. Musicianship is achieved through music teaching and learning; it is neither a gift nor a talent. True, some people seem to have high levels of musical intelligence and high levels of interest in learning to make and listen for music well. These factors may enable such people to develop musicianship and musical creativity more deeply and broadly than others. Nevertheless, the vast majority of people have sufficient musical intelligence to achieve at least a competent level of musicianship through systematic programs of music education.”

ligada à genialidade por via do talento e da vocação inata, não estaremos a incorrer no mesmo tipo de dificuldades por via de uma definição que coloque a fasquia dos seus resultados de tal modo alta que seja, na prática, alcançável apenas pelos tais génios criativos aludidos no primeiro problema colocado? Devemos, contudo, considerar que Elliott pretende reforçar a importância decisiva do conhecimento, e, deste modo, desmarcar a noção de criatividade de noções mais latas e condescendentes de espontaneidade. O papel do professor é criar desafios musicais estimulantes e acompanhar o aluno na busca do conhecimento necessário à superação dos mesmos. Só assim o próprio aluno poderá reconhecer e conferir significância a tais desafios.

Elliott considera, inclusivé, que a espontaneidade natural das crianças não deve ser considerada um exemplo de criatividade. A criatividade é um ato intencional, direcionado, consciente, fruto de um envolvimento comprometido com o conhecimento de um dado domínio. Isto não significa, de modo algum, desvalorizar a espontaneidade das crianças. Pelo contrário: quanto melhor entendermos as diferenças entre originalidade, espontaneidade e criatividade melhor estamos habilitados para criar meios de aprendizagem eficazes desta última dimensão.

2.2. Interdisciplinaridade

Numa primeira análise, podemos verificar que o estudante de guitarra clássica, tal como os seus colegas que se dedicam a outros instrumentos, têm, de facto, desde o início do seu percurso, contacto com os elementos funcionais em jogo neste trabalho. Fazem parte do currículo disciplinas teóricas como Formação Musical, História da Música, Acústica ou Análise e Técnicas de Composição. Apesar de as últimas três surgirem mais tardiamente no seu percurso (a partir do 6º grau), todo o aluno, a par da aprendizagem de instrumento, aprende e desenvolve, em Formação Musical, conceitos da gramática tonal: tonalidade, escalas, modos, harpejos, acordes e cadências. A par e com base nesses conceitos, desenvolve diferentes competências musicais: audição, noção rítmica, entoação e, inclusivamente, improvisação. Se segue para o 6º grau, nas restantes disciplinas acima referidas, o aluno terá a oportunidade de ir ainda mais longe na compreensão dos fundamentos desta linguagem: aprenderá regras de contraponto, de progressão harmónica, princípios de modulação, de forma, de estilo, etc.

Tendo isto em conta, pergunta-se: em que medida tem havido uma ligação pertinente entre estas disciplinas e a disciplina de instrumento? De que modo o estudante de guitarra clássica, na sua prática instrumental, tem aplicado relevantemente toda esta aprendizagem? Em que medida uma segmentação do ensino que coloque de um lado as disciplinas teóricas e do outro a prática do instrumento é aceitável em termos da formação de um músico? Poder-se-ia lembrar um importante ponto de contacto: o conjunto de escalas e harpejos, que habitualmente se incluem no programa da disciplina de instrumento. Mas a pergunta mantém-se: qual é, exatamente, o propósito deste item?

A interligação disciplinar, que valoriza a compreensão sintática ligada à prática do instrumento não é nova, tal como não é nova a crítica a uma pedagogia que cultiva o divórcio entre a figura do intérprete, do compositor e do analista. Fernando Sor (1778 – 1839), uma figura central na história da guitarra clássica, no seu *Método para Guitarra* (Sor, 2008), primeiramente publicado em Paris em 1830 (Barceló, 2010, p. 32), adverte para os ganhos que um guitarrista retiraria em cultivar uma compreensão harmónica mais cuidada. Sor (2008, p.138) defende que qualquer estudante de guitarra devia, desde o começo da aprendizagem, iniciar-se neste tipo de noções. Esta valorização do conhecimento harmónico é partilhada pelos principais mestres da guitarra do século XIX. Os métodos para guitarra de Carcassi (1792 – 1853), Carulli (1770 – 1841) e Giuliani (1781 – 1829), para dar apenas três exemplos emblemáticos, iniciam-se com demoradas exposições de teoria musical (introdução à tonalidade, escalas, exercícios de harpejos, acordes principais, progressões harmónicas...), com o propósito explícito de preparar as peças e os estudos constantes nesses mesmos métodos.

A ideia principal destas considerações é o reconhecimento de um facto simples: independentemente do que se poderá sugerir como novidade para a aula de instrumento, o aluno desenvolve, de qualquer modo, uma série de competências relativas à funcionalidade musical nas outras disciplinas que fazem parte do seu currículo. Um primeiro passo seria apenas repensar o lugar que esta aprendizagem deve ocupar na disciplina de instrumento.

Voltando à legislação em vigor, penso que esta interdisciplinaridade é um dos focos da portaria acima mencionada, quando refere a valorização de “uma construção integrada dos saberes”:

A organização e gestão do currículo de nível básico dos cursos de ensino artístico especializado subordinam-se, ainda, aos seguintes princípios orientadores: existência de uma formação de base comum às áreas da dança e da música; racionalização do currículo valorizando uma construção integrada dos saberes; reforço da educação artística global do aluno e incremento da permeabilidade entre planos de estudo (p. 4147).

Considerando o que foi dito, a recolha de dados inicial deve dar conta dos conhecimentos prévios que os alunos adquiriram, das suas experiências pessoais e das suas expectativas em relação ao modo como se representam, a eles próprios, como estudantes de música e executantes de guitarra clássica.

É segundo esta perspectiva holística, integradora e interdisciplinar do ensino da guitarra clássica que projetei as atividades que realizei com as alunas envolvidas neste projeto. Uma visão mais abrangente, diversificada dos objetivos curriculares é aquela que - segundo pretendo defender - melhor permite desenvolver o sentido crítico dos nossos alunos e que pode conferir substância às práticas criativas. Swanwick considera:

O que andamos à procura é da identificação de uma variedade de procedimentos musicais nos quais os estudantes se sintam comprometidos, como base da promoção de juízos críticos e dotados de sensibilidade⁵ (Swanwick, 1990, p. 306).

Partindo também da crítica de Elliott (1995, p. 27), de que o ensino está, tradicionalmente, demasiado fixado a uma perspectiva esteticista e contemplativa da obra musical, que confere um estatuto central à partitura, procurou-se contrabalançar este paradigma com uma visão *prática* da musicalidade, ou, nas palavras de Elliott, uma visão que pretende recuperar o carácter *procedimental* do envolvimento musical e que permite uma apropriação mais consciente dos elementos da linguagem.

⁵ -“What we are looking for is the identification of a range of musical procedures with which students can be practically engaged, as a basis for the promotion of critical and sensitive judgments.”

2.3. Funcionalidade

Chegados a este ponto, penso que é oportuno aprofundar um pouco o que pretendo dizer com os termos *funcionalidade* e *linguagem* musical, que têm vindo a caracterizar os propósitos deste projeto. Para tal, penso que será útil recorrer ao pensamento filosófico produzido sobre este assunto, em particular às origens do formalismo musical. Eduard Hanslick (1825-1904), talvez o iniciador desta corrente estética, no seu livro *Do Belo Musical* (2002), publicado em 1854, define música como *formas sonoras em movimento*. O formalismo de Hanslick pode ser caracterizado por propor uma tese negativa e outra positiva acerca da natureza da música. A tese negativa é a de que a beleza musical não reside no seu carácter representacional ou expressivo. Mesmo que a música possa ser usada para exprimir ou representar algo, tais elementos expressivos ou representacionais não são aquilo que constitui o valor da música, nem são essenciais à música, no sentido de que não é em virtude desses elementos (se os há) que uma dada organização sonora é música. A tese positiva é a de que esta beleza está apenas na própria matéria musical, na sua forma ou na “combinação artística” dos sons. No entanto, a música tem sentido e lógica – mas não no sentido em que a ciência ou a história o têm. A sua lógica e sentido são puramente musicais, exprimíveis apenas em termos musicais. Scruton (1999, 2009), seguindo esta linha de pensamento, dá-nos a seguinte noção de significado musical. Veremos mais abaixo que esta noção é muito próxima da noção de “audiação” de Gordon.

A compreensão [musical] consiste em apreciar-se os vários movimentos contidos na superfície musical, em ouvir como estes se desenvolvem uns nos outros, como se respondem uns aos outros e como funcionam, tendo em vista uma resolução e conclusão (Scruton, 2009, p. 110).

Estas considerações têm implicações na nossa conceção de música enquanto linguagem. De acordo com o formalismo, a música absoluta (música puramente instrumental, sem texto, título ou “programa”) não é acerca de coisa alguma, não representa qualquer objeto extramusical, não narra qualquer história, não apresenta argumentos, não expõe qualquer filosofia, não comunica quaisquer “mensagens”. As ideias de Hanslick tiveram importantes repercussões no pensamento estético atual. Filósofos como Kivy (1991 & 2002) ou Graham (1995) consideram que o termo “linguagem” aplicado ao estilo peculiar de um compositor ou ao pano de fundo

estilístico sobre o qual as escolhas tomadas por esse compositor são compreendidas como tais – as regras, os princípios, as fórmulas, o tipo de ornamentação, os padrões, o ritmo, a instrumentação, as harmonias, as escalas, os modos, etc. – não denota o mesmo que denota quando o usamos para referir as línguas naturais, como o português, o inglês ou o francês. O termo “linguagem” aplicado à música funciona metaforicamente, tal como sucede quando falamos da “linguagem visual” a propósito de pinturas. Mas se o termo “linguagem”, aplicado à música, resulta numa metáfora, é uma metáfora de quê, exatamente? Uma explicação plausível é que embora a música não partilhe com as línguas naturais uma semântica convencional (em função da qual as palavras têm o significado que têm), tem, apesar disso, algo de semelhante a uma sintaxe (embora tão-pouco se trate de “sintaxe” no mesmo preciso sentido em que se diz que as línguas naturais têm sintaxe, pelo que é argumentável que a expressão “sintaxe musical” seja também metafórica). O que nos diz a metáfora linguística (ou sintática) acerca da música? A música tem diversas características que são semelhantes a características das línguas naturais. Por exemplo: é feita de um número potencialmente infinito de combinações de elementos repetíveis (notas, acordes, figuras rítmicas, etc.), as mesmas notas e acordes podem desempenhar diferentes *funções* em trechos musicais distintos, consoante os elementos de que são precedidas e quais os elementos que lhes sucedem no “discurso” musical. Com base nesta “sintaxe” constroem-se sequências coerentes de ideias musicais a que chamamos “discurso musical”. Assim, por exemplo, uma troca de ideias musicais entre dois instrumentistas que improvisam um em função do outro, constituiria uma conversa ou diálogo musical. Nenhum destes termos – “linguagem”, “sintaxe”, “discurso”, “conversa”, “diálogo” – é usado de modo literal, ao contrário do que sucede quando aplicamos esses termos às línguas naturais. “Sintaxe musical” refere, portanto, o conjunto de princípios psicoacústicos que garantem a coesão e unidade das sequências de ideias musicais. No caso particular da *linguagem tonal* (a que maior peso teve na história da música ocidental) o *Traité de L’Harmonie* de Rameau (1984), escrito em 1722, foi um dos marcos da consolidação desta teoria. Estes princípios foram subsumidos na noção geral de *funcionalidade*. Usando esta noção para descrever o que se passa na música chamada “tonal”, cada acorde de uma dada peça musical tem um dado papel ou função e, além disso, ocupa um lugar determinado numa hierarquia harmónica. Apesar de a ligação entre o nível psicoacústico e o nível da representação conceptual dada por este conjunto de funções permanecer algo obscura (Krumhansl, *Perceptual Structures for Tonal Music*, 1983), está hoje estabelecido que é a esse

conjunto de conceitos que, numa primeira análise, devemos recorrer para compreender a articulação e a coesão de ideias musicais no sistema tonal. Recordemos, no entanto, que este conjunto de conceitos são os que mais adequadamente *formalizam* a articulação do discurso, mas isso não significa que o discurso se reduza àquilo que estes conceitos podem formalizar. Mais abaixo veremos com mais cuidado este ponto quando nos focarmos nos conceitos de musicalidade como pensamento procedimental de Elliott (1995) ou no conceito de “audiação” de Gordon (2003). Isto é, o pensamento musical, ou o modo como podemos pensar a sintaxe musical, tem modos característicos de aprendizagem e aferição que não se reduz à conceptualização formal presente nos tratados de harmonia.

Deste modo, é metaforicamente que creio ser adequado lermos as palavras de Más (2011, p. 4), quando o investigador se refere à “funcionalidade como apropriação e controlo da linguagem”. Entendemos as funções das notas e acordes na música por analogia com a gramática das línguas. A analogia com a linguagem é também usada por Gordon (2003, p. 2) quando este autor introduz, como invenção sua, o conceito de “audiação”. A “audiação” pode ser definida como a capacidade de ouvir e entender música da qual o som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente. Gordon concorda que a música *não* é uma linguagem (Gordon, 2003, p. 2), mas que pode haver uma analogia relevante entre os mecanismos de compreensão de fala e a compreensão de um trecho musical. Segundo Gordon, aquilo que entra em jogo na compreensão musical é o modo como enquadrámos cada instante de música em termos de antecedentes e consequentes. Isto é, o modo como, a cada instante, integramos o conhecimento musical já adquirido, e, em função disso, somos capazes de projetar possibilidades musicais a partir dele:

Apesar de a música não ser uma linguagem, o processo é o mesmo para a audiação e para a atribuição de significado à música como para o pensamento e a atribuição de significado à fala⁶ (Gordon, 2003, p. 2).

Quando Gordon fala em “audiação” está a falar da nossa capacidade de formar expectativas à medida que ouvimos, as quais formamos com base na nossa experiência anterior; experiência que emergiu na música particular da nossa cultura. Mas isto é, no fundo, o que distingue a música de todas as outras manifestações sonoras que

⁶ “Although music is not a language, the process is the same for audiating and giving meaning to music as for thinking and giving meaning to speech.”

encontramos no mundo, como o “canto” das aves. A música é uma síntese cultural que o homem opera no momento em que a ouve ou a cria: é uma atividade culturalmente mediada. De resto, é o próprio Gordon que o diz:

O som em si mesmo não é música. O som torna-se música apenas através da audição, quando, tal como na linguagem, alguém traduz os sons da sua mente de modo a dar-lhes sentido⁷ (Gordon, 2003, p. 5).

Apesar de termos reduzido a nossa abordagem do conceito de funcionalidade àquilo que diz respeito ao conjunto de funções harmónicas que se pode encontrar numa dada ideia musical, é claro que o conceito abrange tudo aquilo que defini como “sintaxe musical” e tudo o que se pode relacionar com ela - altura, o timbre, o ritmo, etc. Isto é, a apropriação de todos os conceitos que denotam uma relação com os princípios psicoacústicos que permitem a articulação de ideias musicais. É o domínio *prático* deste conceito que entra aqui em jogo. Por exemplo, posso compreender em abstrato o que é um acorde de sétima da dominante e um acorde de tónica, e a ideia de resolução, mas se domino esses conceitos não só teoricamente mas também na prática, então sou capaz de ouvir uma dada sequência sonora *enquanto* resolução de um acorde de sétima da dominante no acorde da tónica. Penso que Más opta, deste modo, por uma identificação dos conceitos de sintaxe e funcionalidade: a altura e a progressão harmónica são exemplos de conceitos funcionais a desenvolver; decorar peças e escalas pela simples repetição não contribui para a assimilação adequada deste tipo de conceitos:

Para um violinista de ensino secundário, uma aquisição funcional seria, por exemplo, reconhecer a progressão harmónica subjacente numa peça simples, compreender as suas relações “sintáticas”, e aplicar esse conhecimento para a memorização rápida da peça, ou na improvisação de uma nova melodia. Contrariamente, aprender a tocar no piano peças e escalas não pode ser considerado como formação funcional – particularmente quando realizado através da repetição rotineira, e sem ênfase na apreensão da linguagem (Más, 2011, p. 26).

Noutra passagem:

[...] ler, compor, arranjar, tocar de ouvido, imitar, harmonizar, transpor, improvisar, acompanhar, memorizar, analisar, ou indagar em aspetos da performance são ilustrações de outras tantas funções que a música permite ao praticante (Más, 2011, p. 29).

⁷ “Sound itself is not music. Sound become music only through audiation, when, as with language, you translate the sounds in your mind to give them meaning.”

A incidência na funcionalidade como opção pedagógica resulta de se pensar que a ideia de que os objetivos da aprendizagem se devem reduzir à apresentação, no teste de final de período, de uma série de peças, estudos e escalas é uma ideia empobrecedora. A inteligência musical não se desenvolve por esta via:

Este estudo sustém que uma das causas da atrofia funcional da educação musical é a excessiva importância atribuída ao estudo do repertório no sistema de ensino [...] Propõe-se a prática funcional da música como antídoto ao mecanicismo, e como alternativa ao recurso à repetição convulsiva, que tanto têm impregnado a prática musical, centrada durante séculos no estudo do repertório e na técnica instrumental (Más, 2011, p. 27).

A repetição exaustiva dá-nos, de facto, a capacidade cerebral para realizar ações muitíssimo sofisticadas. Não é necessário um envolvimento intelectual de grande complexidade para o fazer. A esse respeito, Más refere:

No pior dos casos, essa possibilidade produz indivíduos adestrados para reproduzir peças de forma mecânica e sem envolvimento genuíno, na pior tradição do Condicionamento Operante (Más, 2011, p. 31).

Podemos fazer neste momento uma ressalva importante. Os mecanismos envolvidos na fruição estética de uma obra musical podem ser tais que não pressupõem um conhecimento explícito da sintaxe que subjaz a essa obra musical. Se a compreensão explícita da sintaxe fosse necessária à fruição musical, então teríamos a consequência desconcertante de que a maioria dos amantes de música não aprecia realmente a música. Uma ideia mais modesta é a de que essa compreensão da sintaxe pode tornar mais ampla a apreciação estética. Mas para um músico ou estudante de música, ela é uma condição necessária para a criação ou improvisação musical e, conseqüentemente, para uma relação com a música mais rica, ativa, profunda e envolvente.

Voltando a uma linha de argumentação acima iniciada acerca da natureza dos conceitos em jogo, é importante salientar que esta aprendizagem dos elementos funcionais não se reduz a uma aprendizagem conceptualmente formalizada dos elementos da gramática tonal, tal como nos aparecem nos tratados de harmonia. Quando Elliot nos fala de *pensamento musical procedimental* ou quando Gordon nos fala na *audiação*, falamos, essencialmente, num tipo de *entendimento do discurso musical* que só em parte pode ser adequadamente representado segundo os conceitos relativos à

sintaxe musical que nos aparecem nos tratados de harmonia. Esses conceitos são de uma enorme utilidade para que a consciência do discurso seja aprofundada (por essa razão são objeto de estudo e aprendizagem centrais neste trabalho), mas esse aprofundamento não é redutível a uma abordagem desse tipo. Vejamos este ponto com maior detalhe.

2.4. Conhecimento não proposicional

Podemos falar de conhecimento em três sentidos diferentes: conhecimento proposicional, conhecimento por contacto e conhecimento processual (Sober, 2008; O'Brien, 2013; Murcho, 2010). Fazer música é essencialmente uma matéria de conhecimento processual: trata-se de um *saber-fazer*, por contraste com um saber de tipo proposicional, que consiste em ter representações mentais de factos, exprimíveis em proposições ou afirmações. Apesar de ser plausível haver outros modos de conhecimento musical (afinal, podemos saber muitos factos acerca de música sem saber *fazer* música), todos dependem, em maior ou menor grau, desse conhecimento processual, sustenta Elliott (1995, p. 52).

O que podemos dizer acerca do papel do conhecimento verbal (ou proposicional)? A sua importância é incontornável e desses conceitos são feitos os grandes tratados teóricos. De facto, a presença de certos princípios e juízos acerca da música implicam a presença de conceitos verbais e grande parte deste programa consiste na sua introdução, aprendizagem e aprofundamento. No entanto, em rigor, um conceito não precisa de ser verbal. Um conceito é um pensamento ou uma ideia com algum grau de concretude ou abstração. É algo que permite à consciência distinguir entre vários fenómenos – uma unidade cognitiva que se pode manifestar em palavras, imagens ou ações. Nas palavras do filósofo Dan O'Brien (2013):

Podemos, pois, pensar nos conceitos como algo constituído por certas aptidões recognotivas. Assim pode dizer-se que eu possuo os conceitos porque consigo reconhecer consistentemente tais aspetos no mundo. Sei reconhecer se outro caril tem aquele sabor, ou se mais alguém tem aquela beleza. Da mesma maneira, tenho a capacidade de reconhecer as várias tonalidades de azul nas minhas calças; tenho portanto uma gama de conceitos para corresponder à riqueza da minha experiência (O'Brien, 2013, p. 138).

Conceitos não-verbais têm uma sutileza de textura que as palavras nunca poderão captar. Voltemos aos três tipos de conhecimento mencionados. A musicalidade é um tipo de conhecimento multidimensional que resulta de uma conjugação dinâmica de todos estes tipos de conhecimento. Um músico *sabe* o que é um acorde de sétima maior, *reconhece* uma escala menor harmônica, *percebe* que *aquele* acorde se segue *daqueloutro* acorde, e que *aquela* nota deve estar *naquele* lugar, não apenas porque leu uma série de teorias sobre acordes, escalas, encadeamentos harmônicos ou condução melódica, mas, essencialmente, porque tem *contato direto* regular com este tipo de objetos e criou o hábito de pensar sobre eles de uma maneira sistemática e holística; conjugando o que adquire de modo proposicional com o que adquire por relação perceptual direta. Além disso – e aqui voltamos à primazia do conhecimento processual – o seu conhecimento musical é demonstrado fundamentalmente em *atos* de produção artística ou estética não redutível a palavras ou discursos acerca da prática musical. É, portanto, um caso de pensamento não-verbal que se reflete e se inscreve na ação musical:

Quando sabemos fazer algo competentemente, proficientemente, ou de modo especializado, o nosso conhecimento não é manifestado de modo verbal mas de modo prático. Durante as ações de cantar ou tocar um instrumento o nosso conhecimento musical está nessas próprias ações; o nosso pensamento e conhecimento musical estão no nosso agir e fazer. Desse modo, é inteiramente apropriado descrever um intérprete musical competente como alguém que pensa de forma muito exigente e profunda (embora tácita) enquanto interpreta (ou improvisa) – à medida que constrói e liga padrões musicais entre si; Por outras palavras, o entendimento musical do intérprete manifesta-se não naquilo que o intérprete diz mas naquilo faz⁸ (Elliott, 1995, p. 56).

Apesar de os músicos poderem aplicar outro tipo de pensamento *sobre* a ação, a maior parte do seu trabalho consiste em pensar *na* ação, em pensar agindo, de um modo não-verbal. Elliott considera, assim, que a prova da minha musicalidade joga-se na

⁸ “When we know how to do something competently, proficiently, or expertly, our knowledge is not manifested verbally but practically. During the continuous actions of singing or playing instruments our musical knowledge is in our actions; our musical thinking and knowing are in our musical doing and making. Thus, it is entirely appropriate to describe competent musical performers as thinking very hard and very deeply (but tacitly) as they perform (or improvise)—as they construct and chain musical patterns together; In other words, a performer's musical understanding is exhibited not in what a performer says about what he or she does.”

qualidade da minha execução musical, naquilo que faço enquanto executante (improvisador, compositor, intérprete, maestro). E para entender e aceder à qualidade da minha musicalidade exibida na minha execução, os meus avaliadores devem possuir eles próprios uma certa competência neste tipo de pensamento não-verbal, ou pensamento-em-ação.

Nesta linha de pensamento, Más destaca o papel da improvisação como modo de prática e aferição das nossas competências funcionais:

Na verdade, apenas ganhamos funcionalidade no uso da nova língua quando conseguimos reutilizar com sucesso aquilo que aprendemos noutros contextos, improvisando o nosso discurso (Más, 2011, p. 29).

Gordon atribui à improvisação um papel de idêntica importância:

Suficiente será dizer que quanto mais alguém for capaz de improvisar, independentemente da música se apresentar como vocação ou como entretenimento, melhor essa pessoa irá responder, de modo geral, à música⁹ (Gordon, 2003, p. 3).

2.5. Improvisação

A prática da improvisação musical é uma forma de aprendizagem e de relação com a música comum a todos os períodos e culturas do mundo. Improvisar era um elemento essencial na música da antiga Grécia, desempenhava um papel fundamental no Barroco e continuou a ocupar um lugar de enorme importância ao longo da história da música. Para lá das fronteiras da música ocidental, a prática da improvisação figura de uma maneira proeminente nas culturas africanas, indianas, persas e asiáticas. Para além disso, regressando à cultura ocidental dos dias de hoje, improvisar é, evidentemente, o elemento essencial da maior parte da prática jazzística.

Em que consiste improvisar? Há, habitualmente, duas maneiras de situar esta prática: improvisar pode ser visto como uma espécie de interpretação espontânea, sem recurso à notação, ou pode ser visto como compor no momento. Elliott (1995) considera, contudo, que a contraposição que comumente se faz entre interpretação e composição conduz-nos a um entendimento simplista destes conceitos. Compor e interpretar não

⁹ “Suffice is to say that the more one is capable of improvisation, regardless of whether music is followed as a vocation or an avocation, the better that person will overall respond to music.”

devem ser vistos como dimensões mutuamente exclusivas. Os compositores geralmente interpretam o que compõe durante, antes ou após o processo de notação das suas ideias. E os intérpretes podem envolver-se em tarefas próprias de composição quando criam *cadenzas*, melodias ornamentadas, quando completam as linhas do baixo, ou acrescentam acompanhamentos harmónicos.

O ato da improvisação é uma espécie de síntese destas atividades. Isto é, improvisar é uma forma de musicalidade na qual uma ou mais pessoas espontânea e simultaneamente 1) compõem, 2) interpretam e 3) executam uma obra musical (Elliott, 1995, p. 169). Apesar de não ser o único, um dos aspetos que melhor distingue uma improvisação de uma interpretação é o esforço para compor em tempo real. Os aspetos composicionais da improvisação variam com a prática e o conhecimento musical. Pode ir de uma simples ornamentação espontânea de uma melodia previamente dada até ao desenvolvimento vertiginoso, de extrema complexidade harmónica ou polifónica, de um tema simples (imaginemos o que será improvisar uma fuga a três vozes, por exemplo). Todavia, o carácter fenomenológico da improvisação não pode ser descrito adequadamente apenas segundo as categorias afins à composição. O momento de improvisação não é apenas um momento de composição “acelerado”, que não pode fugir a um dado tempo estipulado. A componente intrinsecamente imprevisível que caracteriza esta prática acrescenta-lhe um teor cognitivo, emocional e social único. O desafio de compor em tempo real adiciona um grau de risco e, conseqüentemente, de interesse às situações usuais quer de interpretação (na qual o intérprete dispõe de um texto prévio) quer de composição (na qual o compositor dispõe de um tempo outro de maturação e revisão das suas ideias). Portanto, um dos fatores de interesse principais, quer para o improvisador, quer para o ouvinte ou para o público que o segue expectante e atentamente, é justamente o grau de risco que o improvisador se propõe assumir. Assim posto, um improvisador encontra-se numa posição mais instável e perigosa do que um compositor ou um intérprete, porque a improvisação desenrola-se sem que haja hipóteses de correção (Elliott, 1995, p. 170; Sarath, 1993, p. 24). Deste modo, devemos distinguir imprevisibilidade de espontaneidade. O carácter espontâneo geralmente associado ao ato de improvisação não significa, de modo algum, uma certa falta de consciência, de premeditação ou de estudo. Pelo contrário, saber improvisar implica um profundo conhecimento e preparação, um profundo mergulhar na tradição, na história e uma profunda análise do estilo musical sobre o qual se pretende improvisar. Sob pena de criar algo artisticamente vazio, somente depois de sentir que as estruturas estão

solidamente interiorizadas o improvisador se permitirá dar azo à expressão da sua subjetividade.

Dito isto, as vantagens e implicações da improvisação no ensino da música são claras (Campbell, 1991; Elliott, 1995):

- ✓ Em primeiro lugar, saber improvisar implica criar, avaliar, selecionar, evocar e rememorar padrões musicais de uma forma de tal modo rápida que consiga construir-se a partir deles, em tempo real, uma peça com interesse musical. Para que tal seja conseguido, é necessário que os alunos se possam envolver nestes mesmos processos de aprendizagem de conteúdos em atividades de composição notada, com tempo para refletirem ponderadamente sobre todos os aspetos em causa, antes de entrarem na atividade de improvisação propriamente dita.
- ✓ Em segundo lugar, este processo de compor em tempo real contribui, por sua vez, como uma espécie de realimentação de atribuição de significados, isto é, este processo contribui para a assimilação e interiorização do significado sonoro e musical dos próprios padrões que são usados.
- ✓ Em terceiro lugar, improvisar geralmente implica compreender um contexto sonoro que serve de suporte ao improvisador. Para poder compor a sua própria música, o improvisador tem de entender a música que os outros músicos que o acompanham executam e, eventualmente, também criam em tempo real. A improvisação em conjunto implica uma compreensão auditiva extremamente exigente porque implica conciliar aquilo que se pretende criar com aquilo que os outros músicos também decidem criar. Implica estar, digamos, “dentro e fora de si”, simultaneamente, a cada instante que passa. Além disso, torna-se necessário integrar fatores extramusicais imprevisíveis, como a acústica da sala, as reações da audiência e as próprias atitudes dos músicos que o acompanham:

No momento da interpretação, o improvisador tem que assimilar e responder a um conjunto vasto de fatores musicais e extramusicais. O modo como o músico se envolve no processo de decisão que está em curso, no qual cada momento é justaposto num futuro implicado, determina a espontaneidade da música. O artista deve responder coerentemente numa situação de tempo real; ele ou ela têm

também que responder com sensibilidade a um ambiente que muda de modo rápido e complexo.¹⁰ (Sarath, 1993, p. 23).

2.6. Porquê a linguagem tonal?

Poder-se-ia perguntar, neste momento, por que razão se decidiu introduzir a aprendizagem da improvisação a partir da gramática da linguagem tonal e não a partir da gramática de outra linguagem musical. Pois se é verdade que esta linguagem predominou durante três séculos de história da música, não é menos verdade que a partir de finais do século XIX até aos dias de hoje vimos despontar uma variedade imensa de novas linguagens e formas de fazer música. A isto poder-se-ia acrescentar ainda toda a música produzida *antes* da consolidação da gramática tonal, no período barroco, bem como a música baseada nos modos gregorianos e toda a polifonia franco-flamenga (e isto sem transpor as fronteiras da chamada “música ocidental”, o que nos daria um leque ainda mais diversificado de exemplos). Se a música tonal é apenas uma entre múltiplas possibilidades, porquê, então, escolher esta possibilidade em particular? Schafer (1965), por exemplo, propõe uma abordagem à improvisação baseada em eventos sonoros não estruturados do ponto de vista métrico-tonal. Procuro, no entanto, defender que para os propósitos pedagógicos da aula de guitarra clássica nos graus de ensino em causa neste trabalho uma aproximação à prática da improvisação pelo tonalismo é mais adequada. Para tal, aponto três razões: por uma questão de interdisciplinaridade, de método e de motivação:

- 1) Interdisciplinaridade: porque, como foi já referido, na disciplina de Formação Musical, que acompanha o aluno até ao 5º grupo, as competências musicais estão associadas à aprendizagem de conteúdos da linguagem tonal: escalas, tonalidades, armação de clave, graus tonais, identificação de acordes maiores, menores e de sétima, etc. Ora, se se pretender aumentar a ligação de saberes pela aplicação destes conteúdos na aula de instrumento, esses conteúdos terão forçosamente que estar associados à linguagem tonal, tal como é estudada em

¹⁰ “In the moment of performance, the improviser must assimilate and respond to a wide range of musical and extramusical actors. How the musician engages in the ongoing decision-making process, where each moment is juxtaposed with an implied future, determines the spontaneity of the music. The artist must function coherently in a real-time situation; he or she must also respond sensitively to a complex, rapidly changing environment.”

Formação Musical. Podemos fazer aqui uma ressalva para os modos gregorianos, que também são aprendidos nesta disciplina. Neste caso, não vejo qualquer problema em iniciar o aluno, tão cedo quanto cedo possível, a improvisar na guitarra usando esta base modal. A última das atividades projetadas foi, inclusive, baseada num modo gregoriano.

- 2) Método: porque há uma teoria consolidada sobre esta linguagem e uma série de métodos de aprendizagem dos seus fundamentos. O livro de Edwin Gordon, uma das figuras centrais da pedagogia musical, *Improvisation in the Music Classroom – A Sequential Learning* (2003), é um exemplo de um método de introdução à improvisação pela linguagem tonal.
- 3) Motivação: apesar de todas as transformações estilísticas e da larga proliferação de novas formas e tendências estéticas, a música tonal continua a dominar. As profecias dos serialistas sobre os carteiros no século XXI assobiarem melodias atonais não se cumpriram. A música popular nunca abandonou a tonalidade e mesmo na música “erudita” houve tanto ou mais esforço por renovar a tonalidade do que por superá-la. Também houve influência da música popular sobre a “erudita” – o caso do Jazz, por exemplo. A ideia de que a tonalidade está, de certo modo, ultrapassada talvez sofra da identificação excessiva da tonalidade com a música dos séculos XVIII e XIX. Os nossos alunos de música cresceram a ouvir e a interpretar música tonal e esta constituirá sempre para eles o pano de fundo sem o qual as experiências musicais radicalmente novas jamais poderiam ter o carácter de novidade (na música, como em toda a arte, a inovação pressupõe um pano de fundo familiar, um estilo reconhecível, sem o qual a inovação é invisível como tal – por outras palavras, sem *arrière-garde* não pode haver *avant-garde*). Contudo, isso não significa que *entendam* as estruturas que lhe dão forma. É perfeitamente possível um aluno tocar competentemente Francisco Tárrega e não reconhecer, por exemplo, as funções tonais da peça que tem em mãos. Este aluno capaz de tocar Tárrega pode nem sequer conseguir acompanhar à guitarra os “Parabéns a Você”. Este é um facto que dos deve preocupar e que joga a favor da iniciação da aprendizagem pela tonalidade. Se a maior parte do repertório e a maior parte do universo musical que envolve o aluno (constituído em grande medida por música não “erudita”, como a música *rock* ou *pop*) é tonal, é de esperar que este aluno se irá sentir mais motivado em

entender as músicas que já toca ou de que já gosta do que aquelas que provavelmente lhe causam ainda alguma estranheza.

O que foi dito não exclui de modo algum a tentativa de despertar os alunos para outras linguagens além da tonalidade. Penso que se eles souberem descodificar os padrões que subjazem à música tonal, com a qual estão mais imediatamente familiarizados, estarão em melhores condições de considerar a música como algo não tão misterioso e que, afinal, possui um conjunto de estruturas que podem ser descobertas. Esta consciência de que a linguagem musical pode ser desmontada para se compreender melhor como funciona pode incentivar o aluno a procurar olhar as outras linguagens como outros desafios passíveis de serem explorados, e cuja exploração é gratificante. Isto é, tal como aprendemos primeiro a gramática da nossa língua materna e em seguida a gramática de outras línguas, na aprendizagem musical, aprender a gramática da linguagem que nos é mais familiar poderá encorajar-nos a compreender a gramática de outras linguagens menos familiares. Um dos objetivos deste trabalho consiste em compreender em que medida isto acontece. Isto é, em que medida os alunos que se iniciaram na improvisação pelo método que proponho (baseado no tonalismo) ganham curiosidade em entender a gramática que estrutura peças mais modernas ou distantes do seu “lugar de conforto” sonoro.

3.1. Condições de aplicação da intervenção pedagógica

Na instituição onde implementei a intervenção pedagógica que serve de objeto a este relatório - o Curso de Música Silva Monteiro - o grupo de professores de guitarra clássica definiu o programa para o ensino básico de guitarra de modo que, apesar de os *objetivos de avaliação* para o ensino básico serem definidos em termos de peças, estudos e escalas, as *competências* abarcam uma série de domínios que incluem explicitamente a criatividade, a autonomia, o conhecimento estilístico e a análise formal. Além disso, no 5º grau (o grau no qual se encontram as alunas que fizeram parte deste projeto) a avaliação contínua tem um peso de 60 %, enquanto a prova de avaliação tem o peso de 40 %. Esta decisão confere à *avaliação formativa das competências* mencionadas uma relevância considerável. Aquilo que se expressa em momentos pontuais, como uma prova ou uma audição, é apenas um elemento da avaliação geral.

Neste sentido, o grupo de professores de guitarra clássica acolheu de modo muito positivo a intervenção por mim proposta bem como a metodologia de investigação e o conjunto de instrumentos de recolha de dados levada a cabo durante o processo que será descrita nos pontos seguintes.

Os professores consideraram tratar-se de uma proposta que, apesar de constituir uma novidade do ponto de vista dos itens que regularmente constam no programa, se insere adequadamente nos critérios definidos para a avaliação contínua.

3.2. Metodologia de investigação

Fizeram parte deste estudo 4 alunas do 5º grau do Ensino Básico do Curso de Música Silva Monteiro. Decidi optar pelo *estudo de caso múltiplo* como metodologia de investigação, tal como referido por Coutinho (2013). Trata-se de um **estudo de caso múltiplo** (ou comparativo), classificação usada também por Bogdan & Biklen (1994),

uma vez que serão estudados dois ou mais casos para, posteriormente, serem comparados e contrastados (Yin, 2005).

Pareceu-me menos adequado, tendo em conta as condições deste trabalho, optar por uma metodologia experimental que envolvesse um grupo experimental e um de controlo. A primeira razão prende-se com o número da amostra em causa (um grupo de controlo e um grupo experimental de duas alunas cada) que se revela insuficiente para que uma comparação deste género fosse estatisticamente significativa, isto é, que do ponto de vista quantitativo se pudessem retirar conclusões estatisticamente sólidas. Em segundo lugar, tendo em conta a fundamentação teórica realizada, há razões pedagógicas que têm, no caso da pesquisa deste trabalho, implicações metodológicas. Se incluíssemos um grupo de controlo na nossa análise, ao qual não fosse aplicado o método, tudo o que poderíamos comparar seria a prestação dos dois grupos nos termos de uma pedagogia que já à partida reduz, quase por completo, os modos de aferição das competências musicais à capacidade interpretativa de um dado reportório. Segundo esta primazia conferida à capacidade interpretativa do reportório tornar-se-ia extremamente problemático o modo como se poderiam comparar os dois grupos em relação a tudo aquilo que as atividades de improvisação pretendem acrescentar à formação do estudante de guitarra clássica. Considere-se o que Molina (2006) diz a respeito daquilo que se entende hoje nos conservatórios e academias de música por capacidade de interpretação:

Hoy por hoy somos conscientes de que la interpretación constituye el objetivo primordial de la educación musical instrumental en directo y casi exclusivo de la técnica, que invade y absorbe la dedicación del alumno a su instrumento los conservatorios y centros musicales profesionales. En estos centros la interpretación se enseña como un derivado.[...] Así, la capacidad técnica para poder pronunciar con perfección una obra se convierte en sinónimo de interpretación y un músico capacitado para *tocar* una partitura pasa a ser un músico que *interpreta* esa partitura. Esta situación no es perniciosa en sí misma sino sólo cuando deja de estar respaldada por una sólida base formativa del intérprete en muchas otras materias (Molina, 2006, p. 30).

Pois bem, é justamente a aferição destas “outras matérias” que devemos incluir na recolha de dados deste trabalho. Vejamos este ponto com mais cuidado. Como já foi dito, espera-se que as valências educativas da prática de improvisação mencionadas contribuam *também* para o enriquecimento da compreensão das peças abordadas no programa e, conseqüentemente, para uma *interpretação* das peças abordadas mais inventiva, pessoal e de maior interesse. Contudo, a interpretação de reportório notado é apenas *uma* das possibilidades de expressão destas competências e um dos modos pelo qual as podemos avaliar. Parece-me, assim, que a melhor maneira de aferir o desenvolvimento das competências funcionais adquiridas pela improvisação será através de uma estratégia de recolha de dados consentânea com o paradigma defendido no enquadramento teórico e que não se reduz à tentativa de perceber as contribuições da improvisação para a interpretação.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Basearei a estratégia de recolha de dados nos seguintes instrumentos, aplicados a cada uma das 4 alunas. Serão aplicados instrumentos de recolha antes (pré-análise, de carácter essencialmente diagnóstico), durante (grelha de observação e critérios de êxito) e após (pós-testes) da intervenção.

Pré-análise:

- 1) Questionário misto dividido em duas partes:
 - 1) perguntas no formato de uma escala de *diferencial semântico*
 - 2) perguntas abertas de carácter diagnóstico sobre o conhecimento, sobre a interdisciplinaridade da disciplina de instrumento com Formação Musical, sobre a experiência prévia que a aluna tem de improvisar, a motivação que tem em aprender esta atividade, e as expectativas que traz consigo sobre esta prática [ver ANEXO 1].
- 2) Teste prático diagnóstico de avaliação inicial sobre conhecimentos de gramática musical e sua aplicação na guitarra [ver ANEXO 2].

Pós-testes:

- 1) Questionário final idêntico à primeira parte do questionário inicial acima descrito (perguntas no formato de uma escala de *diferencial semântico*), para efeitos comparativos, acerca da experiência da aplicação do programa. [ver ANEXO 1]
- 2) Teste de avaliação prático final: será pedido a cada aluna a realização de uma pequena improvisação para cada atividade desenvolvida durante o programa. Estas improvisações serão registadas em áudio para uma apreciação mais adequada por parte do investigador e do professor cooperante [ver ANEXO 3].

Os instrumentos até agora referidos serviram para fazer uma recolha de informação *antes* e *após* a realização da intervenção pedagógica. Usei, para além destes, outros instrumentos de recolha de dados, desta vez para serem aplicados durante a realização do projeto, a saber, 1) grelha de observação e 2) conjunto de critérios de êxito.

1) Grelha de observação para cada atividade

Foram escolhidas 3 variáveis operacionalizadas segundo uma graduação de diferencial semântico, em 6 níveis. As variáveis são:

- Nível de motivação/empenho
- Nível de controlo dos materiais
- Avaliação do resultado técnico-musical.

No que diz respeito à avaliação da prática da composição e improvisação Swanwick (2000, apud Berrade, 2010) propõe a seguinte graduação:

- Sensorial.
- Manipulativo, referido a distintos graus de controlo dos materiais.
- Expressividade pessoal.
- Vernáculo, referida à capacidade expressiva, seja individual ou reconhecida dentro de um conjunto de convenções.

- Especulativo.
- Idiomático, referido ao grau de presença de organizações estruturais.
- Simbólico, referido à utilização dos recursos com uma intenção comunicativa.

Esta gradação de modos de Swanwick funciona como uma referência a ter em conta na avaliação do percurso evolutivo de cada aluno. À medida que avançamos no nível do modo acima graduado a densidade semântica de cada um deles aumenta de tal forma que, no contexto desta pesquisa, torna-se praticamente impossível torná-los operativos em termos de critérios objetivos ou, pelo menos, razoavelmente controláveis. Com vista a resolver este problema, as variáveis escolhidas – motivação, controlo dos materiais, resultado musical – procuram incluir os elementos mais significativos da gradação de Swanwick, dando conta do essencial dos conceitos, capacidades e competências desenvolvidas pelos alunos nas atividades propostas.

Todas estas grandezas foram avaliadas por mim e pelo professor cooperante. Pela própria natureza destas variáveis existe sempre uma margem de subjetividade no juízo avaliativo (principalmente para a primeira variável referente à motivação) que se procurou minimizar quer pela recolha do maior número possível de indícios objetivos observáveis (que possamos razoavelmente considerar que se relacionam causalmente com a variável em causa), quer pela problematização conjunta da natureza e valor dos parâmetros em jogo.

Neste mesmo sentido - de se conseguir uma maior objetividade e rigor - os dados recolhidos através dos “Critérios de êxito” (explicado de seguida) foram tidos em conta na formação dos juízos avaliativos associados às variáveis a dimensionar. Passo a explicar mais detalhadamente cada uma destas variáveis:

- Nível de motivação/empenho - pretende-se avaliar o grau de interesse e entusiasmo que o aluno manifestou na execução da atividade. Ou segundo a definição de Fontaine (1990):

A motivação representa o aspeto dinâmico da ação: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma ação, a orientá-la em função de certos objetivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo (p.97).

Os termos motivação e empenho não são equivalentes, mas aparecem aqui emparelhados pela seguinte razão. Dado que a motivação é um estado psicológico do sujeito que não é suscetível de observação direta, e supondo-se que o empenho é uma forma de tornar a motivação comportamentalmente visível, o nível de empenho aparece aqui como uma variável diretamente correlacionada com o nível de motivação e que pode ser trabalhada em termos de indícios observáveis. Assim, avaliar a motivação significará na prática medir o empenho, e medir o empenho será procurar indícios objetivos observáveis do comportamento (e.g. os desvios de atenção, a quantidade e natureza de sugestões e questões colocadas, a prontidão e rapidez com que começa a atividade) que, tidos em conta no seu conjunto, se apresentem segundo uma coesão e sentido tais que se torne razoável associá-los com um certo tipo de estado psicológico interno, ou, por outras palavras, uma certa disposição interna para a ação – o nível de motivação, justamente. O nível 1 corresponde a “Muito pouca motivação/empenho”, o nível 6 corresponde a uma “Elevada motivação/empenho”.

- Nível de controlo dos materiais - pretendeu-se avaliar o grau de facilidade ou dificuldade que os alunos sentiram em mobilizar, controlar e manipular os recursos e conceitos para realizar com sucesso a atividade proposta. Mais uma vez, procuraram-se indícios como a quantidade de dúvidas e perguntas, o número de hesitações, de tentativas, o grau de esforço, para objetivar esta dimensão. O nível 1 corresponde a “Controlo dos materiais muito insuficiente”, o nível 6 corresponde a “Controlo dos materiais muito elevado”.
- Resultado técnico-musical – pretende-se avaliar do ponto de vista técnico e musical o resultado das atividades. Isto é, a cada improvisação será dada uma pontuação tendo em conta critérios como a consistência melódica, o grau de variabilidade dentro das regras estipuladas, a conformidade da frase melódica criada com a base harmónica e o rigor rítmico. O nível 1 corresponde a “Resultado musical muito pouco satisfatório”, o nível 6 corresponde a “Resultado musical muito satisfatório”.

Importa fazer ainda algumas considerações sobre o grau de interdependência destas variáveis e o seu peso relativo para um adequado juízo avaliativo. Com efeito, a motivação depende, em grande medida, do grau de facilidade que o aluno encontra na

manipulação dos materiais e este grau de facilidade depende, em grande medida, da motivação que o aluno sente em realizar a tarefa que lhe é proposta:

Quando um sujeito interpreta resultados positivos ou negativos no domínio da realização escolar, por exemplo, pode fazer referência ao seu nível de capacidade, ao esforço desenvolvido, ao grau de dificuldade da tarefa, à sorte que teve, mas também à atenção, à fadiga, ao interesse que despertou o assunto, à sua capacidade de concentração, a fatores do meio físico (...), à memória, à ansiedade, à atitude do professor, à atitude dos colegas, etc.... As quatro primeiras causas (capacidade, esforço, dificuldade, sorte), contudo, são as mais referidas e correspondem aproximadamente a 50% das causas geralmente apontadas pelos sujeitos (Heckhausen, Shmalt & Schneider, 1985 apud Fontaine, 1990, p. 111).

Esta interdependência verifica-se também entre a segunda e terceira variável. A variável “resultado musical”, embora conceptualmente distinta da variável “controlo de materiais” pode servir como indicador de aferição desta última: o tipo de resultados obtidos é um indicador das destrezas alcançadas pelo aluno. Para além disso – e talvez o mais importante a referir - a variável “resultado musical” deve ser devidamente ponderada, dado que o que está em jogo não é tanto avaliar resultados “artisticamente valiosos” quanto o desenvolvimento das competências exercitadas em cada atividade. O valor pedagógico dos resultados deve ser enquadrado numa visão ampla de todo o processo de aprendizagem:

O aluno centrado exclusivamente no resultado que atribui à capacidade é mais vulnerável do que o aluno centrado na procura de estratégias adequadas para realizar a tarefa: o esforço, a organização do trabalho, a subdivisão de tarefas complexas em tarefas mais simples, a procura e a utilização de informação, a planificação do trabalho são determinantes importantes dos resultados alcançados que são frequentemente descurados (Fontaine, 1990, p.127).

2) Observação de critérios de êxito

Para cada atividade são formuladas perguntas muito concretas no sentido de aferir se o aluno foi capaz de atingir os objetivos específicos propostos. Isto é, diferentemente do instrumento anterior, o tipo de dados a observar (os critérios de êxito) variam de atividade para atividade, em função da natureza peculiar e propósito específico de cada uma dessas atividades. O grau de subjetividade deste instrumento é muito menor que o anterior porque as perguntas foram formuladas no sentido de se conseguir obter respostas facilmente observáveis. Daí que o cruzamento destes dados com os dados da grelha de variáveis acima descrita contribua para uma maior objetividade dos juízos referentes a essa grelha. Para tornar estes dois últimos pontos mais claros, referentes aos instrumentos de recolha *durante* o processo, isto é, aos instrumentos aplicados aquando da realização das atividades - a grelha de observação e os critérios de êxito – tome-se como exemplo o modo como a primeira atividade foi esquematizada pelo investigador, de modo a incluir tanto o conteúdo programática da atividade em si como os instrumentos de recolha de dados a ela associados:

Tabela 1 - Exemplo de planificação de atividade

Atividade “Improvisação 1”	Observações	
Tonalidade Dó Maior, Função Tónica e Dominante	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
Dentro da tonalidade de Dó Maior, o professor toca alternadamente o acorde da Tónica e da Dominante, num acompanhamento de carácter ternário (como uma pequena valsa). Os alunos deverão tocar uma melodia sobre esses acordes. A criação desta melodia consistirá na atribuição de uma nota por acorde. Nota esta que será escolhida apenas dentro do conjunto de notas estruturais do acorde que está a ser tocado. A atividade divide-se em 5 subatividades:	1 – Nível Motivação /Empenho 2 – Nível de controlo dos materiais	- As alunas estão familiarizadas com a escala de Dó Maior? - As notas da melodia são as notas estruturais do acorde?

1 – Um aluno toca uma nota sobre o acorde da Tónica, o outro aluno toca sobre o acorde da Dominante.

2 – Inversão dos papéis dos alunos.

3 – Os dois alunos tocam em simultâneo tanto sobre o acorde da Tónica como sobre o acorde da Dominante.

4 – Um dos alunos assume o papel de acompanhador e toca os acordes. A outra aluna improvisa uma melodia nos moldes anteriores.

5- Inversão dos papéis dos alunos.

3 –

Resultado

técnico –

musical

- O ritmo é mantido de modo coerente? Há hesitações?

- As alunas conseguem acompanhar a melodia improvisada com os acordes de Dó Maior e Sol Maior com facilidade?

Capítulo 4 – Desenvolvimento do programa

4.1. Desenho Geral

Para a criação do programa de introdução à prática de improvisação optei por um conjunto de atividades e exercícios de introdução gradual aos elementos gramaticais da tonalidade, procurando aproveitar o que os alunos já sabiam das próprias aulas (escalas, arpejos, etc.), do que já aprenderam em Formação Musical (noção de tonalidade, cadência, etc.) e das canções populares que, fora do contexto das aulas, aprenderam por elas próprias (acordes, padrões de acompanhamento, etc.). Esta abordagem gradual, elemento a elemento, e com base nos conhecimentos prévios dos alunos foi a escolhida porque proporciona ao professor um controlo pedagógico mais minucioso das dificuldades que o aluno vai encontrando na relação com estes elementos, e permite ao aluno uma aproximação suave e consistente com esta nova prática.

Contudo, torna-se pertinente referir algo em relação aos conceitos e conteúdos que os alunos supostamente já saberiam (quer das aulas de guitarra, quer das aulas de Formação Musical, quer de contextos extracurriculares). Quando inicialmente o investigador e o professor cooperante projetaram, ainda que esboçadamente, as atividades do programa esperavam que alguns conceitos básicos de tonalidade (como a noção de tónica e dominante) estivessem já adquiridos. Como veremos na análise dos testes de diagnóstico, no Capítulo 5, para duas das alunas envolvidas neste programa de intervenção, estes conhecimentos revelaram-se manifestamente diminutos. As atividades iniciais são, por essa razão, atividades muito simples que iniciam as alunas nas noções mais basilares da linguagem tonal.

Veremos também no Capítulo 5 que existe um certo consenso por parte das alunas no reconhecimento da importância do aumento do grau de interdisciplinaridade entre a disciplina de guitarra e a disciplina de Formação Musical. Ponderou-se inclusivamente a hipótese de projetar este programa com algum grau de parceria com o professor de Formação Musical – alguns temas e abordagens do programa aqui proposto poderiam ser tratados em ambas as disciplinas. Esta conjugação de esforços, contudo,

não foi concretizada por constrangimentos vários, como a falta de tempo. A interdisciplinaridade conseguida deu-se ao nível acima descrito, isto é, na procura de aproveitar os conteúdos apreendidos em Formação Musical como um dos elementos de base para o início das atividades.

4.2. Recursos pedagógicos

Os principais recursos pedagógicos usados para a planificação das atividades desenvolvidas neste trabalho foram elaborados a partir dos seguintes livros:

- *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*, de Bochmann (2003)
- *Creativity in Improvisation* (Book 1) de Azzara, Grunow e Gordon (1997)
- *Harmonia – Método Prático* de Guest (2006)
- *Improvisación a la guitarra – Enseñanzas profesionales*, de Garrido & Molina (2004)
- *Improvisation in the Music Classroom: A Sequential Learning*, de Gordon (2003)
- *Teoria da Música*, de Zamacois (2009)

Além da informação extraída dos livros referidos, também foram considerados os conteúdos e atividades didáticas de improvisação aprendidas na disciplina de Princípios e Práticas do Ensino Instrumental em Grupo, do Curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho (no âmbito do qual este projeto se enquadra), lecionada pela Professora Doutora Maria Helena Vieira.

Para além destes recursos atuais, recorri a métodos clássicos dos grandes mestres do reportório da guitarra clássica, que, como já foi referido, dão uma ênfase às questões de compreensão da gramática tonal que podem ser extraordinariamente inspiradores:

- *Método para guitarra*, de Fernando Sor (2008) (E. Baranzano, & R. Barceló, trads.) Castelhana (publicado originalmente em francês; Paris, 1830).
- *Método completo per chitarra, op. 27* de Ferdinando Carulli (2012) (primeiramente publicado em Paris, ca. 1811)

- *Método Completo para a Guitarra (em três partes)*, op. 59, de Matteo Carcassi (primeiramente publicado em Paris ca. 1840).

Com base nesta recolha de dados criei, organizei e adaptei às possibilidades e potencialidades técnicas e interpretativas da guitarra clássica um conjunto sequencial de dezasseis atividades de iniciação à improvisação.

4.3. Categorização e descrição das atividades

Cada atividade teve a duração de cerca de 10 minutos. Foram dadas duas atividades por cada aula de 90 minutos a minigrupos de duas alunas. No fim de cada atividade era proposto um trabalho de casa a ser desenvolvido durante a semana, que visava a consolidação e aprofundamento dos conteúdos e matérias dadas. Este trabalho de casa revestiu-se de grande importância porque significou, na prática, um alargamento do tempo que o próprio aluno atribuiu a estas atividades.

O tempo de cerca de 10 minutos (duas atividades por aula de 90 minutos, o que corresponde a cerca de 22 por cento do tempo total de aula) foi o tempo que o investigador e o professor cooperante consideraram que melhor poderia conciliar a realização das atividades propostas com o seguimento e cumprimento do programa curricular regular da disciplina. Pensou-se, tal como já referido no enquadramento teórico, que estas atividades poderiam complementar e dar um novo sentido à parte da aula já existente no programa curricular dedicada às escalas e arpejos.

As atividades foram divididas segundo quatro categorias que definem quatro domínios pedagógico-musicais. A saber: 1) Elementos estruturais; 2) Variedade estilística; 3) Integração no repertório; 4) Expansão da linguagem.

Vejamos cada um deles.

- 1) Elementos estruturais: Trata-se do conjunto maior de exercícios, onde são tratados os conceitos elementares que estruturam a linguagem tonal de uma forma muito simples e extremamente gradativa e que servirão de base a todas as restantes atividades. São tratados nestes exercícios os graus tonais principais (tónica, dominante e subdominante), as cadências perfeita e plagal, bem como

padrões rítmicos de acompanhamento básicos. Este conjunto é, de longe, o que adquire maior peso relativo em relação ao conjunto das atividades de todo o programa (62,5 %) porque se pretende aqui garantir.

- 2) Variedade estilística: Apreendidos os conceitos anteriores, nesta categoria surgem exercícios que procuram introduzir as alunas em vários estilos ou formas de improvisação. São exercícios que permitem uma maior liberdade criativa. As progressões harmónicas adquirem um outro interesse musical e as regras de criação de melodias não são definidas em termos tão estritos e definidos. Em vez disso, os acompanhamentos e as melodias seguem antes um certo “carácter” sugerido pela própria natureza da atividade. Por exemplo, numa das atividades pede-se às alunas para improvisarem sobre um acompanhamento em *rasgado* que evoca um certo carácter andaluz. Outro exemplo ainda, noutra atividade, pede-se às alunas para improvisarem sobre os acordes de uma canção por elas muito conhecida de uma banda *pop/rock*.

- 3) Integração no repertório: Neste conjunto de atividades procura-se fazer uma ponte entre a prática de improvisação desenvolvida e algumas peças constantes no programa curricular. O objetivo essencial é entender de que modo a prática da improvisação pode contribuir para o aprofundamento do programa curricular e de que modo a interpretação do programa pode contribuir para o aprofundamento da prática da improvisação. No seu ensaio *Análisis, improvisación e interpretación*, Molina (2006) desenvolve esta linha de investigação. Em primeiro lugar, pretende-se que as alunas conheçam melhor as estruturas harmónicas, os padrões rítmicos e os motivos melódicos que subjazem às peças em questão. Em segundo lugar, as alunas devem pensar sobre o carácter da peça e tentar interiorizá-lo. Claro está que estas duas abordagens (uma focada na estrutura a outra no carácter) estão intimamente correlacionadas e devem ser vistas em conjunto. Em terceiro lugar, depois de conhecida a estrutura geral e interiorizado o carácter, as alunas deverão improvisar as suas próprias melodias respeitando estes parâmetros. Poder-se-ia dizer que neste conjunto de atividades as alunas entram em diálogo com o compositor estudado e propõem, elas mesmas, novas ideias à peça por ele composta.

- 4) Expansão da Linguagem: Depois de apreendidas as estruturas elementares do tonalismo, nesta categoria tem lugar uma abordagem que pretende ensaiar uma “fuga” a esta linguagem. A riqueza e as peculiaridades das linguagens alternativas poderão agora ser experienciadas com maior vivacidade porque serão relevadas num pano de fundo conhecido e interiorizado. Acresce que só com base neste conhecimento prévio o desvio ao conhecimento pode ser experienciado *enquanto desvio*, isto é, enquanto algo novo. Optou-se por criar uma atividade a partir duma escala baseada num dos modos gregos antigos e com um suporte harmónico de carácter pendular (diluindo a sensação da função da tónica) constituída por acordes de nona.

A distribuição das atividades segundo estas categorias e o conteúdo principal nelas tratado pode ser observada no quadro seguinte.

Tabela 2 - Categorização das atividades

Categoria/Domínio pedagógico-musical	Atividades	Conteúdo principal	
Elementos Estruturais	Atividade “Improvisação 1”	Função Tónica e Dominante	
	Atividade “Improvisação 2”	Célula rítmica	
	Atividade “Improvisação 3”	Função subdominante	
	Atividade “Improvisação 4”	Síntese dos conteúdos anteriores	
	Atividade “Improvisação 5”	Acorde de VI grau	
	Atividade “Improvisação 6”	Cadência Plagal	
	Introdução no Reportório	Atividade “Improvisação 7”	Valsa Carulli, Op. 27
		Atividade “Improvisação 8”	5º Posição da Guitarra
		Atividade “Improvisação 9”	Padrões rítmicos de acompanhamento
		Atividade “Improvisação 10”	Síntese dos conteúdos anteriores
Variedade Estilística	Atividade “Improvisação 11”	Tonalidade de Sol Maior – Acorde de 7ª Maior	
	Atividade “Improvisação 12”	Canção popular “Dunas”	
	Atividade “Improvisação 13”	Escala menor harmónica. Acordes em <i>rasgado</i> .	
Integração no Reportório	Atividade “Improvisação 14”	“Estudo nº 3”, Op. 60, de M. Carcassi	
Expansão da Linguagem	Atividade “Improvisação 15”	“Adelita”, de F. Tarrega	
	Atividade “Improvisação 16”	Modo Sol Lídio. Acordes de 9ª	

Apresenta-se de seguida uma descrição sintética destas atividades:

- Atividade “Improvisação 1” – Nesta atividade as alunas devem criar pequenas melodias de ritmo muito simples (de uma só nota por acorde) sobre os acordes da tônica e da dominante (com o acorde de sétima da dominante), na tonalidade de Dó Maior, dado que é a tonalidade com a qual as alunas estão mais familiarizadas, segundo a sequência I – V – I – V - I, respeitando os seguintes princípios:
 - 1) Sobre cada acorde a melodia terá que situar-se dentro das notas estruturais.
 - 2) O ritmo deverá ser mantido com rigor.
 - 3) A linha melódica deverá sofrer o mínimo de movimentação possível nas transições de acorde.

- Atividade “Improvisação 2” – Esta atividade é idêntica à anterior, mas inclui-se uma célula rítmica que terá que ser respeitada na criação da melodia improvisada.

- Atividade “Improvisação 3” – Esta atividade é idêntica à Atividade 1, mas é incluído o acorde da subdominante, segundo a sequência I- V – IV – V - I.

- Atividade “Improvisação 4” – Esta atividade é idêntica à Atividade 2, mas com a sequência da Atividade 3.

- Atividade “Improvisação 5” – Esta atividade é idêntica à Atividade 4, mas com a adição do acorde de VI grau, segundo a sequência I – IV – vi – V - I.

- Atividade “Improvisação 6” – Esta atividade é idêntica à Atividade “Improvisação 4”, mas desta vez é estudada a **cadência plagal**, segundo a progressão I V vi IV I.

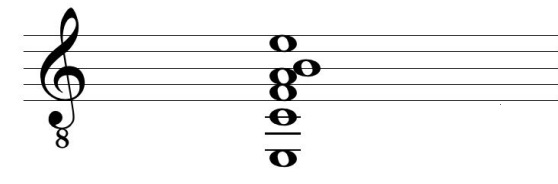
- Atividade “Improvisação 7” – Nesta atividade pretende-se improvisar sobre uma Valsa do método de Carulli, op. 27. Numa primeira fase, as alunas deverão reconhecer a progressão harmónica constitutiva da peça. Dado que estrutura tonal

da primeira parte desta Valsa se situa entre os graus da tónica e da dominante, pretende-se construir melodias sobre esta estrutura. A peça servirá, portanto, como base harmónica para a criação de melodias. Esta atividade e três atividades seguintes (“Improvisação 8”, “Improvisação 9” e “Improvisação 10”) podem ser enquadradas na categoria “Integração no Reportório”, visto que são atividades que se relacionam com uma peça de um autor de referência da guitarra clássica. Contudo, a peça em questão é uma peça desfasada do grau em que as alunas envolvidas nesta intervenção se encontram. Daí que o principal objetivo tenha sido, de facto, uma continuação da introdução aos elementos estruturais.

- Atividade “Improvisação 8” – Esta atividade é idêntica à anterior, mas desta vez, as alunas terão que improvisar na 5ª posição da guitarra. Isto é, em vez de usarem a escala de Dó Maior na primeira posição (a mais habitual), deverão pensar todas as notas da melodia improvisada numa zona da guitarra menos familiar.
- Atividade “Improvisação 9” – Esta atividade pretende usar a mesma Valsa de Carulli, desta vez analisando as 4 variações que se lhe seguem. As variações servirão para entender a noção de *padrões rítmicos de acompanhamento*. As alunas deverão perceber que, se a progressão harmónica for respeitada, podem enriquecer o tipo de acompanhamento variando a forma como escolhem a sequência de notas ou o tipo de arpejo para cada acorde.
- Atividade “Improvisação 10” – Esta atividade é uma continuação e desenvolvimento criativo da atividade anterior. As variações servirão agora como diferentes bases harmónicas de acompanhamento, e as melodias criadas deverão seguir diversos tipos de ritmo. Trata-se de uma atividade síntese das atividades anteriores, na qual é estudado o conceito de tonalidade, analisando uma peça de Carulli, um autor de referência do estudo da guitarra clássica.
- Atividade “Improvisação 11” – Nesta atividade dá-se uma introdução à tonalidade de Sol Maior: escala, harpejos, graus tonais. De seguida desenvolvem-se dinâmicas de improvisação em torno de uma sequência simples de dois

acordes: Sol Maior e Dó de 7ª Maior (tónica e subdominante com sétima). Duas formas de improviso são propostas:

- 1) Seguir um dado padrão ritmo pré-estabelecido.
 - 2) Encetar uma conversa musical, na qual uma aluna cria uma melodia e a outra aluna responde com o mesmo ritmo ou com o mesmo contorno melódico.
- Atividade “Improvisação 12” – Nesta atividade continuar-se-á a explorar a tonalidade de Sol Maior. Desta vez é abordada uma canção popular conhecida pelas alunas, que se encontra dentro desta tonalidade. Trata-se da canção “Dunas”, da banda GNR, que se constitui segundo a seguinte progressão harmónica, que se repete até ao final da canção: I – VI – IV – V. São graus que as alunas já devem conhecer. Uma aluna deve tocar os acordes de acompanhamento, com um ritmo que seja adequado ao carácter da canção. A outra aluna deve improvisar dentro do carácter que está a ser estabelecido pela primeira aluna.
 - Atividade “Improvisação 13” – É utilizada a tonalidade de Lá Menor, como relativa menor de Dó Maior, já abordada, e são referidos os graus tonais principais e três escalas menores associados tradicionalmente à tonalidade: menor harmónica, menor natural e menor melódica. São escolhidos três acordes como base de acompanhamento: Lá menor, Mi Maior e Fá Maior com quarta aumentada agregada e com **mi** como dupla nota pedal nas vozes extremas, este último um acorde habitual no folclore andaluz:



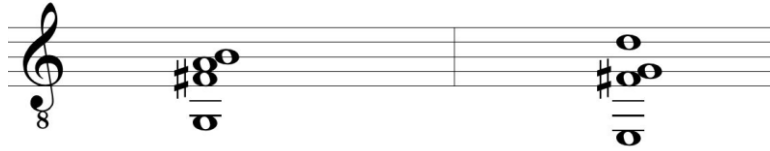
A estrutura intervalar do segundo tetracorde da escala menor harmónica é igual à estrutura intervalar dos dois tetracordes da escala Hispano-Árabe. A sonoridade oriental resulta principalmente da segunda maior entre o sexto e o sétimo grau (fá-sol#) deste segundo tetracorde e dos meios-tons entre mi e fá e sol# e lá. Bochmann (2003) considera que a escala menor harmónica não é uma escala “completa e verdadeiramente

tonal” (p.79) pela existência de um intervalo aumentado. Os três acordes escolhidos, formados a partir destas estruturas intervalares trazem consigo este espírito (o sol# aparece no acorde de Mi e a chegada do acorde de Fá com dissonâncias acrescentadas enfatiza uma tensão de afastamento de meio-tom em relação ao acorde de Mi). O *rasgueado* vem acentuar este carácter espanhol. A improvisação pode ocorrer de duas formas:

- 1) Uma aluna faz o acompanhamento com acordes, usando a técnica de *rasgueado* para imprimir um certo espírito espanhol, enquanto a outra aluna improvisa livremente dentro da escala.
- 2) O professor faz o acompanhamento e as duas alunas estabelecem um diálogo musical utilizando livremente as notas previstas.

- Atividade “Improvisação 14” – Nesta atividade é abordada a escala de Lá Maior: escalas, arpejos, graus tonais, acordes. Em seguida é analisada a peça de Carcassi estudada nas aulas: o Estudo 3, op. 60. Sobre os primeiros 4 acordes da peça (que serão tocados numa sequência cíclica), criam-se melodias improvisadas em Lá Maior, segundo o mesmo motivo melódico-rítmico constitutivo da peça. Pretende-se com esta atividade fazer uma abordagem formal da peça central do reportório de uma forma ativa, isto é, entender de que forma a progressão harmónica está presente e de que modo a melodia pode ganhar sentido musical dentro dessa progressão. As alunas devem sentir que, de alguma forma, podem ter algo a dizer sobre a própria construção formal da peça.
- Atividade “Improvisação 15” – Nesta atividade é abordada a tonalidade de Mi Menor: escalas, arpejos, acordes, graus tonais. Em seguida é analisada a primeira parte da peça Adelita, de Tarrega, abordada nas aulas. A partir da estrutura harmónica base desta parte (acordes de Mi Menor, Lá Menor e Si 7ª, (I – IV – V7), seguindo um ritmo de valsa lenta, criam-se melodias improvisadas que procurem ir ao encontro do carácter desta peça. O propósito pedagógico desta atividade é idêntico ao da atividade anterior.
- Atividade “Improvisação 16” – Nesta atividade faz-se uma pequena introdução aos antigos modos gregos. Escolhe-se uma escala inspirada no modo de Sol

Lídio para criar melodias improvisadas. São escolhidos dois acordes que, tocados ciclicamente, um após o outro, estabelecem um carácter modal ao tipo de acompanhamento: Sol de 7ª Maior com 9ª Maior e Mi menor de 7ª com 9ª maior – como um “pêndulo harmónico”, no qual a sensação de sensível-tónica, ou tensão-resolução (característica da tonalidade) tende a ser dissolvida num tipo de impressão acústica mais etérea e indefinida.



Nesta atividade pretende que as alunas concebam formas de “fugir” à linguagem tonal tradicional, explorada nas atividades anteriores.

Capítulo 5 – Apresentação e análise dos resultados

5.1. Fase diagnóstica

5.1.1. Teste prático diagnóstico

Antes do início da implementação do projeto de intervenção, resolveu-se aplicar um teste prático diagnóstico [ver ANEXO 2] às alunas envolvidas neste projeto que nos permitisse aferir os níveis de conhecimento de gramática tonal que estas alunas possuíam. O teste procura aferir três dimensões deste conhecimento, a saber:

- a) Em que medida as alunas estão familiarizadas com elementos gramaticais como escalas, arpejos, acordes, modos;
- b) Em que medida as alunas são capazes de analisar formalmente uma dada peça, identificando a tonalidade, os graus tonais, as cadências principais;
- c) Em que medida as alunas são capazes de usar os elementos gramaticais em dinâmicas que implicam alguma autonomia funcional, como criar pequenas melodias ou acompanhar uma melodia simples com os acordes da tonalidade da mesma.

A tabela seguinte apresenta os resultados obtidos no teste para cada aluno em cada pergunta. Dado que nos restantes testes e questionários deste relatório as respostas foram quantificadas numa escala de diferenciação semântica dividida em seis valores e para que os dados avaliativos e observacionais gerais do relatório possam ser facilmente comparáveis, optou-se, para este teste, por manter o tipo de quantificação da pontuação de cada pergunta. Assim, o nível 1 significará uma resposta muito insatisfatória ou um nível de conhecimento muito reduzido em relação à matéria em questão e o nível 6 significará uma resposta muito satisfatória ou um conhecimento da matéria muito elevado. A avaliação foi feita em conjunto pelo investigador e pelo professor cooperante. No final fez-se uma avaliação geral para cada aluna. Esta nota não constitui uma média aritmética das notas de todas as perguntas. Procurou-se, em vez disso, fazer

um juízo avaliativo coerente com a prestação geral da aluna, que procure unificar todas as dimensões avaliadas com os seus pesos relativos, e que a situe num dado nível geral de conhecimentos.

Tabela 3- Avaliação do Teste de avaliação prático inicial (diagnóstico)

Questão	Matéria	Pontuação atribuída (1 – 6)			
		Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4
1	Escalas	2	4	5	3
2	Arpejos	2	3	5	3
3	Acordes / Graus Tonais	2	3	5	3
4	Acompanhamento	1	4	4	2
5	Improvisação com célula rítmica	3	4	6	4
6	Improvisação acompanhada	2	4	5	3
7	Análise formal reportório	1	3	4	2
8	Análise formal extra-reportório	1	3	4	3
9	Improvisação livre	3	4	5	4
Avaliação geral		2	4	5	3

Considerações e análise

Pôde verificar-se uma significativa disparidade entre as alunas em relação a este tipo de conhecimentos.

A **aluna 1** mostrou grandes dificuldades em todos os exercícios propostos. Mesmo nas matérias que já deveriam estar consolidadas no grau em que se encontra (lembremo-nos que são alunas do 5º grau), como escalas e arpejos, a aluna mostrou muitas hesitações e falhas. Não foi capaz de acompanhar nenhuma das melodias propostas. Tentamos primeiramente a melodia do “Parabéns a você”¹¹, em relação à qual a aluna não soube identificar nenhum aspeto da estrutura tonal que fosse relevante. Em seguida tentamos a melodia de “O Balão do João”¹². Mais uma vez, a aluna não foi capaz de identificar nada de relevante e não foi capaz de tentar nenhum tipo de acompanhamento. Para além disso, a aluna não foi capaz de fazer uma análise formal

¹¹ Esta canção é uma adaptação de uma peça original estadunidense - "Good Morning to All" - da autoria das irmãs e professoras do Kentucky, Mildred e Patricia Smith Hill,

¹² Melodia popular alemã, adaptada e adotada em Portugal.

minimamente satisfatório de nenhuma das peças propostas nos exercícios. Esta aluna conseguiu, contudo, improvisar sobre a escala de dó maior – quer no exercício no qual era necessário seguir uma célula rítmica, quer no exercício de improvisação livre – de um modo coerente. Foi interessante notar que a aluna - apesar de possuir um conhecimento da gramática tonal francamente insuficiente, e por isso foi-lhe atribuída a nota 2 em 6 – pôde manifestar o seu potencial criativo através do único elemento com o qual estava familiarizada (a escala de dó maior).

A **aluna 2** mostrou ter um conhecimento consideravelmente maior. Não teve dificuldades nas escalas e nos arpejos. Sabia quase todos os acordes dos exercícios, mas (e este ponto pareceu-nos fundamental) não sabia identificar esses acordes com os graus tonais da tonalidade em causa. A aluna conhecia os acordes porque, diz-nos, está habituada “a tocar com os amigos e fora das aulas” canções populares, fora do programa, mas nunca aprendeu a integrá-los conceptualmente na linguagem tonal. De qualquer modo, as noções de “tónica”, “dominante” e “cadência perfeita” não lhe eram completamente estranhas. Na análise formal das peças, a aluna soube identificar os acordes em zonas fundamentais, mas, mais uma vez, não lhes soube atribuir um significado gramatical. No exercício de acompanhamento, a aluna não foi capaz de acompanhar a melodia do “Parabéns a você”, mas foi capaz de acompanhar, ao fim de algumas tentativas, a melodia do “Balão do João”. Notou-se, no entanto, que se trata de algo que a aluna não está acostumada a fazer. O hábito de acompanhar melodias com a guitarra é-lhe familiar, mas o acompanhamento é-lhe previamente dado. A aluna tem o hábito de procurar “os acordes das canções que gosta na internet”. Os exercícios de improvisação correram-lhe bastante bem e mostraram claramente que esta aluna, apesar de ainda não estar familiarizada com os conceitos gramaticais que serão abordadas, é capaz de *pensar funcionalmente* e criar melodias gramaticalmente coerentes. Neste ponto, podemos recordar a noção de musicalidade como pensamento-em-ação de Elliott ou a noção de audição de Gordon: *pensar musicalmente* só em parte requer um conhecimento formal e explícito dos conceitos gramaticais. Um músico pode entender os modos estruturais e estruturantes pelos quais uma peça se desenvolve, saber responder-lhes adequadamente, sem que esse entendimento necessite ser formalmente conceptualizado. Os conceitos (não-formais) podem ser justamente os dispositivos cognitivos que permitem identificar aquilo que está relevantemente em jogo. Esta aluna

mostrou possuir, de modo significativo, estes conceitos. Por esta razão foi-lhe atribuído o nível 4 em 6.

A **aluna 3** foi a aluna que mostrou conhecimentos mais consolidados. Sabia todas as escalas, todos os arpejos e todos os acordes. Mostrou, no entanto, alguma dificuldade na identificação dos graus tonais. As noções abordadas são-lhe familiares, mas mostrou algumas hesitações na identificação dos acordes com a sua função tonal. Foi capaz, contudo, de fazer uma análise formal das peças minimamente satisfatória: foi capaz de identificar acordes e cadências importantes. A aluna não foi capaz de acompanhar a melodia do “Parabéns a você”, mas foi capaz de acompanhar, sem dificuldade, a melodia de “O Balão do João”. Os exercícios de improvisação correram muito bem. Não houve qualquer dificuldade em criar melodias estruturadas segundo as regras determinadas por cada exercício. Tal como a aluna 3, esta aluna disse-nos que tem por hábito tocar e acompanhar canções e peças que não constam no repertório. Procura noutras fontes (os amigos, a internet, etc.) modos de aprender aquilo que gosta de tocar. Esta desenvoltura técnica e expressiva manifestou-se na familiaridade que a aluna tem com os acordes e escalas e no modo como foi capaz de improvisar. Tal como a aluna anterior, esta aluna não possui ainda uma sistematização conceptualmente coerente dos seus conhecimentos gramaticais, mas o tipo de *entendimento musical não formal* (tal como foi explicado nas considerações anteriores) pareceu-nos muito satisfatório. Foi-lhe atribuída, por essa razão, o nível 5 em 6.

A **aluna 4** mostrou maiores dificuldades que as alunas 2 e 3, mas mostrou possuir um conhecimento mais consistente e desenvolto que a aluna 1. A aluna mostrou alguma familiaridade com os elementos gramaticais. Sabia praticamente todas as escalas e arpejos propostos. O conhecimento dos acordes mostrou-se algo errático e incoerente. Mesmo para os acordes conhecidos, não foi capaz de atribuir graus tonais a nenhum acorde no contexto de uma dada tonalidade. A aluna foi capaz de identificar alguns acordes relevantes nas peças analisadas no exercício, mas, mais uma vez, sem lhes saber atribuir nenhuma função harmónica. No que respeita ao exercício de acompanhamento, não foi capaz de acompanhar nenhuma das melodias propostas. Os exercícios de improvisação correram bastante bem. Em especial, a aluna mostrou criatividade e alguma agilidade na criação de melodias ritmicamente estruturadas na tonalidade de Dó Maior. Por todas estas razões, foi-lhe atribuída a nota de 3 valores em 6.

5.1.2. Questionário misto inicial

Albert Bandura (1977), um dos psicólogos mais influentes da aprendizagem sociocognitiva, enfatiza a importância daquilo que ele chama de percepção de auto-eficácia nos processos de aprendizagem. A noção de percepção de auto-eficácia diz respeito ao conjunto de crenças que cada um de nós possui sobre as suas próprias capacidades para realizar aquilo que lhe pode ser significativo numa dada área.

No teste prático inicial, referido no 5.1.1., a avaliação dos conhecimentos das alunas foi feita pelo professor investigador e pelo professor cooperante. Este questionário aponta noutra sentido. Neste caso, a avaliação diagnóstica dirige-se para as percepções que as próprias alunas têm sobre a prática da improvisação nos seus diversos aspetos: nível de conhecimento, motivações, noções e conceitos, representações e crenças, grau de experiência e envolvimento. Procurámos, assim, perceber o ponto da situação auto-percecionado de cada aluna em relação a este domínio.

Nesta parte serão apresentados os resultados relativos a esse questionário inicial (ANEXO 1) respondido pelas 4 alunas. No ponto 5.1.2.1. serão apresentados os resultados para a primeira parte do questionário, que consiste em perguntas diretas nas quais os aspetos tratados são graduados numa escala de diferencial semântico. No ponto 5.1.2.2. serão apresentados os resultados para a segunda parte do questionário, que consiste num conjunto de perguntas abertas, nas quais as alunas puderam responder com maior margem de liberdade e explanação.

5.1.2.1. Primeira parte: perguntas em diferencial semântico

Esta parte do questionário foi criado de tal modo que a graduação das variáveis refletisse consistentemente o grau de afastamento ou de aproximação das alunas à prática, ao estudo e à importância atribuída à improvisação. Deste modo, quanto mais a avaliação se aproxima do nível 1 maior o distanciamento em relação à improvisação, e quanto mais a avaliação se aproxima do nível 6 maior a proximidade. A tabela está organizada da seguinte maneira: o primeiro campo (Dimensão avaliada) inclui o número da pergunta do próprio questionário e a dimensão avaliada nessa pergunta. Os restantes campos apresentam o modo como cada uma das dimensões foi operacionalizada na escala escolhida.

Apesar destas considerações sobre o modo como foram operacionalizadas as variáveis, uma análise mais detalhada desta dinâmica de aproximação-distanciamento terá que ser feita. O distanciamento espelhado na atribuição das alunas pode ser de natureza completamente distinta. Por exemplo, uma aluna pode considerar que tem um nível muito reduzido de conhecimentos de gramática tonal e, todavia, reconhecer que esse conhecimento é muito importante. O que poderíamos concluir é que a aluna sente-se “distante” em relação aos conhecimentos que efetivamente possui, mas sente-se “próxima” da ideia de que estes conhecimentos são importantes. No entanto, em relação a este exemplo, poderíamos concluir, isolando apenas estas variáveis, que a aluna, efetivamente, está mais “distante” dos fatores relevantes para esta prática do que uma aluna que tivesse respondido que possui fortes conhecimentos de gramática tonal (nível 5, por exemplo) e que atribui, também, uma importância elevada aos mesmos.

Isto é, procura-se fazer uma graduação que reflita a realidade efetiva da auto-percepção das crenças e condições das alunas em relação aos fatores relevantes nesta prática. Cada uma das dimensões avaliadas terá, certamente, um peso relativo diferente no que concerne a uma avaliação global desta realidade. Contudo, tratam-se aqui de, no total, 24 variáveis. Seria, na prática, impossível saber com razoável precisão que peso atribuir a cada uma. Sem contar com o peso relativo que as diferentes conjugações de variáveis poderia tomar. Isto é, operacionalizar quantitativamente as variáveis com tal especificidade não seria uma tarefa razoável. Optou-se por fazer uma simplificação operacional calculando a média aritmética, que se traduz matematicamente como uma

igualização dos pesos relativos. Com esta média pretendemos ter uma ideia geral operacional para os propósitos deste trabalho do ponto da situação auto-percecionado das alunas em relação aos fatores incluídos nesta parte do inquérito.

Apresenta-se na tabela seguinte (Tabela 4) todos os resultados das perguntas para as 4 alunas. Por razões de espaço, apresentam-se na coluna da direita apenas o número da pergunta (o conteúdo essencial de cada pergunta apresenta-se na Tabela 5). Nesta tabela apresentam-se ainda as médias aritméticas para cada pergunta (última coluna) e as médias aritméticas para cada aluna (última linha).

Tabela 4 - Conjunto total dos resultados para a primeira parte do questionário inicial

Pergunta	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Média aritmética
1)	2	4	4	3	3,25
2.1)	3	5	5	4	4,25
2.2)	3	5	5	5	4,5
2.3)	3	5	6	5	4,75
2.4)	2	3	4	2	2,75
3)	3	3	2	3	2,75
4)	2	2	3	3	2,5
5)	3	4	6	5	4,5
6)	1	3	6	4	3,5
7)	3	6	6	5	5
8.1)	2	2	4	3	2,75
8.2)	3	3	4	3	3,25
8.3)	3	3	5	3	3,5
8.4)	4	4	6	4	4,5
8.5)	3	6	6	5	5
8.6)	3	3	3	3	3
8.7)	3	4	6	5	4,5
8.8)	4	5	6	5	5
8.9)	4	6	6	5	5,25
9)	3	3	6	6	4,5
10)	4	4	4	5	4,25
11)	3	4	4	4	3,75
12)	3	4	4	5	4
Média aritmética	2,91	3,95	4,82	4,13	3,96

Na Tabela 5 apresentam-se, desta vez, apenas as médias aritméticas dos resultados para cada dimensão avaliada, sem a totalidade dos resultados. Desta forma podemos incluir uma descrição sintética da dimensão avaliada em cada pergunta.

Tabela 5 - Médias aritméticas dos resultados da primeira parte do questionário misto

Dimensão avaliada		Nível mais reduzido (1)	Média (1-6)	Nível mais elevado (6)
1)	Gramática tonal (conhecimento)	Conhecimento reduzido	3,25	Conhecimento elevado
2)	Gramática tonal (motivação)	Desinteressante	4,25	Interessante
		Não pertinente	4,5	Pertinente
		Pouco importante	4,75	Muito importante
		Difícil	2,75	Fácil
3)	F.M. <-> G.C.	Pouca aplicação	2,75	Muita aplicação
4)	Escalas e arpejos	Predominantemente técnicos	2,5	Predominantemente criativos
5)	Alargamento do programa	Pouco interesse	4,5	Muito interesse
6)	Experiência de improvisação	Pouca experiência	3,5	Muita experiência
7)	Interesse improvisação	Pouco interesse	5	Muito interesse
8)	Prática da improvisação	Muito difícil	2,75	Muito fácil
		Pouco acessível	3,25	Muito acessível
		Pouco útil	3,5	Muito útil
		Pouco importante	4,5	Muito importante
		Pouco motivadora	5	Muito motivadora
		Distante da aprendizagem	3	Próxima da aprendizagem
		Distantes dos objetivos	4,5	Próxima dos objetivos
		Pouco valor	5	Muito valor
		Pouco criativa	5,25	Muito criativa
9)	Improvisação <-> Gramática tonal	Ajuda pouco	4,5	Ajuda muito
10)	Improvisação <-> F.M.	Ajuda pouco	4,25	Ajuda muito
11)	Improvisação <-> Reportório	Ajuda pouco	3,75	Ajuda muito
12)	Improvisação <-> Reportório não familiar	Ajuda pouco	4	Ajuda muito
Média		3,96		

Análise

Destacam-se pela positiva as respostas à pergunta 2.3, com um valor médio de 4,75, à pergunta 8.5, com um valor médio de 5, à pergunta 8.8, com um valor médio de 5, e à pergunta 8.9, com um valor médio de 5,25. Foi considerado, portanto, que o conhecimento da gramática tonal é muito importante, que a prática da improvisação é muito motivadora, que tem muito valor e que é muito criativa. Destacam-se pela negativa as respostas à pergunta 2.4, com um valor médio de 2,75, à pergunta 3, com um valor médio de 2,75, à pergunta 4, com um valor médio de 2,5, e à pergunta 8.1, com um valor médio de 2,75. Ou seja, as alunas consideraram, nesta fase inicial, que a gramática tonal é uma matéria difícil, que existe pouca aplicação da matéria de Formação Musical na aula de Guitarra Clássica, que o estudo das escalas e arpejos no âmbito do programa é um estudo predominantemente técnico e pouco criativo, e que a prática da improvisação será algo difícil.

Podemos retirar daqui algumas conclusões. Existe uma certa tensão em relação à prática da improvisação que se traduz no seguinte. Por um lado, é reconhecida à improvisação uma grande importância e podemos considerar que as alunas estão motivadas para esta prática. Contudo, por outro lado, esta prática é olhada com receio: a gramática tonal e a própria prática da improvisação são consideradas muito difíceis. Outro aspeto a destacar é o facto de as alunas não considerarem que o desenvolvimento criativo da gramática desempenhe um papel significativo nas aulas de guitarra: as escalas e os arpejos têm um propósito técnico e não se vislumbra conexões relevantes entre a aprendizagem de Formação Musical e a prática instrumental.

Em relação aos resultados relativos às alunas, individualmente consideradas, podemos verificar que a aluna que se sente mais preparada e motivada para esta aprendizagem é a aluna 3, com um valor médio de 4,82, enquanto que a aluna 1, com um valor médio de 2,91, mostra um nível significativo de impreparação e mostrou reconhecer a esta prática uma importância apenas suficiente. As alunas 2 e 4 mostraram uma preparação e motivação equivalentes e de nível satisfatório.

5.1.2.2. Segunda parte: perguntas abertas

Apresenta-se neste ponto uma análise das respostas à segunda parte do questionário inicial. Nesta parte foi dado às alunas um conjunto de perguntas abertas que visaram complementar a primeira parte do teste, analisado no ponto anterior. Este outro modo de aferição procura, por um lado, aumentar a garantia de coerência dos resultados obtidos na primeira parte, dado que os temas tratados são, em grande medida, os mesmos, e, por outro, permitir às alunas uma maior margem de explicação e exposição dos seus pontos de vista. Esta metodologia de carácter misto procura, pelo cruzamento de dados e análises de vária ordem, aumentar a densidade e consistência das reflexões aqui realizadas.

Para a análise de conteúdo das respostas abertas construímos “rúbricas significativas em função das quais o conteúdo [pode ser] classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1984, p. 685). A construção destas rúbricas significativas, ou por outras palavras, categorias “pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação deste dois processos” (Vala, 1986, p. 111). Apesar da inclusão deste tipo de perguntas tivesse sido justificada pela possibilidade de abrir margem a uma maior explanação das respostas por parte das alunas, verificámos que essas respostas foram muito diretas e concisas. Tendo em conta o tipo de respostas obtido, consideramos mais pertinente criar as categorias, essencialmente, a partir das perguntas constituintes do questionário. De referir, contudo, que a categoria C emergiu das respostas das alunas. Para a produção das categorias, mais do que fazer corresponder cada pergunta a uma categoria, procurámos encontrar unidades de sentido. Desta forma, uma única categoria pode integrar a resposta a mais do que uma pergunta. Na tabela 6 apresentamos a grelha de análise com as categorias criadas e os excertos das respostas de cada aluna que melhor ilustram o conteúdo passível de integrar as mesmas.

Tabela 6 - Síntese das respostas à segunda parte do questionário

Categoria		Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4
		Citação	Citação	Citação	Citação
A	Aplicação e contribuição percebida de F.M. para a guitarra	“com os ritmos, nas notas e em escalas”	“escalas, tonalidades e ritmos”	“saber a tonalidade e as escalas”	“Acordes, tons, escalas”
B	Aplicação e contribuição pretendida de F.M. para a guitarra	“Poderíamos treinar escalas, acordes e ritmos diferentes”	“deveríamos saber mais sobre acordes”	“aprender mais acordes”	“é costume ver músicas com acordes”
C	Importância da aprendizagem da gramática tonal	“quando treinamos coisas diferentes ficamos mais preparados para exercícios no futuro”	“saber escalas e acordes ajuda-nos a tocar melhor as músicas que gostamos”	“ajuda a perceber muitas coisas da música que estudamos”	“observações nas peças” “saber a tonalidade”
D	Hábitos de estudo extra-curriculares	“por vezes costumo pesquisar outras músicas e aprendo os acordes e treinos”	“costumo tocar com os amigos música tiradas da internet”	“internet” e “aprendo acordes e toco as músicas que gosto com os meus amigos”	“Internet”, mas “não explica os acordes”
E	Tipos de conhecimento para improvisar	“é preciso saber de tudo um pouco dentro da música para se compor algo bom ou para nos sairmos bem a improvisar”	“saber acordes e saber aprender músicas sem partitura” “a composição é importante”	“Formação Musical”	“Formação Musical” e “talvez composição”
F	Vantagens da improvisação	“é importante”	“ficamos a saber acompanhar qualquer música sem precisar de a estudar na partitura”	“ajuda muito se quisermos acompanhar uma música ou se quisermos criar” e “não	“Saber improvisar permite desenvolver a capacidade de acompanhar

				precisamos de partitura para tocar”	uma música sem qualquer tipo de treino ou estudo, e pode compor uma boa música.”
G	Desvantagens da improvisação	“acho que não tem desvantagens”	Não referido	Não referido	Não referido
H	Contribuição da improvisação para o programa	“se incluirmos este assunto nas aulas depois será mais fácil, por exemplo, de ler uma partitura nova no futuro.”	“podemos saber mais músicas que nos interessam” “saber mais escalas e acordes”	“devia estar no programa” “é bom saber improvisar”	“ajudar a perceber uma certa escala”
I	Contributo da improvisação para a teoria musical	“ficamos a saber mais sobre tons, acordes, por exemplo”	“ficamos a saber mais sobre escalas, arpejos e acordes”	“acordes, tonalidades, ritmos”	“No meu caso, não, mas pode ser o caso de outros alunos ou pessoas que tocam.”
J	Contributo da teoria musical para repertório não familiar	“somos capaz de saber mais músicas”	“ajuda muito”	“podemos tocar o que mais gostamos”	“Sim, porque posso estudá-las e depois tocá-las. E é assim que se sabem ler partituras”

Análise

Nestas respostas não é tão clara a diferenciação mostrada no ponto anterior em relação às auto-perceções que as alunas têm da sua situação a nível de conhecimento e motivação no que concerne à prática da improvisação. As respostas das alunas são, no essencial, bastante idênticas. Todas reconhecem importância ao conhecimento de gramática tonal, às contribuições de formação musical para o estudo da guitarra e ao

próprio estudo e prática da improvisação. Referem que costumam aprender músicas através da recolha de informação da internet e que costumam tocar com os amigos essas mesmas músicas que aprendem de forma extra-curricular. O termo “acorde” aparece muitas vezes, o que mostra que as alunas dão muita importância a esse elemento da linguagem.

Como foi adiantado no Capítulo 4, verifica-se que existe um consenso em relação à importância e aos potenciais contributos da disciplina de Formação Musical para o ensino da guitarra. Espera-se que, futuramente, num desenvolvimento do programa, se intensifique o esforço de cooperação interdisciplinar.

5.2. Fase da intervenção pedagógica

Nesta parte far-se-á uma apresentação dos dados mais relevantes respeitantes à forma como decorreram as atividades que constituem a intervenção pedagógica.

No ponto 5.2.1. proceder-se-á a uma análise e avaliação das atividades, individualmente consideradas, e o modo como cada aluno respondeu a cada uma dessas atividades tendo em conta os critérios de análise e avaliação referidos. Na parte seguinte (ponto 5.2.2.) apresenta-se uma tabela que representa uma apreciação global quer de cada uma das atividades (o modo geral como as alunas responderam à atividade), quer de cada uma das alunas (o modo geral como cada atividade foi recebida por cada uma das alunas). No ponto 5.2.3. apresentam-se, sob a forma de uma nova tabela, os resultados do teste prático final. Este teste constitui-se por perguntas que procuram aferir os conhecimentos e competências adquiridos em cada atividade. Desse modo, cada pergunta corresponde diretamente a uma atividade. Por fim, no ponto 5.2.4, terá lugar uma comparação entre as avaliações das atividades, decorridas aquando da intervenção, e o modo como as alunas responderam ao teste prático final.

5.2.1. Avaliação a análise das atividades

Para cada atividade é apresentado um quadro que representa o modo como cada uma das atividades foi planejada e avaliada. Cada quadro apresenta três campos:

- 1) uma síntese da planificação da atividade;
- 2) as dimensões pedagógicas e musicais avaliadas (comuns a todas as atividades, como explicado no Capítulo 3 deste relatório);
- 3) os critérios de êxito específicos de cada atividade, sob a forma de perguntas objetivas e concretas.

Com base nos campos 2 e 3, isto é, nas dimensões avaliadas, nos critérios de êxito e noutros dados observacionais que se possam mostrar relevantes, segue-se, depois de cada quadro, uma análise mais detalhada do modo como decorreu a atividade para cada aluna e a sua avaliação por parte do professor investigador e do professor cooperante. É atribuída uma pontuação, numa escala de 1 a 6 valores, para cada aluna e para cada dimensão. Dentro do conjunto de observações recolhidas, o campo referente a estas dimensões foi o único que foi avaliado quantitativamente porque é o campo cujas variáveis são comuns a todas as atividades e, como tal, melhor se adequa a uma análise comparativa das diferentes atividades. Os critérios de êxito serviram essencialmente para conduzir as observações e reflexões específicas de cada atividade. Reflexões estas que estão presentes no texto que se segue aos quadros das planificações das atividades. O intervalo de valores desta escala (1 a 6) foi escolhida, mais uma vez, para efeitos comparativos gerais. Para cada atividade, fez-se uma avaliação global, usando a mesma escala, tendo em conta todas as variáveis em jogo.

5.2.1.1. Atividade “Improvisação 1”

Tabela 7 - Atividade "Improvisação 1" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 1”	Observações	
Tonalidade Dó Maior, Função Tónica e Dominante	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
<p>Dentro da tonalidade de Dó Maior, o professor toca alternadamente o acorde da Tónica e da Dominante, num acompanhamento de carácter ternário (como uma pequena valsa). Os alunos deverão tocar uma melodia sobre esses acordes. A criação desta melodia consistirá na atribuição de uma nota por acorde. Nota esta que será escolhida apenas dentro do conjunto de notas estruturais do acorde que está a ser tocado.</p> <p>A atividade divide-se em 5 subatividades:</p> <p>1 – Um aluno toca uma nota sobre o acorde da Tónica, o outro aluno toca sobre o acorde da Dominante.</p> <p>2 – Inversão dos papéis dos alunos.</p> <p>3 – Os dois alunos tocam em simultâneo tanto sobre o acorde da Tónica como sobre o acorde da Dominante.</p> <p>4 – Um dos alunos assume o papel de acompanhador e toca os acordes. A outra aluna improvisa uma melodia nos moldes anteriores.</p> <p>5- Inversão dos papéis dos alunos.</p>	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico – musical</p>	<p>- As alunas estão familiarizadas com a escala de Dó Maior?</p> <p>- As notas da melodia são as notas estruturais do acorde?</p> <p>- O ritmo é mantido de modo coerente? Há hesitações?</p> <p>- As alunas conseguem acompanhar a melodia improvisada com os acordes de Dó Maior e Sol Maior com facilidade?</p>

Análise e avaliação

Antes de iniciar a atividade, o professor/investigador começou por tentar aproximar as alunas do conceito de improvisação numa forma de diálogo. Começou-se por tentar distinguir interpretação de composição, composição de improvisação e improvisação de interpretação. Chegou-se à conclusão que é difícil traçar fronteiras definidas e que todas estas atividades poderiam, em alguma medida, intersetar-se. A noção de composição acabou por se tornar a noção base sobre a qual as outras poderiam ser pensadas com mais clareza. Depois desta discussão, houve uma parte de exposição

teórica sobre algumas bases relativas à noção de tonalidade. Verificou-se, como era de esperar a partir dos testes e entrevistas da fase diagnóstica, que este assunto era estranho às alunas 1, 2 e 4. A aluna 3 mostrou maior familiaridade com estas noções. De forma geral, as alunas não estavam, de facto, habituadas a pensar nestes termos. Funções tonais, modo de construção de um acorde, tipos de cadência – tudo isso lhes parecia muito pouco familiar... Foi fácil, contudo, transmitir a ideia base de tensão-distensão, através da sensação acústica resultante da transição do acorde de sétima da dominante para o acorde da tônica, e, a partir desta noção base, tentar graduar e perceber o tipo de funções que os acordes podem assumir dentro de um espectro de tensões relativas. Depois de expostos estes conceitos (de uma forma muito geral, sem entrar em detalhes analíticos) deu-se, então, início à primeira atividade proposta (Atividade “Improvisação 1”). A atividade correu bastante bem para todas as quatro alunas. De início houve algumas dificuldades em “processar” em tempo real todas as notas estruturais dos acordes em jogo, e houve alguns momentos em que a nota tocada “não era bem aquela”... Mas, no decorrer da atividade as alunas acabaram por entrar na dinâmica da atividade de um modo muito fluido e, em certos momentos, bastante divertido. O nível de motivação mostrou-se equivalente para todas as alunas. No entanto, nas restantes dimensões avaliadas, a aluna 1 foi a aluna que teve mais dificuldades na realização da atividade, e a aluna 3 foi a aluna que apresentou maior facilidade.

A avaliação final dada para cada aluna pelo professor investigador e pelo professor cooperante pode ser verificada na seguinte tabela:

Tabela 8 - Avaliação da atividade "Improvisação 1"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação /Empenho	4	5	5	4
2 – Nível de controlo dos materiais	2	4	5	3
3 – Resultado técnico – musical	2	3	5	3
Avaliação global	2,5	4	5	3

5.2.1.2. Atividade “Improvisação 2”

Tabela 9 - Atividade "Improvisação 2" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 2”	Observações	
Tonalidade Dó Maior, Função Tónica e Dominante com célula rítmica	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
<p>Esta atividade é idêntica à atividade 1, mas desta vez o aluno terá que seguir uma dada célula rítmica na criação das melodias (longa-breve, mínima-semínima).</p> <p>A atividade divide-se em 5 subatividades, idênticas à atividade 1, mas desta vez em vez de termos uma nota por acorde, temos a célula rítmica de duas notas referida acima:</p> <p>A escolha de notas terá que seguir os dois critérios seguintes:</p> <p>1 – para cada acorde, escolher apenas as notas estruturais</p> <p>2 – na transição de acorde, a melodia deve sofrer o mínimo de movimentação.</p>	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico – musical</p>	<p>- As notas da melodia são as notas estruturais do acorde?</p> <p>- O ritmo e a célula rítmica são mantidos de modo coerente? Há hesitações?</p> <p>- As transições melódicas entre acordes são suaves?</p> <p>- As alunas conseguem acompanhar a melodia improvisada com os acordes de Dó Maior e Sol Maior com facilidade?</p>

Análise e avaliação

Em relação à atividade anterior, esta atividade oferece a dificuldade suplementar de estabelecer o seguimento de uma dada célula rítmica, o que implica uma maior rapidez na escolha das notas da melodia.

Estas atividades (a atividade “Improvisação 1” e a atividade “Improvisação 2”) põem em relevo relações relevantes entre a melodia e a harmonia. Ficou assim claro

para as alunas o tipo de estrutura conhecido como “melodia acompanhada” e a relação íntima dos seus constituintes: o acompanhamento harmónico escolhido determina o campo de possibilidades de criação melódica. A sua principal função é desenvolver um tipo de “ginástica mental” que obrigue a encarar a improvisação, antes de tudo, como algo que acontece dentro de uma dada estrutura e a relativizar uma certa aura de liberdade puramente instintiva que lhe vem associada. Nestas atividades o professor-investigador procurou junto das alunas desmistificar esta ideia seguindo a aproximação ao conceito de Elliot (1995) abordado no Capítulo 2 – Enquadramento Teórico: ser criativo não equivale a ser original de um modo livre e espontâneo. A criatividade consiste em saber conduzir essa originalidade de maneira a conseguir algo com verdadeiro sentido com base em conhecimentos prévios consolidados. Ou como referem Latorre e del Valle (1997):

La improvisación no debe convertirse en el eje conductor del aprendizaje en el aula, sino más bien en un complemento a la secuencia del aprendizaje. Las posibilidades de experimentar, de expresarse a través de la música, de improvisar deben realizarse siempre sobre un contenido aprendido previamente. Resulta difícil improvisar sobre algo que se desconoce. A través del aprendizaje el estudiante debe ir adquiriendo dominio de contenidos y de destrezas, posteriormente podrá ejercerlas con un margen de libertad en secuencias y acciones donde la improvisación potencie la creatividad (Latorre & del Valle, 1997, p. 18).

Vemos assim por que razão estes exercícios se inserem na categoria pedagógico-musical descrita no Capítulo 3 como “Elementos estruturais”: pretende-se, de um modo lúdico e desafiante, enquadrar os alunos nas regras básicas da tonalidade. Deste modo, as noções de tónica e dominante que corporizam os polos essenciais da música tonal tensão-distensão, são tornados gradualmente familiares através de um jogo com as notas dos arpejos destes acordes. As próximas atividades serão uma complexificação gradual deste “jogo” até que possamos entrar em tipos de improvisação mais “livres”, isto é, até que possamos entrar nas restantes categorias pedagógico-musicais definidas. Apenas depois do aluno assimilar a importância que desempenha o respeito por uma estrutura foi dada a oportunidade de criar melodias com regras harmónicas menos estritas. Focando a nossa análise nos critérios de êxito específicos podemos dizer o seguinte. As melodias criadas, de uma maneira geral, estavam dentro das notas estruturais dos

acordes. As alunas 1 e 4, contudo, mostraram mais hesitação na escolha das notas. Hesitações essas que se refletiram em incoerências rítmicas. A regra da “transições melódicas suaves” (segundo a qual as alunas deveriam escolher a nota subsequente minimizando a variação da altura em relação a antecedente) foi satisfatoriamente respeitada por todas as alunas. Para finalizar, todas as alunas conseguiram acompanhar as melodias criadas pelas colegas com os acordes de Dó Maior e Sol Maior sem dificuldade.

Dito isto, foi atribuída a avaliação seguinte:

Tabela 10 - Avaliação da atividade "Improvisação 2"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação /Empenho	4	5	5	5
2 – Nível de controlo dos materiais	3	5	6	3
3 – Resultado técnico–musical	3	4	5	3
Avaliação global	3	5	5,5	3,5

5.2.1.3. Atividade “Improvisação 3”

Tabela 11 - Atividade "Improvisação 3" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 3”	Observações	
Tonalidade Dó Maior, Função Tónica, Dominante e Subdominante	Dimensões (1 - 6)	Critérios de êxito
<p>Dentro da tonalidade de Dó Maior, o professor toca a progressão I V IV V I, num acompanhamento de carácter ternário (como uma pequena valsa). Os alunos deverão tocar uma melodia sobre esses acordes. A criação desta melodia consistirá na atribuição de uma nota por acorde. Nota esta que será escolhida apenas dentro do conjunto de notas estruturais do acorde que está a ser tocado.</p> <p>A atividade divide-se em 5 subatividades:</p> <p>1 – Um aluno toca uma nota sobre o acorde da Tónica e da Subdominante, o outro aluno toca sobre o acorde da Dominante.</p> <p>2 – Inversão dos papéis dos alunos.</p> <p>3 – Os dois alunos tocam em simultâneo tanto sobre o acorde da Tónica como sobre o acorde da Dominante.</p> <p>4 – Um dos alunos assume o papel de acompanhador e toca os acordes. A outra aluna improvisa uma melodia nos moldes anteriores.</p> <p>5- Inversão dos papéis dos alunos.</p>	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico – musical</p>	<p>- As alunas estão familiarizadas com a escala de Dó Maior?</p> <p>- As notas da melodia são as notas estruturais do acorde?</p> <p>- O ritmo é mantido de modo coerente? Há hesitações?</p> <p>- As alunas conseguem acompanhar a melodia improvisada com os acordes de Dó Maior, Sol Maior e Fá Maior com facilidade?</p>

Análise e avaliação

À semelhança das atividades anteriores, as atividades desta aula decorreram bastante bem. As alunas mostram desta vez uma maior familiaridade com a escala de Dó Maior e não houve dificuldade de maior em introduzir o acorde da subdominante. O ritmo foi mantido com significativa coerência. O acorde de fá maior (com barra)

ofereceu um pouco mais de dificuldade, mas de um modo que não pôs em causa a realização animada da atividade. Verificou-se, mais uma vez, uma diferença na resposta à atividade entre as alunas, que pode ser mostrada na avaliação que se segue:

Tabela 12 - Avaliação da atividade "Improvisação 3"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação/Empenho	4	5	5	5
2 – Nível de controlo dos materiais	3	5	6	3
3 – Resultado técnico–musical	2	3	5	3
Avaliação global	3	4	5,5	3,5

5.2.1.4. Atividade “Improvisação 4”

Tabela 13 - Atividade "Improvisação 4" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 4”	Observações	
Tonalidade Dó Maior, Função Tónica, Dominante e Subdominante – com célula rítmica	Dimensões (1 - 6)	Critérios de êxito
Esta atividade é idêntica à atividade 3, mas desta vez o aluno terá que seguir uma dada célula rítmica na criação das melodias (longa-breve, mínima-semínima).	1 – Nível Motivação /Empenho	- As notas da melodia são as notas estruturais do acorde?
A atividade divide-se em 5 subatividades, idênticas à atividade 2, mas desta vez em vez de termos uma nota por acorde, temos a célula rítmica de duas notas referida acima:	2 – Nível de controlo dos materiais	- O ritmo e a célula rítmica são mantidos de modo coerente? Há hesitações?
A escolha de notas terá que seguir os dois critérios seguintes: 1 – para cada acorde, escolher apenas as notas estruturais; 2 – na transição de acorde, a melodia deve sofrer o mínimo de movimentação.	3 – Resultado técnico – musical	- As transições melódicas entre acordes são suaves? - As alunas conseguem acompanhar a melodia improvisada com os acordes de Dó Maior e Sol Maior e a Fá Maior?

Análise e avaliação

Esta atividade constitui por um lado um reforço da atividade anterior no que respeita à aprendizagem e familiarização com as funções tonais e, por outro, uma complexificação pela introdução da célula rítmica que deverá ser respeitada. A função de subdominante constitui o principal desafio, quer em termos técnicos (é um acorde que exige o uso da barra), quer em termos musicais (a função da subdominante situa-se num nível de tensão intermédio que pode, de certa forma, ambiguar o seu papel gramatical). As notas escolhidas para a melodia foram, de maneira geral, as notas estruturais do acorde. Houve, contudo, algumas hesitações rítmicas no seguimento da célula proposta da parte das alunas 1 e 4, que se refletiram também no modo como faziam as transições melódicas de acorde para acorde. As alunas 3 e 4 não apresentaram dificuldades significativas. O acorde de Fá Maior ofereceu ainda algumas dificuldades a todas as alunas. Este facto comprometeu, em parte, a qualidade sonora da parte dedicada ao acompanhamento mas não constituiu um entrave significativo à correta realização da atividade a uma satisfatória familiarização com os conceitos e princípios tratados.

A avaliação da atividade é a seguinte:

Tabela 14 - Avaliação da atividade "Improvisação 4"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação/Empenho	4	5	5	4
2 – Nível de controlo dos materiais	2	3	6	3
3 – Resultado técnico–musical	2	4	5	3
Avaliação global	2,5	4	5	3

5.2.1.5. Atividade “Improvisação 5”

Tabela 15 - Atividade "Improvisação 5" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 5”	Observações	
Complexificação das atividades anteriores	Dimensões (1 - 6)	Critérios de êxito
<p>Nesta atividade é adicionado o acorde de vi grau. Dentro da tonalidade de Dó Maior, o professor toca a progressão I vi IV V I, num acompanhamento de carácter ternário (como uma pequena valsa). Os alunos deverão tocar uma melodia sobre esses acordes. A criação desta melodia consistirá na atribuição de uma nota por acorde. Nota esta que será escolhida apenas dentro do conjunto de notas estruturais do acorde que está a ser tocado.</p> <p>A atividade divide-se em 5 subatividades:</p> <p>1 – Um aluno toca uma nota sobre o acorde da Tónica e Subdominante, o outro aluno toca sobre o acorde de vi grau e da Dominante.</p> <p>2 – Inversão dos papéis dos alunos.</p> <p>3 – Os dois alunos tocam em simultâneo tanto sobre o acorde da Tónica como sobre o acorde da Dominante.</p> <p>4 – Um dos alunos assume o papel de acompanhador e toca os acordes. A outra aluna improvisa uma melodia nos moldes anteriores.</p> <p>5 – Inversão dos papéis dos alunos.</p>	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico – musical</p>	<p>- As alunas estão familiarizadas com a escala de Dó Maior?</p> <p>- As notas da melodia são as notas estruturais do acorde?</p> <p>- O ritmo é mantido de modo coerente? Há hesitações?</p> <p>- As alunas conseguem acompanhar a melodia improvisada com os acordes de Dó Maior, Sol Maior, Fá Maior, Lá menor com facilidade?</p>

Análise e avaliação

Nesta atividade introduziu-se o acorde de vi grau, da função “sobredominante” (Zamacois, 2009, p. 92), ou “superdominante” (designação brasileira, retirada de Bennet (1982, p. 10). Este acorde por um lado vem trazer um grau suplementar de complexidade a estas atividades (o que implica da parte dos alunos uma maior rapidez e flexibilidade na tomada de decisões) por outro vem acrescentar um certo grau de variedade harmónica, uma nova cor às progressões. É um acorde repousado, que se situa no espectro dos níveis de tensão harmónica algures entre a função tónica e a função subdominante. As alunas responderam bem a este salto de complexidade. Contudo, verificou-se também que o nível de dificuldade é consideravelmente maior. Uma

estrutura de quatro acordes, a ser seguida com rigor rítmico é já uma tarefa de uma considerável dificuldade. De facto, as primeiras tentativas não correram tão bem e as hesitações foram muitas. Com o decorrer e a repetição o exercício foi ficando mais fácil, fluido e divertido.

A seguinte tabela mostra a avaliação feita a esta atividade.

Tabela 16 - Avaliação da atividade "Improvisação 5"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação/Empenho	3	5	5	3
2 – Nível de controlo dos materiais	2	3	4	3
3 – Resultado técnico–musical	2	3	5	3
Avaliação global	2	4	4,5	3

5.2.1.6. Atividade “Improvisação 6”

Tabela 17 -- Atividade "Improvisação 6" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 6”	Observações	
Cadência Plagal	Dimensões (1 - 6)	Crítérios de êxito
<p>Nesta atividade é abordada a cadência plagal. Dentro da tonalidade de Dó Maior, o professor toca a progressão I V vi IV I, num acompanhamento de carácter ternário (como uma pequena valsa). Os alunos deverão tocar uma melodia sobre esses acordes. A criação desta melodia consistirá na atribuição de uma nota por acorde. Nota esta que será escolhida apenas dentro do conjunto de notas estruturais do acorde que está a ser tocado.</p> <p>A atividade divide-se em 5 subatividades:</p> <p>1 – Um aluno toca uma nota sobre o acorde da Tónica e do vi grau, o outro aluno toca sobre o acorde da Dominante e da Subdominante.</p> <p>2 – Inversão dos papéis dos alunos.</p> <p>3 – Os dois alunos tocam em simultâneo tanto sobre o acorde da Tónica como sobre o acorde da Dominante.</p>	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico–musical</p>	<p>- As notas da melodia são as notas estruturais do acorde?</p> <p>- O ritmo e a célula rítmica são mantidos de modo coerente? Há hesitações?</p> <p>- As transições melódicas entre acordes são suaves?</p> <p>- As alunas conseguem acompanhar a melodia improvisada</p>

4 – Um dos alunos assume o papel de acompanhador e toca os acordes. A outra aluna improvisa uma melodia nos moldes anteriores.	com os acordes de Dó Maior e Sol Maior, Fá Maior e Lá menor?
5- Inversão dos papéis dos alunos.	

Análise e avaliação

Nesta atividade procurou-se oferecer às alunas uma oportunidade de familiarização com a cadência plagal. Até aqui, todas as progressões terminavam numa cadência perfeita, em que a dinâmica tensão-resolução era bastante notória. Pretendeu-se que as alunas assimilassem auditivamente o modo repousado com que esta cadência, também chamada “cadência Amém” (as razões históricas e musicais desta designação foram afluídas aquando da realização desta atividade) finaliza a progressão. Foi enfatizada a nota dó, que se mantém do acorde de Fá Maior para o acorde de Dó Maior, para tornar mais clara às alunas as razões acústico-musicais da sensação de “planificação” na cadência, em contraste com a sensação de resolução da cadência perfeita (na qual a dissonância dada pelo trítone si-fá desempenha um papel fundamental).

A atividade correu bastante bem para todas as alunas. De destacar, pela negativa, as hesitações rítmicas no seguimento da célula proposta e, pela positiva, o nível do resultado musical resultante da introdução de um tipo de resolução musical notoriamente diferente e o conseqüente acréscimo no nível de motivação.

A avaliação desta atividade pode ser vista na seguinte tabela.

Tabela 18 - Avaliação da atividade "Improvisação 6"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação/Empenho	4	5	5	5
2 – Nível de controlo dos materiais	2	4	6	3
3 – Resultado técnico-musical	3	5	5	3
Avaliação global	3	4	5	3

5.2.1.7. Atividade “Improvisação 7”

Tabela 19-- Atividade "Improvisação 7" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 7”	Observações	
Valsa de Carulli, op. 27	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
<p>Nesta atividade pretende-se improvisar sobre uma Valsa do método de Carulli, op. 27.</p> <p>Divide-se em 3 fases:</p> <p>1 – Analisar a progressão harmónica da peça.</p> <p>2 – Uma aluna toca a Valsa de Carulli, a outra aluna improvisa com uma nota para cada compasso (notas estruturais);</p> <p>3- Inversão dos papéis;</p> <p>4 – Uma aluna toca a Valsa de Carulli, a outra aluna improvisa segundo uma dada célula rítmica (notas estruturais);</p> <p>5- Inversão dos papéis;</p>	<p>1 – Nível Motivação/Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico–musical</p>	<p>- As alunas foram capazes de fazer uma correta análise formal da progressão harmónica?</p> <p>- As notas da melodia são as notas estruturais dos acordes da estrutura?</p> <p>- O ritmo é mantido de modo coerente? Há hesitações?</p>

Análise e avaliação

O propósito desta atividade foi procurar uma aplicação dos conceitos abordados até esta aula nas atividades de improvisação a uma peça de um dos compositores de referência do universo da guitarra clássica: Ferdinando Carulli – por essa razão situo esta atividade e as três atividades seguintes na interceção das categorias pedagógico-musicais “Elementos estruturais” e “Integração no repertório”. A valsa escolhida pareceu-me muito adequada à exemplificação das noções formais a rever e a desenvolver pelas seguintes razões:

- 1) Trata-se de uma peça de muito fácil execução, o que significa uma vantagem num contexto em que se pretende isolar as dificuldades técnicas para destacar as

potencialidades funcionais. Torna-se motivador trabalhar uma peça que não ofereça grandes obstáculos técnicos ao exercício das dimensões gramaticais que se pretende explorar.

- 2) Apesar de muito simples é uma peça bonita, com um carácter dançante bem vincado, que pode, por isso, dar uma nova cor musical ao tipo de improvisos levados a cabo nas atividades precedentes.
- 3) Apresenta uma estrutura harmónica muito simples e cristalina. Nesta fase da aprendizagem uma estrutura elementar (tónica-dominante) que o aluno possa reconhecer com facilidade é o ideal.
- 4) As variações subsequentes ao tema servem para exemplificar a noção de padrões rítmicos de acompanhamento, sobre as quais podemos criar múltiplas atividades de improvisação e composição.
- 5) Estas variações servem também como “sugestões” para outras variações alternativas. Depois de uma pequena análise da estrutura das variações de Carulli, será muito fácil o aluno sentir-se encorajado a compor a sua própria variação.

As alunas responderam bem às atividades propostas. Como era de esperar, as melodias criadas segundo os mesmos critérios das atividades anteriores soavam de maneira diferente: com mais movimento, maior fluidez e beleza.

A avaliação da atividade foi a seguinte.

Tabela 20- Avaliação da atividade "Improvisação 7"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação/Empenho	4	5	6	4
2 – Nível de controlo dos materiais	3	5	6	3
3 – Resultado técnico–musical	3	5	5	4
Avaliação global	3	5	5,5	4

5.2.1.8. Atividade “Improvisação 8”

Tabela 21-- Atividade "Improvisação 8" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 8”	Observações	
Valsa de Carulli, op. 27	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
<p>Esta atividade é idêntica à anterior, mas desta vez, as alunas terão que improvisar na 5ª posição da guitarra. Isto é, em vez de usarem a escala de Dó Maior na primeira posição (a mais “natural”), deverão pensar todas as notas da melodia improvisada numa zona da guitarra menos familiar.</p> <p>Os passos são:</p> <p>1 – Uma aluna toca a Valsa de Carulli, a outra aluna improvisa com uma nota para cada compasso (notas estruturais) na quinta posição da guitarra;</p> <p>2- Inversão dos papéis;</p> <p>3 – Uma aluna toca a Valsa de Carulli, a outra aluna improvisa segundo uma dada célula rítmica (notas estruturais);</p> <p>4- Inversão dos papéis;</p>	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico–musical</p>	<p>- As notas da melodia são as notas estruturais dos acordes da estrutura?</p> <p>- O ritmo é mantido de modo coerente?</p> <p>Há hesitações?</p>

Análise e avaliação

Apesar de se tratar de uma atividade de continuidade da atividade anterior, notou-se uma diferença muito grande em termos de dificuldade e de controlo dos materiais entre as duas. Esta última, a atividade “Improvisação 8”, não correu de um modo tão fluído. De facto, verificou-se que havia uma considerável dificuldade em “acertar” nas notas da escala de Dó Maior na zona central da guitarra. Nitidamente as alunas não estavam familiarizadas com essa zona e essa falta de familiaridade refletiu-se diretamente na diminuição de fluidez das melodias criadas.

A avaliação foi a seguinte.

Tabela 22- Avaliação da atividade "Improvisação 8"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação/Empenho	3	5	5	3
2 – Nível de controlo dos materiais	2	2	6	3
3 – Resultado técnico–musical	2	3	4	2
Avaliação global	2	3	5	2,5

5.2.1.9. Atividade “Improvisação 9”

Tabela 23-- Atividade "Improvisação 9" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 9”	Observações	
Valsa de Carulli, op. 27 – padrão rítmico de acompanhamento	Dimensões (1-6)	CrITÉRIOS de êxito
Nesta atividade pretende-se analisar as variações da Valsa, reconhecendo uma possível aplicação da noção de padrão rítmico de acompanhamento:	1 – Nível Motivação/Empenho	- As alunas entenderam a noção de padrão rítmico de acompanhamento?
1 – Reconhecer a estrutura tonal do tema nas variações.	2 – Nível de controlo dos materiais	- As alunas foram capazes de fazer uma correta análise formal das variações?
2 – Criar uma nova variação, segundo a mesma estrutura tonal.	3 – Resultado técnico – musical	- As alunas conseguiram criar uma nova variação seguindo a mesma estrutura tonal?

Análise e avaliação

Nesta atividade foi explicada a noção de padrão rítmico de acompanhamento, nos termos em que Garrido & Molina (2004) o explicam:

Los padrones rítmicos de acompañamiento son comportamientos típicos e repetitivos que sirven de base, apoyan y complementan a una melodía interpretada por otro instrumento (Garrido & Molina, 2004, p. 15).

As variações da Valsa de Carulli servem muito bem para ilustrar este conceito. Apesar de a peça não ter sido composta com o propósito de servir de acompanhamento – é uma peça autónoma, para ser executada por si mesma – o tipo de trabalho composicional que Carulli desenvolveu na criação das variações exemplifica notavelmente o modo como podemos criar padrões rítmicos a partir de uma mesma estrutura harmónica. As alunas perceberam muito bem esta noção e conseguiram criar, elas próprias, uma “Variação 4”, digamos, para esta Valsa. Esta variação não foi improvisada (criada não em tempo real), mas pensada e escrita com tempo. Entramos aqui, mais claramente, no domínio da composição.

Segue-se a avaliação da atividade.

Tabela 24- Avaliação da atividade "Improvisação 9"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação /Empenho	3	4	5	4
2 – Nível de controlo dos materiais	3	5	6	3
3 – Resultado técnico – musical	3	4	5	3
Avaliação global	3	4	5	3

5.2.1.10. Atividade “Improvisação 10”

Tabela 25-- Atividade "Improvisação 10" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 10”	Observações	
	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
Valsa de Carulli, op. 27 – improviso sobre uma variação		
Nesta atividade as alunas deverão criar melodias sobre uma variação da Valsa, tomando esta variação como um exemplo de padrão rítmico de acompanhamento.	1 – Nível Motivação /Empenho	- As notas da melodia são as notas estruturais dos acordes da estrutura?
Os passos são:	2 – Nível de controlo dos materiais	- O ritmo é mantido de modo coerente?
1 – Uma aluna toca uma variação da Valsa de Carulli, a outra aluna improvisa com um padrão rítmico simples (respeitando as notas estruturais).		- Há hesitações?
2- Inversão dos papéis;	3 – Resultado técnico – musical	

Análise e avaliação

Esta atividade é idêntica às atividades anteriores, que tinham como objetivo a criação de melodias respeitando uma dada progressão harmónica. Neste caso, a progressão é dada pela Valsa de Carulli e o tipo de acompanhamento é dado pela variação escolhida. Os critérios de êxito são idênticos a essas atividades: respeito pelo ritmo dado pela célula e pelas notas dos acordes, manter a melodia coerente evitando saltos nas transições. De uma maneira geral, a atividade correu bastante bem e houve uma grande motivação em realizá-las. As variações conferiram um novo balanço ao tipo de improvisações levadas a cabo até aqui.

Tabela 26- Avaliação da atividade "Improvisação 10"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação /Empenho	4	5	6	5
2 – Nível de controlo dos materiais	3	5	6	3
3 – Resultado técnico – musical	3	5	5	4
Avaliação global	3	5	5,5	4

5.2.1.11. Atividade “Improvisação 11”

Tabela 27-- Atividade "Improvisação 11" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 11”	Observações	
Tonalidade de Sol Maior - Introdução	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
<p>Nesta atividade dá-se uma introdução à tonalidade de Sol Maior: escala, harpejos, graus tonais.</p> <p>Desenvolvem-se dinâmicas de improvisação em torno de uma sequência simples de dois acordes: Sol Maior e Dó de 7ª Maior (tónica e subdominante com sétima).</p> <p>Duas formas de improviso são propostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Seguir um dado padrão ritmo pré-estabelecido 2) Encetar uma conversa musical, na qual uma aluna cria uma melodia e a outra aluna responde com o mesmo ritmo ou com o mesmo contorno melódico. 	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico – musical</p>	<p>- As alunas foram capazes de fazer melodias melodicamente variadas e ritmicamente consistentes sobre a estrutura I – IV?</p> <p>- As alunas responder uma à outra em termos rítmicos e melódicos?</p>

Análise e avaliação

Até esta altura todas as improvisações se tinham realizado dentro da tonalidade Dó Maior. Entendidos os conceitos principais, torna-se possível, neste momento, avançar para outras tonalidades. A tonalidade de Sol Maior, sendo a principal tonalidade vizinha, foi a escolhida. A primeira atividade consistiu na criação de melodias sobre uma sequência de dois acordes: Sol Maior e Dó de 7ª Maior. A sétima maior aparece aqui para dar uma coloração diferente, mais “diáfana”, digamos, a este exercício, afastando-o das estruturas clássicas exemplificadas na Valsa de Carulli. A atividade foi dividida em duas subatividades:

- 1) Seguir um dado padrão ritmo pré-estabelecido
- 2) Encetar uma conversa musical, na qual uma aluna cria uma melodia e a outra aluna responde com o mesmo ritmo ou com o mesmo contorno melódico.

De um modo geral, podemos constatar que as alunas responderam bastante bem ao que foi proposto. Esta atividade permitiu uma liberdade criativa em relação às atividades anteriores, dado que estava determinado que, dentro de cada acorde, as alunas tocassem apenas as notas que lhes eram estruturais. De qualquer forma, considerações em relação às notas mais adequadas para cada acorde foram feitas no final com base nas próprias improvisações. Com base no conhecimento que se adquiriu nas atividades mais rígidas nesse aspeto (as notas estruturais dos acordes e suas respetivas funções) e na própria apreciação do resultado sonoro daquilo que ia sendo criado (por exemplo, como soa a nota dó sobre o acorde de Sol Maior? Soa bem? Faz sentido harmonicamente?) pudemos refletir sobre estas matérias com outra substancialidade.

Não verificamos dificuldades de maior da realização das atividades. Segue-se a avaliação.

Tabela 28- Avaliação da atividade "Improvisação 11"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação/Empenho	3	4	5	4
2 – Nível de controlo dos materiais	3	4	5	3
3 – Resultado técnico–musical	3	5	5	4
Avaliação global	3	4	5	4

5.2.1.12. Atividade “Improvisação 12”

Tabela 29-- Atividade "Improvisação 12" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 12”	Observações	
Tonalidade de Sol Maior – canção “Dunas” (do grupo musical GNR)	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
Nesta atividade as alunas deverão ser capazes de fazer uma análise formal da canção “Dunas”, executar corretamente os acordes constituintes e criar melodias consistentes com o carácter na peça.	1 – Nível Motivação /Empenho	- As alunas conseguiram reconhecer a estrutura harmónica da canção?
Os passos são:	2 – Nível de controlo dos materiais	- As alunas são capazes de tocar os acordes mantendo o ritmo coerente com o carácter da canção?
1 – Uma aluna toca os acordes, e a outra aluna improvisa sobre esta estrutura.	3 – Resultado técnico – musical	- As melodias criadas são coerentes com esse carácter?
2 – Inversão dos papéis.		

Análise e avaliação

Nesta atividade usamos uma canção muito conhecida das alunas. Uma das alunas, a aluna 3, inclusivamente, já a sabia tocar. Fizemos uma análise da peça e podemos reconhecer nela as estruturas que foram abordadas nas aulas anteriores. Ambas as atividades correram bastante bem. Notou-se que as alunas mostraram um controlo da gramática muito satisfatório e alguns dos improvisos resultaram em momentos musicais de grande interesse.

Tabela 30- Avaliação da atividade "Improvisação 12"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação /Empenho	3	6	5	4
2 – Nível de controlo dos materiais	3	5	6	4
3 – Resultado técnico – musical	3	4	4	3
Avaliação global	3	5	5	4

5.2.1.13. Atividade “Improvisação 13”

Tabela 31-- Atividade "Improvisação 13" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 13”	Observações	
Tonalidade de Lá menor – Introdução	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
<p>Nesta atividade dá-se uma introdução à tonalidade de Lá menor: escala, harpejos, graus tonais.</p> <p>Desenvolvem-se dinâmicas de improvisação com a escala de Lá menor harmónica.</p> <p>Duas formas de improviso são propostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Uma aluna faz um acompanhamento usando a técnica de <i>rasgueado</i> com os acordes referidos na explicação da atividade. A outra aluna improvisa sobre estes acordes com a escala de Lá menor harmónica. 2) Inversão dos papéis. 	<p>1 – Nível</p> <p>Motivação/Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico – musical</p>	<p>- As alunas executam adequadamente os acordes?</p> <p>- As melodias criadas são coerentes com o carácter estabelecido pelo acompanhamento?</p>

Análise e avaliação

Esta atividade correu muito bem. Os acordes em *rasgueado* e a escala de lá menor harmónica deram a esta atividade uma tonalidade espanhola que conseguiu cativar as alunas. Notou-se também um bom domínio dos elementos. Todas as alunas se mostraram muito motivadas. No que respeita a regras a seguir, esta atividade pretendia ser muito livre. A única coisa pedida era que as alunas não saíssem da escala e se “deixasse levar” pelo espírito da música, do acompanhamento, das novas matizes harmónicas que iam ouvindo.

O seguinte quadro mostra a avaliação da atividade para cada aluna.

Tabela 32- Avaliação da atividade "Improvisação 13"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação /Empenho	4	5	5	4
2 – Nível de controlo dos materiais	3	4	6	3
3 – Resultado técnico – musical	3	4	5	4
Avaliação global	3	4	5	4

5.2.1.14. Atividade “Improvisação 14”

Tabela 33-- Atividade "Improvisação 14" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 14”	Observações	
Tonalidade de Lá Maior – Estudo nº 3, M. Carcassi, Op.60	Dimensões (1-6)	Crítérios de êxito
<p>Nesta atividade é explicada a tonalidade de Lá Maior e procura-se aplicar fazer uma aplicação dos conceitos ao estudo de Carcassi estudado nas aulas. Começamos por fazer uma análise harmónica da primeira parte da peça identificando os acordes constituintes.</p> <p>Os passos são:</p> <p>1 – Uma aluna toca os quatro primeiros compassos da peça e em seguida continua a fazer um acompanhamento que mantém o mesmo padrão harmónico e rítmico desses compassos. A outra aluna improvisa segundo o motivo melódico-rítmico característico da peça: uma apoggiatura nos segundo e terceiro tempos de cada compasso.</p> <p>2 – Inversão dos papéis.</p>	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico – musical</p>	<p>- As alunas conseguiram reconhecer a estrutura harmónica do Estudo de Carcassi?</p> <p>- As alunas são capazes de seguir o mesmo padrão rítmico de acompanhamento do Estudo?</p> <p>- As melodias criadas são coerentes com o recurso formal característico da peça (<i>appoggiatura</i>)?</p>

Nesta atividade fizemos uma revisão do Estudo de Carcassi, com vista a tentar enquadrá-la nas nossas atividades de improvisação (categoria “Integração no reportório). Para isso, relembramos os aspetos estruturais mais importantes da peça.

Começamos por perceber a distinção entre as diferentes vozes em jogo e o seu papel relativo na forma da peça. Os principais aspetos referidos foram os seguintes:

- 1) Há três vozes: a linha do baixo, a linha do soprano e uma parte harmónica que funciona como “recheio” das duas vozes extremas.
- 2) As linhas de baixo e soprano movimentam-se num certo contraponto. Será interessante, por isso, suavizar a intensidade da parte harmónica, do meio, de modo a salientar este jogo das vozes extremas.
- 3) A linha melódica pode ser diferenciada, ela própria, num aspeto importante. Esta linha constitui-se numa sequência de *appoggiaturas*, pelo que será interessante salientar a dissonância, a nota estranha ao acorde (a primeira nota de cada motivo melódico) e suavizar a consonância, nota real do acorde (a segunda nota do motivo). Atribuo o significado de “*appoggiatura*” a esta dissonância com base na definição de Garrido & Molina (2009) e nas considerações de Bochmann (2003) sobre este conceito. Molina define e distingue retardo e *appoggiatura* do seguinte modo:

Es una nota de adorno que se coloca delante de la nota real, a distancia de segunda diatónica o cromática, superior o inferior de ésta y colocada en parte o fracción fuerte. Si la apoyatura está presente como nota real en el acorde anterior, entonces hablamos de retardo (Garrido & Molina, 2009, p. 14)

Poderia considerar-se que poderíamos estar perante um retardo porque a nota real aparece “atrasada”, após o acorde da nota real se ter apresentado. Contudo, como a nota estranha não está presente como nota real no acorde anterior, considero tratar-se de uma *apoggiatura*, embora esta dissonância se encontre no segundo tempo do compasso, que, tradicionalmente, costuma ser considerado o tempo mais fraco de um compasso quaternário, apesar de esta nota ser a primeira colcheia da tercina (parte forte do tempo). Facto que poderia colocar em questão o critério referente à “parte ou fração forte”. No entanto, Bochmann (2003, p. 56) dá-nos um exemplo em tudo idêntico ao aqui problematizado, no qual a *apoggiatura* aparece também no segundo tempo do compasso.

Após esta explicação acerca do modo como as vozes se encontram diferenciadas, tentamos analisar a estrutura harmónica da peça. As alunas deveriam, então, com base num acompanhamento retirado dos primeiros quatro compassos, criar melodias em tempo real que dessem conta do papel melódico que a *apoggiatura*

desempenha da peça e que se enquadrassem adequadamente nas notas estruturais do acorde. Neste caso, as melodias teriam que respeitar a seguinte sucessão: nota estranha – nota real. Pudemos verificar que as alunas responderam satisfatoriamente a este exercício: os improvisos seguiam, de modo razoavelmente coerente, a célula melódico-rítmica principal, a apogiatura e a harmonia estabelecida pela sequência de acordes escolhida. A motivação, contudo, não foi tão acentuada como a que se verificou na atividade anterior. Talvez por se tratar de uma das atividades mais difíceis do programa, por implicar a consciência de todos os elementos analíticos mencionados.

A avaliação foi a seguinte.

Tabela 34- Avaliação da atividade "Improvisação 14"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação/Empenho	3	3	5	3
2 – Nível de controlo dos materiais	2	3	4	3
3 – Resultado técnico–musical	2	4	4	3
Avaliação global	2	3	4	3

5.2.1.15. Atividade “Improvisação15”

Tabela 35-- Atividade "Improvisação 15" - Planificação e Observações

Atividade “Improvisação 15”	Observações	
Tonalidade de Mi menor – “Adelita”, de Francisco Tarrega	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
Nesta atividade dá-se uma introdução à tonalidade de Mi menor: escala, harpejos, graus tonais. Começamos por fazer uma análise da peça e dos acordes constituintes: Mi menor, Lá menor e Si de sétima da dominante. Desenvolvem-se dinâmicas de improvisação com a escala de Mi menor melódica sobre a peça “Adelita”, da seguinte forma:	1 – Nível Motivação /Empenho	- As alunas conseguiram reconhecer a estrutura harmónica da peça Adelita?
1) Uma aluna toca a primeira parte da peça “Adelita”, que servira como “tema” da improvisação. Enquanto o tema é tocado, a outra aluna acompanha com os acordes correspondentes, com um padrão rítmico de valsa lenta. Em seguida, a aluna improvisa sobre o padrão rítmico que vem acompanhando o tema.	2 – Nível de controlo dos materiais	- As alunas são capazes de acompanhar o tema e as improvisações com um padrão rítmico adequado?
2) Inversão de papéis.	3 – Resultado técnico – musical	- As melodias criadas são coerentes com o carácter da peça?

Análise e avaliação

Nesta atividade, a segunda atividade da categoria “Integração no repertório”, adotamos como tema a primeira parte da “Adelita”. Esta atividade tinha propósitos pedagógicos análogos à atividade anterior, mas notou-se que as alunas aderiram com maior motivação. Improvisar na escala menor melódica foi um desafio, já que teriam de incluir – a par das notas da escala, da harmonia subjacente, do carácter da peça – a diferença de sentido da movimentação melódica.

A avaliação apresenta-se na seguinte tabela.

Tabela 36- Avaliação da atividade "Improvisação 15"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação /Empenho	4	5	6	5
2 – Nível de controlo dos materiais	3	3	6	3
3 – Resultado técnico – musical	3	4	4	4
Avaliação global	3	4	5,5	4

5.2.1.16. Atividade “Improvisação 16”

Atividade “Improvisação 16”	Observações	
Modo lídio	Dimensões (1-6)	Critérios de êxito
<p>Nesta atividade faz-se uma pequena introdução aos antigos modos gregos. Escolhe-se uma escala inspirada no modo de Sol Lídio para criar melodias improvisadas. São escolhidos dois acordes que, tocados ciclicamente, um após o outro, estabelecem um carácter modal ao tipo de acompanhamento.</p> <p>Foi organizada da seguinte forma:</p> <p>1 – Uma aluna faz o acompanhamento, e permite que a outra aluna improvise o tempo que desejar. Quando a aluna que improvisa decidir terminar o improviso começa a fazer o acompanhamento, dando o lugar de improvisadora à outra aluna.</p> <p>2 – Inversão de papéis.</p>	<p>1 – Nível Motivação /Empenho</p> <p>2 – Nível de controlo dos materiais</p> <p>3 – Resultado técnico – musical</p>	<p>- As alunas são capazes de tocar adequadamente os acordes propostos?</p> <p>- Os improvisos estão dentro das notas da escala escolhida?</p> <p>- Os improvisos procuram enquadrar-se dentro do carácter modal da escala e do acompanhamento?</p>

Análise e avaliação

Finalmente, na última atividade, a atividade “Improvisação 16” exploramos um novo conceito musical: os antigos modos gregos. Será justamente no estudo dos modos antigos que pudemos sentir um maior grau de modernidade. Foi, aliás, a atividade que correu melhor. As alunas mostraram muito entusiasmo em tocar dentro deste novo ambiente. Esta atividade mostrou que existe recetividade em explorar outros caminhos para lá da tonalidade tradicional. Este foi, aliás, um dos propósitos desta investigação: perceber em que medida esta recetividade seria possível no contexto de um programa baseado, essencialmente, na aprendizagem e familiarização com a linguagem tonal.

Saliente-se, no entanto, que este sentido de “estranheza” só se torna eficaz sobre um substrato familiar. Isto é, se as alunas não estivessem familiarizadas com as estruturas tradicionais é extremamente duvidoso que sentissem algo de novo e refrescante na introdução desta gramática. Não existe “fuga” a referências sem referências, e quanto mais forte é o seu conhecimento, mais forte se torna a dimensão e o sentido do seu afastamento.

A avaliação efetuada foi a que se pode verificar no seguinte quadro.

Tabela 37- Avaliação da atividade "Improvisação 16"

Dimensão	Aluna 1 (1-6)	Aluna 2 (1-6)	Aluna 3 (1-6)	Aluna 4 (1-6)
1 – Nível Motivação /Empenho	4	6	6	5
2 – Nível de controlo dos materiais	3	5	5	4
3 – Resultado técnico – musical	3	4	6	3
Avaliação global	3,5	5	5,5	4,5

5.2.2. Avaliação e análise geral

Depois de concluídas as avaliações para cada atividade e para cada aluna, ambos individualmente considerados, fez-se uma avaliação geral do modo como decorreu o programa de intervenção pedagógica em dois sentidos:

- 1) Avaliação da atividade. Para cada atividade fez-se uma avaliação tendo em conta o modo como essa atividade foi recebida pelo conjunto das quatro alunas. Evidentemente, as avaliações individuais acima descritas tiveram um papel importante nesta avaliação geral.
- 2) Avaliação da aluna. Para cada aluna fez-se uma avaliação do modo como, de uma forma geral, respondeu ao conjunto das atividades propostas.

Esta avaliação foi efetuada pelo professor-investigador e pelo professor cooperante. Os resultados mostram-se na seguinte tabela. Foi usada a mesma escala de valores que tem vindo a ser usada ao longo deste trabalho, de 1 a 6.

Tabela 38 - Avaliação geral das atividades e da resposta das alunas

Atividade	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Avaliação geral da atividade
Improvisação 1	2,5	4	5	3	3,6
Improvisação 2	3	4,5	5,5	3,5	4
Improvisação 3	3	4	5,5	3,5	4
Improvisação 4	2,5	4	5	3	3,6

Improvisação 5	2	4	4,5	3	3,4
Improvisação 6	3	4	5	3	3,8
Improvisação 7	3	5	5,5	4	4,4
Improvisação 8	2	3	4	2,5	2,9
Improvisação 9	3	4	5	3	3,8
Improvisação 10	3	5	5,5	4	4,4
Improvisação 11	3	4	5	4	4
Improvisação 12	3	5	5	4	4,3
Improvisação 13	3	4	5	4	4
Improvisação 14	2	3	4	3	3
Improvisação 15	3	4	5,5	4,5	4,3
Improvisação 16	3,5	5	5,5	4,5	4,7
Avaliação geral da aluna	3	4	5	3,5	3,9

Para melhor visualização dos resultados finais dos dois tipos de avaliação, segue-se uma representação gráfica dos mesmos.

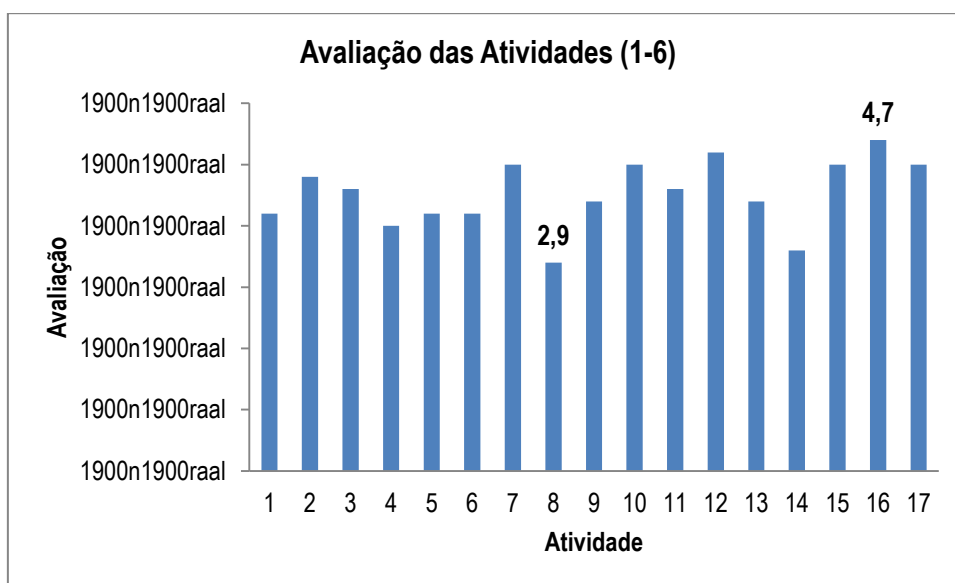


Gráfico 1 - Avaliação geral das atividades

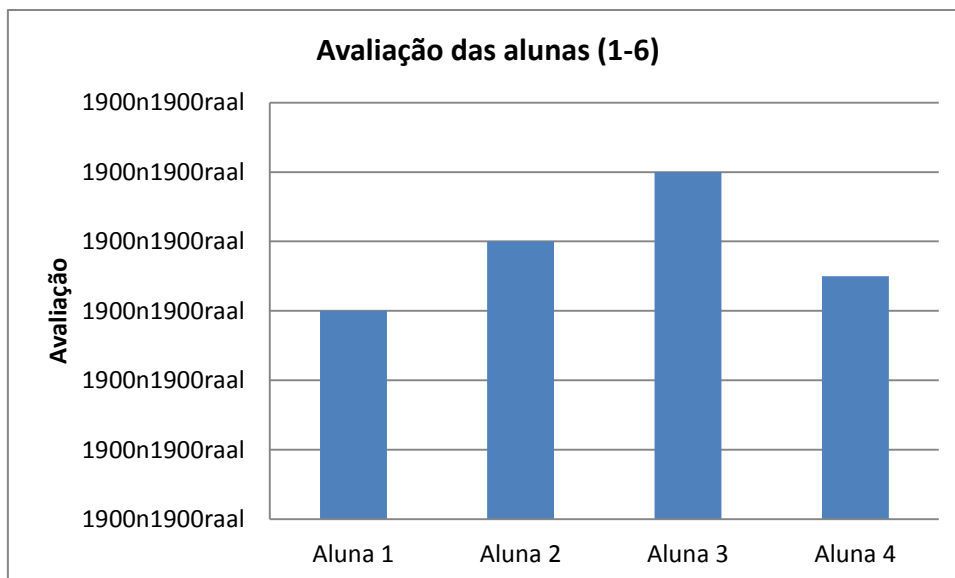


Gráfico 2 - Avaliação geral das respostas das alunas às atividades

Análise

O Gráfico 1 procura refletir o que tem sido dito nas reflexões referentes a cada atividade.

A atividade que correu de um modo menos satisfatório foi a atividade “Improvisação 8”, na qual as alunas teriam que criar melodias em zonas da guitarra menos familiares. Esta falta de familiaridade resultou num domínio da gramática muito hesitante. Foi uma atividade que teve a virtude de pôr em relevo esta dificuldade e de mostrar que é necessário adotar estratégias mais focalizadas neste problema. Este é, aliás um problema primário, básico e transversal a qualquer aspeto da aprendizagem da guitarra clássica: a dificuldade em ler, interpretar e interiorizar uma dada peça será sempre tanto maior quanto menor for a familiaridade com as notas do braço da guitarra.

A atividade que correu melhor foi a atividade “Improvisação 16”, na qual foram estudados os modos gregos antigos. Penso que a sonoridade algo “nebulosa” da atmosfera criada tanto pela própria escala como pelos acordes escolhidos foi o principal fator motivador. É importante salientar que, apesar deste programa se basear na aprendizagem de elementos da linguagem tonal, um dos seus objetivos principais passava por aumentar a curiosidade das alunas envolvidas em explorar novos tipos de linguagem, para lá das fronteiras da própria linguagem que estava a ser apreendida. Ora,

foi justamente a atividade que se situou no limiar desta fronteira que teve maior aceitação. Pudemos concluir, assim, que, neste trabalho, não encontramos razões que permitam afirmar que educar desde uma base tonal, começando com elementos tão definidores da linguagem do tonalismo como as funções da tónica e da dominante, ou como a lógica da movimentação tensão-distensão, se mostre limitativo na abertura a tipos de estruturação gramatical na qual estes elementos tendem a ver a sua importância dissolvida.

Destaca-se ainda pela negativa a atividade “Improvisação 14”. Creio que nesta atividade terá havido dificuldade em seguir o motivo da peça com a coerência desejada, no que respeita à escolha de uma dissonância seguida de resolução para cada acorde do encadeamento. Esta atividade mostrou que há pouca familiaridade com a tonalidade de Lá Maior e respetivas funções tonais. Para além disso, como foi referido na análise a esta atividade, o número de condições analíticas que deveriam ser devidamente consideradas fizeram com que esta atividade se tornasse realmente difícil. O professor investigador e o professor cooperante retiram desta análise que esta atividade deveria ser pedagogicamente repensada. Talvez uma subdivisão em várias atividades preliminares que deem conta dos fatores separadamente seja uma boa opção.

Destacam-se pela positiva as atividades “Improvisação 7”, “Improvisação 10”, “Improvisação 12” e “Improvisação 15”. Em relação à atividade “Improvisação 7” julgo que o facto de se ter passado a usar, como progressão harmónica, uma peça de Carulli acrescentou musicalidade às atividades que se tinham realizado até então, baseadas em simples encadeamentos de acordes. Também se pode apontar que, quando esta atividade aparece, os alunos tinham já praticado as progressões envolvidas nas atividades anteriores. Quanto à atividade “Improvisação 10”, tinha sido já referido, na reflexão referente a essa atividade, a variedade rítmica que o uso das variações como padrões de acompanhamento veio acrescentar à progressão em estudo. A atividade “Improvisação 12” destacou-se, principalmente, porque se tratava de uma canção que todas as alunas conheciam. Finalmente, na atividade “Improvisação 15”, creio que as alunas se sentiram envolvidas pela beleza algo melancólica da peça “Adelita”.

Em relação à avaliação das alunas, destaca-se pela positiva a aluna 3. Esta aluna tinha já mostrado nos testes diagnósticos uma elevada preparação e uma considerável experiência na prática da improvisação. A aluna tem como hábito aprender e praticar peças e canções fora do programa curricular, em grupo com os amigos ou de uma forma

autodidática. Já conhecia praticamente todos os acordes dados, estava muito familiarizada com as escalas e notou-se, desde o início, que encarou este programa de uma forma muito descontraída. Isto é, sentimos que para esta aluna este tipo de abordagem não lhe era nada estranha e que, pelo contrário, é uma abordagem que a própria aluna sempre mostrou muita vontade de aprofundar. Respondeu, portanto, às atividades com uma enorme facilidade e motivação.

As alunas 2 e 4 mostraram que estavam relativamente familiarizadas com as matérias. Tem ambas, também, o costume (não tão continuado quanto a aluna 3) de aprender canções fora do âmbito das aulas e, por isso, a maior parte dos acordes e das escalas não lhes era estranho. Mostraram, contudo, algumas dificuldades a nível do domínio dos materiais (escalas, arpejos e acordes que não lhes eram tão familiares) e de coerência rítmica (as hesitações melódico-rítmicas foram relativamente frequentes). O resultado musical e o empenho mostrado por estas alunas nas atividades 7, 10, 12 e 16 destacaram-se pela positiva: a Valsa de Carulli resultou muito bem como síntese das atividades ligadas à aprendizagem dos elementos estruturais, a canção “Dunas” foi recebida com muito entusiasmo e conseguimos desenvolver melodias muito criativas a partir do modo Lídio. No geral, pensamos que estas alunas responderam muito satisfatoriamente ao programa e sentimos que houve muito empenho, motivação e vontade de aprofundamento.

A aluna 1 foi a aluna que mostrou maior dificuldade ao longo do programa. Apesar de a aluna ter referido que, por vezes, e um pouco à semelhança das colegas, procurava aprender peças e canções com os amigos ou através da internet que implicada uma certa aprendizagem de acordes e escalas, a verdade é que nos testes práticos da fase de avaliação diagnóstica esta aluna mostrou um conhecimento muito insuficiente dos elementos gramaticais e uma desenvoltura funcional insatisfatória. Pensamos que esta referência da aluna a um tipo de aprendizagem extracurricular destes elementos poderia não corresponder a uma prática regular e consistente, tal como verificamos, sem equívoco, no caso da aluna 3.

Estas dificuldades iniciais refletiram ao longo de todo o processo e, comparativamente às restantes alunas, o domínio dos materiais e o resultado musical alcançando mostrou-se notavelmente inferior.

5.3.Fase final

Esta parte do relatório divide-se em três partes: uma parte dedicada à avaliação do teste prático aplicado a cada uma das alunas, no final do programa, que consiste num conjunto de exercícios exemplificativo de cada atividade [ANEXO 3]; uma parte dedicada a uma análise comparativa entre os resultados obtidos neste teste e os resultados obtidos durante a realização do programa (mostrada no ponto 5.2.); finalmente, far-se-á uma análise comparativa entre os resultados obtidos na aplicação da primeira parte do questionário (perguntas em diferencial semântico) na fase diagnóstica e os resultados obtidos na aplicação dessa mesma parte do questionário da fase final do programa, isto é, depois de todas as atividades e avaliações realizadas.

5.3.1.Avaliação do teste prático final

Na Tabela 39 mostram-se as avaliações feitas em conjunto pelo professor investigador e pelo professor cooperante ao modo como as alunas realizaram os exercícios do teste prático final. Esta tabela é idêntica à Tabela 38, dado que cada exercício do teste corresponde a um exemplo de aplicação de uma atividade. Assim, a coluna da esquerda é identificada pela atividade que o exercício exemplifica. Esta apresentação facilitará a análise comparativa, na parte seguinte do trabalho, entre estes resultados e os da Tabela 38. Por constrangimentos técnicos de gravação e problemas de conciliação de horários nem todas os exercícios puderam ser gravados. Além disso, devido a esses mesmos constrangimentos, alguns dos exercícios foram realizados numa dinâmica de minigrupo de duas alunas (tal como foram levadas a cabo ao longo do programa) e outros exercícios foram realizados em conjunto com o professor. Todavia, em qualquer dos casos (em minigrupo, com o professor ou a solo) foi possível retirar elementos suficientes para a avaliação individual das alunas.

Tabela 39 - Avaliação dos resultados do teste prático final

Atividade	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Avaliação geral da atividade
Improvisação 1	4	5	5,5	3,5	4,5
Improvisação 2	3	4,5	5	3	3,8
Improvisação 3	5	4,5	5,7	3,5	4,7
Improvisação 4	3	4,5	5	3,5	4
Improvisação 5	3	4	4,5	3,5	3,8
Improvisação 6	4	4	5	3	4
Improvisação 7	4	4,5	5,5	4	4,5
Improvisação 8	3	3	5	2,5	3,4
Improvisação 9	3	5	5	3	4
Improvisação 10	3,5	5	5,5	4	4,5
Improvisação 11	3,5	4,5	5,5	4,5	4,5
Improvisação 12	3	5	5	4	4,3
Improvisação 13	3	4,5	5,7	4	4,3
Improvisação 14	3,5	3	4,5	4,5	3,9
Improvisação 15	3,5	5	5,7	4,5	4,7
Improvisação 16	4,5	5,2	5,5	5	5
Avaliação geral da aluna	3,5	4,5	5,2	4	4,2

Análise

Destacam-se pela positiva as atividades 16, 15, 7 e 3. Destacam-se pela negativa as atividades 8, 2, 4 e 5.

Em relação ao desempenho das alunas, destaca-se pela positiva a aluna 3. A aluna 1 foi a aluna que teve uma pontuação mais reduzida.

Os fatores principais em jogo serão analisados no ponto seguinte (5.3.2.), onde se fará uma comparação destes resultados com os resultados avaliativos obtidos durante a intervenção pedagógica (apresentados na parte 5.2.).

5.3.2. Avaliação do teste prático final **Análise comparativa entre a avaliação do teste prático final e a avaliação das atividades durante o programa**

Apresentam-se, de seguida, uma tabela e um gráfico comparativo.

Na Tabela 40 apresentam-se os resultados relativos às avaliações das atividades aquando do processo de intervenção pedagógica (constantes na Tabela 38) e os resultados das avaliações dos exercícios referentes às mesmas atividades do teste prático final (constantes na Tabela 39).

A Tabela 41 é idêntica à Tabela 40, mas refere-se aos resultados obtidos para a avaliação das alunas, durante a realização do programa e durante a realização do teste prático final.

Nos gráficos 3 e 4 podemos visualizar os mesmos resultados constantes na Tabela 40 e na Tabela 41, mas num tipo de representação que torna clara a progressão dos resultados em causa.

Tabela 40 - Comparação entre valores obtidos durante o programa e valores obtidos no teste de avaliação

Atividade	Avaliação durante o programa (1-6)	Avaliação do teste final (1-6)	Diferença de valores
Improvisação 1	3,6	4,5	0,9
Improvisação 2	4,1	3,8	-0,3
Improvisação 3	4	4,7	0,7
Improvisação 4	3,6	4	0,4
Improvisação 5	3,8	3,8	0
Improvisação 6	3,8	4	0,2
Improvisação 7	4,4	4,5	0,1
Improvisação 8	2,9	3,4	0,5
Improvisação 9	3,8	4	0,2
Improvisação 10	4,4	4,5	0,1

Improvisação 11	4	4,5	0,5
Improvisação 12	4,3	4,3	0
Improvisação 13	4	4,3	0,3
Improvisação 14	3	3,9	0,9
Improvisação 15	4,3	4,7	0,4
Improvisação 16	4,6	5,1	0,5
Média	3,9	4,2	0,3

De seguida apresenta-se a Tabela 41, com os resultados relativos a cada aluna, durante o programa e no teste de avaliação.

Tabela 41 - Comparação entre avaliação das alunas durante o programa e no teste final

Aluna avaliada	Avaliação durante o programa (1-6)	Avaliação no teste final (1-6)	Diferença de valores
Aluna 1	2,5	3,5	1
Aluna 2	4	4,5	0,5
Aluna 3	5	5,2	0,2
Aluna 4	3,5	4	0,5
Média	3,8	4,2	0,4

O gráfico seguinte mostra, com mais clareza, a progressão dos valores da Tabela 40, relativos à avaliação das atividades.

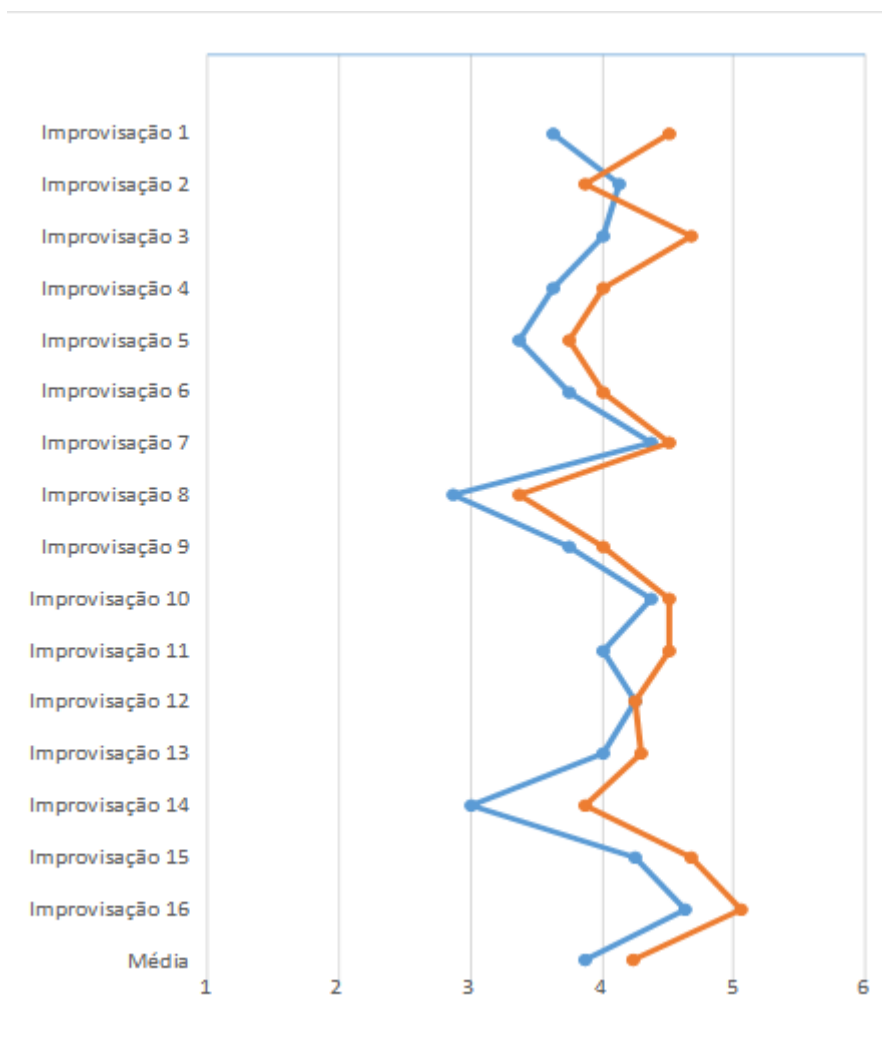


Gráfico 3 -Comparação entre as avaliações das atividades durante o programa e no teste final (a linha azul corresponde aos valores obtidos durante o programa e a linha vermelha corresponde aos valores obtidos no teste final)

O gráfico seguinte mostra, com mais clareza, a progressão dos resultados relativos à avaliação das alunas, apresentados da Tabela 41.

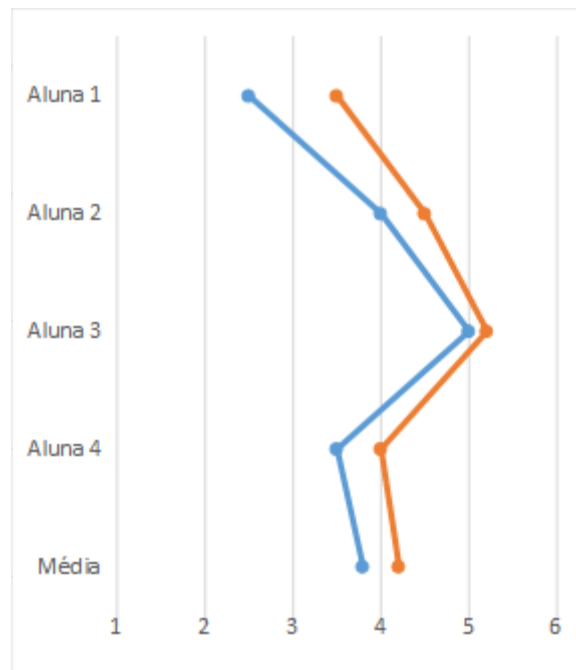


Gráfico 4 - Comparação entre as avaliações das alunas durante o programa e no teste final (a linha azul corresponde aos valores obtidos durante o programa e a linha vermelha corresponde aos valores obtidos no teste final)

Análise

Em relação às avaliações das atividades, verifica-se que de uma maneira geral, houve um aumento dos valores atribuídos entre as avaliações feitas durante o programa e as avaliações feitas no teste prático final.

Na atividade 2 verifica-se, no entanto, um decréscimo de 0,3 valores. Este decréscimo dever-se-á ao facto, talvez, de as alunas se encontrarem num contexto de avaliação, de um modo explícito. Isso poderá ter contribuído para o aumento de nervosismo e conseqüente prejuízo do domínio dos materiais envolvidos no exercício. Recorde-se que as avaliações feitas durante o programa foram avaliações do modo como as atividades decorreram durante as aulas e não havia, propriamente, um momento de avaliação. Esta segunda atividade, como inclui um elemento rítmico de relativa exigência (a célula rítmica que deverá ser respeitada na criação de melodias) poderá estar na base de algum aumento desta sensação de nervosismo.

Nas atividades “Improvisação 5” e “Improvisação 12” não se registou nenhum progresso significativo. A atividade “Improvisação 5” é uma atividade que consiste numa complexificação das atividades de introdução aos elementos que integra o acorde

de vi grau. Verificou-se que este acorde e a progressão associada ao exercício deverão ainda ser praticadas com maior cuidado. A atividade “Improvisação 12” tinha já corrido muito bem durante o programa. Voltou a correr bem mas sem melhoria. Trata-se de uma atividade baseada numa canção que as alunas conhecem muito bem e a motivação para improvisar sobre ela foi imediata. Contudo, notou-se que as alunas se “acomodaram” aos resultados musicais inicialmente conseguidos e não houve um esforço por explorar formas mais exigentes de criação.

Nas restantes 13 atividades (81 % do total) verificou-se uma melhoria. Notou-se que as alunas se encontravam, de facto, com outra preparação para executar, interpretar e criar aquilo que os exercícios exigiam. A atividade “Improvisação 1” e a atividade “Improvisação 14” foram as que sofreram um maior acréscimo na avaliação. Em relação à “Improvisação 1” é curioso notar que o fator nervosismo, que pensamos ter tido influência na prestação da segunda atividade, não parece ter tido um papel determinante. Com efeito, as alunas conseguiram realizar esta atividade com muito rigor. Quanto à “Improvisação 14” é interessante notar o seguinte. Recordemos que esta atividade foi a atividade considerada mais difícil pelas alunas em virtude das múltiplas variáveis que deveriam controlar para que o resultado musical fosse satisfatório. Contudo, quando realizada no teste final verificou-se que as alunas tinham um domínio dessas variáveis muito interiorizado. Foram capazes, assim, de criar melodias realmente interessantes dentro das regras estipuladas. Pudemos concluir, desta forma, que houve uma motivação muito significativa por parte das alunas em desenvolver esta atividade em casa.

Por último, a atividade “Improvisação 15”, baseada na peça “Adelita”, de Francisco Tárrega e a atividade “Improvisação 16”, baseada no modo lídio, foram as atividades que tiveram, mais uma vez, uma melhor avaliação. As razões para tal acontecerem são as indicadas nas reflexões referentes a estas atividades aquando da realização do programa.

Em relação à avaliação das alunas, consideradas individualmente na sua progressão, verificamos que todas as alunas obtiveram uma avaliação geral mais satisfatória no teste de avaliação final. A aluna que mais melhorou foi a aluna 1, justamente a aluna que mostrou maiores dificuldades e menor preparação no início.

As alunas 2 e 4 mostraram um nível de evolução equivalente e a aluna 3 foi a aluna na qual verificamos menor mudança nas avaliações.

A aluna 3, contudo, mostrou ao longo do programa uma prestação e uma motivação muito elevadas. Foi, inequivocamente, a aluna que melhor respondeu ao programa. Salienta-se, pois, que a margem de evolução era menor do que a das restantes alunas. No teste final podemos, inclusive, ouvir passagens de criação melódica de grande interesse e de um domínio dos elementos gramaticais visivelmente excepcional, principalmente nas atividades “Improvisação 16”, “Improvisação 15” e “Improvisação 13”. Nota-se que a aluna está bastante familiarizada com esta prática e que este programa serviu, essencialmente, para que pudesse aprofundar uma área que já costumava desenvolver, com bastante seriedade, por si mesma. Optou-se por não atribuir a pontuação máxima a esta aluna porque existem ainda falhas de ordem técnica que devem ser resolvidas. A qualidade de som, a postura, o tipo de ataque são aspetos que apresentam ainda alguns problemas. Recorde-se que este programa pretende complementar o estudo da guitarra clássica e está enquadrado num processo global de aprendizagem em que todas as dimensões relevantes no estudo da guitarra devem estar sempre presentes. O elevado cuidado pela técnica guitarrística que é exigida nas aulas de guitarra é essencial à aprendizagem do instrumento e não deve nunca ser negligenciada. A motivação e o empenho que esta aluna mostra em aprofundar os elementos funcionais não devem comprometer uma postura séria em relação à exigência técnica.

Retomando a situação das restantes alunas (as alunas 1, 2 e 4) pudemos inferir que o programa surtiu um considerável efeito nas aprendizagens e aquisição das competências que se propôs desenvolver.

5.3.3. Análise comparativa entre o questionário inicial e o questionário final

No final do programa e depois de realizado o teste prático final descrito na parte anterior, foi dado a cada uma das alunas um novo questionário. Este questionário é uma cópia exata da primeira parte do questionário misto inicial. Desta vez as alunas só preencheram a parte com perguntas graduadas em diferencial semântico. Com estes

resultados proceder-se-á a uma análise comparativa entre os resultados destes dois momentos – a fase diagnóstica, antes de iniciado o programa, e a fase final, após a experiência do programa. Na parte anterior, 5.3.2., procedeu-se a uma análise comparativa entre dois conjuntos de resultados obtidos na avaliação feita pelo professor investigador e pelo professor cooperante em relação às atitudes e desempenhos das alunas no programa. Nesta parte as avaliações comparadas são avaliações feitas pelas próprias alunas. Tal como já foi descrito com detalhe na parte 5.1.2., trata-se aqui de auto-perceções de crenças, representações, motivações e conhecimentos relevantes nesta área.

Apresenta-se na tabela 42 os resultados do questionário final. Por razões de espaço, apresentam-se na coluna da direita apenas o número da pergunta (o conteúdo essencial de cada pergunta apresenta-se na Tabela 43). Nesta tabela apresentam-se ainda as médias aritméticas para cada pergunta (última coluna) e as médias aritméticas para cada aluna (última linha).

Tabela 42 - Conjunto total dos resultados para a primeira parte do questionário final

Pergunta	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Média aritmética
1)	3	5	5	4	4,25
2.1)	4	5	5	5	4,75
2.2)	4	6	6	5	5,25
2.3)	5	6	6	6	5,75
2.4)	4	4	4	4	4
3)	3	2	2	2	2,25
4)	2	2	3	3	2,5
5)	4	6	6	6	5,5
6)	2	2	6	3	3,25
7)	5	6	6	6	5,75
8.1)	3	4	4	4	3,75
8.2)	3	4	4	4	3,75
8.3)	4	5	6	5	5
8.4)	4	5	6	6	5,25
8.5)	5	6	6	6	5,75
8.6)	3	3	2	2	2,5
8.7)	5	5	6	5	5,25

8.8)	4	5	6	5	5
8.9)	5	6	6	5	5,5
9)	5	5	6	6	5,5
10)	4	4	4	5	4,25
11)	4	5	6	5	5
12)	4	5	5	5	4,75
Média aritmética	3,9	4,6	5	4,7	4,5

Na Tabela 43 apresenta-se uma comparação entre as médias aritméticas dos resultados do questionário inicial e dos resultados do questionário final.

Tabela 43 - Comparação entre resultados do questionário inicial e do questionário final

Dimensão avaliada		Nível mais reduzido (1)	Média Inicial (1-6)	Média Final (1-6)	Nível mais elevado (6)	Diferença de valores
1)	Gramática tonal (conhecimento)	Conhecimento reduzido	3,25	4,25	Conhecimento elevado	1
2)	Gramática tonal (motivação)	2.1.Desinteressante	4,25	4,75	Interessante	0,25
		2.2.Não pertinente	4,5	5,25	Pertinente	0,75
		2.3.Pouco importante	4,75	5,75	Muito importante	1
		2.4.Difícil	2,75	4	Fácil	1,25
3)	F.M. <-> G.C.	Pouca aplicação	2,75	2,25	Muita aplicação	-0,5
4)	Escalas e arpejos	4.1.Predominantemente e técnicos	2,5	2,5	Predominantemente criativos	0
5)	Alargamento do programa	Pouco interesse	4,5	5,5	Muito interesse	1
6)	Experiência de improvisação	Pouca experiência	3,5	3,25	Muita experiência	0,25
7)	Interesse	Pouco interesse	5	5,75	Muito	0,75

	improvisação				interesse	
8)	Prática da improvisação	8.1.Muito difícil	2,75	3,75	Muito fácil	1
		8.2.Pouco acessível	3,25	3,75	Muito acessível	0,5
		8.3.Pouco útil	3,5	5	Muito útil	1,5
		8.4.Pouco importante	4,5	5,25	Muito importante	0,75
		8.5.Pouco motivadora	5	5,75	Muito motivadora	0,75
		8.6.Distante da aprendizagem	3	2,5	Próxima da aprendizagem	-0,5
		8.7.Distantes dos objetivos	4,5	5,25	Próxima dos objetivos	0,75
		8.8.Pouco valor	5	5	Muito valor	0
		8.9.Pouco criativa	5,25	5,5	Muito criativa	0,25
9)	Improvisação <-> Gramática tonal	Ajuda pouco	4,5	5,5	Ajuda muito	1
10)	Improvisação <-> F.M.	21Ajuda pouco	4,25	4,25	Ajuda muito	0
11)	Improvisação <-> Reportório	22Ajuda pouco	3,75	5	Ajuda muito	1,25
12)	Improvisação <-> Reportório não familiar	23Ajuda pouco	4	4,75	Ajuda muito	0,5
	Média		3,96	4,5		0,54

De seguida apresenta-se a Tabela 44, com os resultados relativos a cada aluna, no questionário inicial e no questionário final.

Tabela 44 - Comparação dos resultados relativos a cada aluna, entre o questionário inicial e final

Aluna avaliada	Questionário inicial (1-6)	Questionário final (1-6)	Diferença de valores
Aluna 1	2,9	3,9	1
Aluna 2	4	4,6	0,6
Aluna 3	4,8	5	0,2
Aluna 4	4,1	4,7	0,6
Média	4	4,5	0,5

O gráfico seguinte mostra, com mais clareza, a progressão dos valores da Tabela 43.

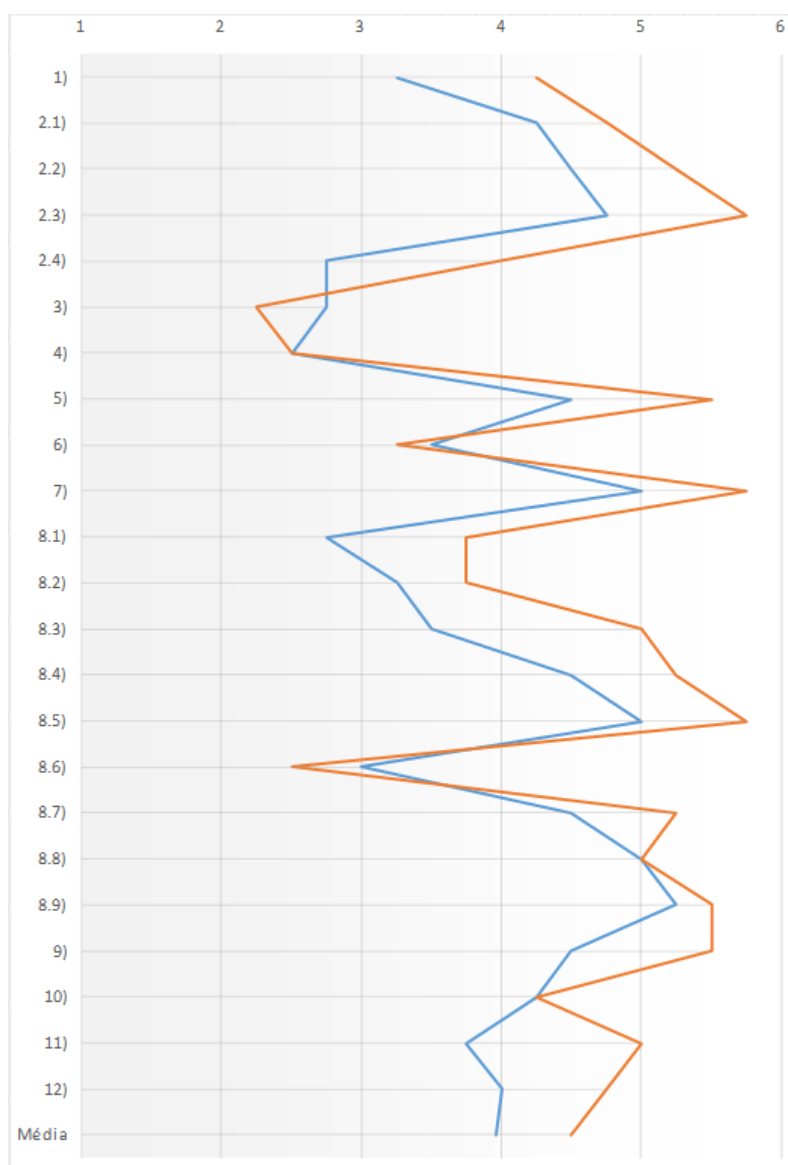


Gráfico 5 - Comparação entre resultados do questionário inicial e do questionário final

O gráfico seguinte mostra, com mais clareza, a progressão dos valores da Tabela 44.

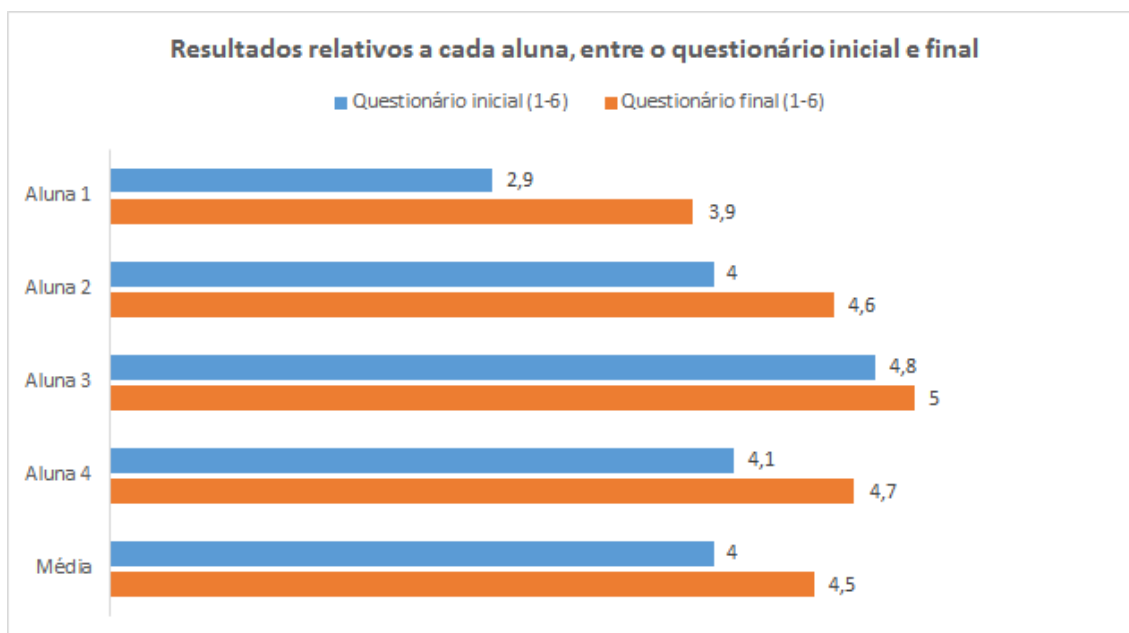


Gráfico 6 - Resultados relativos a cada aluna, entre o questionário inicial e final

Análise

Verifica-se que houve um decréscimo dos resultados na pergunta 3) e na pergunta 8.6). A pergunta 3) averigua o grau de aplicabilidade que as alunas sentem haver entre a disciplina de Formação Musical e a disciplina de instrumento, no caso, de Guitarra Clássica. Ora, pensamos que as alunas quiseram passar nesta pergunta a ideia de que essa ponte habitualmente não é feita. Se por um lado o programa aqui proposto fez essa ponte (tanto pela inclusão de conhecimentos que as alunas traziam dessa disciplina, quer pela inclusão de matérias que caracteristicamente lhe pertencem), por outro, justamente por colocar em relevo potencialidades criativas, funcionais e analíticas das matérias de formação musical que as alunas não se tinham até então apercebido, intensificou a perceção que essa ponte, de um modo geral, nunca foi, de facto, feita. Na pergunta 8.6) pensamos que se passou algo idêntico. Nesta pergunta as alunas dizem-nos que consideram a prática da improvisação muito afastada da sua aprendizagem. Mais uma vez as alunas, através do programa, puderam tomar uma outra consciência da lacuna que existe nos conteúdos programáticos habituais e que a prática da

improvisação é uma matéria com características próprias que deve ser incluída no conjunto das aprendizagens.

Verificou-se que as alunas mantiveram as suas respostas nas perguntas 4), 8.8) e 10). A pergunta 4) procura saber de que modo as alunas olham para a parte da aula ou da matéria dedicada ao estudo de escalas e de arpejos. Tanto no questionário inicial como no final as alunas consideram que, habitualmente, este estudo tem um propósito eminentemente técnico. Não lhe reconhecem um papel criativo. Ora, um dos objetivos deste programa foi precisamente usar estas matérias com propósitos criativos e relevar a importância que este estudo pode ter em práticas criativas como a improvisação. À semelhança do que foi dito em relação às respostas acima analisadas, pensamos que as alunas, ao atribuírem de novo uma pontuação tão baixa a esta pergunta (2,5) quiseram reiterar e enfatizar a ideia de que nas aulas estas potencialidades não são devidamente consideradas. Na pergunta 8.8) as alunas já tinham respondido que consideravam que a prática da improvisação tinha muito valor. Esta perceção manteve-se no final e, como tal, não pensamos haver nada de relevante a assinalar para lá do que já foi assinalada na análise ao questionário inicial. Na pergunta 10) as alunas já haviam respondido que consideravam que a disciplina de Formação Musical ajudava a improvisar. Mais uma vez, esta perceção manteve-se no fim do programa.

Nas restantes 18 perguntas (78% do total) verificamos que houve um aumento dos valores atribuídos nas respostas. A representação gráfica (Gráfico 5) torna visível essa “deslocação” de valores da esquerda para a direita. As perguntas que sofreram maior variação foram as perguntas 2.4), 8.3) e 11). Relativamente à pergunta 2.4) podemos verificar que as alunas mudaram a sua perceção em relação à dificuldade da prática da improvisação. Inicialmente consideravam a improvisação algo bastante difícil e, no final do programa, mudaram esta ideia. Pensamos que isto se deve à seguinte razão. As alunas (com exceção da aluna 3) apesar de estarem relativamente familiarizadas com abordagens próximas daquelas propostas pelo programa, (de modo informal, pelo costume de aprender acordes, acompanhar canções, etc.), nunca se tinham debruçado sobre esta prática de um modo sério, comprometido e minimamente sistematizado. Esse desconhecimento conjugado com uma certa ideia (discutida no Capítulo 2) de que a improvisação está ligada a um talento especial ou a um saber acessível apenas a um certo tipo de músicos especializados (compositores, músicos de Jazz, etc.) é propício à indução da crença que improvisar é, realmente, algo muito

difícil. Ora, tal como foi defendido no Capítulo 2, as alunas foram-se apercebendo ao longo do programa que essa ideia carece de fundamento. Improvisar pode ser aprendido e pode ser incluído, de forma muito natural, nas alunas de instrumento, a par das peças e dos estudos que as alunas aprendem a interpretar. Na pergunta 11) verificamos que as alunas passaram a considerar que a aprendizagem da improvisação ajuda muito à compreensão do repertório que devem interpretar. A forma como as alunas aderiram à atividade baseada na peça “Adelita”, de Tarrega, já fazia adivinhar este aumento na valorização deste aspeto. A atividade baseada no “Estudo nº 3” de Carcassi não obteve uma aceitação, de início, tão clara. Contudo, verificamos que a própria dificuldade da atividade acabou por destacar de uma forma muito concreta as diversas variáveis estruturantes da peça, aumentando, desse modo, a interiorização destas mesmas variáveis. Recordemos que no teste final esta atividade obteve uma avaliação muito positiva, o que acaba por reiterar esta valorização espelhada nesta pergunta do questionário.

Capítulo 6 – Conclusões e Reflexões Finais

Foi para mim uma grande honra ter trabalhado neste projeto e ter conseguido, juntamente com o meu professor orientador, Professor Doutor Ricardo Barceló, e com o meu professor cooperante, Prof. Ricardo Gomes, pôr em marcha um projeto que pudesse concretizar uma ideia que, desde o início do meu percurso enquanto estudante de guitarra, sempre me interessou genuinamente: a ideia de que as aulas de guitarra clássica deveriam incluir um elemento criativo mais forte no que diz respeito à composição e à improvisação.

Pretendi contribuir neste relatório para uma linha de investigação que tem procurado demonstrar que este tipo de conhecimento funcional torna a nossa relação com a música mais rica, ativa, profunda e envolvente, e, por conseguinte, que todos os alunos que estudem um instrumento devem ter a oportunidade de desenvolver este género de capacidades. Com grande satisfação, constatei durante o meu percurso académico que esta ideia encontra uma base de apoio teórica em pensadores tão influentes como Gordon, Elliott ou Swanwick. Na verdade, todos estes pedagogos incluem a improvisação como um dos modos mais importantes de responder à música e de desenvolver uma consciência musical.

Fora da aula de guitarra clássica, os estudantes sempre manifestaram uma propensão para desenvolver estas competências de um modo informal e sem uma estruturação académica. A guitarra clássica é um instrumento com uma forte tradição de prática informal bastante generalizada, ligada à música ligeira, popular, tradicional e às bandas de *rock* e *pop*, nas quais a música se aprende e ensina por meio da simples partilha de ideias e experiências em torno de um repertório de músicas, tipicamente canções, que são familiares e dotadas de algum significado social ou emocional, sem recorrer a métodos formais como a notação (partitura) ou qualquer bibliografia teórica musical. Como refere Green (2000):

Paralelamente à educação formal, existem em todas as sociedades, outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A isto eu chamo *práticas de aprendizagem musical informal* as quais, no extremo e em contraste com a educação formal, não recorrem a instituições de ensino, nem *curriculum* escrito,

programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia [...] Se continuarmos a ignorar este género de práticas, atitudes e valores, corremos o risco de afastar a educação musical daquele brilho e entusiasmo que diariamente atrai tantos músicos e ouvintes para a música popular (Green, 2000, pp. 65-67).

Dá-se amiúde, no que diz respeito à guitarra, um entusiasmo muito natural associado a esta informalidade. Apesar de ser também um instrumento adequado ao repertório erudito – aquele que é estudado nas aulas de guitarra clássica - a guitarra sempre mostrou a sua “liberdade”, ou seja, o mundo que lhe está associado, ou a tradição que traz consigo, é de uma natureza mais eclética do que sucede com qualquer outro instrumento. O valor deste ecletismo nos programas de guitarra clássica tornou-se objeto de estudo na pedagogia atual: salienta-se o seu carácter motivacional e defende-se que certos conceitos musicais podem ser perfeita e proficientemente abordados com alguns exemplos bem escolhidos de música não erudita.

Temos à nossa disposição uma abundância de métodos de aprendizagem da guitarra clássica. Sucedem que a maior parte desses métodos se reduzem a um conjunto, organizado por ordem crescente de dificuldade e complexidade, de peças, estudos, escalas, transcrições e exercícios técnicos. Apesar de muitos destes livros incluírem um repertório alternativo ao cânone (mais ou menos implícito) exigido pelas academias (transcrições de músicas tradicionais, *rock*, etc.), na investigação a que me dediquei para a elaboração deste trabalho constatei que é extremamente difícil encontrar algo de verdadeiramente sistematizado para o desenvolvimento da criatividade, da improvisação, da funcionalidade ou da audição. Os métodos disponíveis estão concebidos à imagem daquilo que hoje em Portugal é esperado no ensino instrumental. Persistem certas exigências institucionais em termos de resultados a apresentar nas provas, exames e audições, as quais tornam especialmente apelativo este tipo de métodos. Semelhante mecanismo funciona como um meio de perpetuação do tipo de bibliografia que podemos hoje encontrar. Parece haver, portanto, uma disparidade entre o que é típico no universo não académico da guitarra (práticas de improvisação, interesse em aprender acordes, escalas, aprendizagens guiadas primariamente pela audição direta das peças e não tanto por um texto escrito) e o que é valorizado no meio académico e nos métodos que são adotados nesse meio.

Este projeto de intervenção deu-me a oportunidade de introduzir, por mim próprio, algumas atividades alternativas às que são propostas na bibliografia oficial, atividades suscetíveis de conciliar estes dois aspetos a que me referi, de uma forma pedagogicamente enriquecedora e que não comprometesse, pelo contrário potenciasse, o rigor técnico-musical e a exigência artística que tradicionalmente se cultiva nas aulas de guitarra clássica.

Com base nas experiências das aulas, na análise da informação recolhida, nas observações efetuadas, nos testes e inquéritos realizados e nas reflexões feitas ao longo de todo este processo, podemos tecer, então, algumas conclusões finais sobre o modo como esta intervenção pedagógica correu.

De um modo geral, os testes, inquéritos e observações efetuadas mostram que as atividades que constituíram o programa decorreram com normalidade e que, em geral, os objetivos propostos foram satisfatoriamente alcançados.

O professor investigador e o professor cooperante consideram que foi notório o interesse que as alunas mostraram em explorar esta nova dimensão da prática guitarrística. Nos exercícios que não corriam tão bem, o ânimo geral acabava por converter as eventuais imperfeições em momentos de humor descontraído. De tal forma que, por mais complicado que fosse o exercício, nunca faltou alento para o realizar. Optou-se por levar a cabo um conjunto de atividades muito diferenciado, para aumentar a diversidade de estilos e ambientes musicais. Começamos por um conjunto de atividades muito rígido nas suas regras e princípios, de introdução aos elementos estruturais, para que num momento posterior fosse possível dar o salto para criações musicalmente interessantes. Demos então o salto para a segunda fase da nossa viagem: improvisámos sobre uma valsa de Carulli, um estudo de Carcassi, uma mazurka de Tarrega, uma canção popular e um conjunto de acordes tocados em *rasgueado*. Concluímos a nossa viagem pela improvisação planando na atmosfera etérea criada pelo modo lídio, preparando as nossas futuras viagens, desta vez além dos limites tradicionais da tonalidade. Curiosamente, as observações e os testes efetuados mostraram que esta última atividade foi a atividade que maior interesse suscitou nas alunas. Uma certa obscuridade dos acordes escolhidos combinada com a vagueza tonal da escala dera à atividade um tipo de musicalidade capaz de cativar as alunas.

Em relação ao objetivo que consistia em perceber em que medida o estudo da improvisação poderia contribuir para o estudo da interpretação, os resultados dos testes práticos e dos inquéritos mostraram que as atividades de improvisação realizadas no

âmbito deste projeto com este propósito explícito (a atividade “Improvisação 14” e a atividade “Improvisação 15”) contribuíram para o aperfeiçoamento da consciência do conteúdo musical do repertório. A aprendizagem e progressiva familiarização com as estruturas que subjazem à composição das peças permitiram uma relação menos distanciada com as mesmas e, conseqüentemente, um aumento da curiosidade em explorá-las e aprofundá-las. Gerou-se, deste modo, um sentimento de apropriação e controlo da linguagem musical, que é, por sua vez, uma fonte preciosa de motivação. Talvez a atividade que melhor tenha exemplificado este sentimento tenha sido a atividade “Improvisação 15”, baseada na peça “Adelita”, de Francisco Tárrega. Recordemos brevemente que esta atividade consistiu, essencialmente, em tomar a primeira parte da peça como “tema” que serviria de mote a uma série de improvisações sobre a mesma estrutura harmónica e rítmica dessa parte. Foi manifesto o modo como as alunas se sentiram envolvidas neste processo de criação e tal envolvimento refletiu-se no modo como, depois desta atividade, as alunas regressaram ao estudo da interpretação da peça. Isto é, houve uma relação com a peça que não poderia ser adequadamente substituída por outra abordagem. Como refere Molina (2006):

[...] la improvisación aporta control del lenguaje y nos capacita para confeccionar nuestras propias frases, lo que, en caso necesario, nos permite repensar, adaptando a nuestra capacidad y nuestra sensibilidad el texto original, promoviendo una entonación y una adaptación a nuestra propia forma de expresarnos (Molina, 2006, p. 36).

Não se pretende com isto dizer, de modo algum, que outras abordagens sejam substituíveis por este tipo de atividades. Como já foi dito, a interpretação é um ato de criação que deve, imperiosamente, ser informado por diversas considerações: históricas, estilísticas e expressivas. A manipulação autónoma dos materiais gramaticais estruturantes constitui uma forma adicional de relação com a peça que deve manter uma sólida ligação às considerações interpretativas mencionadas. Só mantendo coesas estas dimensões podemos aspirar a uma interpretação com genuíno valor artístico.

O tempo que poderemos reservar à prática de improvisação no contexto de uma aula de guitarra clássica com um programa definido e que deverá ser integral e cabalmente cumprido poderia ser apontado como a principal limitação à implementação de um programa desta natureza. Contudo, nesta intervenção o problema foi resolvido pelo aproveitamento do tempo já reservado para as escalas e arpejos. Além disso, como foi

salientado como uma das valências essenciais deste programa, conseguiu-se que este tempo contribuísse efetivamente para a melhor compreensão do reportório. Um dos desafios futuros será encontrar novas formas de enquadramento institucional destas matérias, quer pela inclusão destas matérias na própria aula de guitarra (à semelhança do que foi aqui proposto), quer pela criação de um tempo suplementar próprio para a sua aprendizagem (uma nova disciplina, por exemplo), com outra margem de liberdade para o alargamento e aprofundamento destes conteúdos.

Em suma, tendo em conta tudo o que foi dito, acreditamos que a inclusão destas atividades propiciou um significativo desenvolvimento das capacidades de controlo da linguagem e da estrutura gramatical, o que por sua vez contribuiu para um aprofundamento da capacidade expressiva e idiomática. Pensamos que é imperativo continuar a percorrer este caminho e que o programa aqui proposto exemplifica uma forma institucionalmente viável de o fazer.

BIBLIOGRAFIA

- Azzara , C. D., Grunow , R., & Gordon, E. (1997). *Creativity in Improvisation (Book 1)*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barceló, R. (Julho de 2010). O "Méthode pour la guitare". *Revista guitarra clássica*, 2 , pp. 29-45.
- Bennet, R. (1982). *Forma e Estrutura da Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Berrade, J. (2010). Estrategias para enseñar y aprender música en la aula: la creación. In A. G. (coord.), *Didáctica de la música* (pp. 85-108). Barcelona: Grao.
- Bochmann, C. (2003). *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown, L. B. (2011). Improvisation. In T. Gracyk, & A. Kania (Edits.), *Routledge companion to philosophy and music* (pp. 59-69). Londres: Routledge.
- Campbell, P. S. (Dezembro de 1991). Unveiling the mysteries of musical spontaneity. *Music educators journal* , 78, pp. 21-24.
- Carulli, F. (2012). *Metodo completo per chitarra, op. 27*. Chapel Hill: University of North Carolina
- Caspurro, M. H. (2006). Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação. Aveiro: Tese de Doutoramento: Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas (2º ed.)*. V. N. Famalicão : Almedina.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Ferreira, J. Á. (2011). *Improvisação e Ornamentação na Aprendizagem da Flauta de Bisel*. Aveiro: Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro .
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. (Ed.), *Fontaine, Anne Marie (1990). Motivação e realização escolar. In Bártoło PaPsicologia da educação e do desenvolvimento de jovens* (pp. 93-132). Lisboa: Universidade Aberta.

- Garrido , A., & Molina, E. (2004). *Improvisación a la guitarra. Enseñanzas profesionales*. Madrid: Enclave Creativa.
- Gordon, E. E. (2003). *Improvisation in the Music Classroom: A Sequential Learning*. Chicago: GIA.
- Graham, D. (Março de 1998). Teaching for Creativity in Music Performance. *Music Educators Journal* , no 6, vol. 84, pp. 24-28.
- Graham, G. (1995). The Value of Music. (T. A. Aesthetics, Ed.) *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* , 53, pp. 139-153.
- Grawitz, M. (1984). *Methods des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- Green, L. (Setembro de 2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares. *Revista Música, Psicologia e Educação* , pp. 65-79.
- Guest, I. (2006). *Harmonia - Método Prático*. Rio de Janeiro: Lumiar.
- Hanslick, E. (2002). *Do Belo Musical*. Lisboa: Edições 70.
- Hargreaves, D. J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Kivy, P. (2002). *Introduction to a philosophy of music*. New York: Oxford University Press.
- Kivy, P. (Outono de 1991). Music and the Liberal Education. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 25, No 3 , pp. 79-93.
- Krumhansl, C. L. (1983). Perceptual Structures for Tonal Music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* , 1, pp. 28-62.
- Latorre, Á. L., & del Valle, C. F. (Julho de 1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicologica. *Eufonia* , pp. 7 - 21.
- Marques, N. M. (2012). *A improvisação nos graus intermédios do ensino vocacional* . Aveiro: Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro .
- Más, J. M. (2011). *Piano e funcionalidade: proposta para um modelo generativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.
- Molina, E. (2006). Análisis, improvisación e interpretación. In M. Caruncho, *Estrategias de aprendizaje en educacion musical* (pp. 29-39). Barcelona: Grao.
- Murcho, D. (2010). Fé, Epistemologia e Virtude. In D. Murcho, *A Ética da Crença* (pp. 12-32). Lisboa: Bizâncio.
- O'Brien, D. (2013). *Introdução à teoria do conhecimento*. Lisboa: Gradiva.
- Odena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. In M. Díaz, & A. Giráldez, *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 99-116). Barcelona: GRAÓ.
- Rameau, J.-P. (1984). *Traité de l'harmonie*. Madrid: Arte Tripharia.

- Sarath, E. W. (Setembro de 1993). Improvisation for Global Musicianship. *Music Educators Journal* , 8, pp. 23-26.
- Scruton, R. (2009). *Beleza*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Scruton, R. (1999). *The aesthetics of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Shafer, R. M. (1965). *The composer in the classroom*. Canada: BMI.
- Sober, E. (2008). *Core Questions in Philosophy*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Sor, F. (2008). *Método para guitarra*. (E. Baranzano , & R. Barceló, Trads.) Amarante: Gráfica do Norte.
- Stanciu, V. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical – Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música*. Aveiro: Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro .
- Swanwick, K. (Junho de 1990). Music Education and the Education Reform Act. *The Musical Times* , Vol. 131, No. 1768, pp. 305-308.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In J. A. Vala, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Yin, R. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zamacois, J. (2009). *Teoria da Música* . Lisboa: Edições 70.

ANEXOS

ANEXO 1 – Formulário do questionário inicial = questionário final

1) Entrevista inicial: y6

Perguntas de diferenciação semântica:

- 1) A que nível consideras estar o seu conhecimento de gramática tonal (escalas, acordes, arpejos, análise formal)?

Conhecimento muito reduzido 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Conhecimento muito elevado

- 2) De que modo olha paras este conhecimento?

Desinteressante 1 2 3 4 5 6 Interessante

Não pertinente 1 2 3 4 5 6 Pertinente

Pouco importante 1 2 3 4 5 6 Muito importante

Difícil 1 2 3 4 5 6 Fácil

- 3) Qual o grau de aplicação que considera existir entre as matérias de Formação Musical e a disciplina de Guitarra Clássica?

Pouca aplicação 1 2 3 4 5 6 Muita aplicação

- 4) Costuma usar as escalas e os arpejos aprendidos na aula de Guitarra Clássica com propósitos:

Predominantemente técnicos 1 2 3 4 5 6 Predominantemente criativos

- 5) Existe interesse em alargar (ou de desenvolver o alargamento) da experiência instrumental para la da interpretação de um repertório ou do desenvolvimento técnico?

Pouco interesse 1 2 3 4 5 6 Muito interesse

- 6) Qual a experiência que tem de improvisar na guitarra?

Pouca experiência 1 2 3 4 5 6 Muita experiência

- 7) Qual o interesse que tens em improvisar?

É pouco interesse 1 2 3 4 5 6 É muito interesse

- 8) Como olhas para a prática da improvisação?

Muito difícil 1 2 3 4 5 6 Muito fácil

Muito complexa 1 2 3 4 5 6 Muito simples

Pouco acessível 1 2 3 4 5 6 Muito acessível

Pouco útil 1 2 3 4 5 6 Muito útil

Pouco importante 1 2 3 4 5 6 Muito importante

Pouco motivadora 1 2 3 4 5 6 Muito motivadora
Distante da minha aprendizagem 1 2 3 4 5 6 Próxima da minha aprendizagem
Distante dos meus objetivos 1 2 3 4 5 6 Próxima dos meus objetivos
Tem pouco valor 1 2 3 4 5 6 Tem muito valor
É pouco criativa 1 2 3 4 5 6 É muito criativa

- 9) De que modo consideras que improvisar ajuda a entender e a assimilar a gramática tonal?
Ajuda pouco 1 2 3 4 5 6 Ajuda muito
- 10) Em que medida consideras que a disciplina de Formação Musical te ajuda a saber improvisar?
Ajuda pouco 1 2 3 4 5 6 Ajuda muito
- 11) De que modo consideras que improvisar ajuda a entender as peças que estudas?
Ajuda pouco 1 2 3 4 5 6 Ajuda muito
- 12) De que modo consideras que saber mais sobre improvisação te ajuda a entender melhor as peças que te parecem menos familiares?
Ajuda pouco 1 2 3 4 5 6 Ajuda muito

Perguntas abertas:

- 13) De que modo aplicas os conhecimentos de Formação Musical na prática da guitarra?
- 14) Que tipo de aplicação gostarias que houvesse dos conhecimentos de Formação Musical na aula de guitarra?
- 15) Consideras que estes conhecimentos te podem ajudar a entender melhor a estrutura das peças que tocas com a guitarra?
- 16) A disciplina de Formação Musical é o único modo de aprendizagem deste tipo conteúdos (acordes, escalas, arpejos, tonalidade...)? Se não, onde e como os aprendes?
- 17) Tocas guitarra apenas quando estudas as peças das aulas de Guitarra ou quando procuras desenvolver a tua técnica? Se não, que outros hábitos musicais tens?
- 18) O que julgas necessário saber para poder compor ou improvisar?
- 19) Qual a importância que dás ao desenvolvimento da improvisação na aprendizagem da guitarra? Quais as vantagens e desvantagens que consideras advir da inclusão deste novo elemento nas aulas?

- 20)** Consideras que a prática da improvisação te ajuda a tocar ou a perceber melhor as peças que estudas? De que forma?
- 21)** Consideras que a prática da improvisação aumenta a tua curiosidade em saber teoria musical?
- 22)** Consideras que a aprendizagem desta teoria te ajuda a entender melhor as peças de música que te parecem menos familiares? Se sim, de que modo?

ANEXO 2 – Formulário do teste prático diagnóstico

Teste de avaliação prático inicial (diagnóstico)

- i.** Tocar, em diferentes posições da guitarra a escala de Dó maior/Sol maior/Ré maior. Relativas menores (natural, harmónica, melódica) Uma ou duas oitavas.
- ii.** Tocar, em diferentes posições da guitarra, os arpejos de Dó maior/Sol maior/Ré maior. Relativas menores.
- iii.** Identificar os acordes respeitantes aos graus tonais I, V, IV, vi das tonalidades de Dó M, Sol M, Ré M, e relativas menor. Identificar as 7^a da dominante.
- iv.** Acompanhar, com acordes, a melodia do “Parabéns a você”, em Dó Maior.
- v.** Improvisar uma pequena melodia em Dó maior, seguindo uma célula rítmica simples (galope, por exemplo).
- vi.** Improvisar uma melodia em Dó maior seguindo uma sequência harmónica simples: I – vi – IV - V.
- vii.** Tocar uma peça do âmbito do programa e falar sobre a sua estrutura.
- viii.** Tocar uma peça (erudita/pop/rock) que tenha aprendido fora do âmbito das aulas de guitarra. Falar sobre a estrutura da peça.
- ix.** Propor uma improvisação. Explicar a estrutura.

ANEXO 3 – Formulário do teste de avaliação final

Teste de avaliação prático final

- I)** Criar uma pequena improvisação segundo a progressão I V7 I V7 I, em Dó Maior, uma nota por acorde.
- II)** Criar uma pequena improvisação segundo a progressão I V7 I V7 I, em Dó Maior, seguindo uma célula rítmica.
- III)** Igual à improvisação I), mas com a progressão I- V – IV – V - I.
- IV)** Igual à improvisação II), mas com a sequência de III)
- V)** Idêntica à IV), mas segundo a sequência I – IV – vi – V - I.
- VI)** Criar uma pequena improvisação segundo a progressão I IV V IV I (cadência plagal), em Dó Maior, uma nota por acorde.
- VII)** Criar uma pequena improvisação sobre a Valsa de Carulli, op. 27.
- VIII)** Igual à anterior, mas na 5ª posição da guitarra.
- IX)** Criar um padrão rítmico de acompanhamento idêntica a uma variação da Valsa de Carulli.
- X)** Improvisar sobre uma variação da Valsa de Carulli.
- XI)** Dois improvisos na tonalidade de Sol Maior, sobre os acordes de I e IV grau: 1) seguir um dado padrão ritmo pré-estabelecido e 2) encetar uma conversa musical.
- XII)** Improvisar e acompanhar um improviso sobre a canção “Dunas”, da banda GNR.
- XIII)** Improvisar na escala de Lá Menor Harmónica, de duas formas: 1) uma aluna faz o acompanhamento e a outra aluna improvisa. 2) o professor acompanha e as duas alunas conversam musicalmente.
- XIV)** Improvisar sobre o “Estudo nº 3”, op. 60, de Matteo Carcassi
- XV)** Improvisar sobre a peça “Adelita”, de Francisco Tárrega
- XVI)** Improvisar no modo Sol Lídio

ANEXO 4 – Registos áudio do teste prático final

Apesar de todas as alunas terem realizado todas as atividades do teste final e terem sido, em função da sua prestação, avaliadas individualmente, por razões técnicas imprevistas e de conciliação de horários, não se conseguiram fazer as gravações de todas as atividades nem que todas as atividades fossem realizadas nas formas dos minigrupos previstos. Assim, dado que as gravações tiveram que ser feitas em dias diferentes em função das disponibilidades das alunas, as atividades apresentam-se nas gravações de um modo algo irregular no que respeita ao tipo de grupos que puderam ser constituídos (há gravações em que as alunas tocam em minigrupos diferentes do previsto, outras gravações em que as alunas tocam sozinhas, e outras ainda em que tocam com o professor investigador). Contudo, conseguiu-se que todas as alunas participassem nas gravações, as quais representam razoavelmente as prestações das alunas no respetivo teste.

Estas gravações (ficheiros áudio) encontram-se no CD em anexo.