



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Artes Aplicadas

A improvisação musical na Guitarra Portuguesa: Proposta para uma abordagem metodológica do seu ensino

Hugo Ricardo Carrola Fonseca Ramos

Orientadores

Professor Especialista Custódio Azevedo Fidalgo do Castelo

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Especialista Custódio Azevedo Fidalgo do Castelo e coorientação científica do Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Outubro 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor, Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas

Vogais

Professor Doutor, José Luís Themudo Barata

Professor Associado com Agregação

Especialista, Custódio Azevedo Fidalgo do Castelo

Professor Adjunto, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas

Agradecimentos

O meu agradecimento pessoal a todos aqueles que comigo fizeram este percurso:

- À Celina, Camila, Carminho, Maria Alcide, José Manuel, Ana, restante família e amigos e aos que já não estão fisicamente presentes, por serem a base de suporte, feita de Amor, paciência e apoio constante, que me permitiu cumprir este objetivo com sucesso;
- Ao Mestre e Professor Orientador Custódio Castelo, por ser professor mas também amigo, pela transmissão de conhecimento, mas também pelo incansável apoio e presença ao longo de todos estes anos de formação;
- Ao Professor Coorientador Pedro Ladeira, pelo apoio e disponibilidade demonstrados ao longo de todo o meu percurso escolar, alicerçados numa notável componente humana;
- Ao Professor Cooperante Flávio Damião, pelo apoio e disponibilidade demonstrados ao longo de todo o estágio;
- Ao Conservatório de Música da Covilhã pela disponibilidade demonstrada para a realização do presente estágio;
- A todas as outras pessoas, que mesmo não sendo citadas, foram importantes neste percurso.

Resumo

O presente relatório visa caracterizar a prática de ensino desenvolvida no estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (disciplina pertencente ao plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, nas áreas de especialização de Instrumento e Música de Conjunto (Guitarra Portuguesa) da Escola Superior de Artes Aplicadas - Instituto Politécnico de Castelo Branco) bem como apresentar o resultado do projeto de investigação paralelamente desenvolvido, dividindo-se o mesmo nessas duas componentes.

A primeira parte incide sobre o estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, incluindo a caracterização da escola e meio sociocultural envolvente onde se desenvolveu o mesmo, uma descrição dos alunos envolvidos, respetivas planificações, relatórios das aulas e atividades realizadas, concluindo com uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido no decurso do respetivo ano letivo.

A segunda parte descreve os resultados da investigação realizada relativa ao tema **“A improvisação musical na Guitarra Portuguesa: Proposta para uma abordagem metodológica do seu ensino”**. O tema abordado reveste-se de particular importância em termos de estudo e caracterização da génese performativa da guitarra portuguesa, pois encontra-se a sua execução indelévelmente ligada ao acompanhamento do género musical do Fado, onde a improvisação interpretativa assume papel central no acompanhamento do Fadista (cantor). No sentido de preservar e transportar para o ensino formal essa fundamental característica performativa, procurou-se, em primeiro lugar, analisar e perceber quais os processos musicais e performativos presentes em contexto real de execução. Posteriormente, procurou-se determinar como a improvisação musical é entendida e ensinada atualmente no contexto formal de ensino, avaliando a pertinência da eventual adaptação de processos e metodologias existentes na definição de uma abordagem metodológica do ensino da improvisação na guitarra portuguesa.

Palavras chave

Ensino de música, Improvisação musical, Fado, Jazz, Guitarra portuguesa.

Abstract

This report aims to characterize the teaching practice developed during the internship as part of the Supervised Teaching Practice course (a subject included in the 2nd-year curriculum of the Master's in Music Education, specializing in Instrument and Ensemble Music (Portuguese Guitar) at the Escola Superior de Artes Aplicadas - Instituto Politécnico de Castelo Branco). It also presents the results of the research project being conducted simultaneously, thus dividing in two components.

The first part focuses on the internship as part of the Supervised Teaching Practice, including a description of the school and the surrounding sociocultural environment where it took place, a description of the students involved, their respective plans, class reports, and activities completed. It concludes with a critical reflection on the work developed during the academic year.

The second part describes the results of research on the topic "**Musical Improvisation on the Portuguese Guitar: A Proposal for a Methodological Approach to its Teaching**". This topic is particularly important for the study and characterization of the performative genesis of the portuguese guitar, as its performance is inextricably linked to the accompaniment of the Fado musical genre, where interpretative improvisation plays a central role in the accompaniment of the Fado singer. To preserve and incorporate this fundamental performative characteristic into formal education, we first sought to analyze and understand the musical and performative processes present in real-life performance contexts. Subsequently, we sought to determine how musical improvisation is currently understood and taught in formal education. We assessed the relevance of adapting existing processes and methodologies in order to define a methodological approach to teaching improvisation on the portuguese guitar.

Keywords

Music teaching, Musical improvisation, Fado, Jazz, Portuguese guitar

Índice geral

| | |
|---|------|
| Composição do júri | II |
| Agradecimentos | IV |
| Resumo | VI |
| Abstract..... | VIII |
| Índice de figuras..... | XIII |
| Lista de tabelas..... | XV |
| Introdução Geral | 1 |
| Parte I - Prática de Ensino Supervisionada | 2 |
| 1. Introdução..... | 3 |
| 2. Caracterização do meio envolvente e da escola cooperante | 4 |
| 2.1 Breve contextualização histórica e cultural da cidade da Covilhã | 4 |
| 2.2 Conservatório de Música da Covilhã | 6 |
| 2.3 Justificação da escolha da Escola Cooperante | 7 |
| 3. Ensino de Guitarra Portuguesa no Conservatório de Música da Covilhã | 7 |
| 3.1 Caracterização dos alunos..... | 8 |
| 3.1.1 Aluno de Instrumento | 8 |
| 3.1.2 Alunos da Classe de Conjunto (Orquestra de Guitarras B)..... | 8 |
| 3.2 Prática de Ensino Supervisionada | 9 |
| 3.2.1 Descrição sumária das aulas de instrumento | 9 |
| 3.2.2 Planificações e reflexões das aulas de Instrumento | 12 |
| 3.2.3 Descrição sumária das aulas de Classe de Conjunto..... | 15 |
| 3.2.4 Planificações e Reflexões das aulas de Classe de Conjunto..... | 15 |
| 3.2.5 Atividades Curriculares/Extracurriculares | 18 |
| 4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada (estágio)..... | 20 |
| Parte II – A improvisação musical na Guitarra Portuguesa: Proposta para uma abordagem metodológica do seu ensino..... | 22 |
| 1. Introdução..... | 23 |
| 2. Problemática, questões e objetivos de investigação | 24 |
| 2.1 Problemática e questões de investigação..... | 24 |
| 2.2 Objetivos de investigação e de intervenção pedagógica | 27 |
| 3. Plano de investigação e metodologia..... | 28 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 3.1 | Tipo e natureza da investigação..... | 29 |
| 3.2 | Participantes no projeto de investigação | 30 |
| 3.3 | Estratégias de investigação e de intervenção pedagógica | 30 |
| 3.4 | Instrumentos de recolha de dados..... | 30 |
| 4. | Recolha, análise e interpretação de resultados..... | 31 |
| 4.1 | Revisão Bibliográfica | 31 |
| 4.1.1 | O género musical do Fado | 31 |
| 4.1.1.1 | Das suas possíveis origens e evolução ao longo do tempo ... | 31 |
| 4.1.1.2 | A prática performativa e interpretativa no género do Fado | 42 |
| 4.1.2 | A improvisação musical..... | 50 |
| 4.1.2.1 | Conceito de improvisação musical e breve contextualização histórica | 50 |
| 4.1.2.2 | O ensino da improvisação musical – situação atual e avaliação da sua importância na aprendizagem musical do aluno | 60 |
| 4.1.2.3 | Metodologias e recursos pedagógicos existentes | 72 |
| 4.1.2.3.1 | Pedagogos / investigadores musicais | 72 |
| 4.1.2.3.2 | O caso específico do ensino do género do Jazz | 95 |
| 4.2 | Questionário..... | 105 |
| 4.3 | Observação direta | 114 |
| 5. | Proposta de Abordagem Metodológica | 116 |
| 6. | Reflexão final sobre o projeto de investigação | 121 |
| 7. | Conclusões finais..... | 123 |
| 8. | Referências Bibliográficas..... | 124 |
| 9. | Anexos..... | 126 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Vista panorâmica da cidade da Covilhã | 4 |
| Figura 2 – Edifício Principal do Conservatório de Música da Covilhã | 6 |
| Figura 3 – Planificação e respetivas notas/reflexão de aula de instrumento (Aula 17, 29 de janeiro de 2025) | 13 |
| Figura 4 – Planificação e respetivas notas/reflexão de aula de instrumento (Aula 27, 30 de abril de 2025) | 14 |
| Figura 5 – Planificação e respetivas notas/reflexão de aula de Classe de Conjunto (Aula 10, 20 de novembro de 2024) | 16 |
| Figura 6 – Planificação e respetivas notas/reflexão de aula de Classe de Conjunto (Aula 17, 29 de janeiro de 2025) | 17 |
| Figura 7 – Registo Fotográfico aula de Classe de Conjunto (Aula 17, de 29 de janeiro de 2025) | 18 |
| Figura 8 – Cartazes alusivos às atividades curriculares/extracurriculares realizadas (exemplos) | 19 |
| Figura 9 – Fado Menor exemplificado por Raúl Nery (Setembro, 1993) (Castelo-Branco, 1994, p.134) | 46 |
| Figura 10 – Fado Corrido exemplificado por Raúl Nery (Setembro, 1993) (Castelo-Branco, 1994, p.134) | 46 |
| Figura 11 – Fado Mouraria exemplificado por Raúl Nery (Setembro, 1993) (Castelo-Branco, 1994, p.134) | 47 |

Lista de tabelas

| | |
|---|---|
| Tabela 1 – Orquestra de Guitarras B – N.º de alunos por instrumento/grau de ensino | 8 |
|---|---|

Introdução Geral

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (pertencente ao plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, nas áreas de especialização de Instrumento e Música de Conjunto), é constituído por duas partes distintas: a primeira, que diz respeito a um resumo do dossier de estágio, elaborado no contexto da prática de ensino supervisionada; a segunda, que diz respeito ao tema investigado, no âmbito do projeto de investigação realizado.

Na primeira parte, far-se-á uma descrição de todo o percurso realizado no estágio ao longo do ano letivo de 2024/2025, relatando as diferentes experiências formativas adquiridas, com descrição dos procedimentos e estratégias pedagógicas empregues, concluindo com uma reflexão final sobre todo o respetivo percurso.

Na segunda parte, apresentar-se-á o resultado da investigação desenvolvida relativa à temática **“A improvisação musical na Guitarra Portuguesa: Proposta para uma abordagem metodológica do seu ensino”**, onde serão analisadas as principais dinâmicas e processos musico-performativos presentes no género musical do Fado, com destaque para o papel assumido pela guitarra portuguesa, bem como será analisado o conceito de improvisação musical e feita a sua contextualização histórica. Será igualmente avaliada qual a realidade atualmente existente ao nível do ensino formal desta componente, bem como da pertinência e importância da sua presença neste âmbito. Serão ainda analisadas metodologias e práticas pedagógicas existentes de ensino da improvisação, de forma a criar possíveis pontes que permitam a adaptação de recursos para o seu ensino formal na guitarra portuguesa. Como resultado final da investigação realizada, apresentar-se-á uma proposta de abordagem metodológica para o ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente resumo do Dossier de Estágio tem por objetivo descrever a prática docente desenvolvida durante o ano letivo de 2024/2025, no lecionamento das disciplinas de Instrumento e de Música de Conjunto, no estágio realizado no Conservatório de Música da Covilhã.

A presente parte desenvolver-se-á em três capítulos principais – o primeiro, respeitante à breve caracterização do meio envolvente e da Escola Cooperante; o segundo, relativo à prática de ensino da guitarra portuguesa, subdividindo-se a mesma na caracterização dos alunos envolvidos e na descrição da Prática de Ensino Supervisionada realizada (descrição sumária das aulas de instrumento e de Música de Conjunto e respetivas planificações/reflexões, participação em atividades curriculares/extracurriculares tais como audições, concertos, etc.); finalmente, um terceiro e último capítulo, relativo a uma reflexão crítica global sobre a Prática de Ensino Supervisionada experienciada durante o respetivo ano letivo.

Nota: do documento original constam 6 Anexos: Anexo I – Calendário Escolar 2024/2025; Anexo II - Planificações Trimestrais Guitarra Portuguesa por Grau de Ensino; Anexo III - Planificações/Reflexões das aulas de instrumento; Anexo IV - Planificações/Reflexões das aulas de classe de conjunto; Anexo V - Repertório trabalhado nas disciplinas de instrumento e classe de conjunto; Anexo VI - Atividades Curriculares/ Extracurriculares desenvolvidas. Atendendo ao caráter de síntese que se pretende conferir ao presente resumo, foram os mesmos incluídos apenas de forma resumida (não integral) no presente documento.

2. Caraterização do meio envolvente e da escola cooperante

2.1 Breve contextualização histórica e cultural da cidade da Covilhã



Figura 1 – Vista panorâmica da cidade da Covilhã¹

A cidade da Covilhã localiza-se na zona centro de Portugal Continental, nomeadamente na Beira Interior, inserindo-se no vale da Cova da Beira. A sua mancha urbana desenvolve-se ao longo da encosta sul da Serra da Estrela, tendo, de acordo com os Censos 2021, uma população residente de cerca de 33 mil habitantes (cidade) e cerca de 46 mil habitantes ao longo de todo o município².

Em termos históricos, os primeiros registos de ocupação remontam ao tempo da romanização da Península Ibérica, tendo sido referenciada a existência de um castro que servia de abrigo aos pastores bem como fortaleza romana (*Cava Juliana* ou *Sília Hermínia*). As muralhas do seu primitivo castelo datam do séc. XII, após concessão de foral de vila pelo então rei D. Sancho I (1186)³.

A história desta cidade está intrinsecamente ligada ao espaço que a envolve, o qual apresentava condições propícias ao desenvolvimento de atividades agro-pastoris, que levaram ao posterior desenvolvimento da atividade e indústria que a

¹ Imagem obtida a partir do sítio eletrónico Portugal Travel Guide (2024)

² Informação obtida a partir do sítio eletrónico Wikipédia (2025)

³ Informação obtida a partir do sítio eletrónico Covilhã, Cidade Fábrica, Cidade Granja (2008)

viria a caracterizar – a indústria dos Lanifícios. Os primeiros registos dessa atividade datam de finais do séc. XII.

O aglomerado populacional que viria a dar origem à cidade da Covilhã (tal como a Manteigas, Gouveia e Seia), fez parte dos percursos de transumância a nível nacional mas também peninsular e pela sua favorável localização e excelentes condições para a produção de lã (resultantes da atividade de pastorícia em crescendo) foi levando, de forma gradual, à fixação de pessoas e à promoção da especialização na execução de panos e tecidos. Por outro lado, a existência de muita disponibilidade de água resultante das duas ribeiras que a atravessam – *De Goldra* e *Carpinteira*, criaram excelentes condições para a concretização e implementação desta atividade.

Com base no contexto atrás exposto, todo o desenvolvimento da cidade da Covilhã assentou, historicamente, na produção de tecidos e na sua progressiva industrialização, até ao séc. XX, sendo designada como a cidade-fábrica ou *Manchester Portuguesa* e reconhecida como o principal centro histórico dos lanifícios em Portugal.

Com a crise que se viria a verificar no mercado nacional da indústria dos lanifícios nos anos 80 do séc. XX (resultante da competitividade trazida pela concorrência internacional), foi desaparecendo grande parte do tecido fabril existente, com as evidentes consequências em termos de efeitos depressivos no crescimento da cidade e da região.

Contudo, com o paralelo surgimento da Universidade da Beira Interior, grande parte desses edifícios foram sendo reabilitados e redirecionados para o Ensino Superior, permitindo assim o seu reaproveitamento e ressurgimento de nova força motora para a cidade, tornando-a, atualmente, num atrativo polo para viver no interior de Portugal.

A nível cultural, a cidade da Covilhã é presentemente considerada como *Cidade Criativa da UNESCO*, traduzindo dessa forma o seu compromisso com a promoção da cultura e a criatividade nas suas diferentes vertentes, caracterizando-se igualmente por dispor de um conjunto alargado de equipamentos culturais ao serviço da população, como são exemplo o renovado Teatro Municipal da Covilhã e o também recente Museu da Covilhã, entre outros.

2.2 Conservatório de Música da Covilhã



Figura 2 – Edifício principal do Conservatório de Música da Covilhã⁴

A Escola Cooperante escolhida para a realização do presente estágio foi o Conservatório de Música da Covilhã, instituição criada pelo Orfeão da Covilhã, nos anos 60 do século passado.

O Orfeão da Covilhã é uma instituição de utilidade pública sem fins lucrativos, criado no ano de 1926, tendo feito a sua primeira apresentação a 16 de novembro desse mesmo ano, com a participação de cerca de 300 vozes. Tendo passado por um período de interregno de atividade, retomou a mesma a partir do ano de 1947, mantendo-se ativo até à presente data. Como prova do seu valor cultural, recebeu os mais variados galardões. Em 1961, foi responsável pela criação do Conservatório Regional de Música da Covilhã, proporcionando, desde essa data, a possibilidade a milhares de jovens de terem formação na área da música.

O Conservatório de Música da Covilhã é uma escola do Ensino Artístico Especializado da Música, com autorização definitiva de funcionamento atribuída pelo Ministério da Educação. Com uma oferta educativa abrangente, o Conservatório Regional de Música da Covilhã tem atualmente cerca de 400 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 30 anos. Os Cursos de Ensino Artístico Especializado de Música e Dança de nível Iniciação, Básico, Secundário e Integrado são regulados e financiados pelo Ministério da Educação através da legislação aplicável e do Contrato de Patrocínio que permite aos alunos matriculados no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã, Escola Básica de São Domingos, Escola Secundária Campos Melo, Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto e Escola Secundária Quinta das Palmeiras, a possibilidade de frequentarem o Regime Articulado, totalmente gratuito, do 5º ao 12º ano. Além do regime articulado e integrado, os alunos podem frequentar o Conservatório em regime

⁴ Imagem obtida a partir do sítio eletrónico Câmara Municipal da Covilhã (2025)

supletivo ou em regime livre de música ou dança. O Conservatório Regional de Música da Covilhã também leciona o Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico a um total de cerca de 140 alunos⁵.

De referir, ainda, e a propósito dos equipamentos culturais existentes no município anteriormente referidos, da constante utilização de alguns desses espaços por parte do Conservatório de Música da Covilhã, tais como o Teatro Municipal da Covilhã e outros espaços exteriores existentes na cidade, como pontos de contacto com a população residente, possibilitando, dessa forma, o usufruto pela mesma da produção artística realizada na escola ao longo do ano letivo e dando, ao mesmo tempo, a possibilidade aos alunos de se apresentarem em contexto real perante o público, sendo tal facto uma mais valia para a sua formação geral.

2.3 Justificação da escolha da Escola Cooperante

A escolha do Conservatório de Música da Covilhã, enquanto Escola Cooperante para concretização da minha Prática de Ensino Supervisionada, resulta primeiramente do facto de ter, desde há uns anos a esta data, lecionado a disciplina de guitarra portuguesa nesta instituição. Para além de ter dado início ao curso, tenho tido a oportunidade de desenvolver progressivamente o mesmo, em termos de conteúdos programáticos, para os diferentes graus de ensino, conforme se foi dando a natural progressão dos alunos que frequentaram o curso de guitarra portuguesa. A escola conta, neste momento, com um total de 10 alunos a frequentar os diferentes graus de ensino e regime livre, encontrando-se o curso num processo de desenvolvimento gradual e sustentado, o que permite augurar um futuro brilhante em termos de continuidade do ensino/aprendizagem deste instrumento, tanto localmente como também a nível nacional.

3. Ensino de Guitarra Portuguesa no Conservatório de Música da Covilhã

A disciplina de instrumento - Guitarra Portuguesa, foi frequentada, em termos globais, no presente ano letivo, por um total de 10 alunos do género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, com a seguinte distribuição em termos de frequência nos diferentes graus de ensino:

- 2 alunos de primeiro grau;
- 3 alunos de segundo grau;
- 2 alunos de terceiro grau;
- 1 aluno de quarto grau;

⁵ Informação cedida pelo Conservatório de Música da Covilhã

- 2 alunos em regime livre.

Não foram criadas classes de conjunto específicas de guitarra portuguesa, tendo os respetivos alunos frequentado outras classes de conjunto já existentes.

3.1 Caraterização dos alunos

Neste ponto, far-se-á uma breve caraterização dos alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do presente estágio.

3.1.1 Aluno de Instrumento

O aluno da disciplina de instrumento, identificado com a letra V. (assim designado no sentido de preservar o seu anonimato), tem 13 anos de idade e frequenta o 8.º Ano de escolaridade na Escola Secundária Campos Melo (Covilhã), com frequência de aulas de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto, em regime articulado, no Conservatório de Música da Covilhã.

3.1.2 Alunos da Classe de Conjunto (Orquestra de Guitarras B)

Relativamente aos alunos da Classe de Conjunto da Orquestra de Guitarras B, contabilizam-se 25 elementos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade, sendo 22 alunos de Guitarra Clássica (17 do género masculino e 5 do género feminino) e 3 alunos de Guitarra Portuguesa (todos do género masculino), com a seguinte distribuição por grau:

Tabela 1 – Orquestra de Guitarras B – N.º de alunos por instrumento/grau de ensino

| Guitarra Portuguesa | |
|----------------------------|----------------------|
| Grau de ensino | N.º de Alunos |
| 3º grau (7º ano) | 2 |
| 4º grau (8º ano) | 1 |
| Guitarra Clássica | |
| Grau de ensino | N.º de Alunos |
| 3º grau (7º ano) | 8 |
| 4º grau (8º ano) | 6 |
| 5º grau (9º ano) | 8 |

3.2 Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo de 2024/2025, tendo início em 18 de setembro de 2024 e término em 13 de junho de 2025, compreendendo duas componentes distintas: o lecionamento de aulas de instrumento - Guitarra Portuguesa a um aluno de 4º Grau do ensino articulado e a participação/apoio à classe de conjunto de Orquestra de Guitarras B, tendo ambas as aulas uma duração de 50 minutos semanais. No cumprimento do calendário escolar, foram lecionadas um total de 33 aulas de instrumento e 33 aulas de Classe de Conjunto durante o respetivo ano letivo.

3.2.1 Descrição sumária das aulas de instrumento

Para condução das aulas de instrumento, usou-se, como referência geral para definição de conteúdos programáticos a lecionar, o documento relativo às planificações trimestrais existente.

Trata-se de um documento elaborado e desenvolvido de raiz nesta escola, desde o início do curso, o qual tem vindo a ser continuamente ajustado e melhorado, em termos de conteúdos e respetivo faseamento do ensino dos diferentes elementos/recursos técnicos e musicais ensinados, fazendo-se, sempre que possível, e de forma paralela, a sua sustentação no respetivo programa de formação musical, de forma a garantir um processo de aprendizagem prática versus teoria devidamente estruturado ao aluno.

Atendendo a que não se dispunha de informação relativamente aos conteúdos programáticos e respetivos critérios usados pelo docente responsável pela disciplina no ano transato, optou-se por usar/retomar alguns dos conteúdos constantes do 3º Grau, como arranque do trabalho a realizar pelo aluno, procedendo-se, de forma progressiva e contínua, ao diagnóstico e respetiva definição/ajuste da abordagem pedagógica a seguir. O percurso de aprendizagem seguido pelo aluno está assim delimitado aos elementos e recursos pedagógicos constantes dos 3º e 4º Graus de ensino do documento geral de referência, e, nos seus aspetos gerais mais significativos, os que se apresentam de seguida:

Objetivos Gerais:

3.º Grau

- Aperfeiçoamento e consolidação da coordenação/independência entre a ação do dedo indicador e polegar da mão direita;
- Aperfeiçoamento e consolidação da coordenação/sincronismo entre a ação de ambas as mãos;
- Desenvolvimento e aperfeiçoamento do conhecimento da escala do instrumento;

- Aperfeiçoamento e consolidação da execução de escalas maiores e menores e respetivos arpejos em duas ou mais oitavas;
- Aperfeiçoamento e consolidação da execução de acordes, respetivos arpejos e inversões;
- Exploração da sonoridade e expressividade musical;
- Desenvolvimento e consolidação da Harmonia Tradicional do Fado;
- Continuação do estudo dos Fados Tradicionais – *Fado das Horas*, *Fado Corrido*, *Fado Menor* e *Fado Mouraria* em diferentes tonalidades (transposição).

4.º Grau (objetivos acrescentados relativamente ao grau anterior)

- Introdução e desenvolvimento da ornamentação - A importância da apogiatura na Guitarra Portuguesa;
- Introdução ao conceito de improvisação no acompanhamento do género musical do Fado;
- Introdução e desenvolvimento do estudo dos temas *Vou dar de beber à dor* (de Amália Rodrigues/Alberto Janes) e *Lágrima* (de Amália Rodrigues/Carlos Gonçalves), *Fado Primavera*, *Fado Cravo*, *Fado Pedro Rodrigues*, *Fado Puxavante*, *Lisboa Menina* e *Moça* (Carlos do Carmo/Ary dos Santos/Joaquim Pessoa/Fernando Tordo/Paulo de Carvalho) e *Fado Pechincha*;
- Introdução e desenvolvimento do estudo de Guitarradas Tradicionais.

Conteúdos Gerais:

- Escalas maiores e menores e respetivos arpejos em duas ou mais oitavas;
- Acordes maiores, menores e de sétima da dominante, respetivos arpejos e inversões;
- Campos Harmónicos;
- Peças;
- Exercícios/estudos;
- Fados;
- Guitarradas Tradicionais.

Por trimestre letivo:

1.º Período:

- Exercícios de independência para a mão direita (indicador/polegar);
- Exercícios técnicos de desenvolvimento/coordenação/sincronismo entre ambas as mãos;
- Execução de escalas maiores e menores e respetivos arpejos em duas oitavas;
- Execução de acordes maiores, menores e de sétima da dominante e respetivos arpejos. Inversão de acordes;
- Desenvolvimento e consolidação da Harmonia Tradicional do Fado;

- Continuação do estudo dos Fados Tradicionais – *Fado das Horas*, *Fado Corrido*, *Fado Menor* e *Fado Mouraria*;
- Introdução ao estudo dos temas *Vou dar de beber à dor* (de Amália Rodrigues/Alberto Janes) e *Lágrima* (de Amália Rodrigues/Carlos Gonçalves);
- Duas peças – *Mudar de Vida*, de Carlos Paredes e *Valsa Chilena – Mozart/ La Partida*, de Alcino Frazão/ Carlos Bonnet.

2.º Período:

- Exercícios de independência para a mão direita (indicador/polegar);
- Exercícios técnicos de desenvolvimento/coordenação/sincronismo entre ambas as mãos;
- Execução de escalas maiores e menores e respetivos arpejos em duas ou mais oitavas;
- Execução de acordes maiores, menores e de sétima da dominante, respetivos arpejos e inversões;
- Desenvolvimento e consolidação da Harmonia Tradicional do Fado;
- Continuação do estudo dos Fados Tradicionais em diferentes tonalidades – *Fado das Horas*, *Fado Corrido*, *Fado Menor* e *Fado Mouraria*;
- Continuação do estudo dos temas *Vou dar de beber à dor* (de Amália Rodrigues/Alberto Janes) e *Lágrima* (de Amália Rodrigues/Carlos Gonçalves);
- Introdução ao estudo do *Fado Primavera*, *Fado Cravo* e *Fado Pedro Rodrigues*;
- Uma guitarrada tradicional – *Meditando*, de Armando Freire (Armandinho).

3º Período:

- Exercícios de independência para a mão direita (indicador/polegar);
- Exercícios técnicos de desenvolvimento/coordenação/sincronismo entre ambas as mãos;
- Execução de escalas maiores e menores e respetivos arpejos em duas ou mais oitavas;
- Execução de acordes maiores, menores e de sétima da dominante, respetivos arpejos e inversões;
- Desenvolvimento da Harmonia Tradicional do Fado;
- Introdução ao conceito de improvisação no acompanhamento do género musical Fado;
- Continuação do estudo do *Fado Primavera*, *Fado Cravo* e *Fado Pedro Rodrigues*;
- Introdução e desenvolvimento do estudo do *Fado Puxavante*, *Fado Pechincha* e *Lisboa Menina e Moça* (Carlos do Carmo/Ary dos Santos/Joaquim Pessoa/Fernando Tordo/Paulo de Carvalho);

- Duas peças – *Verdes Anos*, de Carlos Paredes e *Ventus*, de Custódio Castelo.

Os objetivos e conteúdos gerais atrás expostos permitiram a condução objetiva das aulas de guitarra portuguesa ao longo de todo o ano letivo, procedendo ainda assim, e sempre que necessário, aos necessários ajustes/correções de conteúdos e recursos pedagógicos que se justificaram fazer em função do percurso de aprendizagem apresentado pelo aluno, nomeadamente ao nível dos conteúdos (em quantidade e qualidade) abordados em função da realidade vivenciada em sala de aula, otimizando dessa forma o processo de ensino mas também a própria motivação e participação do aluno no seu percurso de aprendizagem da guitarra.

3.2.2 Planificações e reflexões das aulas de Instrumento

As aulas de instrumento seguiram, de uma forma genérica, ao longo de todo o ano letivo, uma estrutura base prática previamente definida em termos de recursos a trabalhar pelo aluno, dividindo-se a mesma em três momentos principais de aula:

Momento 1: Ensino/aprendizagem de elementos ligados ao desenvolvimento da técnica da mão direita (pulsação), mão esquerda (digitação) e ambas as mãos (coordenação e sincronismo);

Momento 2: Ensino/aprendizagem de elementos ligados ao desenvolvimento do conhecimento da escala da Guitarra, com execução de escalas e acordes, com as suas respetivas inversões e arpejos, em diferentes localizações ao longo do braço do instrumento;

Momento 3: Ensino/aprendizagem de elementos ligados à execução propriamente dita de repertório, previamente definido em função dos elementos técnicos em desenvolvimento nos momentos de aula anteriormente indicados, possibilitando ao aluno a colocação em prática de todos os recursos previamente aprendidos/em processo de aquisição, permitindo, por um lado, o entendimento da sua aplicação técnica em contexto real de execução (porquê, onde e como) bem como promovendo igualmente a sua motivação em aula, pela obtenção de resultados musicais palpáveis.

Apresenta-se, de seguida, a título exemplificativo, a planificação pormenorizada bem como as respetivas notas/reflexão de duas aulas dadas ao longo do ano letivo.

| Aula de Instrumento (Guitarra Portuguesa) - Planificação/Reflexão | |
|---|--|
| Aula n.º | 17 |
| Data: | 29 de janeiro de 2025 |
| Nome aluno: | V. |
| Objetivos: | <p>Aperfeiçoamento e consolidação da coordenação/sincronismo entre a ação de ambas as mãos;</p> <p>Aperfeiçoamento e consolidação da execução de escalas maiores/menores em duas oitavas;</p> <p>Aperfeiçoamento e consolidação da execução de acordes, com os seus respetivos arpejos e inversões;</p> <p>Desenvolvimento da técnica de execução do Repertório Tradicional de Fado;</p> <p>Estudo/execução de peças/Guitarradas Tradicionais de Fado;</p> <p>Exploração da sonoridade e expressividade musical.</p> |
| Conteúdos: | <p>Continuação da execução de exercícios de coordenação/sincronismo para ambas as mãos;</p> <p>Execução de escalas em diferentes tonalidades (maiores e menores), em diferentes posições da escala da Guitarra;</p> <p>Execução dos acordes de Sol Maior/Sol Menor e Ré 7ª da Dominante e seus respectivos arpejos e inversões, em diferentes posições na escala da Guitarra (Harmonia Tradicional do Fado);</p> <p>Continuação do estudo do Fado Primavera e estilos tradicionais de base (Corrido, Menor, Mouraria e Horas);</p> <p>Continuação do estudo das peças "Valsa Chilena – Mozart/ La Partida", de Alcino Frazão/ Carlos Bonnet e "Meditando", de Armando Freire (Armandinho).</p> |
| Metodologias/Estratégias: | <p>Exposição oral da informação, com demonstração prática por parte do professor;</p> <p>Execução prática do aluno;</p> <p>Avaliação por Observação Direta.</p> |
| Material Didático: | Guitarra Portuguesa, Tablet, Afinador, Estante, Partituras, Metrónomo. |
| Notas/Reflexão sobre a aula: | <p>No âmbito do estágio/ Prática de Ensino Supervisionada, a presente aula foi assistida pelo Professor Supervisor Custódio Castelo, tendo acompanhado os trabalhos desenvolvidos na mesma.</p> <p>Foi feita uma breve apresentação, ao Professor Supervisor, da estrutura tipo seguida em aula/estudo em casa, com indicação dos 3 respetivos momentos: momento 1: técnica mão direita/mão esquerda (sincronismo entre ambas as mãos); momento 2 : Domínio da escala da guitarra (escalas, acordes com respetivos arpejos e inversões ao longo da escala); momento 3: Estudo/execução de repertório. De seguida, o aluno procedeu à verificação da afinação da Guitarra; Deu-se continuidade à execução dos exercícios de coordenação/sincronismo para ambas as mãos, em diferentes tonalidades, de forma a desenvolver o sincronismo entre ambas as mãos, solicitando ao aluno que executasse o exercício em Lá maior e o exercício em Sol Maior, com base na melodia característica do estilo tradicional do Fandango; De seguida, procedeu-se à execução dos acordes de Sol Maior/Sol Menor e Ré 7ª da Dominante e seus respectivos arpejos e inversões, em diferentes zonas da escala da guitarra; abordou-se novamente o termo de posição chave do acorde em termos de transposição de tonalidades na escala da guitarra, com exemplificação da execução do fado Primavera, corrido e fado menor; Seguidamente, abordaram-se genericamente as peças em estudo: "Valsa Chilena – Mozart/ La Partida", de Alcino Frazão/ Carlos Bonnet e "Meditando", de Armando Freire (Armandinho), tendo-se terminado a aula solicitando ao aluno a execução da peça "Mudar de Vida", de Carlos Paredes.</p> <p>Conforme referido anteriormente, contei, na presente aula, com a presença do Professor Supervisor, o qual teve a oportunidade de observar a metodologia empregue na condução da mesma, tendo feito os comentários que entendeu pertinentes, no sentido de melhorar a abordagem pedagógica em aula.</p> <p>Pessoalmente, foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora pois, para além de fazer uma reflexão conjunta sobre os métodos e recursos aplicados atualmente em aula, foi possível, com os comentários do Docente, perceber aspetos onde posso melhorar/otimizar o processo de ensino do instrumento.</p> <p>No final da aula foi igualmente questionado o aluno sobre qual o seu feedback relativamente à aula com a presença do Professor Supervisor, tendo o mesmo dado uma resposta muito positiva.</p> |

Figura 3 – Planificação e respetivas notas/reflexão de aula de instrumento (Aula 17, 29 de janeiro de 2025)

| Aula de Instrumento (Guitarra Portuguesa) - Planificação/Reflexão | | | |
|---|----|-------|---------------------|
| Aula n.º | 27 | Data: | 30 de abril de 2025 |
| Nome aluno: V. | | | |
| Objetivos: | | | |
| Aperfeiçoamento e consolidação da coordenação/sincronismo entre a ação de ambas as mãos; | | | |
| Execução/aplicação de exercícios técnicos de improvisação; | | | |
| Continuação do estudo da peça "Verdes Anos", de Carlos Paredes; | | | |
| Exploração da sonoridade e expressividade musical. | | | |
| Conteúdos: | | | |
| Continuação da execução de exercícios de coordenação/sincronismo para ambas as mãos; | | | |
| Continuação da execução prática dos Exercícios 1, 2 e 3 - Improvisação, referentes à aplicação em sala de aula de recursos pedagógicos desenvolvidos no âmbito do Projeto de Investigação em curso (Investigação-ação); | | | |
| Continuação do estudo da peça "Verdes Anos", de Carlos Paredes. | | | |
| Metodologias/Estratégias: | | | |
| Exposição oral da informação, com demonstração prática por parte do professor; | | | |
| Execução prática do aluno; | | | |
| Avaliação por Observação Direta. | | | |
| Material Didático: | | | |
| Guitarra Portuguesa, Tablet, Afinador, Estante, Partituras, Metrónomo, novo método Ricardo Silva | | | |
| Notas/Reflexão sobre a aula: | | | |
| O aluno procedeu à verificação da afinação da Guitarra; | | | |
| Deu-se continuidade à execução dos exercícios de coordenação/sincronismo para ambas as mãos, com a revisão dos exercícios de pulsação e digitação do novo método da autoria de Ricardo Silva. De seguida, deu-se continuidade à execução prática dos exercícios 1 e 2 e introdução do exercício 3, relativos à improvisação musical referentes à aplicação em sala de aula de recursos pedagógicos desenvolvidos no âmbito do Projeto de Investigação em curso (Investigação-ação); | | | |
| Seguidamente, continuou-se o estudo da peça "Verdes Anos", de Carlos Paredes, com continuação da execução da primeira parte e análise/execução da segunda parte. | | | |
| O aluno tem vindo a demonstrar evolução na execução técnica dos diferentes exercícios propostos em aula. | | | |
| De salientar a sua excelente adaptação e relativa facilidade de execução relativamente aos exercícios de improvisação propostos. | | | |

Figura 4 – Planificação e respetivas notas/reflexão de aula de instrumento (Aula 27, 30 de abril de 2025)

3.2.3 Descrição sumária das aulas de Classe de Conjunto

A intervenção nas aulas de Classe de Conjunto da Orquestra de Guitarras B foi maioritariamente de observação da condução das mesmas pelo Professor responsável pelo seu lecionamento, com registo e respetiva aprendizagem dos processos inerentes ao ensino/aprendizagem, tendo sido igualmente dado constante apoio à condução das respetivas aulas e dos conteúdos trabalhos nas mesmas. Foi também possível, durante o ano letivo, assumir pontualmente a condução dessas mesmas aulas, tendo, no seu cômputo geral, sido um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal muito positivo, em termos das especificidades próprias do lecionamento de aulas a classes de conjunto.

3.2.4 Planificações e Reflexões das aulas de Classe de Conjunto

Apresenta-se, de seguida, a título exemplificativo, a planificação pormenorizada bem como as respetivas notas/reflexão de duas aulas dadas ao longo do ano letivo.

| Aula de Classe de Conjunto - Planificação/Reflexão | | | |
|--|----|--------|------------------------|
| Aula n.º | 10 | Data: | 20 de novembro de 2024 |
| Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarra B | | | |
| N.º total de alunos presentes (alunos de GP presentes): | | 24 (3) | |
| Objetivos: Audição individual dos alunos para preparação da prova de avaliação; Revisão de repertório. | | | |
| Conteúdos: Execução de diferente repertório estudado no âmbito da disciplina individual de instrumento; "Concerto n.º 1 para 4 violinos", de G.P. Telemann - 1º andamento - <i>Largo</i> ; "Danza", de R. Pipó adapt. FVD; "Pastoral", de Flávio Vieira Damião. | | | |
| Metodologias/Estratégias: Exposição oral da informação por parte do professor, seguida de demonstração prática (quando aplicável); Execução prática por parte dos alunos do repertório escolhido; Avaliação por observação direta. | | | |
| Material Didático: Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, Afinador, Estante, Partituras | | | |
| Notas/Reflexão sobre a aula: Nota: Aula assistida, com apoio direto aos alunos de Guitarra Portuguesa (verificação de afinação, ajuda à leitura, interpretação e execução da(s) peça(s), etc.), bem como apoio geral à aula leccionada pelo Professor Cooperante. Procedeu-se à afinação individual e de conjunto; Foi feita uma audição individual de cada aluno como preparação para a prova de avaliação, executando cada um, um tema por si escolhido, dado no âmbito da disciplina de instrumento. A intenção, para além de fazer um diagnóstico individual, é permitir aos alunos a possibilidade de tocarem em público, para os colegas, de forma a minimizar e gerir a ansiedade performativa. Revisão integral das peças "Danza", de Antonio R. Pipó (adaptação de FVD), "Pastoral", de Flávio Vieira Damião e <i>Largo</i> do concerto n.º1 para 4 violinos de Georg P. Telemann, com gravação de áudio da execução de todas as peças para posterior audição conjunta das mesmas. As aulas têm decorrido de forma bastante positiva, havendo contudo dificuldade em gerir o grupo em termos de ruído de fundo. Continua a denotar-se falta de trabalho individual geral, tendo sido transmitida a mensagem, de forma recorrente, da necessidade de todos os alunos estudarem as respetivas vozes das diferentes peças em casa. | | | |

Figura 5 – Planificação e respetivas notas/reflexão de aula de Classe de Conjunto (Aula 10, 20 de novembro de 2024)

| Aula de Classe de Conjunto - Planificação/Reflexão | | | |
|--|----|--------|-----------------------|
| Aula n.º | 17 | Data: | 29 de janeiro de 2025 |
| Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarra B | | | |
| N.º total de alunos presentes (alunos de GP presentes): | | 24 (3) | |
| Objetivos: | | | |
| Continuação do estudo/execução do 4º andamento - <i>Vivace</i> da peça "Concerto n.º 1 para 4 violinos", de Georg P. Telemann. | | | |
| Conteúdos: | | | |
| "Concerto n.º 1 para 4 violinos", 4º andamento - <i>Vivace</i> , de Georg P. Telemann. | | | |
| Metodologias/Estratégias: | | | |
| Exposição oral da informação por parte do professor, seguida de demonstração prática (quando aplicável); Execução prática por parte dos alunos do repertório escolhido; Avaliação por observação direta. | | | |
| Material Didático: | | | |
| Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, Afinador, Estante, Partituras | | | |
| Notas/Reflexão sobre a aula: | | | |
| NOTA: Aula leccionada. | | | |
| No âmbito do estágio/ Prática de Ensino Supervisionada, a presente aula foi assistida pelo Professor Supervisor Custódio Castelo, tendo acompanhado os trabalhos desenvolvidos na mesma. | | | |
| Foi solicitado aos diferentes naipes que formassem grupo (Guitarra 1, 2, 3 e 4), escolhendo para cada um deles um chefe de seção, o qual assumiu a coordenação do trabalho desenvolvido em cada grupo. As Guitarras 1 e 2 ficaram na sala onde decorrem normalmente as aulas e as Guitarras 3 e 4 deslocaram-se para uma outra sala, de forma a ser possível uma melhor separação sonora entre grupos, propiciando assim melhores condições de trabalho. | | | |
| Foi estipulado um tempo de aula (25 minutos) para desenvolverem o seu trabalho conjunto, bem como indicado o compasso (compasso 40) até onde teriam que desenvolver esse mesmo trabalho. | | | |
| No decurso da atividade acompanhei/monitorizei cada um dos grupos, tendo dado as indicações/correções que entendi como pertinentes. O trabalho decorreu de forma bastante satisfatória, tendo-se verificado a adesão e interesse por parte da generalidade dos alunos. Os chefes de seção cumpriram de forma satisfatória com a sua função. | | | |
| Terminado o tempo de ensaio por naipes, assumiu-se a configuração de sala original, tendo igualmente sido solicitado que executassem, agora em conjunto, o respectivo andamento desde o seu início e até ao compasso 40. Verificou-se uma execução geral com bons resultados, com ligação entre todas as guitarras. | | | |
| Foi ainda executada a peça para além do compasso 40, não tendo sido possível, contudo, chegar ao fim do andamento pela dificuldade em respeitar os andamentos e linhas melódicas por parte de cada guitarra. | | | |
| No final da aula foram feitas algumas observações sobre o trabalho desenvolvido, com as necessárias correções a fazer e da necessidade de ser feito em casa o respetivo trabalho individual. Foi novamente chamada a atenção para a importância da afinação individual e de conjunto bem como da postura individual/de conjunto na sala de aula e a importância da correta respiração do executante bem como de todo o grupo. | | | |
| Como referido anteriormente, contei, na presente aula, com a presença do Professor Supervisor e do Professor Cooperante, os quais tiveram a oportunidade de observar a metodologia empregue na condução da mesma, tendo feito os comentários que entenderam pertinentes, no sentido de melhorar a abordagem pedagógica em aula. | | | |
| Pessoalmente, foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora pois para além de fazer uma reflexão conjunta sobre os métodos e recursos aplicados atualmente em aula, foi possível, com os comentários dos Docentes, perceber aspetos onde posso melhorar/otimizar o processo de ensino em termos de classe de conjunto. | | | |

Figura 6 – Planificação e respetivas notas/reflexão de aula de Classe de Conjunto (Aula 17, 29 de janeiro de 2025)



Figura 7 – Registo Fotográfico aula de Classe de Conjunto (Aula 17, de 29 de janeiro de 2025)

3.2.5 Atividades Curriculares/Extracurriculares

Audições de Inverno – Foi feito o acompanhamento do aluno V., o qual participou numa audição multidisciplinar realizada no âmbito da atividade de final de 1.º Período designada por *Audições de Inverno*. A sua participação teve lugar no dia 13 de dezembro de 2025, pelas 19h00, no Auditório da escola – Auditório Manuel Campos Costa. Executou a peça “*Mudar de Vida*”, de Carlos Paredes, tendo tido uma prestação muito positiva;

Concertos de Natal – No sentido de celebrar a época natalícia e dando cumprimento à tradição, o Conservatório de Música da Covilhã criou a iniciativa *Concertos de Natal*, a qual decorreu em diferentes locais da cidade da Covilhã, entre os dias 20 e 21 de dezembro. Nesse âmbito, participei na apresentação realizada pela classe de conjunto da Orquestra de Guitarras B, no dia 20 de dezembro, pelas 21h00, na Igreja Paroquial da Boidobra, dando apoio à execução instrumental do conjunto, tendo sido uma participação muito positiva;

Audição de Guitarra - Foi feito o acompanhamento do aluno V., o qual participou numa audição da classe de Guitarras (Cordas dedilhadas). A sua participação teve lugar no dia 13 de janeiro de 2025, pelas 19h00, no Auditório da escola – Auditório Manuel Campos Costa. Executou a peça “*Valsa*”, de Carlos Paredes, tendo tido uma prestação muito positiva;

Audições de Primavera – Foi feito o acompanhamento do aluno V., o qual participou numa audição multidisciplinar realizada no âmbito da atividade de final de 2.º Período designada por *Audições de Primavera*. A sua participação teve lugar no dia 04 de abril de 2025, pelas 19h00, no Auditório da escola – Auditório Manuel Campos Costa. Executou a peça “*Variações em Lá menor*”, de João Bagão, tendo tido uma prestação muito positiva;

O Palco é Meu – Foi feito o acompanhamento do aluno V., o qual participou na atividade *O Palco é Meu - Concurso Interno* (16.^a Edição) realizada pelo Conservatório de Música da Covilhã. A sua participação teve lugar nos dias 29 de março (Fase eliminatória) e 5 de abril de 2025 (Final), tendo tido uma prestação excelente (1.^o lugar *ex-aequo* na fase eliminatória e 2.^o lugar na Final);

Dia Aberto – Com o intuito de ser dada a possibilidade a potenciais novos alunos de experimentarem diferentes instrumentos musicais, participei na atividade desenvolvida pelo Conservatório de Música da Covilhã designada por *Dia Aberto*, no dia 3 de maio, das 09h às 13h, tendo sido possível apresentar e demonstrar um pouco da história e organologia da guitarra portuguesa, bem como a sua execução, a algumas dezenas de crianças, considerando ter sido uma atividade muito interessante e enriquecedora do ponto de vista profissional mas também pessoal;

Concertos à Tardinha – Com o intuito de ser dada a possibilidade aos alunos do Conservatório de Música da Covilhã de apresentarem, em contexto real, o trabalho desenvolvido durante o presente ano letivo, foi criada a iniciativa designada por *Concertos à Tardinha*, a qual decorreu em diferentes locais da cidade da Covilhã, entre os dias 3 e 17 de junho. Nesse âmbito, participei na apresentação realizada pela classe de conjunto da Orquestra de Guitarras B, no dia 04 de junho, pelas 18h30, na esplanada do Café Primor, dando apoio à execução instrumental do conjunto, tendo sido uma participação muito positiva;

Audições de Verão – Foi feito o acompanhamento do aluno V., o qual participou numa audição multidisciplinar realizada no âmbito da atividade de final de 3.^o Período designada por *Audições de Verão*. A sua participação teve lugar no dia 06 de junho de 2025, pelas 13h00, no Auditório da escola – Auditório Manuel Campos Costa. Executou a peça “*Ventus*”, de Custódio Castelo, tendo tido uma prestação muito positiva.



Figura 8 – Cartazes alusivos às atividades curriculares/extracurriculares realizadas (exemplos)

4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada (estágio)

O desempenho da função de professor, independentemente da área em que a mesma se desenvolva, reveste-se de particular importância no seio da sociedade em que vivemos, pelo seu papel central na formação e capacitação do indivíduo, dotando o mesmo, através da transmissão de conhecimento, das ferramentas necessárias para que o mesmo se adapte, da melhor forma possível, ao meio que o envolve permitindo-lhe, igualmente, a possibilidade de explorar todo o potencial individual que o caracteriza.

No campo do ensino de Música, onde desenvolvemos a nossa atividade, tal importância é reforçada pela componente artística a si associada, nomeadamente pela expressão humana aí presente, tornando, na minha perspetiva, o processo de ensino/aprendizagem ainda mais sensível e complexo.

O processo de aprendizagem do professor é contínuo e decorre ao longo de todo o seu percurso profissional, revestindo-se de inúmeros desafios mas também possibilidades. Compete ao docente observar, avaliar, (re)formular e aplicar as ferramentas e recursos pedagógicos mais adequados ao momento que vive em sala de aula, num processo cíclico de tentativa-erro-nova tentativa e de contínua melhoria processual. Só assim é possível caminhar no sentido do sucesso e evolução do exercício da sua função.

Tendo adquirido alguma experiência, em termos de docência, previamente ao estágio que agora termino, posso afirmar, em jeito de balanço, que teve o mesmo um impacto extremamente positivo e enriquecedor na minha formação, nomeadamente pela forma como pude refletir, repensar e reorganizar a minha prática docente ao longo de todo o presente ano letivo.

A planificação, estruturação e organização prévia de conteúdos gerais a lecionar realizada, permitiu objetivar a informação a transmitir aos alunos bem como permitiu igualmente otimizar recursos logísticos e de tempos de aula, facilitando a tarefa na perspetiva do professor mas também na perspetiva do aluno, pela otimização da aquisição de conhecimento e pela promoção da sua motivação no processo de aprendizagem em curso. Paralelamente a essa estrutura de base pré-definida, foi possível ir ajustando conteúdos e recursos pedagógicos ao longo do ano, em função da própria resposta e evolução dos alunos, adequando a minha abordagem à realidade vivenciada em aula, permitindo-me, assim, aplicar um processo de ensino/aprendizagem dinâmico, personalizado, sustentado e ao mesmo tempo motivador, tanto para mim como para os alunos envolvidos.

Não havendo aspetos negativos de significado a destacar, reforço os positivos que passam pelo desenvolvimento da minha sensibilidade enquanto docente, nomeadamente pela gestão mais otimizada, tanto de conteúdos lecionados durante

o ano letivo, como de recursos e ferramentas pedagógicas aplicadas em sala de aula.

Tais conclusões refletem-se, em última instância, na progressão demonstrada pelos alunos, na sua generalidade, ao longo do ano letivo: no caso da disciplina de instrumento, pela maior proximidade e detalhe com que foi possível trabalhar individualmente com o aluno, tanto os aspetos técnicos de execução da guitarra portuguesa como os aspetos associados à sua expressão e dinâmica musical; no caso da disciplina de classe de conjunto, onde foi possível trabalhar com um conjunto alargado de alunos, desenvolvendo recursos de grupo e dando resposta a desafios próprios da música de conjunto e do trabalho em equipa aí presente.

Por todos estes motivos, o presente estágio foi, sem dúvida, um momento muito importante na minha formação e uma mais-valia para a minha vida profissional futura enquanto docente de guitarra portuguesa.

Parte II – A improvisação musical na Guitarra Portuguesa: Proposta para uma abordagem metodológica do seu ensino

“Se cada pessoa tem dons naturais e talentos inatos, então a verdadeira natureza da educação deve envolver o despertar, o convite e a benção do génio interior e do espírito de vida único de cada jovem.”

Michael Meade (The Genius Myth, 2016, tradução própria⁶)

“Improvizando é que se encontram regras humanas, intuitivas, que permitem às pessoas comunicar – um músico português com um músico chinês ou africano, o que já me sucedeu várias vezes – e nos entendemos todos magnificamente. A música é uma forma de entendimento universal.”

Carlos Paredes (Diário de Notícias, 1990)

1. Introdução

O presente projeto de investigação intitulado **“A improvisação musical na Guitarra Portuguesa: Proposta para uma abordagem metodológica do seu ensino”**, foi aprovado pelo Conselho Técnico-Científico da ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas em 15 de janeiro de 2025, incidindo o mesmo sobre a temática associada à improvisação musical, nomeadamente a improvisação presente no acompanhamento musical tradicionalmente executado pela guitarra portuguesa no género musical do Fado, procurando, através da presente investigação, estabelecer uma proposta metodológica para o seu ensino formal.

A guitarra portuguesa é um instrumento tradicional português que se caracteriza, para além da sua vinculação à própria identidade nacional enquanto símbolo identitário, pela estreita ligação com o género musical do Fado, também ele um elemento representativo fundamental da cultura portuguesa.

Em termos históricos, o ensino e transmissão da execução da guitarra portuguesa caracteriza-se por ser essencialmente oral. Contudo, ao longo dos últimos anos, o seu ensino tem vindo a surgir, cada vez com mais presença, no contexto do ensino formal de música, ao nível de escolas de música/conservatórios e inclusivamente ao nível do ensino superior, com a criação da respetiva licenciatura na ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas, pertencente ao Instituto Politécnico de Castelo Branco.

No sentido de ser feito um caminho progressivo de adaptação do ensino deste instrumento ao ensino formal, assume um carácter fundamental perceber quais as dinâmicas e processos musicais associados à sua génese performativa, de forma

⁶ “[...] If each person has natural gifts and innate talents, then the true nature of education must involve the awakening, inviting, and blessing of the inner genius and unique life spirit of each young person. [...]”

a ser possível a sua transposição para o âmbito do ensino formal, sem descaracterizar a sua essência enquanto instrumento tradicional.

O presente projeto de investigação visa contribuir para esse fim, debruçando-se sobre a componente performativa associada à improvisação musical realizada pela guitarra portuguesa no acompanhamento tradicional do género musical do Fado, propondo-se a analisar os processos e dinâmicas musicais ali presentes, comparando esta realidade com o contexto performativo e também formativo da improvisação musical no contexto do ensino formal, tanto em termos gerais como no caso específico do género musical do Jazz, o qual, pela sua proximidade interpretativa, nomeadamente ao nível da improvisação que lhe está subjacente, se torna numa possível ponte para a criação de paralelismos que possibilitem a adoção/adaptação de metodologias e recursos pedagógicos existentes, contribuindo para o objetivo último deste trabalho - a definição de uma abordagem metodológica para o ensino da componente da improvisação musical, no âmbito do ensino formal da guitarra portuguesa.

2. Problemática, questões e objetivos de investigação

2.1 Problemática e questões de investigação

Começar-se-á por fazer um breve enquadramento do conceito de investigação e, mais concretamente, da vertente associada à investigação artística. A esse propósito, López-Cano e Opazo (2014) apresentam, no seu livro *Investigacion artística en música – Problemas, métodos, experiências e modelos*, um conjunto de referenciais para condução de uma investigação no domínio artístico.

Os autores questionam-se sobre o que é investigar e resumem:

“A investigação é uma atividade académica específica, formalizada e com objetivos próprios” (p.38, tradução própria⁷)

(...)

“A investigação artística não se esgota no conhecimento gerado pela obra, mas envolve uma reflexão crítica sobre a prática artística” (p.39, tradução própria⁸)

(...)

⁷ “[...] La investigación es una actividad académica específica, formalizada y con objetivos propios. [...]”

⁸ “[...] La investigación artística no se agota en el conocimiento generado por la obra, sino que implica reflexión crítica sobre la práctica artística.[...]”

“Associação Europeia de Conservatórios: a investigação é um estudo sistemático, em profundidade e crítico.” (p.39, tradução própria⁹)

Acrescentam os mesmos autores que:

De acordo com o Arts and Humanities Research Board (agora Arts and Humanities Research Council), a pesquisa académica deve ser definida em termos dos seus processos e não dos seus resultados, de acordo com três princípios-chave para qualquer tese de doutoramento (ver Candy 2006, 2):

1. Devem ser definidas uma série de questões ou problemas que serão propostos no decurso da investigação. Os objetivos devem ser definidos levando em consideração a expansão do conhecimento relacionado com as questões de pesquisa levantadas.

2. Deve ser especificado um contexto de pesquisa para as questões ou problemas levantados. Deve ser especificado por que é importante abordar essas questões ou problemas, identificando outras pesquisas que os abordaram ou estão a abordar e qual será a contribuição do projeto nesse contexto.

3. Os métodos utilizados para levantar e responder às questões ou problemas de pesquisa devem ser especificados. O projeto deve demonstrar como as questões são respondidas e de onde vem o novo conhecimento com que contribui a presente investigação. A justificação para a escolha dos métodos também deve ser apresentada, indicando por que se considera que os mesmos são os mais apropriados para responder às questões levantadas.

⁹ “[...] AEC: la investigación es un estudio sistemático, en profundidad y crítico.[...]”

Estes princípios podem servir como estrutura operacional para implementar qualquer tipo de investigação, incluindo a investigação artística. (pp.39-40, tradução própria¹⁰)

(...)

Toda a pesquisa parte de uma questão de investigação específica e clara. Para responder à mesma tem que se desenvolver uma série de tarefas de investigação que se inserem em diferentes metodologias.

Entre as metodologias mais usadas na investigação musical geral, estão a investigação documental (deteção, leitura e estudo de livros, revistas, diários, CDs, DVDs, material multimédia, etc.), os métodos qualitativos como a observação, a entrevista, as histórias de vida, os grupos focais ou a autoetnografia, e os métodos quantitativos como a estatística ou a experimentação. (pp. 43-44, tradução própria¹¹)

Face ao exposto, e seguindo os princípios gerais propostos pelos autores para definição da estrutura operacional da presente investigação, passar-se-á a

¹⁰ “[...] Según el Arts and Humanities Research Board (ahora Arts and Humanities Research Council), la investigación académica debe definirse en función de sus procesos más que de sus resultados, de acuerdo a tres principios claves para cualquier tesis doctoral (véase Candy 2006, 2):

1. Se deben definir una serie de preguntas o problemas que serán propuestos en el curso de la investigación. Los objetivos deben ser definidos teniendo en cuenta la ampliación del conocimiento relacionado con las preguntas de investigación planteadas.
2. Se debe especificar un contexto de investigación para las preguntas o problemas planteados. Se debe especificar porqué es importante abordar aquellas preguntas o problemas, qué otras investigaciones las han abordado o las están abordando, y cuál será la contribución del proyecto en ese contexto.
3. Se deben especificar los métodos empleados para plantear y responder las preguntas o problemas de investigación. En el curso del proyecto debe demostrarse cómo se responde a las preguntas y de donde surge el conocimiento nuevo que se está aportando. Se debe explicar también la lógica aplicada en la elección de los métodos e indicar por qué es la más apropiada para responder a las preguntas propuestas.

Estos principios nos pueden servir de marco operativo para insertar la investigación de cualquier tipo, incluyendo la artística.[...]

¹¹ “[...] Toda la pesquisa parte de una pregunta de investigación específica y clara. Para responderla hay que desarrollar una serie de tareas de investigación que se insertan en diferentes metodologías.

Entre las metodologías más usadas en la investigación musical general, están la investigación documental (detección, lectura y estudio de libros, revistas, diarios, CDs, DVDs, material multimedia, etc.), los métodos cuantitativos como la observación, la entrevista, las historias de vida, los grupos focales o la autoetnografía, y los métodos cuantitativos como la estadística o la experimentación. [...]

descrever, de seguida, a problemática, as questões e respetivos objetivos de investigação.

O tema proposto reveste-se de particular importância em termos de estudo e caracterização da génese performativa da guitarra portuguesa, pois encontra-se a sua execução indelevelmente ligada ao acompanhamento do género musical do Fado, onde a improvisação interpretativa assume papel central no acompanhamento do Fadista (cantor).

No sentido de preservar e transportar para o ensino formal do instrumento essa fundamental característica performativa, importa, em primeiro lugar, analisar e identificar quais os processos musicais e interpretativos subjacentes, em contexto real de execução tradicional. Posteriormente, perceber como a improvisação musical é entendida e ensinada atualmente no contexto formal de ensino, tanto em termos gerais como em termos específicos, usando, neste caso, o exemplo do género jazzístico que se caracteriza igualmente, na sua génese, pela utilização da improvisação, avaliando possíveis semelhanças e diferenças, com eventual adaptação de processos e metodologias existentes no ensino desse género musical e incorporação de outros existentes no ensino geral da música, possibilitando assim a definição de uma abordagem metodológica da componente improvisacional para o ensino-aprendizagem formal da guitarra portuguesa.

Identificada a problemática em estudo, importa definir as questões às quais se procurará dar resposta com o presente projeto de investigação. Assim:

Questão 1 – Quais as dinâmicas e processos musicais existentes na improvisação musical presente na execução da guitarra portuguesa, no âmbito do acompanhamento tradicional do género musical do Fado?

Questão 2 – Qual a realidade atualmente existente ao nível do ensino formal da componente associada à improvisação musical, com especial enfoque nas abordagens, metodologias e recursos pedagógicos utilizados no âmbito do ensino do género jazzístico, tendo em vista uma possível adaptação de conteúdos ao ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa?

2.2 Objetivos de investigação e de intervenção pedagógica

Definidas as questões a responder, importa igualmente definir quais os objetivos a alcançar com a presente investigação. Desta forma:

- **Objetivo 1 – identificar/caraterizar dinâmicas e processos musicais associados à componente performativa da improvisação musical presente na execução da guitarra portuguesa, no âmbito do acompanhamento tradicional do género musical do Fado;**

- **Objetivo 2 – perceber qual a realidade atualmente existente ao nível do ensino formal da componente associada à improvisação musical, avaliando e concluindo da validade de se adaptarem algumas das metodologias e recursos pedagógicos já existentes para o ensino da guitarra portuguesa;**
- **Objetivo 3 – definir uma abordagem metodológica de ensino da componente performativa da improvisação musical para a guitarra portuguesa.**

Para além da definição dos objetivos de investigação, apresentam-se, de seguida, os objetivos de intervenção pedagógica a alcançar com este trabalho:

- **Promover o desenvolvimento e consolidação do ensino formal da guitarra portuguesa, conferindo objetividade metodológica e sustentação pedagógica aos processos de ensino da componente performativa da improvisação musical, tanto no contexto do acompanhamento do género musical do Fado (preservando a sua essência enquanto instrumento de cariz tradicional), bem como noutros contextos musicais, garantindo, dessa forma, um processo de ensino-aprendizagem devidamente estruturado e ajustado à realidade do instrumento.**

3. Plano de investigação e metodologia

De acordo com López-Cano e Opazo (2014), (...) “No geral, todas as estratégias e técnicas metodológicas para a investigação podem ser incluídas em três grandes grupos metodológicos: Investigação documental, métodos quantitativos e métodos qualitativos.” (p. 83, tradução própria¹²)

Expõem ainda os mesmos autores que:

A investigação documental refere-se à deteção, reunião, análise e interpretação de materiais como livros e revistas, registos de áudio como vinis e CDs, ou multimédia como DVDs, páginas web, etc. Os métodos quantitativos são aqueles que obtêm medidas, estatísticas e outros dados quantificáveis através de sondagens ou experimentações.

¹² “[...] En general, todas las estrategias y técnicas metodológicas para la investigación se pueden incluir en tres grandes rubros metodológicos: Investigación documental, métodos cuantitativos y métodos cualitativos. [...]”

(...)

Os métodos qualitativos, por sua vez, pretendem compreender significados, qualidades de experiência, mundos de sentido subjetivo e intersubjetivo. Algumas das suas técnicas são a observação, a entrevista, a história de vida ou os grupos de discussão. A observação, frequentemente, traduz-se na contemplação analítica sobre como tocam ou compõem outros músicos. Noutras ocasiões é o próprio investigador que se incorpora no estudo ou a fazer música com outros executantes/participantes convertendo a observação numa observação participante. Também realizamos entrevistas a músicos, compositores ou artistas cuja experiência é fundamental para o nosso trabalho. (pp. 83-84, tradução própria¹³)

3.1 Tipo e natureza da investigação

No âmbito do presente estudo, foi realizada uma investigação-ação, envolvendo uma componente de investigação com recurso a critérios de natureza essencialmente qualitativa, tendo sido realizada uma revisão bibliográfica (investigação documental), um questionário e observação direta (ação) ao nível da implementação de recursos didáticos elaborados no âmbito da investigação em curso, assumindo o investigador um papel de observador participante, nomeadamente no exercício das funções de docente da disciplina de instrumento, com aplicação e experimentação desses recursos em contexto real de aula.

¹³ “[...] La investigación documental se refiere a la detección, acopio, análisis e interpretación de materiales como libros y revistas, registros de audio como vinilos y CDs, o multimedia como DVDs, páginas web, etc. Los métodos cuantitativos son aquellos que obtienen medidas, estadísticas y otros datos cuantificables por medio de encuestas o experimentos.

(...)

Los métodos cualitativos, por su parte, pretenden comprender significados, cualidades de experiencia, mundos de sentido subjetivo e intersubjetivo. Algunas de sus técnicas son la observación, la entrevista, la historia de vida o los grupos de discusión. La observación a menudo se traduce en la contemplación analítica sobre cómo tocan o componen otros músicos. En ocasiones nosotros mismos nos incorporamos a estudiar o hacer música con ellos lo que convierte la observación en observación participante. También realizamos entrevistas a músicos, compositores o artistas cuya experiencia es fundamental para nuestro trabajo. [...]”

3.2 Participantes no projeto de investigação

Os intervenientes que tiveram participação no presente projeto de investigação foram os seguintes: executantes de guitarra portuguesa e/ou outros intérpretes presentes no contexto do acompanhamento tradicional do género musical do Fado; executantes/intérpretes do género Jazzístico; professores/alunos de guitarra portuguesa e Jazz.

3.3 Estratégias de investigação e de intervenção pedagógica

As estratégias de investigação empregues foram essencialmente do tipo qualitativo: realização de revisão bibliográfica assente nas palavras-chave previamente definidas; realização de questionário a executantes/intérpretes de guitarra portuguesa/Fado e Jazz e professores/alunos de guitarra portuguesa e Jazz; observação direta (observador participante).

Relativamente às estratégias de intervenção pedagógica empregues, dizem as mesmas respeito à aplicação de alguns recursos didáticos elaborados no decurso da investigação realizada, em contexto real de sala de aula, recorrendo para o efeito às aulas lecionadas ao aluno que frequenta a disciplina de instrumento, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

Em termos de instrumentos de recolha de dados foi realizada uma revisão bibliográfica, um questionário e observação direta em contexto de sala de aula.

4. Recolha, análise e interpretação de resultados

4.1 Revisão Bibliográfica

A fundamentação teórica que serviu de base para a presente investigação assentou num conjunto de bibliografia recolhida, baseada nas palavras-chave *Ensino de música, Improvisação musical, Fado, Jazz e Guitarra portuguesa*. A partir da pesquisa bibliográfica realizada e da sua respetiva seleção e análise, foi possível sustentar teoricamente a presente investigação, conferindo-lhe a necessária robustez científica e académica. Apresenta-se, de seguida, o resultado dessa revisão bibliográfica.

4.1.1 O género musical do Fado

4.1.1.1 Das suas possíveis origens e evolução ao longo do tempo

“O Fado nasceu um dia,
quando o vento mal bulia
e o céu o mar prolongava,
na amurada dum veleiro,
no peito dum marinheiro
que, estando triste, cantava,
que, estando triste, cantava.

(...)”

José Régio, em *Poemas de Deus e do Diabo*

Da revisão bibliográfica realizada, a primeira conclusão que se pode retirar é que não existem certezas absolutas sobre qual a origem deste género musical, fruto da escassez de fontes escritas definitivas que permitam identificar, sem margem para dúvidas, na escala do tempo e do espaço, o seu respetivo surgimento.

A esse propósito, Nery (2004) explicita que:

Há, na verdade, diversos factores que explicam a escassez de uma bibliografia sobre Fado elaborada segundo padrões historiográficos e analíticos de rigor científico e crítico, à semelhança da que entretanto foi surgindo para tantos outros domínios da Cultura tradicional

portuguesa. Por um lado, a prática fadista esteve ao longo de largas décadas associada a um estigma de marginalidade social que provocava, por sua vez, alguma relutância do meio académico institucional em abordar este tema, a não ser em termos de mera censura moralista. Por outro lado, a Antropologia e a Etnomusicologia foram disciplinas relativamente tardias no desenvolvimento dos estudos universitários portugueses, e tenderam, ainda para mais, durante muito tempo, a demonstrar uma preferência acentuada pelas tradições musicais rurais em desfavor das práticas urbanas. Depois, a tentativa de instrumentalização política do Fado que foi levada a cabo por alguns setores do regime salazarista, sobretudo a partir da década de 1950, suscitou reações de hostilidade compreensíveis por parte dos círculos intelectuais oposicionistas, em que situavam politicamente muitos dos investigadores que potencialmente mais poderiam contribuir para este estudo. Por último, era muitas vezes o próprio meio sócio-profissional fadista – desconfiado da postura de arrogância que frequentemente constatara da parte dos académicos – que resistia a qualquer intervenção analítica ou historiográfica exterior ao seu circuito interno, preferindo, em qualquer caso, cultivar os velhos mitos de origem que lhe pareciam mais prestigiantes para o género. (p.16)

De acordo com o mesmo autor, só a partir de meados dos anos 80 do séc. XX surgiram um conjunto de investigações e respetivos processos de recolha de fontes históricas que permitiram estabelecer, com algum rigor, o possível percurso histórico do género musical do Fado ao longo do tempo.

Trata-se, assim, de um campo de estudo onde existe muito terreno histórico por explorar e perscrutar, sendo expectável que, futuramente, com a continuação da

sua investigação e o surgimento de eventuais novas fontes e registos históricos, tal situação se modifique e se possa, de forma historicamente mais objetiva, confirmar qual a efetiva origem do género musical do Fado.

Ainda assim, e face à informação/fontes disponíveis, constata-se que os primeiros registos históricos escritos do termo *Fado*, enquanto género musical, datam apenas do século XIX, remetendo qualquer referência escrita anterior do termo, apenas e em exclusivo, para o seu significado proveniente do Latim – *Fatum* – destino predestinado pela Providência Divina para cada pessoa.

“Com que voz chorarei meu triste **fado**,
que em tão dura prisão me sepultou,
que mor não seja a dor que me deixou o tempo,
de meu bem desenganado?”

Luís Vaz de Camões

O registo da primeira referência escrita à palavra *Fado*, enquanto prática artística, remete para o ano de 1822, pelas mãos de Adriano Balbi, geógrafo italiano, onde o mesmo regista que (...)“ O chiú, a chula, o fado e volta no meio são as danças populares mais comuns e mais notáveis do Brasil” (Nery, 2004, p.19)

Na sétima edição do *Diccionario da Lingua Portugueza* de António Morais e Silva, datada de 1878, surge a primeira definição poético-musical do género, sendo, contudo, facto consumado, como refere Nery (2004) que a disseminação e respetiva documentação desta prática artística é muito anterior a essa data.

De acordo com a informação recolhida, é possível constatar, desde já, que as primeiras referências a este género artístico remetem para uma prática performativa associada a uma dança praticada originalmente no Brasil, pelas comunidades de escravos provenientes de África.

Destaco, aqui, a referência à componente de acompanhamento instrumental original referida por Nery (2004):

Finalmente, o romancista brasileiro Manuel António de Almeida, ao dar prelo em 1854-55 as suas Memórias de um Sargento de Milícias,... menciona por várias vezes a prática do Fado nos salões coloniais cariocas...” Todos sabem o que é o fado, essa dança tão voluptuosa, tão variada, que parece filha do mais apurado estudo da arte. Uma simples viola serve melhor do que instrumento algum para o efeito.”...”Além destas há ainda outras formas de

que não falamos. A música é diferente para cada uma, porém sempre tocada em viola. Muitas vezes o tocador canta em certo compassos uma cantiga às vezes de pensamento verdadeiramente poético". "Quando o fado começa custa a acabar; termina sempre pela madrugada, quando não leva de enfiada dias e noites seguidas e inteiras. (p. 22)

Gostaria de destacar, com agradável surpresa, nas referências anteriormente citadas, aquilo que reconheço, enquanto praticante desta arte/género musical, ser um traço claramente distintivo, definidor e caracterizador daquilo em que se viria a tornar este género musical - as cantigas de *pensamento verdadeiramente poético*, pela produção poético-musical que o caracteriza e a dificuldade em *terminar a prática performativa do fado "...quando o fado começa custa a acabar, termina sempre pela madrugada,..."* fenómeno que ainda hoje se verifica, pela adição positiva que tal prática cria, tanto em quem o pratica mas também em quem o ouve, nas casas de fados "*oficiais*" e informais espalhadas por todo o país.

Ainda a nível instrumental, conforme refere Nery (2004) (...) "Quanto à música, as descrições são menos precisas. Para lá de ser acompanhada à viola, sabemos que alterna passagens puramente instrumentais com secções vocais, cantadas ora pelos próprios dançarinos, ora pelo tocador de viola." (p. 23)

Também este autor reconhece o já forte carácter improvisacional das melodias ali executadas (...)" A insistência, por parte de vários destes autores atrás citados, no carácter fortemente ritmado da dança, bem como na sua natureza simultaneamente sensual e enérgica, ainda que elegante e ligeira, não impede que as melodias cantadas sejam consideradas "muito livres" (Freycinet), e que o canto possa ser "de carácter verdadeiramente poético" (Almeida)." (p.23)

Em jeito de remate, afirma Nery (2004):

É este, pois, o primeiro tipo de Fado de que temos conhecimento nos registos históricos em português. As suas diferenças em relação ao Fado posterior praticado na Metrópole, tal como este chegou até nós, são evidentes e obrigam-nos, afinal, a compreender logo à partida que a evolução deste género, entre o seu cultivo original no contexto colonial brasileiro, as primeiras fases da sua introdução e enraizamento em Portugal, e todo o seu reprocessamento ulterior já no contexto português, corresponde a um processo complexo de mudança intensa e contínua.

Este Fado dançado no Brasil colonial...está longe ainda de ser o Fado português. Mas constitui inequivocamente o núcleo duro da sua origem, de que emergem inúmeras facetas de uma persistência ininterrupta no seio da prática fadista portuguesa, quer se trate de elementos contextuais e performativos registados ainda pelas nossas fontes oitocentistas mais remotas, quer sejam traços melódicos, harmónicos e rítmicos que viremos a encontrar logo nas primeiras partituras de repertório fadista português editadas a partir da década de 1850 e que tenderão depois a manter-se no género, em muitos casos até aos nossos dias.(p.23)

O desenvolvimento de Lisboa ao longo do séc. XVIII, enquanto metrópole, capital do reino e das colónias, com o forte comércio marítimo e a circulação de inúmeros viajantes estrangeiros, assume um papel sociológico fundamental para caracterizar a posterior evolução do género musical do Fado. Através do progressivo crescimento de uma burguesia comercial e financeira bem como de uma classe média cada vez mais presente, às quais se juntam uma numerosa classe proletária desfavorecida – constituída por marinheiros, estivadores, soldados, operários fabris, escravos, entre outros, cria o contexto social urbano ideal para o desenvolvimento da prática performativa do género musical do Fado.

No decorrer do século XVIII, havendo uma grande reserva, por parte de quem governava, com medo a ideias subversivas e inovadoras provenientes do iluminismo em voga noutros locais da Europa, foi fortemente condicionada a criação bem como o acesso a espaços culturais tais como teatros, circos, salas de concerto, cafés e salões de baile, privilegiando-se a prática performativa associada às cerimónias religiosas do respetivo ano litúrgico, as quais, contudo, pelas suas características de festejo popular, acabariam por se misturar, cada vez mais, com festejos de características profanas, dando-se assim a gradual introdução, miscigenação e transformação de formas performativas externas no seio da sociedade portuguesa da época.

É no espaço festivo criado por ocasião das celebrações religiosas da época que se dá lugar à boémia e divertimento profano, onde entram as cantigas ao desafio, bem como canções e danças populares em voga (...)” dos Fandangos da região saloia às danças de terreiro de negros e mulatos.” (Nery, 2004, p. 26)

Regista-se, nesse âmbito, o surgimento, nos finais do séc. XVIII, do Lundum, uma dança afro-brasileira de cariz sensual, que cativa progressivamente o interesse geral da população da época. Se por um lado não foi a mesma bem recebida pelas classes mais favorecidas em resultado do puritanismo e pudor

existente, por outro, facilmente se compreende a aceitação desta dança alegre, viva e de forte teor erótico nos ambientes boémios associados às tabernas e bordéis dos bairros lisboetas mais populares tais como Mouraria e Alfama.

Como refere Nery (2004, p.29) chegam ao nosso tempo registos de partituras de Lunduns, onde é possível (...)“ reconhecer as características musicais mais evidentes do género, de que se destacam a constante alternância simples entre harmonias de tónica e dominante” apontando, desta forma, para aquilo que seriam as bases musicais do futuro surgimento do género do Fado.

Por outro lado, abria-se cada vez mais o círculo doméstico da burguesia urbana, alargando e permitindo o acesso a cada vez mais pessoas fora do seu âmbito restrito, como forma de demonstração de riqueza e prosperidade da classe, mas também de gosto crescente no usufruir e dar a usufruir da prática/criação artística da época, seja ela tocada, cantada ou dançada.

Nesse âmbito, e também nesta fase, destaca-se o surgimento de um elemento que viria a ser determinante, não só naquilo em que se viria a tornar o acompanhamento instrumental futuro do género musical do Fado, mas também pela possível génese do instrumento que nos traz, no fundo, até aqui – a guitarra portuguesa. Falamos da guitarra inglesa, que foi aqui introduzida, em alternativa a outros instrumentos, tais como o cravo e a viola, possivelmente pela comunidade inglesa radicada em Portugal, a partir da qual se pensa ter dado origem, através da sua progressiva transformação, à atual configuração da guitarra portuguesa.

A par das danças como o Lundum e o Fandango, são aqui igualmente cultivadas as canções acompanhadas por diferentes instrumentos harmónicos (cravo, pianoforte, viola e guitarra inglesa), surgindo em finais do século XVIII e inícios do Séc. XIX, as chamadas “*Modinhas*” - cançonetas de cariz sentimental com texto escrito em português. Este tipo de produção musical encontrava-se tanto num registo escrito mais formal (salões da burguesia) como num registo informal associado às canções populares, (...) “e nestes casos as características mais recorrentes nestas descrições são a simplicidade da base harmónica do acompanhamento à viola, o carácter melancólico e saudoso do poema e da melodia, e a natureza improvisatória da interpretação.” (Nery, 2004, p. 31)

Apresenta-se, a título de exemplo, um excerto de um texto de uma Modinha intitulada *Tempo Breve que Passaste*, que seria acompanhada pela guitarra inglesa:

“Tempo breve que passaste,
Tarde ou nunca tornarás.
Quem com lágrimas pudera
Fazer-te tornar atrás!”

(Nery, 2004, p.32)

Como dispõe Nery (2004):

(...) a música desta modinha, correspondendo ao carácter choroso das palavras, é triste, lamentatória, em modo menor, construída também ela maioritariamente sobre a alternância dos acordes de tónica e dominante, como vimos que sucedia igualmente no Lundum. Percebe-se que a linha melódica registada é apenas uma das versões possíveis de construir sobre estes mesmos acordes, e tudo indica que a mesma música se poderia repetir seguidamente com novas quadras e ser objecto, em cada estrofe, de novas variações melódicas improvisadas. (p. 32)

(...)

(...) também aqui encontramos o mesmo tipo de acompanhamento simples em acordes harpejados, sem grande variação de harmonias, e a mesma melodia expressiva inspirada pelo sentimentalismo acentuado dos versos. (p.33)

Como se pode constatar, está aqui bem patente a temática poético-musical que virá a caracterizar futuramente as bases do género musical do Fado.

De notar, ainda, a evidente presença das raízes improvisacionais neste tipo de produção artística, refletindo-se posteriormente as mesmas naquilo que viria a ser o acompanhamento instrumental realizado pela guitarra portuguesa no género do Fado.

Essa mesma temática, patente nas modinhas populares, foi penetrando gradualmente nos salões burgueses e aristocráticos.

Importa aqui referir uma figura fundamental deste período, pela sua ligação a este tipo de canções bem como à execução da guitarra inglesa, a qual se encontra devidamente documentada – o Mestre de Capela da Sé do Porto, António da Silva Leite, responsável pelo primeiro método escrito de guitarra inglesa publicado no nosso país, com a designação de *Estudo de Guitarra*.

Entre 1807 e 1851, o país atravessa um período muito conturbado em termos sociais e políticos, registando-se, aqui, um interregno em termos de produção artística.

Ainda assim, com o gradual crescimento da cidade de Lisboa e com todas as mudanças sociopolíticas verificadas nas primeiras décadas do século XIX, onde grande parte da população vive em condições de extrema pobreza, criam-se condições para o surgimento e fortalecimento de um circuito marginal cada vez mais significativo. Este circuito assenta no contrabando, no jogo e na prostituição, onde os espaços físicos das tabernas e bordéis são pontos de encontro, reunião e convívio. É aqui que se abre espaço para as canções e danças populares de diferentes proveniências. Estes espaços de boémia e prostituição começam a ser designados (as primeiras referências escritas datam da década de 1830) de casas de “*fado*” ainda entendido como destino ou sina.

Como refere Nery (2004), registam-se, através de Miguel Queriol e Camilo Castelo Branco, a partir de 1840, as primeiras referências efetivas ao aparecimento do Fado enquanto estilo próprio, com alusão a Maria Severa (prostituta e célebre cantadeira) das tabernas da Madragoa e o palácio do Conde de Vimioso ou com a prática do Fado a partir do polo de difusão da boémia estudantil de Coimbra gradualmente estendida a todo país. Refira-se que nesta fase ainda tínhamos a dança associada ao canto e respetivo acompanhamento instrumental da viola.

Do contexto das múltiplas danças de terreiro de negros e mulatos que abundavam por todo o Brasil ao longo do século XVIII, cruzando matrizes africanas e europeias, emerge o Fado, que por sua vez penetra gradualmente nos salões domésticos e nos palcos de teatro das grandes cidades brasileiras já nas primeiras décadas do século XIX, a exemplo do que anteriormente sucedera com outra canção dançada com a mesma raiz, o Lundum. O intenso intercâmbio marítimo entre o Brasil e a Metrópole a partir do final das invasões francesas, e sobretudo após o regresso da Família Real e da Corte do Rio de Janeiro, em 1821, faz chegar aos bairros portuários de Lisboa esse Fado brasileiro na sua versão mais popular, radicando-o em especial no circuito da sociabilidade marginal lisboeta. Este Fado das tabernas e bordéis de Lisboa – documentado já desde pelo menos inícios da década de 1830 mas até então absolutamente ausente de qualquer registo escrito em Portugal – começa por manter as suas principais características de origem, mas

abre-se agora à variedade de novas influências trazidas por um proletariado urbano oriundo de todo o País e confluyente na capital, que traz consigo tradições múltiplas de canto e danças populares. Já a partir da década de 1840, à medida que a matriz do Fado lisboeta vai ganhando consistência e identidade próprias, propaga-se a outros centros urbanos, quer através de um circuito marginal que é o das próprias redes de tabernas e bordéis, quer sobretudo no quadro de uma prática boémia juvenil que tem o seu eixo de difusão no meio estudantil de Coimbra. (Nery, 2004, pp. 49-50)

Relativamente à descrição da componente musical, o mesmo autor dispõe que: A forma musical assenta quase sempre na alternância dos acordes de tónica e dominante (muito raramente nos surge um acorde subdominante, a preparar a fórmula cadencial), que pode estar, indiferentemente, no modo maior ou menor (ocasionalmente, como no Fado Corrido recolhido por César das Neves, há uma primeira secção em menor, a que se sucede outra em maior). Refira-se, como a seu tempo assinalámos, que esta base de alternância harmónica elementar entre o primeiro e quinto grau é precisamente a mesma que encontramos nos múltiplos exemplos em notação musical que nos chegaram do Lundum afro-brasileiro desde finais do século XVIII, contrastando com os encadeamentos de acordes um pouco mais variados que, apesar de tudo, tendem a caracterizar a Modinha de matriz erudita mais próxima dos modelos europeus. (p.77)

Tal como acontece na música dos primeiros fados de meados do século XIX, onde se verificava uma prática melódica improvisatória assente em padrões harmónicos bem definidos, também a nível dos poemas que a acompanham se

registra esse caráter improvisacional realizado pelo fadista, com temáticas muito variadas abrangendo todas as vivências da época. Como exemplos dessa temática variada temos, por exemplo, para além da fatalidade amorosa imposta pelo destino, temas associados a tragédias vividas na época, à crítica social e satírica, a festas e outras celebrações. As quadras soltas terão sido a primeira forma poética adotada pelo género do Fado. A partir da década de 70 do século XVIII é a quadra glosada em décimas que se virá a assumir como o modelo poético de eleição da produção fadista da época (Nery, 2004).

Como referido anteriormente, no acompanhamento do Lundum e das Modinhas do século XVIII já se usavam instrumentos de cordas dedilhadas, nomeadamente as violas e as guitarras. A viola, que vinha do período do Renascimento, apresentava uma caixa de ressonância em forma de oito e, à data, contava com cinco ordens duplas (10 cordas) podendo inclusivamente contar, nas ordens mais agudas, com mais duas cordas. Surge paralelamente, e de forma progressiva, a “*viola francesa*” sendo constituída por cinco cordas simples, a qual virá a dar posteriormente origem à “*guitarra clássica*” e, por conseguinte, à atual viola de Fado.

No caso das guitarras, destaca-se aqui a já referida “*guitarra inglesa*”, em moda por toda a europa e introduzida em Portugal pela comunidade inglesa que se viria a instalar em Lisboa e Porto. Apresenta uma caixa de ressonância em forma de pera, com fundo achatado e braço curto com doze a dezassete trastos metálicos. Inicialmente apresenta 5 ordens de cordas de metal, passando posteriormente para 6 ordens, afinadas por cravelhal de pá em madeira, com carrilhão de chapa com parafusos sem fim. As primeiras referências à designação de guitarra portuguesa datam do início do século XIX, possivelmente já resultante da alteração que viria a acontecer (presumivelmente em Portugal) ao nível do número de ordens do instrumento. A guitarra, ao contrário da viola, mantém-se, até à década de vinte do século XIX, apenas no domínio do espaço burguês e da nobreza no acompanhamento de repertório erudito. Contudo, com o crescente gosto pelos géneros que chegam da europa, bem como pela progressiva adoção do piano como instrumento de eleição no acompanhamento instrumental neste meio, deixa-se cair em desuso a sua utilização, acabando por vir a ser a mesma adotada, de forma progressiva, pelos circuitos populares urbanos da cidade de Lisboa. Regista-se, desta forma, o momento da génese da profícua e umbilical relação que se viria a estabelecer entre a guitarra portuguesa e o género do Fado.

Ainda a esse propósito e como refere Nery (2004):

Tudo parece, no entanto, sugerir, que até ao último quarto do século XIX tanto a viola como a guitarra portuguesa terão sido utilizadas sobretudo como suportes isolados do canto, umas vezes tocadas pelo próprio cantor outras nas mãos de um acompanhador instrumental, optando-se

indiferentemente, ora por uma, ora por outra destas duas famílias de cordofones dedilhados para esta função (ainda que com predomínio crescente da guitarra), sem as associar ainda entre si como padrão regular de acompanhamento da voz. (p.99)

Com a gradual implementação do género do Fado, o seu âmbito social e espacial vai-se alargando cada vez mais, tornando-se motivo de interesse e devoção entre pobres e ricos, circulando desde as tradicionais tabernas e bordéis até aos altos salões da burguesia, sendo a sua presença cada vez mais comum no dia a dia de toda a população lisboeta e (progressivamente) nacional.

Nesse âmbito, regista-se um momento importante, no final da década de sessenta do século XIX, que diz respeito ao surgimento do género do Fado no contexto do Teatro de Revista, onde viria a encontrar um espaço fundamental de desenvolvimento e consolidação, em termos de reconhecimento da sua importância (e visibilidade) no espaço social e cultural da sociedade portuguesa do século XX.

Regista-se igualmente, a 3 de maio de 1873, o primeiro concerto de Fado, no Casino Lisbonense, pelas mãos do famoso guitarrista João Maria dos Anjos e o seu conjunto de músicos (sexteto de guitarras e violas). Com o estrondoso sucesso alcançado, abriram-se, de imediato, as portas para a difusão deste tipo específico de prática performativa por todas as salas e cidades do país (Nery, 2004).

Na segunda metade do século XIX, a partir do foco de difusão lisboeta, pela mão dos filhos da burguesia que frequentavam cada vez mais os espaços boémios onde o género do Fado ganhava corpo, abriu-se espaço à vertente performativa deste género que se viria a desenvolver no meio estudantil. Esses mesmos filhos de gente abastada representavam a população estudantil da época que frequentava o ensino superior, com principal destaque para a Universidade de Coimbra, os quais, pela vida boémia de estudante, lhe juntaram esta prática artística, criando assim as bases para aquilo que viria a ser a futura variante do Fado de Coimbra.

Dos praticantes amadores do final do século XIX e inícios do século XX passaremos progressivamente, nas décadas de 20 e 30 do novo século, para os praticantes com estatuto profissional reconhecido – fadistas e instrumentistas, elevando a responsabilidade dos intervenientes nesta prática performativa. Com a progressiva legislação e licenciamento de intervenientes mas também de espaços onde este género tem lugar, surgem as Casas de Fado, espaços regulamentados dedicados em exclusivo a esta prática. Os cafés, cervejarias e restaurantes assumirão, igualmente, e de forma gradual, um importante papel enquanto espaços privilegiados da sua performance.

Primeiramente através do disco de vinil e, depois, a Rádio e Cinema (anos 20 e 30 do século XX) e a Televisão (finais dos anos 50), tornar-se-ão meios fundamentais para a difusão deste género musical.

Ao longo de todo o século XX, o género do Fado será marcado e influenciado por períodos de profundas alterações sociais e políticas tais como as relativas à queda da monarquia e respetiva implantação da república (1910), a primeira Grande Guerra ou o regime autoritário do Estado Novo, que marcarão, de forma indelével, toda a produção artística a si associada bem como o seu próprio percurso histórico. Contudo, o percurso seguido é o da contínua difusão e enraizamento no meio cultural português, onde assumirá um lugar progressivo de destaque e evidência, com a figura incontornável de Amália Rodrigues como seu expoente máximo.

Mesmo passando por períodos de maior conturbação na sua difusão e promoção, como é exemplo disso o período temporal do Estado Novo e da tentativa de aproveitamento político da sua importância como forma de condução e condicionamento da população, soube este género resistir a esses tempos de adormecimento e letargia, vindo a ressurgir, de forma gradual, em termos de importância e destaque, a partir das décadas de 80 e 90 até aos presentes dias, assumindo-se definitivamente como elemento identitário de Portugal aquém e além fronteiras, culminando com o seu reconhecimento como *Património Cultural Imaterial da Humanidade* pela UNESCO alcançado em 2011.

4.1.1.2 A prática performativa e interpretativa no género do Fado

Debrucemo-nos, agora, sobre a componente performativa e interpretativa presente no género do Fado, procurando identificar, com mais detalhe, as dinâmicas e processos musicais presentes neste género, com identificação e caracterização dos seus principais intervenientes, prestado especial atenção ao papel desempenhado pela sua componente de acompanhamento instrumental, onde a guitarra portuguesa tem um papel determinante e intimamente ligado ao da figura central da voz do(a) fadista, nomeadamente pela improvisação musical executada, sendo esta característica uma das marcas indelévels da sua essência enquanto instrumento de cariz tradicional português e que importa preservar em termos de ensino formal do instrumento. A base desse acompanhamento assume musicalmente um carácter improvisacional, sustentado em estruturas harmónicas pré-definidas associadas ao repertório tradicional do Fado.

Da recolha bibliográfica realizada, foi possível constatar que existe escassa informação escrita a respeito, destacando-se, nesta temática, um artigo da autora Salwa El-Shawan Castelo-Branco – *Vozes e Guitarras na Prática Interpretativa do Fado*, constante de um catálogo datado de 1994, da responsabilidade do Museu Nacional de Etnologia, intitulado *Fado, Vozes e Sombras*.

Começemos por descrever, de forma sucinta, os dois principais instrumentos que constituem a base de acompanhamento instrumental deste género – a guitarra portuguesa e a viola de fado:

“A guitarra, ou guitarra portuguesa, é um cordofone da família do cistro com uma caixa de ressonância piriforme, seis ordens de cordas metálicas duplas, e dezassete trastes que correspondem a três oitavas e meia. O braço termina por um cravelhame com voluta e com sistema de chapa de leque. É tocada com o polegar e o indicador...” (Castelo-Branco, 1994, p.131). A sua “*afinação do fado*” tradicional é (da ordem mais aguda para a mais grave) Si, Lá, Mi, Si, Lá, Ré sendo que para a guitarra de Coimbra afina a mesma um tom abaixo, ou seja, Lá, Sol, Ré, Lá, Sol, Dó, podendo ainda assumir outras afinações em função do gosto do seu executante.

Por sua vez, a viola de fado, assumiu essa designação no âmbito da sua tradicional associação ao conjunto instrumental de acompanhamento do género do Fado, mas a sua constituição e respetiva afinação é idêntica à guitarra espanhola ou guitarra clássica. A sua afinação tradicional é (da corda mais aguda para a mais grave) Mi, Si, Sol, Ré, Lá, Mi.

Já no que diz respeito à caracterização do género do Fado, Castelo-Branco (1994) dispõe que:

O Fado é um género performativo que envolve intérpretes e públicos num processo comunicativo, utilizando formas expressivas verbais, musicais, faciais e corporais. As execuções públicas do fado são acontecimentos culturais complexos, estruturados pela interação de factores genéricos tais como o contexto social e a conjuntura política, ou específicos, como a ocasião, o repertório, os executantes, o público e as normas que regem a execução. No fado, tal como em outros géneros performativos verbais e musicais, “os diferentes papéis no seio da execução constituem uma dimensão fundamental na definição dos padrões dessa execução” (Bauman, 1975:299) (p. 125)

A prática performativa associada ao género do Fado pode ser encontrada em diferentes espaços e contextos, tais como tabernas, restaurantes, casas de fado (essencialmente em Lisboa e Porto) e associações recreativas mas também em salas de espetáculo e auditórios espalhados por todo o país bem como internacionalmente, fruto da progressiva difusão, promoção e aceitação deste

gênero fora de portas, fazendo já parte, de forma consolidada, do circuito internacional de *World Music*.

Nestes diferentes espaços, o conjunto instrumental pode assumir diferentes constituições, sendo as mesmas sempre formadas, na sua base, pela guitarra portuguesa e a viola de fado, podendo contar com a presença adicional da viola baixo, da percussão ou de outros instrumentos da mais diversa índole.

Os conjuntos musicais tradicionalmente presentes no gênero do Fado têm no(a) Fadista a sua figura central, o qual é acompanhado por instrumentistas que assumem normalmente um caráter não fixo, conferindo grande variabilidade à constituição do conjunto de fado.

De acordo com Castelo-Branco (1994), a interação entre os executantes do fado rege-se por três princípios básicos: a hierarquia - onde o fadista é a figura de topo, seguindo-se normalmente, em termos instrumentais, a guitarra portuguesa, a qual, pelo seu papel essencialmente melódico, muitas vezes de resposta à voz (contracanto), assume um papel de destaque, e depois, pela viola de fado e viola baixo, garantindo estes o necessário suporte harmónico e rítmico; a individualidade de cada interveniente - pelo estilo próprio de interpretação que desenvolvem, seja na execução vocal seja instrumental. Entram aqui em evidência parâmetros tais como a ornamentação, o timbre, a liberdade rítmica e a dicção, no caso da voz e a técnica de dedilhação, o vibrato (tradicionalmente referido como *gemido da guitarra*), a ornamentação, o tremolo e a própria sonoridade retirada do instrumento. Valoriza-se muito, tanto pelos executantes como pelo público que assiste, o estilo pessoal de cada interveniente; finalmente a compatibilidade – princípio que tem a ver com a ligação musical mas também pessoal que se estabelece entre os executantes, a qual é igualmente importante para a definição de uma linguagem musical comum e coesa, garantindo dessa forma o sucesso performativo do conjunto.

No que diz respeito à interpretação vocal, tal como explicita a mesma autora “Cada fadista acrescenta o seu cunho pessoal aos fados que executa através da improvisação melódica, um processo que no mundo do fado é designado pelo termo “estilar” (p.129), sendo este atributo um elemento diferenciador de cada intérprete e muito valorizado pelos ouvintes e apreciadores. Alguns dos fraseados melódicos, criados inicialmente num contexto de improvisação, acabaram por se tornar fixos e são agora referências a seguir em muitos dos fados tradicionais existentes. Destacam-se, aqui, algumas figuras pela sua capacidade ímpar de estilar, como por exemplo, Alfredo Duarte Marceneiro (1891-1982).

No que diz respeito ao papel da guitarra portuguesa, assume a mesma, no âmbito mais geral da sua execução, um papel de segundo solista, com criação de (...) “contraponto melódico, e/ou suporte harmónico da melodia principal” (Castelo-Branco, 1994, p.130). Caso haja incorporação de uma segunda guitarra portuguesa assume a mesma um papel de acompanhamento da primeira guitarra com execução de contraponto melódico e de preenchimento harmónico.

A esse propósito Nery (2004) refere que:

A guitarra passa a abrir cada fado com uma pequena introdução, que pode ou não ser baseada em motivos da própria melodia vocal subsequente, vai alternando depois ao longo das frases do canto o suporte em acordes com sugestões de contraponto e introduz pequenas fórmulas melódicas (“contracantos”) nos momentos de silêncio da voz, concluindo a peça com os acordes arpejados de dominante e tónica. (p. 143)

Ainda no que respeita à caracterização do papel da guitarra portuguesa no acompanhamento da voz, como refere Castelo-Branco (1994), consiste o mesmo (...) “num ou vários dos seguintes elementos, que em alguns casos, distinguem um estilo pessoal de acompanhamento: figuras melódicas; padrões ou sequências melódicas; acordes e arpejos; progressões harmónicas; citações dos fados Corrido, Menor e Mouraria; notas ou passagens melódicas interpretadas com um intenso vibrato (gemido); e uma duplicação ornamentada da melodia vocal (heterofonia).” (p.138)

Relativamente à viola de fado, assume a mesma um papel igualmente fundamental no conjunto, conferindo-lhe a base rítmica e harmónica que sustenta toda a estrutura musical presente, permitindo a liberdade de improvisação melódica do(a) fadista e da guitarra portuguesa, caracterizando-se a mesma pela execução de acordes e arpejos assentes num esquema harmónico fixo, assegurando uma pulsação rítmica regular fundamental para que o fadista e a guitarra portuguesa possam dar liberdade à sua interpretação – seja cantada ou tocada, assente em melodias e fraseados pré estabelecidos, parcialmente improvisados ou mesmo totalmente improvisados, tornando cada execução num momento único, próprio da essência da prática improvisacional.

Por sua vez, a viola baixo, quando presente, reforça o acompanhamento rítmico e harmónico do conjunto, sendo designada a sua execução na gíria fadista por *batida do Fado*.

Relativamente à prática interpretativa do Fado:

(...) “é parcialmente determinada pela sua estrutura musical em que se inclui um leque de elementos fixos e variáveis que condicionam os tipos e a extensão da improvisação...”, “...Utilizando a estrutura musical e poética como critério principal, os praticantes do fado distinguem entre duas categorias básicas: o “fado castiço” e o “fado canção”. Estas duas categorias

podem ser encaradas como dois extremos de um contínuo que se estende entre um mínimo de elementos fixos, no caso do “fado castiço” (e consequentemente uma oportunidade máxima para uma interpretação criativa), e um máximo de elementos fixos (resultando num contributo criativo mínimo por parte dos intérpretes).” (Castelo-Branco, 1994, p.133)

Dentro do “*Fado Castiço*” também designado por “*Fado Tradicional*”, encontramos as raízes musicais deste género, o qual se presume ter a sua génese a partir de três fados sem autor conhecido – o *Fado Menor*, o *Fado Corrido* e o *Fado Mouraria*, havendo registo escrito conhecido dos mesmos desde o século XIX. Estas três composições - *Fado Corrido* e *Fado Mouraria* em tonalidade maior e *Fado Menor*, como o próprio nome indica, em tonalidade menor, caracterizam-se por apresentar um padrão rítmico e estrutura harmónica I-V fixa, com métrica regular de 4/4, com padrão de acompanhamento executado pela guitarra portuguesa também fixo, consistindo o mesmo numa melodia de acompanhamento própria para cada estilo, a qual se repete ao longo do tema, podendo, contudo, apresentar variações nesse mesmo acompanhamento.

No caso do *Fado Menor*, a sua execução tradicional é em tempo lento, e apresenta o seguinte padrão de acompanhamento:



Figura 9 – Fado Menor exemplificado por Raúl Nery (Setembro, 1993) (Castelo-Branco, 1994, p.134)

No caso do *Fado Corrido* e *Fado Mouraria*, a sua execução tradicional é em tempo rápido, e apresenta os seguintes padrões de acompanhamento:



Figura 10 – Fado Corrido exemplificado por Raúl Nery (Setembro, 1993) (Castelo-Branco, 1994, p.134)



Figura 11 – Fado Mouraria exemplificado por Raúl Nery (Setembro, 1993) (Castelo-Branco, 1994, p.134)

A partir destes três fados originais, foram-se posteriormente desmultiplicando inúmeras composições, que viriam a dar corpo ao repertório dito tradicional.

Todo este repertório apresenta uma estrutura harmónica fixa, com melodia própria fixa identificadora do estilo (essa melodia surge evidenciada, por exemplo, nas introduções dos fados e partes instrumentais prévias à conclusão do tema). O acompanhamento é variável, desenvolvido a partir do esquema harmónico de base.

Em termos de interpretação por parte do(a) fadista, sustentado pela estrutura musical de base atrás exposta, caracteriza-se a mesma pela improvisação melódica de poemas com estrutura poética comum, tal como quadras, quintilhas, sextilhas ou décimas. Cada fadista tem a liberdade de escolher o poema, devendo, contudo, o mesmo respeitar a métrica específica para o respetivo estilo que vai interpretar. Usando como base a melodia pré-existente e própria desse estilo, o fadista dá-lhe o seu cunho pessoal em termos de interpretação, estilizando, em maior ou menor grau, a sua improvisação melódica.

Relativamente ao Fado Canção, regista-se o seu surgimento a partir da progressiva introdução e incorporação do género do Fado no teatro de revista, no último quartel do século XIX, destacando-se temporalmente a década de 20 e 30 do século XX, onde este género assume definitivamente a afirmação e importância no seio desse meio performativo. Em termos musicais, caracteriza-se o mesmo por apresentar normalmente uma estrutura harmónica mais complexa em relação à encontrada no Fado Tradicional, resultante da necessidade de se ajustarem as composições às necessidades do contexto performativo aí presente. A sua estrutura poética e musical caracteriza-se pela alternância entre estrofes e refrão. A melodia é fixa, havendo liberdade em termos de execução do acompanhamento pelo instrumentista tendo, contudo, que respeitar o respetivo padrão harmónico de base. Relativamente à interpretação do fadista é mais restrita não gozando da mesma liberdade que no caso do Fado Tradicional (Castelo-Branco, 1994). Destacam-se, aqui, algumas figuras que assumiram um papel fundamental em termos da composição de temas para esta categoria específica, como são exemplos Frederico Valério, Frederico de Freitas e Raúl Ferrão.

De acordo com o musicólogo Rui Vieira Nery, o desenvolvimento do Fado Canção dá-se em duas fases distintas: a primeira associada ao teatro revista, pelas mãos dos compositores anteriormente citados e, numa segunda fase, pelo contributo da profícua parceria estabelecida entre Amália Rodrigues e Alan Oulman, na década de 60 do século XX. Nesta segunda fase, regista-se um aumento da complexidade, tanto da poesia utilizada (mais erudita, sendo introduzidos poemas de Luís Vaz de Camões, Pedro Homem de Mello, David Mourão-Ferreira, Alexandre O'Neill, entre outros), como das estruturas harmónicas utilizadas.

No que diz respeito ao acompanhamento instrumental do género do Fado, para além da sua finalidade óbvia de suporte instrumental à interpretação vocal do fadista, assume igualmente um papel determinante em termos de contributo para a componente interpretativa do género. Se por um lado garante o suporte harmónico, rítmico e melódico de base, por outro, apoia e complementa a componente interpretativa do conjunto, através do diálogo que se estabelece entre a voz e o instrumento responsável pela componente melódica do acompanhamento - a guitarra portuguesa. É neste contexto que surge o típico contracanto da guitarra portuguesa, de resposta à interpretação do fadista, criando-se, muitas vezes, um diálogo intimista, assente em melodias pré-existentes ou parcialmente improvisadas entre estes dois executantes, conferindo-lhe, dessa forma, um carácter único e irrepetível (daquele momento), próprio da palavra chave que nos traz aqui - a improvisação musical.

Como refere Castelo-Branco (1994):

Com excepção dos “fadões castiços”, que têm um padrão de acompanhamento fixo, em princípio, um acompanhamento instrumental

diferente pode ser desenvolvido em cada actuação, desde que os padrões harmónicos e rítmicos sejam respeitados, e que um “encaixe” apropriado seja estabelecido com a melodia principal. Como em outras tradições com uma componente improvisada, existem ideias musicais padrão que são utilizadas e variadas, mas há também novas ideias que são criadas. O produto musical resultante pode ser caracterizado como uma textura melódica entrelaçada, alicerçada harmonicamente. (p.136)

Assume papel de destaque, na introdução e desenvolvimento desta prática criativa, a figura de Armando Augusto Salgado Freire (1891-1946), mais conhecido como Armandinho, exímio executante de guitarra portuguesa e uma das principais referências no que diz respeito ao desenvolvimento deste instrumento bem como do próprio género musical na vertente associada ao Fado de Lisboa.

É de tal forma relevante a importância e contributo deste guitarrista no desenvolvimento do género do Fado de Lisboa, que é possível estabelecer duas fases distintas - pré e pós Armandinho, em termos de acompanhamento instrumental – uma primeira fase, caracterizada por um acompanhamento de base harmónica sustentada num esquema simples de Tónica/Dominante (I-V), com recurso à execução simples de acordes e arpejos, com espaço para alguma liberdade criativa da guitarra apenas em determinadas partes das composições (solos), denotando-se clara semelhança, neste último aspeto associado à execução, com o acompanhamento tradicional do Fado de Coimbra. A viola de fado, por sua vez, conferia a necessária base harmónica e rítmica ao conjunto; numa segunda fase, com o contributo de Armandinho, constata-se um aumento da complexidade de todo o acompanhamento instrumental, assumindo aqui a guitarra portuguesa uma posição de destaque no conjunto, através do seu papel de segunda “voz” ou segundo solista, com elaborados fraseados melódicos de enriquecimento de toda a prática performativa, onde a improvisação melódica ganha destaque e evidência.

Por sua vez, no caso específico do Fado de Coimbra, quem assume essa mesma responsabilidade em termos de importância e contributo é a família Paredes, com principal destaque para Artur Paredes e, posteriormente, Carlos Paredes (figura igualmente central, a par de Amália Rodrigues, mas enquanto expoente máximo da execução da guitarra portuguesa enquanto instrumento solista).

Finalmente, no que diz respeito à estrutura geral dos fados, pode-se estabelecer a mesma como sendo constituída pelas seguintes partes (Castelo-Branco, 1994):

- **Introdução instrumental** – no arranque do tema estabelece-se o andamento e a tonalidade do fado, com definição harmónica bem como do padrão rítmico do mesmo pela viola de fado (e eventualmente da viola baixo, se presente), e execução da melodia principal pela guitarra portuguesa remetendo para o estilo tradicional em execução, dando assim o mote para que o Fadista possa interpretar o poema por si escolhido (necessariamente adequado, em termos de métrica, ao estilo executado, como referido anteriormente);
- **Secção principal** – Parte cantada, com interpretação da forma poética pelo fadista, forma essa constituída por uma ou várias estrofes (e no caso do Fado Canção, por copla e refrão). Nos espaços de silêncio da voz, ganha destaque a ação da guitarra portuguesa, com a execução de pequenos fraseados melódicos (os designados “*contracantos*”) que fazem o preenchimento melódico sobre a harmonia subjacente executada pelos restantes instrumentos (viola de fado e viola baixo), fazendo a ponte, entre os versos das estrofes, para a entrada da voz. Destaca-se, aqui, a importância destes “*contracantos*” pelo reforço sonoro do significado de determinadas palavras-chave do poema que é cantado, criando assim uma paisagem sonora, que eleva toda a experiência sensorial de quem assiste à performance, mas também de todo o conjunto que a executa e interpreta. O típico e característico “gemido” ou vibrato da guitarra é um bom exemplo desta prática, na remissão sonora para as “dores de alma” e “choro” que todo o ser humano experiência na sua existência terrena;
- **Conclusão** - Na parte final do tema surge nova execução exclusivamente instrumental, associada normalmente à primeira parte do último refrão ou da última estrofe, previamente à entrada final do fadista; a conclusão final executada pelos instrumentistas caracteriza-se por mudanças de andamento e intensidade, recorrendo aos tradicionais *rallentando* (ou *acellerando*), *crescendo* e conclusão harmónica com cadência final V-I em acordes arpejados.

4.1.2 A improvisação musical

4.1.2.1 Conceito de improvisação musical e breve contextualização histórica

A definição objetiva do conceito de improvisação musical é uma tarefa que acarreta alguma dificuldade em si, não sendo a mesma consensual entre quem a estuda. Tal consideração, deve-se ao facto de o próprio conceito se basear em algo que está em constante mutação e processo de transformação, não sendo facilmente caracterizável.

A esse propósito, Bailey (1992) refere que (...) “A improvisação está sempre em mudança e em contínuo ajustamento, nunca é fixa, demasiado evasiva para análise e descrição precisa;...” (p. ix, tradução própria¹⁴)

Ainda assim, e no sentido de alcançar o objetivo pretendido, começar-se-á pela possível definição etimológica da própria palavra que lhe dá origem: a palavra latina para Improviso é “*Improvisus*” a qual é constituída pela combinação do prefixo “*in*” que significa “*não*” e “*provisus*” que é o particípio passado do verbo “*providere*” que tem por significado “*prever*”, resultando assim no significado final “*não previsto*” ou “*inesperado*”. (Dicionário Online Priberam (2025))

Leite (2020), por sua vez, faz referência ao surgimento do respetivo conceito musical associado à palavra improvisação:

A palavra Improvisação, bem como o conceito que lhe está hoje associado é relativamente recente. O verbo improvisar e o substantivo que com ele se relaciona, improvisação, surge apenas em meados do século XIX como definidor de uma prática musical. Até então (séc. XVI, XVII, XVIII) outras expressões em diferentes idiomas, e representando diferentes formas musicais (cantadas e tocadas) eram utilizadas para referir a criação musical improvisada. (p. 4-46)

Seguidamente, e antes de analisarmos o campo específico da improvisação musical, julga-se pertinente abordar o conceito de improvisação no seu sentido mais lato e profundo – aquele que está presente na condição humana de existir.

Caspurro (1999), inicia o seu artigo sobre a improvisação como processo de significação, citando um conhecido músico e pedagogo da improvisação musical – Stephen Nachmanovitch:

Quando pensamos em “improvisação”, tendemos a pensar primeiro em música, teatro ou dança improvisados; mas, além dos seus próprios prazeres, tais formas de arte são portas para uma experiência que constitui toda a vida quotidiana. Somos todos improvisadores. A forma mais comum

¹⁴ “[...] *Improvisation is always changing and adjusting, never fixed, too elusive for analysis and precise description; [...]*”

de improvisação é a fala comum. Ao falarmos e ouvirmos, utilizamos um conjunto de blocos de construção (vocabulário) e regras para combiná-los (gramática). Estes foram-nos dados pela nossa cultura. Mas as frases que formamos com eles podem nunca ter sido ditas antes e podem nunca mais ser ditas. Toda a conversa é uma forma de jazz. A atividade da criação instantânea é tão comum para nós quanto o respirar. (p.1, tradução própria¹⁵)

Pelas palavras do autor podemos desde logo depreender do carácter intrínseco que a improvisação (no seu sentido mais lato) tem no ser humano, a qual, enquanto atividade de criação instantânea, é tão vulgar e natural como a própria respiração.

De facto, se refletirmos sobre esta questão, facilmente chegaremos à mesma conclusão – somos, sem exceção, improvisadores naturais que a cada instante, perante a realidade que nos rodeia, ajustamos o nosso comportamento e ações em função das solicitações a que somos expostos, usando para isso os recursos e ferramentas pessoais que fomos adquirindo no nosso processo de significação e aprendizagem pessoal.

O mesmo sucede no campo da aprendizagem musical, onde (...) “a improvisação está relacionada com o próprio processo de significação, ou seja, com o processo, intrínseco ao sujeito, de conhecimento e compreensão dos conteúdos e vivências musicais.” (Caspurro, 1999, p.1)

Por sua vez, Gainza (1983) refere que:

A improvisação musical é uma atividade projetiva que pode ser definida como qualquer performance musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo. O termo "improvisação" designa tanto a atividade em si quanto o seu produto. A sua metodologia é ampla e abrange desde:

¹⁵ “[...]When we think “improvisation”, we tend to think first of improvised music or theater or dance; but beyond their own delights, such art forms are doors into an experience that constitutes the whole of everyday life. We are all improvisers. The most common form of improvisation is ordinary speech. As we talk and listen, we are drawing on a set of buildings blocks (vocabulary) and rules for combining them (grammar). These have been given us by our culture. But sentences we make with them may never have been said before and may never be said again. Every conversation is a form of jazz. The activity of instantaneous creation is as ordinary to us as breathing. [...]”

- liberdade total até à adesão a diretrizes ou regras rígidas, sejam elas individuais ou impostas por terceiros.
- situações espontâneas e irrefletidas, até ao mais alto grau de participação da consciência mental. (pp.11-12, tradução própria¹⁶)

Já Azzara (2002, p.172, tradução própria¹⁷) enuncia que (...) “eu defini improvisação como uma manifestação do pensamento musical. (...) Improvisação significa que um indivíduo internalizou um vocabulário musical e é capaz de compreender e expressar ideias musicais espontaneamente, no momento da execução. A improvisação é frequentemente comparada à fala e à conversação em línguas.” e cita S. Nachmanovitch (1990):

Na improvisação, existe apenas um tempo... o tempo da inspiração, o tempo de estruturar e concretizar tecnicamente a música, o tempo de tocá-la e o tempo de se comunicar com o público, assim como o tempo comum do relógio, são todos um só. Memória e intenção (que postulam passado e futuro) e intuição (que indica o eterno presente) fundem-se. (p.18, tradução própria¹⁸)

Complementarmente às possíveis definições apresentadas, Leite (2020) cita outros autores que deram a sua própria definição de improvisação musical, tais como:

“A criação de música no decorrer da performance.”
(Nettl, 1986, p. 392, tradução própria¹⁹)

“A improvisação é a intenção de criar expressões musicais únicas no ato da performance.”

¹⁶ “[...] La improvisación musical es una actividade proyectiva que puede definirse como toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo. El término “improvisación” designa tanto a la actividad misma como a su producto. Su metodología es amplia e abarca desde: - la libertad total hasta la sujeción a pautas o reglas estrictas, del próprio individuo o ajenas.- la situación espontánea, irreflexiva, hasta el más alto grado de participación de la conciencia mental. [...]”

¹⁷ “[...] I defined improvisation as a manifestation of musical thought. (...) improvisation means that an individual has internalized a music vocabulary and is able to understand and to express musical ideas spontaneously, in the moment of performance. Improvisation is often compared to speaking and conversation in language. [...]”

¹⁸ “[...] In improvisation there is only one time...the time of inspiration, the time of technically structuring and realizing the music, the time of playing it, and the time of communicating with the audience, as well as ordinary clock time, are all one. Memory and intention (which postulate past and future) and intuition (which indicates the eternal present) are fused.[...]”

¹⁹ “[...] The creation of music in the course of performance.[...]”

(Baily, in Nettl, 1998, p.11, tradução própria²⁰)

“Improvisação é o ato espontâneo de organizar, variar, criar e executar”
(Konowitz, 1973, p.1, tradução própria²¹)

concluindo o autor, da análise realizada a partir das diferentes definições enunciadas (...) “da simultaneidade do ato de criação e da performance; um atributo estruturante do conceito de improvisação”. (p. 4-51)

Importa, nesta fase, introduzir um outro importante conceito respeitante às principais formas de improvisação. De acordo com Bailey (1992), podemos ter duas formas de improvisação: a idiomática e a não-idiomática ou livre. Segundo o autor, a improvisação idiomática é baseada na expressão musical de um estilo ou género musical específico – como é o caso dos géneros do Fado e do Jazz; a improvisação não-idiomática ou livre, por sua vez, não segue nenhuma estrutura e conceção previamente estabelecida associada a um estilo pré-definido.

Utilizei os termos "idiomático" e "não idiomático" para descrever as duas principais formas de improvisação. A improvisação idiomática, a mais amplamente utilizada, preocupa-se principalmente com a expressão de um idioma – como jazz, flamenco ou barroco – e extrai a sua identidade e motivação dessa expressão.

A improvisação não idiomática tem outras preocupações e é mais comumente encontrada na chamada improvisação "livre" e, embora possa ser altamente estilizada, geralmente não está vinculada à representação de uma identidade idiomática. (Bailey, 1992, pp. xi-xii, tradução própria²²)

Das diferentes definições gerais de improvisação musical apresentadas (muitas outras poderiam ser acrescentadas) podemos chegar, desde já, a algumas possíveis linhas orientadoras no que diz respeito a esta temática:

²⁰ “[...] *Improvisation is the intention to create unique musical utterances in the act of performance. [...]*”

²¹ “[...] *Improvisation is the spontaneous act of organizing, varying, creating and performing. [...]*”

²² “[...] *I have used the terms “idiomatic” and “non-idiomatic” to describe the two main forms of improvisation. Idiomatic improvisation, much the most widely used, is mainly concerned with the expression of an idiom - such as jazz, flamenco or baroque - and takes its identity and motivation from that idiom. Non idiomatic improvisation has other concerns and its most usually found in so-called “free” improvisation and, while it can be highly stylised, is not usually tied to representing an idiomatic identity. [...]*”

- A improvisação é um ato intrínseco ao ser humano, que está presente, de forma transversal, em toda a sua existência, não sendo exceção o campo da aprendizagem musical;
- A aprendizagem da improvisação musical é vista, por muitos dos académicos que estudaram e estudam a respetiva temática, como um processo idêntico ao da aprendizagem de uma linguagem convencional;
- A improvisação musical enquanto processo performativo/criativo, permite desde já antever a sua possível importância e aporte, no âmbito do ensino-aprendizagem de música, enquanto forma de expressão artística.

Estas mesmas linhas orientadoras (e outras), pela sua importância e pertinência, serão retomadas e desenvolvidas, com maior pormenor, ao longo do presente trabalho.

No que diz respeito à contextualização histórica da improvisação musical, podemos inferir, desde já, pelo carácter intuitivo e intrínseco ao ser humano atrás exposto, da sua efetiva presença na produção musical mais primitiva, mesmo que não registada em fontes escritas, as quais abrangem, como é razoável depreender, apenas uma parte da produção musical realizada ao longo do tempo.

A esse propósito, Bailey (1992) faz referência às dificuldades sentidas na promoção de uma abordagem histórica da improvisação musical resultantes da própria natureza não documental da mesma.

Por sua vez, Costa (2015) refere que, na análise aos diferentes períodos da História da Música, se verifica desde cedo a referência ao ato de improvisar e cita:

Essa alegria de improvisar enquanto se canta ou se toca um instrumento é evidente em quase todas as fases da história da música. Essa foi sempre uma força poderosa na criação de novas formas, e todo o estudo histórico que se limita à prática ou às fontes teóricas que nos foram deixadas de forma escrita ou impressa, sem levar em conta o elemento de improvisação e a vivência da prática musical, deve ser considerado necessariamente como algo incompleto, certamente um retrato distorcido. Pois quase não há um único campo na música que não tenha sido afetado pela improvisação, nem uma técnica musical ou forma de composição que não tenha tido origem na

prática improvisadora, nem que não tenha sido influenciado essencialmente por ela. Toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada por manifestações de impulsos para se improvisar (Ferand, 1961 apud Bailey, 1992 como citado em Lima & Albino, 2009, p. 98). (p.35)

Outro facto que demonstra bem a universalidade e transversalidade do ato de improvisar musicalmente é o registo da sua presença nas mais variadas culturas e tradições musicais espalhadas por todo o mundo.

Como Costa (2015) refere, a tradição/transmissão oral existente até ao surgimento da notação escrita, permitia uma maior liberdade expressiva e interpretativa abrindo espaço para a improvisação (mesmo que a mesma fosse feita de forma ainda “inconsciente” sem remeter para o seu conceito formal, o qual surge apenas registado, por diferentes autores, a partir do período Barroco) e cita:

Depois do colapso da cultura greco-romana, a música da Europa Ocidental era transmitida oralmente, e as novas composições eram muito provavelmente aperfeiçoadas através da performance ou criadas espontaneamente através da improvisação (Shih, 2012, p. 16). (p.36)

A mesma autora expõe que:

Até ao século IX, o cantochão desconheceu qualquer sistema notacional, ou seja, tudo se processava através da tradição oral. Na prática, sempre que era necessário criar uma peça para um momento novo, a composição processava-se com base em fórmulas pré-existentes que constituíam uma espécie de «depósito da tradição». Neste sentido, acreditou-se durante muito tempo na sacralidade da tradição gregoriana e, assim, foi possível garantir a continuidade de um repertório durante séculos sem que existisse algum tipo de notação.

Ainda nesta época quando surge a necessidade de uniformizar o repertório em regiões distantes, começam a utilizar-se alguns sinais, ou

acentos com função musical, com o objetivo de ajudar na memória do cantor. Estes sinais denominavam-se neumas que eram já utilizados no canto gregoriano. Os primeiros manuscritos com estes sinais datam do século VIII/IX e os últimos do século XIV. (p.36)

Por sua vez, Lima & Albino (2009) referem que:

Tomando como exemplo a Europa da Idade Média [verificamos que] (...) o sistema de notação musical, ainda rudimentar tanto para as alturas quanto para as durações, permitiu que alguns componentes da música fossem alterados, recombinaados e finalmente memorizados na forma final da ideia musical. Nesse período as atividades de compor, executar e improvisar fundiam-se na mesma pessoa: a improvisação foi um recurso bastante utilizado.

Com o aprimoramento do sistema notacional, essas práticas puderam ser transcritas. Em razão disso, a improvisação foi perdendo espaço, pois a busca por uma grafia musical condizente fez cair a utilização da improvisação nos processos de execução. Houve a necessidade, então, de se fixar por escrito estruturas musicais por meio de signos: "Avançava-se por tanto também até uma codificação escrita que se distanciava da tradição oral e da improvisação." (Martin, 2001, s.p., tradução nossa).

Diversos autores admitem que a improvisação começa a desaparecer no Ocidente à medida que o sistema de notação se desenvolve (lazzetta, 2001; Martin, 2001; Nachmanovitch, 1993; Rocha, 2001). Mesmo assim, no período barroco, apesar de o sistema notacional já estar praticamente consolidado, a improvisação ainda foi muito utilizada. Havia a clara intenção

de improvisar em música, talvez por força de uma tradição oral que fazia parte do cotidiano musical. (p. 99)

Importa aqui destacar a importância de figuras como Johann S. Bach enquanto exímio improvisador, demonstrando a força e destaque que esta prática musical ainda tinha na época do Barroco, bem como das qualidades improvisatórias de grandes mestres como Wolfgang A. Mozart e Ludwig V. Beethoven, os quais fizeram ainda uso recorrente dessas práticas, as quais, contudo, foram caindo em desuso com a progressiva adoção da notação escrita em partitura.

A esse propósito, Lima & Albino (2009) reforçam que:

Gradualmente, os compositores foram adotando uma escrita musical extremamente precisa, abolindo qualquer espaço para a improvisação. Tal procedimento seguiu até o serialismo integral no século XX.

Tanto é seguro afirmarmos que a improvisação desapareceu da música clássica ocidental devido ao aprimoramento do sistema notacional, como também, pelo prestígio e influência que os regentes passaram a ter na condução das orquestras: "A limitação gradual e a eliminação final da improvisação nessa música também parece ter ocorrido no mesmo período que presenciou o crescente predomínio do regente de orquestra, o representante do compositor" (Bailey, 1993, p. 20). Não obstante, a separação gradual que se estabeleceu entre a figura do compositor e do intérprete também contribuiu para o declínio das atividades improvisatórias. Atividades que no passado eram exercidas por um único músico passam a ser desmembradas:

A Era industrial trouxe consigo uma valorização excessiva da especialização e do profissionalismo em todos os campos de atividade. Os músicos, em sua grande maioria, viram-se restringidos a executar nota por nota as partituras escritas por um grupo de

compositores que de alguma forma tinham acesso ao divino e misterioso processo de criação. A composição e a execução foram se separando gradualmente, em prejuízo de ambas. Formas clássicas e populares também foram se afastando cada vez mais, novamente em prejuízo de ambas. O novo e o velho perderam continuidade (Nachmanovitch, 1993, p. 20).

Dessa forma, ao compositor restou compor e ao intérprete executar aquilo que estava escrito na partitura. E nessa nova configuração, nem os compositores disponibilizavam espaço para a improvisação, nem executantes se acomodavam com tal determinação. (pp.101-102)

Passou-se, assim, a valorizar cada vez mais a reprodução fiel e exata da partitura pelo intérprete, desvalorizando-se e abandonando-se progressivamente as práticas improvisacionais na interpretação performativa. Tal realidade repercutiu-se igualmente no ensino formal da música, onde a improvisação perdeu também o seu espaço.

No decorrer do século XX, face às limitações criativas impostas pelo sistema notacional tradicional, procuram-se novos caminhos para a composição musical, como é exemplo o contributo de compositores como John Cage e Earle Brown, introduzindo novamente a improvisação, a indeterminação e o aleatório na música erudita. Os anos 60/70 representam a época de maior fulgor desta abordagem, mas o peso da forte tradição imposta pela notação escrita de repertório erudito bem como outros fatores tais como a ausência (ou quase) da prática improvisacional no ensino formal de música erudita, acabariam por fazer perder o seu significado e importância.

Paralelamente, foram igualmente surgindo, entre o século XIX e o século XX, outros estilos de música não erudita, como é o caso do género musical do Fado e do Jazz, os quais sustentavam muito da sua prática performativa na improvisação musical dos seus intérpretes.

No que diz respeito ao ensino da improvisação musical, destaca-se o fundamental papel desempenhado por diferentes pedagogos musicais que foram surgindo ao longo do século XX, como Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki, entre outros, que no desassossego próprio de quem percebe os vícios e lacunas do ensino então vigente, procura repensar o ensino-aprendizagem de música, libertando-o da

rigidez imposta pelo ensino tradicional, trazendo novamente a improvisação musical para o palco principal da pedagogia musical. Depois de reaberto esse caminho, não mais se fechou a atenção sobre o mesmo mas, como iremos ver mais adiante, sem o impacto prático que seria expectável, em termos da sua efetiva presença nas salas de aula e respetivos currículos de ensino de música.

Regista-se, ainda, o facto da temática associada à improvisação musical ter vindo a ganhar gradualmente cada vez mais atenção por parte da comunidade académica, sendo cada vez maior o número de investigadores que se debruçam sobre esta temática, procurando determinar a real importância e impacto da improvisação na formação musical do aluno e, conseqüentemente, procedendo à definição e estabelecimento de metodologias, recursos e ferramentas pedagógicas para a sua gradual (e efetiva) implementação no ensino da música.

4.1.2.2 O ensino da improvisação musical – situação atual e avaliação da sua importância na aprendizagem musical do aluno

Densificada uma possível definição geral para o conceito da improvisação musical e feita uma breve resenha do seu passado histórico, passaremos, de seguida, para a análise do “*estado da arte*” atualmente presente no ensino formal de música.

Numa primeira abordagem, e refletindo o meu entendimento pessoal sobre a temática, o qual beneficia do trabalho de investigação entretanto realizado que ajuda a sustentar a presente opinião, são óbvios, desde já, dois pontos que destaco de seguida: o primeiro, que diz respeito à evidente e justificada importância da presença e ensino da prática improvisacional na formação musical do aluno; o segundo, que diz respeito ao papel secundário e residual que a prática improvisacional assume atualmente nos currículos de ensino de música e que importa ir gradualmente modificando.

Apresenta-se, de seguida, a respetiva justificação baseada na recolha bibliográfica realizada, que permite sustentar e confirmar os dois aspetos destacados anteriormente.

Começemos por fazer referência a Gainza (1983):

Não consigo conceber a educação musical, muito menos a iniciação musical, sem a liberdade de expressão. Por que a música deveria ser diferente de outras artes, de outras linguagens? Uma criança não aprende a falar para se expressar e pedir o que quer? Ela não aprende a andar e a se movimentar

para se movimentar livremente pelo espaço? Não lhe damos lápis de cor para se entreter desenhando, rabiscando e inventando formas? Não disponibilizamos argila ou massa de modelar para que ela possa modelar o que lhe vier à mente? Não a incentivamos a se comunicar com os amigos e a escrever para eles quando sai de férias?

Se apenas a ensinássemos a recitar ou transcrever poemas, histórias e obras literárias de memória, ela não seria capaz de desenvolver ou mesmo compreender o significado do que está dizendo. Se apenas a preparássemos tecnicamente para copiar fiel e cuidadosamente desenhos, pinturas e esculturas famosas, distorcíamos o significado de sua infância e, com ela, partes essenciais de sua vida futura. Por que esquecer, então, que a música também lhes pertence e que, com ela, podem tocar, falar, enviar "cartas" e mensagens pessoais?

Improvisar em música é o mais próximo de falar na linguagem cotidiana. Um aluno avançado que passa várias horas por dia praticando peças e exercícios em seu instrumento também deve, no mínimo, ser capaz de expressar ideias musicais com um nível de dificuldade equivalente às conversas simples que improvisa todos os dias quando, de repente, encontra um amigo.

Certamente não se trata de negar ou ignorar a arte musical, mas sim de construir um caminho que permita aos alunos um acesso maduro a ela. Para nós, esse caminho que leva ao encontro com a música está profundamente ligado aos processos de livre expressão: é essencial ter a oportunidade de participar com a própria música, aquela que carregamos

dentro de nós, para melhor integrar a música de fora. (p.7, tradução própria²³)

Esta introdução, constante da sua obra *La improvisación musical*, resume, na sua essência, a importância que a improvisação musical deve ter na formação musical do aluno; em primeiro lugar, porque a aprendizagem de música diz respeito ao ensino artístico, o que por si só já remete para a necessidade de se permitir e incentivar, a quem aprende, a livre expressão de ideias, emoções e sensações, não se devendo condicionar, de nenhuma forma, essa capacidade inerente e pessoal que cada indivíduo possui e que importa potenciar, através da respetiva orientação e encaminhamento pedagógico fornecido pela ação do professor. Por outro lado, a clara analogia que é possível identificar entre o processo de aprendizagem da música (entendida como linguagem universal) e o processo de aprendizagem de uma outra linguagem qualquer, enquanto meio para comunicar e expressar algo. Se o processo de aprendizagem da música for apenas imitativo, de simples reprodução técnica e mecânica, estaremos a condicionar fortemente o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do aluno, com impacto direto na sua motivação, a qual sabemos ser um sério problema, nos dias de hoje, no meio escolar e o qual importa urgentemente resolver. A improvisação musical surge aqui como um evidente meio para ajudar a dar resposta a estas questões, pois permite esse acesso ao mundo interior do indivíduo, usando o instrumento como extensão de si mesmo para comunicar criativamente com o exterior, através da produção/criação da sua própria música, entendendo-a primeiramente (e não apenas reproduzindo-a), sentindo-a e expressando-a, como uma linguagem, de “dentro para fora”, integrando, dessa forma, todas as componentes – técnicas, de sintaxe e expressivas, que a música contém em si.

No reforço das premissas atrás enunciadas citam-se, de seguida, a título de exemplo, outros autores recolhidos a partir de Leite (2020):

²³ “[...] No concibo una educación musical y mucho menos una iniciación musical sin libré expresión. Por qué tendría que ser la música diferente a otras artes, a otros lenguajes? No aprende el niño a hablar para poder expresarse e pedir lo que quiere? No aprende a caminar y a moverse para trasladarse a voluntad por el espacio? No le damos lápices de colores para que se entretenga dibujando, garabateando, inventando formas? No ponemos a su alcance arcilla o plastilina para que modele lo que se le ocurra? No lo estimulamos acaso para que se comunique con sus amigos e les escriba cuando se va de vacaciones?

Si solamente le enseñáramos a recitar o a transcribir de memoria poesías, relatos, obras literarias, no podría desarrollarse e ni siquiera entender el significado de lo que está diciendo. Si solamente lo preparáramos técnicamente para copiar con fidelidad e cuidado dibujos, pinturas e esculturas famosas desvirtuaríamos el sentido de su infancia e con ello partes esenciales de su vida futura. Por qué olvidar entonces que la música también le pertenece e que com ella puede jugar, decir, enviar “cartas” e mensajes personales?

Improvisar en música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común. Un estudiante adelantado que pasa varias horas al día practicando piezas e ejercicios en su instrumento debería también, por lo menos, ser capaz de expresar ideas musicales de un nivel de dificultad equivalente a las conversaciones simples que improvisa cotidianamente cuando se encuentra de pronto con un amigo.

No se trata, por cierto, de negar o de pasar por alto el arte musical, sino de construir un camino que permita a los alumnos un acceso maduro al mismo. Para nosotros, ese camino que va al encuentro de la música está profundamente vinculado a los procesos de libré expresión: es indispensable tener la posibilidad de participar com la música propia, la que llevamos adentro, para poder integrar mejor la música de afuera.[...]”

Na sua grande maioria, os professores consideram a improvisação uma habilidade musical especializada que exige uma formação única e/ou um conjunto de habilidades muito específico. Há evidências claras e contundentes de que essas atitudes são infundadas. A improvisação musical não é um fenômeno místico e inexplicável, reservado a poucos. É uma técnica de criação e execução que se desenvolve à medida que as habilidades são reduzidas a algo aparentemente natural. (Konowitz, 1973, p.1) (p.4-55, tradução própria²⁴)

A improvisação não é simplesmente um comportamento intuitivo, nem uma atividade reservada apenas aos músicos mais proficientes. É ambas as coisas, e a improvisação pode e deve ser uma parte significativa da educação musical de cada aluno, desde a pré-escola até a idade adulta. (Kratus, 1991, p. 40) (p.4-62, tradução própria²⁵)

No seguimento do exposto, importa reforçar a resposta às seguintes questões:

- Qual o papel da improvisação musical em termos de aporte pedagógico na promoção da criatividade no processo de ensino-aprendizagem da música?
- Qual o papel da improvisação musical na promoção e reforço da capacidade do aluno em entender “internamente” e com efetividade a saber e fazer música, não se limitando à reprodução técnica da mesma, materializada pela convencional leitura e interpretação da partitura?

²⁴ “[...] For most part, teachers have thought of improvisation as a specialized musical skill requiring a unique background and/or a very special set of skills. There is clear and overwhelming evidence that these attitudes are unfounded. Musical improvisation is not a mystical, inexplicable phenomenon reserved for an exclusive few. It is a technique of creation and performance which is developed as skills are reduced to seemingly second nature. [...]”

²⁵ “[...] Improvisation is not simply an intuitive behavior, nor is it only an activity reserved for the most proficient musicians. It is both, and improvisation can and should be a meaningful part of every student’s music education from preschool through adulthood. [...]”

Caspurro (1999), no artigo por si elaborado “*A Improvisação como processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*” faz uma excelente abordagem a estas questões.

A autora expõe que:

A criatividade tem vindo a conquistar um lugar privilegiado nos discursos educativos, nomeadamente, nos que se debruçam sobre a música. Paradoxalmente, sendo a improvisação um gesto genuinamente criativo, é com alguma resistência que a vemos empreendida no quotidiano das práticas escolares, tendo-se tornado quase numa “propriedade privada” de restritos círculos musicais, como o Jazz, alguma música popular ou qualquer outra tendência de tradição “não erudita” de transmissão cultural baseada na oralidade. (p.1)

Destaco aqui a referência feita pela autora à “*música popular ou qualquer outra tendência de tradição “não erudita” de transmissão cultural baseada na oralidade*”, onde o género do Fado e o seu acompanhamento musical historicamente se inserem.

Paralelamente, refere que (...) “Edwin Gordon, centrando a problemática pedagógica musical no domínio de quem e como se aprende (...) defende que a aprendizagem da música se deve processar como a da linguagem” (p.1), e coloca a seguinte questão: (...) “Qual a relação deste pressuposto com a improvisação?” (p.1)

Expõe a autora que é entendimento de E. Gordon ser fundamental, no processo de aprendizagem compreender efetivamente a música, afastando-se da simples imitação, mecanização e memorização de processos:

Trata-se de uma compreensão que é, acima de tudo, para quem aprende, uma posse de sabedoria: através dela se justificam ou mesmo identificam, no quadro plural dos domínios com que curricularmente é definida a experiência musical, os seus mais diferentes tipos de expressão ou competências, onde se inclui a improvisação. Um estado quase de

apropriação pelo sujeito da música, na medida em que o liberta, pela inteligibilidade do pensamento, da dependência física relativamente ao próprio fenómeno sonoro.” (p.1)

É aqui que surge o termo criado por E. Gordon para descrever essa capacidade – a *Audiação*, a qual o mesmo define como (...) “um processo de assimilação e compreensão da música não estando o som fisicamente presente” (Caspurro, 1999, p.1). O termo *Significar*, de acordo com a teoria proposta pelo autor, reporta a ter audiação.

Já no que diz respeito à analogia entre aprendizagem de música e a aprendizagem de uma linguagem, Caspurro (1999) dispõe que:

Falar, torna-se, assim, a dimensão preliminar de um processo discursivo que é necessariamente significado, e que poderá culminar (caso as circunstâncias culturais não se manifestem adversamente) na sua expressão simbólica mais abstracta, através da leitura ou da escrita. Falar constitui, enquanto expressão do pensamento, uma atitude de autonomização de consciência, dadas as exigências sociais da própria natureza humana. E as finalidades últimas da escola não se desligam, em última análise, de tudo disto. Tornar-se livre de pensamento não será o derradeiro objectivo da educação?

Também em música, “falar”, isto é, improvisar, será sempre, dialeticamente, um ato de significação renovada, na medida em que vai permitir estabelecer novas descobertas de relações sobre o compreendido, reforçando-o e (re)alimentando-o. A autonomia que encerra o gesto de criar no ato improvisativo é, assim, uma libertação de consciência, um verdadeiro estado maiêutico de introspeção que, em última instância, é uma valoração da própria sabedoria: sou livre porque penso e compreendo. Improviso porque sou livre. (p.2)

A “talho de foice” a autora refere que:

No campo educativo isto poderá querer dizer que, antes de ler ou escrever, será necessário improvisar...isto poderá querer dizer, ainda, que talvez haja questões a levantar relativamente aos processos de aprendizagem musical empreendidos com base na sobrevalorização ou mesmo exclusividade da leitura e da escrita.

Não será a este nível que podemos encontrar a razão de tantos músicos não saberem “falar”?

E o que poderá significar este fenómeno em termos de significação musical, isto é, em termos de uma consciência musical verdadeiramente assimilada e compreendida? Não será absurdo ler e escrever música, sem saber “falar” música?

(...)

Tal como na linguagem, a aquisição de níveis de compreensão discursiva (semânticos e sintácticos) desenvolve-se por processos inicialmente discriminativos, isto é, comparativos. Estes poderão culminar em inferências, ou seja, identificações, deduções, reorganizações de conhecimento. Na primeira fase aprende-se por imitação, na última, por evocação ou transferência de conhecimento interiorizado discriminativamente. Ou seja, em termos de relação pedagógica, a primeira etapa depende sobretudo de estratégias de ensino que apelam à predominância do professor enquanto modelo orientador. A última, funda-se essencialmente na descoberta pessoal do aluno, a solo, isto é, de forma autónoma, constituindo a base para o pensamento criativo. (p.2)

Este último parágrafo fornece-nos pistas para uma possível estruturação da abordagem metodológica que se pretende alcançar com este projeto de investigação, a qual será oportunamente desenvolvida e apresentada mais adiante.

Concluindo o seu artigo, Caspurro (1999) remata (...) “Ouvir, compreendendo, para melhor “falar” música. “Falar” – improvisar – para melhor compreender, serão as coordenadas centrais de um trabalho que se deseja que seja, acima de tudo, significado no dia-a-dia das vivências educativas por todos aqueles que querem ser músicos.” (p.4)

Gainza (1983), por sua vez, reforça a importância da prática da improvisação musical afirmando que (...) “Digamos mais uma vez, em conclusão, que a prática da improvisação musical, ao mesmo tempo que constitui uma importante fonte de libertação expressiva, matiza e torna mais prazeroso o estudo da música, pois a criança, o jovem ou o adulto que sabe tocar ou improvisar apresentará sempre uma abordagem muito mais madura e criativa na interpretação de obras da literatura musical.” (pp.16-17, tradução própria²⁶)

Muitos outros autores poderiam ser citados no reforço da presente fundamentação, mas da exposição realizada é já possível concluir da evidente validade, pertinência e importância da presença da improvisação musical nos currículos do ensino-aprendizagem de música.

Abordemos agora, com mais pormenor, a questão do “*estado da arte*” no que diz respeito à presença da improvisação musical nos atuais currículos do ensino de música.

Da pesquisa realizada, a conclusão geral a que se pode chegar é a de que atualmente, a improvisação, no ensino-aprendizagem de música, continua a assumir um carácter residual, em termos de presença e importância nos currículos educativos e respetiva prática letiva.

Tal se pode facilmente depreender a partir das palavras de alguns investigadores/autores que se debruçaram sobre esse assunto, tais como:

Caspurro (2006), afirma que:

²⁶ “[...] Digamos una vez más, para concluir, que la práctica de la improvisación musical, al mismo tiempo que constituye una importante fuente de descarga expresiva, matiza y vuelve más ameno el estudio de la música, ya que el niño, el joven o el adulto que saben jugar o improvisar mostrarán siempre frente a la interpretación de las obras de la literatura musical un enfoque mucho más maduro e creativo. [...]”

Efectivamente pouco se tem debatido acerca do papel da improvisação no processo de aprendizagem musical, nomeadamente o significado psicológico e educativo que revela revestir enquanto meio de manifestação ou exteriorização de conhecimento interiorizado pelo sujeito. Um olhar alargado sobre as próprias práticas e estilos de ensino perpetuados nos nossos conservatórios ao longo do último século permite comprovar facilmente o que acabo de constatar. Com efeito, raros são os professores de música que promovem a prática da improvisação junto dos seus alunos. Mais raros são ainda aqueles que se questionam sobre as razões inerentes ao facto da maioria desses alunos não ser capaz de improvisar.

(...)

Salvo raras excepções, quer a improvisação quer a composição são observadas como “regiões demarcadas” nos currícula – a maioria das vezes também com poucas afinidades entre si – cujo desenvolvimento é fruto ou resultado, não tanto de experiências ou percursos criativos promovidos ao longo das diversas aprendizagens, mas sobretudo de opções e interesses artísticos assumidos por sujeitos particulares. Isto é, para a maior parte dos educadores o pensamento e a realização criativa dos alunos são perspectivados mais como fins artísticos a atingir em áreas curriculares específicas do que como meios através dos quais se aprende música. (p.13)

A este propósito questiona ainda a autora:

(...) como explicar então que a suposta valorização da criatividade no processo formativo e global dos alunos, entretanto invocada pelos educadores dos círculos ‘eruditos’ e artísticos da música, não seja acompanhada por gestos e práticas pedagógicas concretas? Ou de outro

modo: por que razão a frequente incapacidade de improvisação dos alunos (de formação clássica) denuncia uma certa incongruência entre as intenções educativas e curriculares e a realidade escolar de ensino? (p.14)

Caspurro (2006), procura encontrar eventuais respostas para esta problemática, fazendo a seguinte exposição:

(...) talvez seja verosímil pensar que o facto de os instrumentistas (de formação erudita) não conseguirem dar resposta a solicitações decorrentes de diferentes modos de estar com a música – sobretudo os que dependem da cultura da criatividade espontânea, entretanto em franco desenvolvimento também no nosso país – possa estar na origem de sentimentos de insatisfação que se materializam, simultaneamente e de forma generalizada, em intenções de reformulação e mudança curricular. Talvez seja verosímil pensar ainda que a razão pela qual essas mesmas intenções não se consumam em práticas educativas concretas resida no carácter circular em que cai inevitavelmente o próprio problema. Efectivamente não pode ser arredada da questão a forma como os educadores observam a improvisação no contexto da sua própria vivência formativa e artística. Sendo eles próprios produtos do sistema de ensino vigente, é natural que não se sintam suficientemente confiantes para pôr em prática competências relativamente às quais não se encontram habilitados – nem, em virtude disso mesmo, atribuem um significado experiencial concreto. A circularidade do fenómeno manifesta-se também, como é óbvio, ao nível da sua formação pedagógica. Isto é: na qualidade do produto resultante da acção desenvolvida, de uma forma generalizada, pelos próprios agentes de formação. (p.15)

E conclui (...) “Volto à realidade escolar e constato que, salvo raríssimas exceções, os músicos sabem ler e escrever notas, não se encontrando, contudo, habilitados para aquela que deveria ser a sua primeira competência: falar música. Ou seja: improvisar.” (Caspurro, 2006, p.18)

Leite (2020), na sua dissertação, reforça esta realidade:

Uma situação curiosa vive-se atualmente no ensino da música. Por um lado, a investigação e a literatura, reforçam a urgência da presença da criatividade (na qual a improvisação se inscreve) e do pensamento crítico dos alunos na escola, algo a que os modelos tradicionais de ensino revelam alguma dificuldade em promover, por outro, a ausência de formação e informação que valide a presença da improvisação no ensino (no caso da música) cria uma barreira, um obstáculo a qualquer iniciativa de mudança eternizando o problema. (p.1-3)

(...)

Professores que no seu percurso formativo e artístico, têm contacto, praticam, improvisam, ou trabalham com a improvisação, desenvolvem uma disponibilidade, uma abertura para promover esta atividade musical na sua prática pedagógica; o contrário também se nos afigura verdadeiro.

Professores que nunca trabalharam improvisação, principalmente na sua formação, dificilmente irão promover esta atividade. E, como de uma forma geral a formação musical em Portugal revela pouca abertura para incluir a improvisação, apesar desta estar prevista em programas e currículos, o seu afastamento do ensino irá perpetuar-se. (p.2-4)

(...)

Está refletido na literatura que a improvisação era uma prática comum. Os maiores pedagogos musicais promovem e defendem a sua

presença no ensino. Os grandes compositores eram improvisadores, e a improvisação fazia parte da performance e da aprendizagem musical, situação distinta das práticas pedagógicas contemporâneas.

A improvisação deve fazer parte do ensino e aprendizagem musical, e o papel da improvisação na aprendizagem musical, deve ser discutido na escola, como já nos disse Caspurro (2006). Na realidade poucos são os professores que promovem a improvisação com os seus alunos, fenómeno que resultará muito provavelmente da sua formação, e ainda mais raros são os professores que se interrogam sobre os motivos que conduzem a esta situação invulgar.

Os factos falam por si, as evidencias estão demonstradas na literatura, improvisar era comum e expectável. Aliás e curiosamente tanto na literatura, como em conversas com músicos e professores, é um facto assumido que a criatividade é fundamental para o desenvolvimento dos alunos como músicos e como pessoas. Ora parece-nos paradoxal que sendo a improvisação um ato criativo por excelência, encontre ainda hoje na escola uma resistência considerável. Por outro lado, vemos a escola, diríamos a educação, como um espaço privilegiado onde é possível derrubar todos os preconceitos que ainda habitam a nossa forma de estar e pensar, artística e humana. (p. 5-102)

(...)

Se foi no terreno da escola que encontramos os maiores bloqueios para a presença da improvisação, eis-nos chegados à conclusão que também é na escola, na educação, que encontramos, potencialmente, o território ideal para o seu desenvolvimento. O contacto estrutural com a improvisação

desde a iniciação e durante toda a formação musical dos alunos contribuirá certamente para derrubar preconceitos há muito instalados no ensino, e por outro lado, um contacto precoce com a improvisação contribuirá, e disso não temos qualquer dúvida, para o desenvolvimento de “melhores músicos, melhores compositores e improvisadores mais criativos” (Aguiar, 2012, p. 320). (pp. 11-236 - 11-237)

Torna-se assim evidente a incongruência e o não alinhamento entre intenções formais e práticas pedagógicas efetivamente implementadas no meio escolar, relativas à improvisação musical, no âmbito do ensino formal de música.

Ora, se por um lado ficou demonstrada a validade da incorporação da improvisação, não apenas como recurso pedagógico acessório mas sim, pela sua importância, como unidade estrutural do ensino-aprendizagem de música a par de outras já existentes como a leitura, a audição, a análise, composição, etc. nos currículos de música, por outro lado, fica igualmente justificada a pertinência da intenção de criação da presente abordagem metodológica para o ensino da improvisação, transportando as características performativas de génese da guitarra portuguesa (sem descaracterizar a sua essência) para o ensino formal deste instrumento, de forma mais objetiva e orientadora.

4.1.2.3 Metodologias e recursos pedagógicos existentes

4.1.2.3.1 Pedagogos / investigadores musicais

No seguimento da avaliação da presença, pertinência e importância da improvisação musical no ensino-aprendizagem de música, voltamo-nos agora para a identificação e caracterização geral de algumas das principais linhas de pensamento e respetivas propostas metodológicas de pedagogos e investigadores musicais, cujo contributo pessoal foi determinante, ao longo dos séculos XX e XXI, para a definição de novas abordagens à aprendizagem musical, bem como pela inclusão e consideração da improvisação como parte fundamental do respetivo processo pedagógico.

O ponto de partida dos primeiros pedagogos musicais que se debruçaram sobre esta temática resulta da insatisfação e desassossego que sentiam com o sistema de ensino vigente, o qual, pela sua mecanicidade e rigidez de processos privilegiava a mera reprodução e imitação, o mais fidedigna possível, do que estava escrito em partitura, não promovendo e incentivando a componente do ensino-aprendizagem da música associada à livre expressão, de liberdade interpretativa,

expressiva e criativa do indivíduo, evidenciando as dificuldades sentidas pelo mesmo no respetivo processo de aprendizagem.

Outro fator que caracterizou o trabalho desenvolvido por estes pedagogos/investigadores resulta do questionamento pessoal sobre como o processo de compreensão interna da música pela pessoa se dá, procurando identificar processos de facilitação e otimização, tanto do seu ensino como da sua aprendizagem.

Uma breve nota complementar: no presente capítulo, dando continuidade à linha de fundamentação teórica seguida neste projeto de investigação, foram selecionados como exemplos, mas também pela sua relevância, alguns desses pedagogos/investigadores como referência, ficando, ainda assim, muitos outros por referenciar, cuja inclusão e apresentação das suas ideias e linhas de pensamento, pela sua densidade, abrangência e diversidade, não é possível incluir neste trabalho. Contudo, deverá ser considerada a possibilidade de inclusão de elementos e recursos pedagógicos de todos eles, tanto na execução do presente trabalho como no futuro processo de revisão e melhoria contínua da abordagem metodológica que agora se pretende estabelecer.

- **Émile Jacques Dalcroze (1865-1950)**

“Música é movimento e movimento é Música”.

Jacques Dalcroze

Émile-Henri Jacques (de nome artístico Jacques Dalcroze) nasceu a 6 de julho de 1865 na cidade de Viena (Áustria). Pese embora proviesse de uma família de modestas condições financeiras, recebeu, desde o início, uma educação cuidada e exigente, o que lhe possibilitou a aquisição de uma sólida formação intelectual bem como o desenvolvimento da sua sensibilidade artística. Regista-se o seu falecimento no dia 1 de julho de 1950 em Genebra (Suíça).

Jacques Dalcroze tornou-se no precursor das pedagogias musicais que surgiram ao longo da primeira metade do século XX. Tendo por base o movimento, foi desenvolvendo gradualmente um método de educação musical, decorrendo o processo de aprendizagem de uma escuta ativa. Criou um sistema de educação musical – a Rítmica (ou Eurítmica), que procura a musicalização do corpo, interligando o processo de aprendizagem dos elementos musicais com o movimento corporal. Para além do desenvolvimento dos seus estudos e respetiva ideologia tendo por base um contínuo processo de pesquisa/observação/experimentação, criou igualmente um conjunto de composições e exercícios que encaminham o aluno na direção da sua linha pedagógica, criando assim um efetivo método de ensino.

O pensamento do pedagogo encontra-se alinhado com o pensamento da época que reflete as mudanças sentidas na educação, onde se abandona progressivamente o individualismo e se promove gradualmente o coletivo. Caminhava-se para a pedagogia ativa, chamando o aluno para a participação ativa no processo de aprendizagem.

Nesse processo de mudanças, o corpo passa igualmente a assumir um papel cada vez mais importante em termos de meio de expressão. Tais factos influenciaram decisivamente Dalcroze na definição dos princípios do sistema musical da Rítmica.

Com a percepção das transformações em andamento, Jacques Dalcroze, cada vez mais inquieto com a forma mecânica como se processava o ensino da música, desenvolveu uma nova abordagem em termos de ensino, elaborando um conjunto de exercícios corporais que permitissem a aprendizagem musical. Com a sua abordagem, permitiu que o processo de ensino deixasse de estar baseado apenas na teoria escrita, fazendo com que os alunos participassem de forma física, usando para isso o seu corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. A criatividade, a expressão e a improvisação igualmente promovida nesse processo, leva o aluno a experimentar e sentir, para depois, efetivamente, aprender esses conhecimentos.

Como refere Gainza (1983):

É sabido que Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), o genial criador da Rítmica musical, deu lugar preponderante na formação de todo músico à improvisação...”, “...considerava a improvisação como expressão direta da vida...”, “...a improvisação corporal e a rítmica permitem o estudo das conexões diretas que existem entre as ordens cerebrais e as suas correspondentes interpretações musculares, para expressar os próprios sentimentos musicais...”, “...através da prática da improvisação, o aluno alcançará maior rapidez e precisão nas respostas musicais, adquirindo também a capacidade de planejar e estabelecer comunicações diretas entre o espírito que sente, o cérebro que imagina e coordena e os dedos, os

braços, as mãos e o ritmo respiratório que se encarregam da realização.
(p.50, tradução própria²⁷)

Mateiro & Ilari (2012) enunciam que:

As três ferramentas básicas do Método Dalcroze são a rítmica, o solfejo e a improvisação. A utilização do método deve contemplar, portanto, a experiência do movimento, os aspectos do treinamento auditivo e vocal e os aspectos de improvisação, para proporcionar os pensamentos musicais próprios. O material didático deve ser elaborado pelo próprio professor, de acordo com a necessidade dos alunos. Deve ser de ordem progressiva, partindo de divisões rítmicas simples e melodias menos extensas. Convém que seja adaptado a cada situação, respeitando a cultura local, utilizando elementos da cultura popular, assim como o instrumentário de cada região
(p.40)

(...)

Jaques-Dalcroze dava grande ênfase ao aspecto da improvisação no processo de aprendizagem musical. Para ele, tanto a improvisação vocal, quanto a instrumental ou corporal deveriam ocupar um espaço nas lições de música.

Me parece que a faculdade de improvisar deveria ser cultivada desde o início dos estudos musicais. Parece inútil ensinar uma técnica

²⁷ “[...] Es bien sabido que Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), el genial creador de la Rítmica musical, dio un lugar preponderante en la formación de todo músico a la improvisación...”, “...consideró a la improvisación como una expresión directa de la vida...”, “...la improvisación corporal e la rítmica permiten el estudio de las conexiones directas que existen entre las órdenes cerebrales y sus correspondientes interpretaciones musculares, con el fin de expresar los propios sentimientos musicales...”, “...atrás de la práctica de la improvisación, el alumno logrará mayor rapidez y precisión en las respuestas musicales, adquiriendo además la capacidad de planificar y establecer comunicaciones directas entre el espíritu que siente, el cerebro que imagina y coordina y los dedos, brazos, manos y el ritmo respiratorio que son los encargados de la realización.[...]”

a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal. É muito belo saber exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias. (Jaques-Dalcroze, 1948, p.141, tradução nossa)

A improvisação é o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese. A improvisação não acontece somente após alguns anos de aprendizagem, mas em cada aula, como consequência do trabalho realizado. Portanto, o professor propõe exercícios de improvisação, que correspondam ao conteúdo da aula, por meio de atividades vocais, instrumentais e corporais. (p.45)

Por sua vez, Leite (2020) cita Dalcroze:

A improvisação, praticada como arte e ciência, é baseada em todas as regras tradicionais de harmonia e composição; a sua função é desenvolver rapidez de decisão e interpretação, concentração sem esforço, concepção imediata de planos e estabelecer comunicações diretas entre a alma que sente, o cérebro que imagina e coordena, e os dedos, braços e mãos que interpretam; e tudo isso, graças à educação da sensibilidade nervosa que une num todo orgânico todas as sensibilidades particulares — sejam faculdades auditivas, musculares ou construtivas — em tempo, energia e espaço. (Jaques-Dalcroze, 1932, p. 371) (p.8-157, tradução própria²⁸)

²⁸ “[...] *Improvisation, practised as an art and a science, is based upon all the traditional rules of harmony and composition; its function is to develop rapidity of decision and interpretation, effortless concentration, the immediate conception of plans, and to set up direct communications between the soul that feels, the brain that imagines and co-ordinates, and the fingers, arms and hands that interpret; and all this, thanks to the education of the nervous sensibility which unites into*

E conclui que:

(...) não restam dúvidas que a improvisação é uma atividade presente e prevista na metodologia para a aprendizagem musical criada por Émile Jaques-Dalcroze. A improvisação para este autor é um território de criatividade, de descoberta onde os alunos desenvolvem as suas ideias musicais, conceitos e conteúdos aprendidos. É um espaço onde o aluno se torna compositor, intérprete e coreógrafo, é o momento da síntese, que deve estar presente desde a iniciação musical.

Os alunos descobrem, criam e experimentam a música através do movimento, do canto, e da prática instrumental. (p. 8-157)

Apresenta-se, de seguida, um resumo da improvisação musical (vocal e instrumental), segundo o método de Dalcroze (tradução própria, realizada a partir de *The Dalcroze Identity*, 2006, pp. 15-16):

- Objetivos:
 - Ser capaz de executar movimentos e reproduzir materiais sonoros em combinações imaginativas, espontâneas e pessoalmente expressivas para criar música e relações entre música e movimento;
 - Ser capaz de improvisar em vários estilos;
 - Ser capaz de estimular uma resposta em movimento através da improvisação ou improvisar em resposta ao movimento;
 - Desenvolver a memória e a capacidade de memorizar temas e sequências;
 - Ser capaz de usar a improvisação como diálogo com outro interveniente (músico, palestrante, etc.);
 - Ser capaz de improvisar em grupo.

- Capacidades desenvolvidas:
 - Traduzir o movimento em música, fazendo-o com qualquer tipo de movimento; ser capaz de apoiar o movimento, inspirar o movimento e atribuir-lhe representação musical;

one organic whole all particular sensibilities— whether auditory, muscular or constructive faculties— in time, energy and space.[...]"

- Improvisar no contexto de jogos de reação rápida ou usando um motivo rítmico;
 - Tocar com motivos, ritmos, métricas e acordes num determinado estilo, com base em intervalos ou escalas inventadas; com/para pessoas em movimento;
 - Improvisar usando percussão corporal, instrumentos convencionais e não convencionais, história, poemas, filmes, movimento, usando efeitos sonoros e imitação sonora, etc.;
 - Desenvolver habilidades auditivas e memória no instrumento. Memorizar temas e sequências;
 - Tocar em vários estilos: treino em “pastiche” (por imitação de obras);
 - Ser capaz de criar estados de espírito e ambientes;
 - Ser capaz de improvisar com um parceiro ou como parte de um grupo.
- Processos:
 - O aluno desenvolve gradualmente um vocabulário para criar estruturas e estilos musicais bem como para evocar estados de espírito e sentimentos;
 - Movimento natural, movimento técnico, movimento da dança e gesticulação e as suas correlações sonoras. Os alunos trabalham em grupos de forma a obter feedback uns dos outros e a aprender a tocar responsivamente.

- Conteúdos:

Altura:

- Reconhecimento de alturas, intervalos e acordes no instrumento;
- Uso de intervalos de alturas restritos (ex.: 3, 4, 5, 6 notas ou intervalos dados).
- Improvisação atonal, modal e diatônica, cromática;
- Utilização de modos modernos (ex.: escalas de tons inteiros e modos de Messiaen);
- Harmonia Clássica (como utilizada por compositores de todas as épocas).

Ritmo:

- Improvisação em diferentes métricas, com ou sem anacrusa;
- Improvisação sobre um ostinato rítmico ou melódico;
- Improvisação sobre padrões rítmicos;
- Improvisação sobre ritmo não métrico, ritmo aditivo;
- Improvisação usando ritmo variável e batidas desiguais.

Nuance:

- Tocar, articulação e uso do pedal (piano);
- Nuance dinâmica, crescendo/diminuendo;
- Nuance agógica, acelerando, rallentando e tempo rubato;
- Mudanças repentinas de tempo e intensidade.

Forma:

- Criação de temas: melódicos, rítmicos, gestuais, etc.;
- Desenvolvimento de frases e extensão de frases;
- Estudo e criação de formas (ex.: ABA, AABA, Rondó, Variações) usando uma variedade de formas e estilos, históricos, nacionais;
- Improvisação sobre uma sequência de acordes dada;
- Criação de acompanhamentos, arranjos, jogos e exercícios baseados numa determinada música ou peça de repertório. Utilizar repertório como fonte para exercícios de aperfeiçoamento.

Aplicações:

- Criação de cor tonal e música de programa;
- Improvisação para movimento: movimento natural, sequências de movimento com ou sem a utilização de materiais; movimento de dança, etc.;
- Improvisação em exercícios rítmicos tais como: resposta rápida; seguir, canon, etc.;
- Ajustar textos à música; composição de músicas;
- Harmonização de escalas e melodias para solfejo;
- Composição usando materiais desenvolvidos e estudados através da improvisação.

● Carl Orff (1895-1982)

“Incentivei a ativação dos alunos pela execução da sua própria música, ou seja, improvisando e compondo-a eles mesmos.”

Carl Orff (1963, tradução própria²⁹)

Carl Orff nasceu em 10 de julho de 1895, na cidade de Munique (Alemanha). Tal como Jaques Dalcroze, a sua infância caracterizou-se por um contacto muito

²⁹ “[...] I encouraged the activation of the students by the playing of their own music, that is through improvising and composing it themselves.[...]”

próximo e intenso com o mundo da música, registrando-se, a esse propósito, o facto de a sua mãe ser pianista. Faleceu no dia 29 de março de 1982, na mesma cidade onde nasceu – Munique.

Gainza (1983), a propósito deste pedagogo, expõe que:

Como figura de transição e elo com a era dos pedagogos – criadores (compositores), encontramos Carl Orff (1895-1982) na Alemanha. Da profunda interpretação de Schulwerk — a sua obra didáctica — emerge a importância da improvisação instrumental, vocal e corporal no processo de educação musical. (p.50, tradução própria³⁰)

(...)

Orff propõe diretrizes bastante estruturadas para a improvisação musical no nível de iniciação: geralmente, envolve a produção de ritmos ou melodias (numa determinada escala ou modo) sobre um esquema rítmico, melódico ou harmónico ("ostinato") que serve de base para a improvisação. (...) embora com uma linguagem musical própria e característica, proceder-se-ia num nível estrutural de maneira bastante semelhante à usada por conjuntos de jazz tradicionais. As táticas de Orff visam incorporar (embora nem sempre a conscientização) certos elementos musicais elementares, como ritmos básicos, escalas – principalmente pentatônicas –, os acordes fundamentais de I e V, etc., ao mesmo tempo que visam à aquisição de certas habilidades instrumentais. (p.51, tradução própria³¹)

³⁰ “[...] Como figura de transición y de enlace con la “era” de los pedagogos-creadores (compositores) encontramos a Carl Orff (1895-1982) en Alemania. De la interpretación profunda de Schulwerk – su obra didáctica- surge la importancia de la improvisación instrumental, vocal e corporal en el proceso de la educación musical.[...]”

³¹ “[...] Orff propone pautas bastante estructuradas para la improvisación musical en el nivel de iniciación: generalmente se trata de producir ritmos o melodias (en una determinada escala o modo) sobre un esquema rítmico, melódico o armónico (“ostinato”) que sirve de base para la improvisación. (...) aunque con un lenguaje musical propio, característico, se procedería a nivel estructural de una manera bastante similar a la que utilizan los conjuntos de jazz tradicional. Las tácticas orffianas tienen como objetivo el incorporar (aunque no siempre el concientizar) ciertos elementos musicales elementales como ritmos básicos, escalas – pentatónicas, principalmente -, los acordes fundamentales de I y V, etcétera, apuntando al mismo tiempo a la adquisición de ciertas destrezas instrumentales. [...]”

O compositor Carl Orff tem oportunidade de desenvolver as suas experiências pedagógicas, a partir do ano de 1924, na *Guntherschule* (escola artística por si criada, conjuntamente com Dorothee Gunther, em Munique), com alunos de ginástica, dança e música. Aqui, amplia o acompanhamento instrumental das danças e exercícios de movimento, deixando o mesmo de ser exclusivo ao piano e passando a ser feito com recurso a outros instrumentos musicais. Os alunos tinham por objetivo o acompanhamento das coreografias e respetivos movimentos através da execução de instrumentos tocados por eles mesmos, criando música própria nesse processo.

Como referem Mateiro & Ilari (2012):

A essência da proposta pedagógica de Orff encontra-se na educação musical elementar ou básica. Para o autor, a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Segundo Orff (1964), esse tipo de música é uma espécie de húmus para o espírito. Assim, a música elementar desencadeia a base e as disposições a partir das quais futuras experiências artístico-musicais podem se desenvolver, pois as vivências musicais da infância passam a ser referência para o adulto. Em um dos poucos textos sobre esse princípio, ao explicitar sua concepção de música elementar, o autor diz:

O que é elementar? Elementar, em latim *elementarius*, quer dizer "pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio". Prosseguindo, o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém

pequenas formas de sequências, ostinati e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança. (Orff, 1964 [1951], p. 16, tradução nossa, grifo do original)

Na prática, a música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem, da música e do movimento entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação.

(...)

- Improvisação: Na proposta de Orff, a improvisação desempenha uma função determinante. Segundo Haselbach (1971), a improvisação – criação de uma música própria – faz parte do princípio gerador da Obra escolar e deve ser contemplada pelo professor em cada aula. A autora menciona as seguintes categorias: improvisação melódica (vocal ou instrumental), improvisação rítmica (métrica e amétrica), improvisação idiomática (criação de texto, invenção de palavras) e improvisação de movimentos. (p.140-141)

Leite (2020), reforça que:

A improvisação para Orff é o ponto de partida para a criação musical, e é a partir desta que o conhecimento musical se desenvolve. Ponto de partida, porque através da improvisação os alunos criam melodias e, ou coreografias, (considerando a improvisação com movimento), que se podem tornar em composições (material musical) da sua autoria, que vai ser trabalhada nas aulas. Criam e interpretam, coletiva e individualmente, na sala de aula a sua música.

Improvisação “é o cerne da abordagem Orff: improvisação na fala, no movimento, na melodia, na execução instrumental e, não menos importante, na arte de ensinar. O próprio Carl Orff observa essa ênfase na improvisação como uma característica única de sua maneira de ensinar música, uma parte essencial do processo de aprender e fazer música.” (Carley, 1977, p. 1). É uma atividade sempre presente na sala de aula e o professor, também ele um improvisador na medida em que demonstra abertura para interagir com a dinâmica da aula, com os desafios e necessidades colocados pelos seus alunos, está disponível para reorganizar o que estava previamente planejado. (p. 8-161, tradução própria³²)

Machado (2020), também descreve a pedagogia de Orff:

Na pedagogia Orff a música e o movimento são interdependentes e os alunos para além de serem participantes ativos são ao mesmo tempo criadores, estando a improvisação presente em quase todas as atividades, ajudando a criar uma relação pessoal com os conceitos musicais aprendidos. Os professores Orff organizam as suas aulas de forma a que as crianças não só sejam participantes ativas num conjunto, mas também exploradores independentes de música (Frazee & Kreuter, 1987). As improvisações iniciam-se com a imitação que leva à criação, sendo a pergunta e resposta, uma técnica comum associada ao ensino da improvisação (Lange, 2005).

(...)

³² “[...] is the heart of the Orff approach: improvisation in speech, in movement, in melody, in instrumental play, and not least, in the art of teaching. Carl Orff himself notes this emphasis on improvisation as a unique characteristic of his way of teaching music, an essential part of the process of learning and making music. [...]”

As improvisações realizadas podem ser vocais, corporais e instrumentais. Os professores devem apresentar uma ideia às crianças e seguidamente, realizando perguntas abertas, deixar espaço para a interpretação (Jorgenson, L.B, 2010). As crianças usarão a sua imaginação para desenvolver estratégias e respostas às perguntas. Quando as crianças estão a planear e a criar as suas próprias estratégias, elas estão a construir o próprio significado do material. Desta forma, os conteúdos musicais ficarão bem assimilados, quando a criança conseguir criar e planear a suas próprias improvisações. (p.86)

- **Edwin Gordon (1927-2015)**

“A improvisação é a essência, a soma e a substância da música.”

Edwin Gordon (2003, tradução própria³³)

Edwin Elias Gordon foi um importante investigador musical, destacando-se também no exercício de outras funções (professor, conferencista, etc.), tendo centrando a sua investigação e trabalho sobre a forma como se processa a aprendizagem musical da criança e do jovem, tendo desenvolvido a sua própria teoria – Teoria da Aprendizagem Musical. Na definição desta teoria, o autor assume sempre como ponto de partida a perspetiva da criança ou jovem, bem como o estágio de desenvolvimento e perceção pessoal onde a mesma se encontra.

Destacam-se, aqui, dois conceitos fundamentais por ele desenvolvidos: o conceito de aptidão musical e de audiação (já referido anteriormente).

Caspurro (2007), a propósito do conceito de audiação, expõe que:

Audiação é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de E. Gordon (2000b) para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e compreender

³³ “[...] *Improvisation is the essence, the sum and substance, of music. [...]*”

musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento. É justo referir que a criação do termo audiação resulta não apenas da incontornável subjectividade terminológica que a simples palavra 'audição' encerra, como, e sobretudo, da necessidade de diferenciar a qualidade do processo de conhecimento musical envolvido no acto de ouvir do fenómeno puramente perceptivo. As dimensões deste conhecimento, isto é, a definição de o que, como e quando o sujeito é capaz de ouvir musicalmente constitui, portanto, o passo ou contributo epistemológico de Gordon. (p.6)

Por sua vez, Machado (2020) refere:

Dentro da sua teoria, Gordon inaugurou os conceitos de aptidão musical e de audiação. Para Gordon, a aptidão musical é uma medida do potencial de um aluno para aprender música, considerando que todas as crianças têm potencial para aprender música independentemente dos seus níveis individuais de aptidão musical. Já o termo audiação significa a capacidade de ouvir e compreender música sem que o som esteja realmente presente. Ou seja, um dos seus principais objetivos será os alunos através da audiação conseguirem tirar significados da música que tocam, escutam, compõem ou improvisam, tanto a nível formal, melódico, rítmico e harmónico.

Falando de improvisação, Gordon, no seu livro *Improvisation in the music classroom* expõe argumentos para que o currículo geral da música inclua a improvisação, afirmando que, "A improvisação é a essência, a soma,

a substância da música” (Gordon, 2003, pág.1). Neste livro, o autor fornece ferramentas sequenciais para que os professores de música e os alunos comecem a improvisar. Para Gordon, a ordem hierárquica para aprender a improvisar é a seguinte: improvisação rítmica, improvisação tonal, improvisação melódica (combinando a improvisação rítmica com a improvisação tonal) e culminando na improvisação harmónica. (p.87)

No seguimento da citação de Machado (2020), enumeram-se as ferramentas sequenciais propostas por Gordon, tendo em vista a prática da improvisação por professores e alunos:

- Improvisação Rítmica: Imitação e improvisação de padrões rítmicos com macro pulsações (pulsação da música) e micro pulsações (subdivisão da música).
 - Divisão binária;
 - Divisão ternária;
 - Combinação entre divisão binária e ternária.
- Improvisação Tonal: Imitação e improvisação de padrões tonais de tónica, dominante e subdominante.
 - Tonalidades maiores;
 - Tonalidades menores.
- Improvisação Melódica: Imitação e improvisação de padrões melódicos de tónica, dominante e subdominante, nas divisões binária, ternária e com combinação de ambas, com macro e micro pulsações.
 - Tonalidades maiores em divisão binária, ternária e com combinação entre ambas as divisões;
 - Tonalidades menores em divisão binária, ternária e com combinação entre ambas as divisões.
- Improvisação Harmónica: Improvisação de uma melodia baseada nas funções harmónicas de tónica, sétima da dominante e subdominante, nas divisões binária, ternária e com combinação de ambas, com macro e micro pulsações.

- Tonalidades maiores em divisão binária, ternária e com combinação entre ambas as divisões;
- Tonalidades menores em divisão binária, ternária e com combinação entre ambas as divisões.

- **John Kratus**

“É minha esperança que os professores de improvisação, em todos os estágios da aprendizagem, comecem a ver as conexões entre o que ensinam, o que o aluno aprendeu antes e o que aprenderá no futuro. O professor do ensino básico que utiliza a Abordagem Orff e o instrutor de jazz da faculdade têm mais em comum do que imaginam. “

Kratus (1995, tradução própria³⁴)

John Kratus é um investigador norte americano, Professor Emérito da Universidade de Michigan, responsável por um conjunto de estudos relativos à improvisação e ao seu ensino.

No artigo *Structuring the Music Curriculum for Creative Learning* (Kratus, 1990), são definidas por si as metas e objetivos a alcançar para a aprendizagem criativa (onde a improvisação assume um importante papel):

- Meta Pessoal (componente pessoal);
- Meta Processo (componente processo);
- Meta Produto (componente produto).

Estas metas servem como guias para a aprendizagem criativa, dando o autor a possibilidade de as mesmas serem adaptadas de forma a atender às necessidades educacionais presentes bem como de serem ajustadas aos respetivos níveis de ensino. Contudo, estas metas definem objetivos de longo prazo, sendo necessário definir ferramentas que permitam a orientação do ensino no curto prazo, propondo o mesmo, para o efeito, um conjunto de 3 objetivos instrucionais distintos que levarão, no médio-longo prazo, ao alcançar das metas previamente definidas.

Assim, os objetivos instrucionais são:

- Objetivos Pessoais (componente pessoal);
- Objetivos de Processo (componente processo);

³⁴ “[...] It is my hope that teachers of improvisation at all stages of learning will begin to see the connections among what they teach, what the student has learned before, and what the student will learn in the future. The elementary teacher using the Orff Approach and the College jazz instructor have more in common than they may realize. [...]”

- **Objetivos Produto (componente produto).**

Refere ainda o autor que a definição de metas e objetivos específicos facilitará o processo de avaliação do trabalho criativo desenvolvido pelos alunos, contribuindo para uma estruturação sequencial do processo de aprendizagem musical criativo dos mesmos.

Atendendo à pertinência destes conteúdos (como informação complementar à definição da metodologia pretendida), serão os mesmos desenvolvidos de forma mais pormenorizada no anexo respeitante à proposta de abordagem metodológica (Anexo II).

Para além da definição de metas e objetivos para a aprendizagem criativa, Kratus, no seu artigo *Growing with Improvisation* (1991, pp. 38-39, tradução própria), define um possível modelo sequencial para o ensino da improvisação, constituído por 7 níveis distintos de progressão dos alunos:

- **1.º Nível – Exploração:** O aluno experimenta diferentes sons e combinações de sons num contexto estrutural vago;
- **2.º Nível – Improvisação orientada ao processo:** O aluno produz um maior número de padrões coerentes;
- **3.º Nível – Improvisação orientada ao produto:** O aluno torna-se consciente dos princípios estruturais tais como a tonalidade e o ritmo;
- **4.º Nível - Improvisação fluente:** O aluno manipula o seu instrumento ou voz de uma forma mais automática e relaxada;
- **5.º Nível – Improvisação estrutural:** O aluno está consciente da estrutura geral da improvisação e desenvolve um repertório de estratégias musicais e não musicais para moldar uma improvisação;
- **6.º Nível – Improvisação estilística:** O aluno improvisa de forma hábil dentro de um determinado estilo, incorporando as suas características melódicas, harmónicas e rítmicas;
- **7.º Nível – Improvisação pessoal:** O músico é capaz de transcender os estilos de improvisação conhecidos, desenvolvendo um estilo próprio.

Apresenta-se, de seguida, a caracterização mais pormenorizada de cada um desses níveis (Kratus, 1991, pp. 38-39, tradução própria):

- **1.º Nível – Exploração:**
 - Este nível pode ser considerado como uma atividade pré-improvisacional, resultante do facto da exploração presente carecer de propósito e restrições estruturais de improvisação;
 - Um aluno que explora ainda não consegue audiar os sons conforme eles são criados;

- Os sons são pouco estruturados e não refletem as intenções do artista;
 - O aluno experimenta um conjunto de sons e combinações de diferentes sons num contexto pouco estruturado, respondendo às qualidades sensoriais do som musical, mas sem direcionar a atenção à sua organização;
 - A exploração é análoga ao balbucio verbal que se verifica nas crianças pequenas, com experimentação de sons com pouco controle sobre os mesmos;
 - Da mesma forma, à medida que as crianças exploram um instrumento, elas começam a desenvolver uma compreensão da relação entre as suas ações no instrumento e os sons que são criados;
 - Nesta fase, as crianças são mais capazes de coordenar as suas intenções musicais com os sons que criam vocalmente do que instrumentalmente;
 - Depois de realizar este processo exploratório durante um período de tempo (mais ou menos longo), com o desenvolvimento da sensibilidade e conhecimento relativamente à relação entre as ações e os sons resultantes, o aluno pode começar a audiar os sons e começar a usá-los com significado e propósito;
 - O papel do professor, neste nível, passa por fornecer ao aluno a oportunidade e encorajamento necessário para tocar de forma independente e começar a audiar enquanto toca. Pode ser suficiente disponibilizar um instrumento e tempo livre e apoiar verbalmente os esforços iniciais do aluno. Como a exploração é uma atividade orientada ao processo e não ao produto (resultado) não é expectável ou exigível que o aluno consiga improvisar. O professor pode encorajar o aluno a cantar enquanto improvisa num instrumento de forma a que o mesmo comece a audiar. Inicialmente, será mais fácil para o aluno aprender a audiar enquanto toca se os tons disponíveis forem limitados de alguma forma. À medida que o aluno continua a explorar, o professor pode esperar que ele o faça por períodos mais longos e sustentados e com alcance de tom mais amplo.
- **2.º Nível** – Improvisação orientada ao processo:
 - À medida que o aluno explora, começa a fazer conexões entre os movimentos motores realizados pela voz ou instrumento e os sons que daí resultam. Nesta fase, é expectável que o aluno comece a controlar, mesmo que de forma rudimentar, a música por ele criada, conferindo-lhe intenção para que a mesma comece a corresponder às suas expectativas musicais. O professor pode identificar quando um aluno foi além da simples exploração se reconhecer a presença de padrões repetidos na música por ele criada. Um padrão repetido indica que a criança audicionou um padrão, mantendo-o na memória de curto prazo,

desenvolvendo seguidamente a intenção de o reproduzir novamente tendo controlando/dominado suficientemente o meio de execução para produzir o efeito pretendido no som;

- Aqui temos a improvisação centrada apenas no “*fazer*” e não no “*criar*” com intenção. A música produzida pelos alunos no nível de improvisação orientado ao processo destaca-se pela presença de um padrão brevemente repetido ou uma breve referência a um centro tonal. Mas a atenção ou foco dos alunos está na orientação ao processo, não se verificando a organização da música em termos de estrutura sintática mais abrangente como por exemplo ao nível da métrica, da tonalidade e andamento. Pode-se dizer que uma improvisação orientada ao processo tem algumas microestruturas, mas nenhuma macroestrutura. A falta de estruturas sintáticas de maior relevância torna difícil a obtenção de significado musical da improvisação realizada por parte do público que assiste;
 - As práticas de ensino da improvisação para alunos deste nível são idênticas às usadas no nível anterior. O professor pode identificar os padrões repetidos presentes nas improvisações realizadas pelos alunos, explicando as relações e significado musical dos mesmos. A compreensão do aluno dessas relações entre padrões é importante porque o leva a considerar características estruturais maiores da música, tais como a tonalidade e a métrica, que são características da improvisação presente no nível seguinte;
 - Nestes níveis iniciais, pelas dificuldades sentidas, deve privilegiar-se o trabalho individual dos alunos até que possam começar a audiar enquanto tocam e a usar padrões repetidos nas suas improvisações;
 - Podem ser realizadas atividades de improvisação em grupo, tanto para o nível 1 como 2, usando-se para isso a improvisação simultânea ou improvisação alternada. Na improvisação simultânea mais de um aluno improvisa ao mesmo tempo, não sendo expectável que as improvisações tenham semelhança entre si ou com um padrão externo. Por sua vez, na improvisação alternada, os alunos revezam-se na improvisação, mas cada um a usar o seu próprio material temático;
 - O papel do professor passa por fazer com que os alunos continuem a audiar, aprendendo a organizar os padrões em estruturas musicais com progressivo aumento da sua complexidade.
- **3.º Nível** – Improvisação orientada ao produto:
 - Para que haja progressão entre o nível anterior e o presente nível, têm que se verificar duas condições: a primeira, que o aluno se torne mais consciente da música no ambiente e comece a estruturar as suas próprias improvisações de forma a serem mais parecidas com a música que ouve; a segunda, que o aluno se torne consciente de que a música

pode ser compartilhada com outras pessoas e que outros valorizam a música como um produto final. Essa tomada de consciência traduz-se numa improvisação com maior preocupação na estrutura musical, possibilitando, dessa forma, a atribuição de significado musical por quem ouve. Um professor pode perceber essa mudança entre processo e produto quando as improvisações do aluno começarem a mostrar características como o uso de uma tonalidade ou métrica consistente, o uso de uma batida constante, o uso de frases ou referências a outras peças musicais ou traços estilísticos. Tal significará que o aluno está a organizar as suas improvisações à volta de estruturas sintáticas maiores, entendíveis e compreendidas musicalmente pelo público;

- Neste ponto do desenvolvimento musical, os alunos são capazes de estruturar e executar suficientemente a sua música de forma a improvisar colaborativamente em grupos. Por exemplo, os alunos neste nível podem aprender a improvisar enquanto um grupo de alunos executa uma determinada frase rítmica ou melodia;
- As habilidades auditivas do aluno também devem ser desenvolvidas de forma a permitir que o aluno perceba e responda a mudanças no andamento, métrica e harmonia;
- Todas as improvisações orientadas ao produto criadas pelos alunos não necessitam de exibir uma estrutura tonal, métrica, andamento e harmônica estável. Qualquer uma dessas características impõe certas restrições às decisões do improvisador e pode fornecer a estrutura sintática necessária para improvisar com uma orientação de produto. Por exemplo, uma improvisação numa determinada métrica não precisa ter uma estrutura tonal reconhecível ou um andamento consistente para transmitir uma sensação de organização ou de estrutura;
- Paralelamente ao ganho de experiência na improvisação, surge também cada vez maior facilidade e destreza na execução do instrumento ou voz. Contudo, o aluno ainda direciona o seu esforço consciente para melhorar a sua manipulação do instrumento ou voz na produção de sons musicais, dividindo a sua atenção entre pensar sobre os sons produzidos na improvisação e a forma de produzir esses mesmos sons;
- O progresso para o nível seguinte de improvisação não deve acontecer enquanto não se verifique que a técnica de execução/performance do aluno se torna mais automática;
- Os três primeiros níveis de desenvolvimento da improvisação não exigem uma técnica de execução/performance fluída;
- O papel do professor, neste nível, passa por apresentar ao aluno diferentes dimensões estruturais da música tais como diferentes métricas, andamentos, mudanças de acordes e tonalidades.

- **4.º Nível – Improvisação fluente:**
 - A performance técnica do aluno torna-se mais relaxada e automática. O aluno, neste nível, já não necessita de direcionar o seu pensamento consciente aos movimentos específicos necessários para transformar as ideias improvisacionais emergentes em som. O aluno também ganha flexibilidade na execução de várias dimensões estruturais tais como andamentos, métricas e tonalidades. As suas habilidades auditivas continuam a melhorar, permitindo que o mesmo improvise em resposta a mudanças mais sofisticadas que se verifiquem no respetivo contexto musical;
 - Muitas vezes, os professores dão ênfase à técnica no ensino dos seus alunos de iniciação. Tal constatação poderá resultar da necessidade de garantir que os alunos desenvolvam desde cedo uma técnica correta e sem “vícios”. Mas ao privilegiar a técnica acima de tudo na criação musical, pode-se promover outro “mau hábito” que passa por se tornarem executantes pouco criativos e pouco expressivos, limitando-se a imitar o que os outros tocam ou a executar, de forma mecânica, o que está escrito na respetiva pauta musical;
 - O papel do professor neste nível passa por enfatizar a técnica de execução apropriada na improvisação, promovendo atividades que permitam essa melhoria técnica no contexto da criação musical genuína, sempre que possível, em detrimento de simples exercícios técnicos. É fundamental desenvolver a musicalidade necessária para ligar a eficiência na execução técnica com a capacidade de improvisação. De forma a permitir que o aluno apresente fluidez no seu discurso improvisacional, deve-lhe ser possibilitada a oportunidade de improvisar numa variedade de métricas, tempos, mudanças de acordes e tonalidades. A improvisação fluida de um aluno provavelmente soará tecnicamente correta mas inexpressiva e mecânica. Os tons e ritmos usados são apropriadamente escolhidos e executados mas o fluxo e a direção das ideias musicais são limitados. Assim que o aluno seja capaz de tocar fluidamente, ele está em condições de poder direcionar a sua atenção para a estruturação da sua improvisação num todo musicalmente satisfatório, transportando-o para o próximo nível.

- **5.º Nível – Improvisação estrutural:**
 - No presente nível de improvisação o aluno é capaz de usar uma variedade de diferentes estratégias, de forma a moldar a estrutura geral de uma improvisação. Algumas dessas estratégias incluem formas de desenvolvimento de ideias musicais na improvisação, criando interesse musical através da tensão e liberação, garantindo ao mesmo tempo um fluxo entre essas ideias musicais. O aluno sabe igualmente quando quebrar algumas regras sintáticas tais como a tonalidade, métrica ou outras, as quais foram aprendidas no nível três e expandidas no nível quatro de desenvolvimento da improvisação;
 - As estratégias usadas para estruturar uma improvisação podem ser musicais ou não musicais, dependendo se as mesmas envolvem estruturas musicais ou não. Por exemplo, “*tornar-se progressivamente dissonante*” e “*seguir um contorno ascendente*” referem-se a estruturas harmônicas e melódicas e são estratégias musicais, enquanto “*tornar-se cada vez mais temperamental*” ou “*ficar mais relaxado*” são estratégias não musicais. Ambos os tipos de estratégias podem servir como estruturas organizacionais para estruturar uma parte de uma improvisação ou uma improvisação inteira;
 - A análise de performances de outros músicos pode servir como importante referência de aprendizagem de modelos de organização da improvisação. A improvisação do aluno neste nível é tecnicamente bem executada e musicalmente bem estruturada. O que separa o aluno do especialista neste ponto é uma compreensão e aplicação de nuances estilísticas. Para atingir o próximo nível, o aluno deve voltar a atenção para as tradições específicas de estilo;
 - O papel do professor neste nível é de transmitir ao aluno diferentes estratégias musicais e não musicais para conectar ideias musicais e estruturar uma improvisação. À medida que o aluno desenvolve proficiência na estruturação de uma improvisação, ele começa a mudar de estratégia enquanto improvisa. O desenvolvimento ocorre quando a maioria dos aspetos de uma ideia musical permanece e um aspeto como tom, timbre ou ritmo, é variado. Nesse ponto, o aluno está pronto para improvisar estilisticamente.

- **6.º Nível – Improvisação estilística:**
 - No presente nível, o aluno desenvolve o seu trabalho de forma a alcançar a mestria num estilo ou estilos específicos. Este domínio requer uma compreensão detalhada da linguagem do estilo ou estilos em questão e a respetiva habilidade em empregar essa mesma linguagem, de forma fluente, na sua execução/performance. A integração dessas características estilísticas não diz apenas respeito à sua simples

imitação. Contudo, a aprendizagem da improvisação estilística exige, na sua fase inicial, a observação atenta e aprendizagem dos respetivos modelos (idioma do estilo);

- Alguns desses traços característicos surgem na forma de clichês ou “truques do ofício” (no género do fado têm a designação de “malhas tradicionais”) que os especialistas no estilo usam frequentemente. Destaca-se, neste nível, a aprendizagem pelo aluno de um repertório de melodias que são comumente usadas nesse estilo como base para a improvisação. O aluno pode (e deve) tirar benefício da análise e imitação de performances de especialistas num determinado estilo. Da mesma forma, é útil para o mesmo apresentar-se ao vivo com especialistas no estilo, se tal for possível. O aluno neste nível deve também aprender os padrões e critérios existentes para avaliação da qualidade da improvisação no respetivo estilo;
 - A improvisação estilística proficiente requer mais do que obedecer a convenções e imitar outros músicos. O aluno deve encontrar a sua própria voz pessoal dentro do estilo. Essa 'voz' tornar-se-á numa forma de personalizar a improvisação, enquanto se apresenta dentro das restrições impostas pelas convenções estilísticas;
 - O professor no sexto nível ajuda o aluno a desenvolver o seu repertório performativo de ritmos específicos, padrões melódicos, características harmónicas e qualidades tímbricas que servem para identificar um determinado estilo. O professor deve igualmente incentivar o aluno a desenvolver o seu próprio estilo pessoal dentro do estilo convencional, mesmo que isso represente o quebrar de algumas das regras e forçar os limites das convenções estabelecidas. Todos os grandes improvisadores desenvolveram maneiras de improvisar dentro das restrições do estilo ou género enquanto fazem música que é exclusivamente sua.
- **7.º Nível – Improvisação pessoal:**
 - Excecionalmente, um músico especialista forçará tanto os limites de um estilo que o estilo inicial não é mais reconhecível surgindo assim um novo estilo. Neste, são estabelecidas as suas próprias convenções que permitem que outros toquem e ouçam a música com significado;
 - O professor neste último nível de desenvolvimento poderá encorajar o aluno a estudar e desenvolver as competências numa gama mais ampla de estilos, no sentido de os misturar, na procura da criação um novo estilo a partir dessa mistura. Ensinar alguém a desenvolver um estilo completamente novo é difícil porque o professor não pode balizar, definir padrões ou expectativas sobre o que o novo estilo será.

4.1.2.3.2 O caso específico do ensino do género do Jazz

“A improvisação é o coração e a alma do jazz.”

Schuller (1968, tradução própria³⁵)

Começemos por fazer uma breve abordagem às origens do género jazzístico. O género musical do Jazz teve a sua génese entre o final do século XIX e o início do século XX, nos Estados Unidos da América, mais concretamente na cidade de *New Orleans*, no seio da grande comunidade negra local, fortemente ligada ao ainda recente passado escravagista, sendo este estilo indelevelmente caracterizado por essas influências africanas, mas também europeias e locais, assumindo a improvisação um papel fundamental na respetiva prática performativa.

Ribeiro (2019), cita Kernfeld (1994) o qual afirma que a origem do Jazz resultou de um processo dividido em três fases:

A primeira, foi o desenvolvimento da música popular dos negros indígenas fora de África, e de elementos da música europeia e americana nos séculos XVIII e XIX. A segunda fase, foi o surgimento de subgéneros desta música, como “canções das plantações” e de trovadores, ragtime e blues. A terceira fase, foi o surgimento do jazz propriamente dito, que surgiu da compreensão imperfeita, da fusão dos subgéneros referidos. (Kernfeld, 1994, p. 580).” (p.84)

Ainda a propósito das suas origens e influências originais o mesmo autor cita Gauckin (1979):

(...) na música africana, assim como em grande parte da música popular europeia, só muito recentemente apareceu a notação musical. Por esse motivo, o ensino baseava-se unicamente numa imitação mecânica. Esta capacidade de “tocar de ouvido”, foi trazida para New Orleans pelos

³⁵ “[...] *Improvisation is the heart and soul of jazz. [...]*”

escravos, essencialmente, e contribuiu para o desenvolvimento da improvisação, no final do século XIX, início do século XX, com o desenvolvimento do jazz. (p.87)

E continua a sua exposição referindo que:

Sendo a improvisação a essência do jazz, tal como já foi referido, a música africana, popular europeia e sul americana e a música europeia erudita também têm exemplos de improvisação, pelo que esta não é exclusiva do jazz.

Neste sentido, relativamente ao Brasil e a mais alguns países de língua portuguesa, como Portugal e Cabo Verde, Pais (2019) refere que:

...os trânsitos culturais entre Portugal e Brasil são evidentes, sem esquecer outras marcantes influências, como as africanas. A improvisação acontece nos cantos ao desafio, nas desgarradas, nas chulas ou, como no caso da Ilha da Madeira, em despiques e charambas. Os cantares ao desafio que, tanto no nordeste brasileiro quanto nos Açores e Cabo Verde, levam o nome de “*cantoria*”. No Alentejo, há o “*cante ao baldão*” Barriga (2003, apud Pais, 2019, p. 753). No Brasil, os repentistas nordestinos têm um notável sentido de improvisação. A improvisação está também presente na “*umbigada*” – dança que veio para o Brasil com os escravos “*bantos*”, muitos deles deslocados para a região de São Paulo onde trabalhavam na cultura da cana-de-açúcar e do café. Também chamado de “*caiumba*”, o batuque da “*umbigada*” – que dá o nome à dança – é acompanhado de um canto, denominado “*moda*”. Com refrões e versos

improvisados, as modas aludem às vivências e acontecimentos da comunidade (Pais, 2019). (pp.87-88)

Destaca-se aqui, pela sua relevância no contexto do presente trabalho, um evidente elo de ligação entre o género do Jazz e o género do Fado – as raízes africanas que lhes deram origem, com as suas características musicais específicas, onde a improvisação tinha um lugar central. Apesar de, posteriormente, cada estilo ter seguido o seu próprio caminho resultante das influências recebidas no contexto social onde se desenvolveu, podemos desde já constatar que a sua base original ou génese partilha de evidentes pontos comuns.

Por sua vez, Santos (2017) no artigo intitulado “*Jazz, música em conflito*” acrescenta que:

O Jazz foi marcado desde o primeiro momento pela própria sociedade particular onde nasceu, no sul dos Estados Unidos, num período conturbado que ainda tinha muito presentes as memórias do escravagismo, num caldeirão de culturas onde se encontravam brancos e negros e crioulos de várias origens, que faz nascer uma música que se relacionava com todas as outras de forma conflituosa, apropriando-se dos seus elementos característicos de forma agressiva. Nunca de forma pacífica, mas conflituosa, de forma que o próprio conflito faz parte da sua definição; conflito que é musical, mas também cultural e social.

(...)

O Jazz nasce deste conflito entre duas culturas: entre a tradição escrita e a tradição oral, táctil-física (que se reflecte na dança e no ritmo).

(...)

Ao adoptar os instrumentos de sopro e o piano, o Jazz começou a deixar de ser um folclore.

Nesta adopção dos instrumentos ocidentais, o Jazz altera (ou prolonga, ou reinventa) a forma tradicional de como os instrumentos eram

tocados, utilizando-os nos seus limites, percutindo-os, raspando, entre o zunido (e o silêncio) e o ruído, apropriando-se deles, desafiando as convenções e a própria noção do instrumento na forma como ele tinha sido concebido para tocar.

Se o Jazz enquanto forma musical não pode ser definido em rigor como negra (por ter procurado noutras culturas algumas das suas componentes musicais estruturantes), o facto de ele ter sido tocado maioritariamente por negros ou, ainda que por crioulos, de alguma forma descendentes dos escravos negros americanos, levou-o a ser assumido como música sua. (p.1)

Ainda no contexto histórico, Taylor (2000, p.4) apresenta, de forma resumida, uma referência temporal dos principais estilos de Jazz:

- Dixieland (entre 1900 e 1930, exemplo de principais intérpretes: Armstrong, Morton)
- Swing/Big Band (entre 1930 e 1950; Ellington, Goodman);
- Bebop (entre 1945 e 1960; Parker, Gillespie);
- Cool (entre 1955 e 1965; Davis e Brubeck);
- Avant-Garde (desde 1965; Coleman, Coltrane).

No que diz respeito à caracterização da música de Jazz e à improvisação presente neste estilo, façamos referência a Coker (1974), o qual, na sua obra *Improvising Jazz* (versão traduzida para a língua espanhola), afirma que:

A música de jazz, cujas raízes se encontram em ritmos básicos e melodias simples, desenvolveu-se naturalmente para se converter numa combinação de musicalidade, humanidade e intelecto... ", "...O jazz produziu um renascimento da improvisação, fornecendo um estilo que é propício à criação espontânea ao utilizar elementos musicais comuns, como tempo 4/4, músicas de duração e forma uniforme (geralmente 32 compassos de extensão, com uma estrutura A-A-B-A), instrumentação acima de tudo

padrão, tempos regulares, harmonias consistentes e lógicas, melodias e ritmos estilizados e também uma ordem estabelecida de introduções, exposições de temas, sucessão de solistas, codas e finais. (p.15, tradução própria³⁶)

Por sua vez, Gainza (1983, p.55, tradução própria³⁷) expõe que (...) “O jazz é um estilo, ou melhor, um complexo de estilos musicais, apoiados por certos fundamentos comuns, entre os quais podemos citar primordialmente o “*swing*” – uma determinada variação ou característica do ritmo – e a improvisação.”

E cita, na sua exposição, o mesmo autor anteriormente referenciado:

Um pedagogo especialista em jazz, o americano Jerry Coker, escreve no seu livro "Improvizando no Jazz":

"São cinco fatores os principais responsáveis pelo resultado da improvisação de um músico de jazz: intuição, intelecto, emoção, afinação e hábito. A sua intuição é a chave principal para a maior parte da sua originalidade; a sua emoção determina o seu carácter; o seu intelecto ajuda-o a planear problemas técnicos e, juntamente com a intuição, a desenvolver a forma melódica; O seu sentido de alturas transforma as alturas ouvidas ou imaginadas em notas e dedilhados específicos; os seus hábitos de tocar permitem que os seus dedos encontrem rapidamente esquemas de alturas estabelecidos. Quatro destes elementos do seu pensamento — intuição, emoção, o sentido

³⁶ “[...] La música de jazz, cuyas raíces se hallan en los ritmos básicos y las melodias simples, se há desarrollado naturalmente para convertirse en una combinación de musicalidade, humanidade e intelecto...”, “...El jazz ha producido un renacimiento de la improvisación, aportando un estilo que conduce a la creación espontánea al utilizar elementos musicales comunes, tales como el compás de 4/4, canciones de extensión y forma uniforme (por lo general de 32 compases de extensión, con una estructura A-A-B-A), instrumentación más bien estándar, tempos regulares, armonias consistentes e lógicas, melodias y ritmos estilizados, y también un orden establecido de introducciones, exposición de temas, sucesión de solistas, y codas y finales. [...]”

³⁷ “[...] El jazz es un estilo o, más bien, un complejo de estilos musicales, sustentados sobre ciertas bases comunes entre las que podrían citarse primordialmente el “*swing*” – giro o carácter particular del ritmo – y la improvisación. [...]”

das alturas e o hábito — são em grande parte subconscientes. Consequentemente, todo o controle sobre a sua improvisação tem origem necessariamente no intelecto. Embora o intelecto tenha uma capacidade limitada de controlar a intuição e a emoção, ele pode ser responsável pelo treino auditivo e pelo estabelecimento de uma variedade de padrões de dedilhado utilizáveis, além de cumprir a sua função de resolver problemas técnicos. “...Como o intelecto é o único fator complementar controlável, abordaremos o problema de aprender a tocar jazz quase exclusivamente por meio desse fator, e confiamos que os outros quatro (intuição, emoção, o sentido das alturas e o hábito) se desenvolverão no ritmo determinado pelo intelecto. Se nas primeiras aulas a abordagem parecer fria e calculada, deve-se notar que a maioria das realizações artísticas exige preparação acadêmica. Essa preparação é a base sobre a qual se pode construir e também fortalecerá a capacidade de apreciar plenamente o próprio trabalho e o dos outros. (p.55, tradução própria³⁸)

³⁸ “[...] Un experto pedagogo del Jazz, el americano Jerry Coker, escribe en su libro “improvisando en Jazz”:

“Cinco factores son los principales responsables del resultado de la improvisación del ejecutante de jazz: la intuición, el intelecto, la emoción, el sentido de las alturas y el hábito. Su intuición es la clave principal del grueso de su originalidad; su emoción determina el carácter; su intelecto le ayuda a planear los problemas técnicos y, juntamente con la intuición, a desarrollar la forma melódica; su sentido de las alturas transforma las alturas oídas o imaginadas en notas con nombre y digitaciones; su hábito de ejecución permite a sus dedos encontrar rápidamente determinados esquemas de alturas establecidos. Cuatro de estos elementos de su pensamiento, la intuición, la emoción, el sentido de las alturas y el hábito, son en gran medida subconscientes. En consecuencia, todo control sobre su improvisación necesariamente se origina en el intelecto. Aunque el intelecto posee una capacidad limitada para controlar la intuición y la emoción, puede ser el responsable del entrenamiento del oído y de establecer una variedad de esquemas utilizables de digitación, además de cumplir su función de resolver los problemas técnicos.

“Dado que el intelecto es el único factor complementario controlable, encararemos el problema de aprender a tocar jazz casi únicamente por medio de ese factor, y confiaremos en que los otros cuatro (la intuición, la emoción, el sentido de las alturas y el hábito) se desarrollen al ritmo impuesto por el intelecto. Si en las primeras lecciones el enfoque parece frío y calculado, debe tenerse en cuenta que la mayor parte de los logros artísticos exigen una preparación académica. Esta preparación es la base sobre la cual se puede construir y fortalecerá además la capacidad para disfrutar plenamente de su propia obra y de la los demás. [...]”

Já Santos (2017) refere que:

A improvisação faz parte da definição do Jazz, mas o Jazz não é a única música improvisada. Muitos folclores são baseados na improvisação e alguma música contemporânea erudita introduziu a improvisação.

A improvisação é o acto de fazer música sem qualquer plano prévio, música que se realiza ou se inventa de repente sem qualquer preparação anterior, eventualmente sobre uma melodia ou um ritmo já existente, ou uma parte de uma composição.

Os músicos de Jazz não se limitam a tocar o que está escrito (de facto nos primeiros tempos muitos músicos nem sequer sabiam ler uma pauta), mas têm de saber tocar sobre a composição. Ao contrário dos músicos clássicos que procuram reproduzir fielmente o que está na pauta, os músicos de Jazz alteram-nas, inventam, interrogam, sublinham, acrescentam, suprimem, criam novas melodias, harmonias e ritmos.

Mas o Jazz não é uma forma musical improvisada «pura» ou uma música escrita «pura», mas as duas coisas. Não a síntese da escrita e da improvisação, mas a escrita em conflito com a improvisação. (p.1)

Depois de feito um breve percurso sobre a origem deste género musical bem como feita a caracterização, em traços gerais, da música e da componente associada à improvisação presente na sua prática performativa, passemos agora para uma breve abordagem à forma como é ensinada atualmente essa mesma improvisação, no âmbito do ensino formal deste estilo.

A esse propósito, através da Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro, regista-se a criação do curso profissional de instrumentista de jazz, o qual estabelece, formalmente, qual a oferta formativa a cumprir para essa qualificação profissional. Nesse documento, são estabelecidas as principais diretivas para a formação do instrumentista de jazz, constando do seu anexo n.º 1 o respetivo plano de estudos, o qual é constituído genericamente por 3 componentes distintas de formação: a componente sociocultural, a componente científica e a componente técnica. Nesta

terceira componente, a disciplina de Técnicas de Improvisação faz parte do conjunto de 5 disciplinas que a constituem (as outras são Instrumento - Jazz, Combo, Orquestra de Jazz e Naípe e Formação em Contexto de Trabalho), com um total de 300 horas em termos de carga horária, contribuindo para um total de 1600 horas totais previstas para essa componente técnica (componente de formação com mais peso no ciclo de formação). Podemos daqui depreender, desde logo, da importância estrutural que o ensino da improvisação tem neste género musical e da obrigatoriedade da sua presença, como disciplina específica do respetivo plano de estudos.

Ribeiro (2019), sobre a presença do ensino formal do Jazz nos diferentes níveis de ensino, afirma que (...) “Atualmente, as escolas que oferecem um ensino oficial na área do jazz ainda são escassas e contemplam apenas uma formação vocacional ou profissional, apenas ao nível do ensino secundário, excluindo-se assim a extensão ao ensino básico.” (p.17)

Tendo agora como referência um exemplo prático de uma escola onde o referido curso é lecionado, far-se-á uma breve exposição da forma como é abordada a componente da improvisação nas diferentes disciplinas técnicas:

- O exemplo prático em questão diz respeito a um curso profissional de instrumentista de Jazz lecionado aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (com correspondência ao 6º, 7º e 8º graus de ensino de música);
- As disciplinas técnicas do curso são Instrumento (individual); Instrumento Técnica (aula partilhada com outro aluno); Combo (aula de conjunto); Naípe; Técnicas de Improvisação Estilística; Treino Auditivo; Orquestra; Teoria e Análise Musical;
- Nas aulas de improvisação estilística desenvolvem-se as competências da improvisação (p. ex.: exercícios da linguagem bebop, arpejos, encadeamento de 3.as; aproximações, etc. sobre temas e progressões típicas da linguagem do Jazz);
- Nas aulas de Combo e Orquestra trabalha-se repertório do estilo, com trabalho específico ao nível da improvisação;
- As aulas de Teoria e Análise Musical e Treino Auditivo trabalham as competências necessárias à execução da música de transmissão oral, carácter interpretativo, reconhecimento auditivo e bases da harmonia funcional;
- As aulas de Instrumento e Instrumento Técnica são direcionadas ao aluno e às questões diretamente relacionadas com o instrumento, estando coordenadas com o trabalho desenvolvido, em termos de repertório, nas disciplinas de conjunto (Combo e Orquestra). Aqui, incide-se muito na componente da improvisação e da aprendizagem da linguagem idiomática através da partilha, demonstração e

imitação, transcrições e aplicação de exercícios específicos de improvisação;

- Em relação ao nível de dificuldade dos conteúdos abordados por ano/grau: no 10º ano (6º Grau), o nível está ajustado ao aluno que não tenha qualquer tipo de conhecimento da linguagem do Jazz, trabalhando com canções e estruturas harmónicas simples, Blues e standards simples; No 11.º ano (7º Grau) a exigência sobe de forma significativa, trabalhando o repertório e linguagem harmónica a partir do estilo do bebop e hard bop; No 12º ano (8º Grau), promove-se a autonomia do aluno, com trabalho específico em repertório mais moderno, com espaço para a composição em Combo, Orquestra e nas provas de aptidão profissional).

Já ao nível do ensino superior, Leite (2020) expõe na sua tese que, no que diz respeito à aplicação em contexto real do ensino da improvisação no género do Jazz:

A abordagem à improvisação na ESMAE foi sempre realizada de um ponto de vista técnico, prático e teórico, nunca do ponto de vista estético, histórico, social e mesmo político..”, “...quase sempre de acordo com esta metodologia:

- quais as escalas a utilizar para improvisar sobre determinados acordes, ou progressões harmónicas;
- que alterações ou substituições são possíveis realizar em determinados contextos harmónicos e aplicá-las na performance;
- analisar e interpretar solos dos improvisadores mais relevantes do jazz.

Este método, importado dos modelos de ensino norte americano, foi e é muito importante (deste facto não temos qualquer dúvida), contribuiu de forma decisiva para uma evolução tremenda no universo musical da escola, do panorama musical do Porto, e porque não dizer do país...” (p. 2-5)

Da informação atrás exposta, é óbvia a importância que o estudo e audição de repertório dos principais executantes do estilo assume no processo de

aprendizagem deste género musical, com imitação e interpretação das estruturas musicais presentes, estabelecendo-se aqui uma das principais formas de aprendizagem do estilo. Algumas das principais formas de aprendizagem associadas a este género dizem respeito às transcrições e execuções de solos, a leitura e análise de standards do repertório jazzístico e a execução de exercícios de improvisação relacionados com o respetivo repertório em estudo, trabalhando e desenvolvendo progressivamente a componente técnica do instrumento, mas também o conhecimento da linguagem própria (idioma) do género.

Regista-se, aqui, um evidente paralelismo com o tradicional processo de aprendizagem do género do Fado, o qual se sustenta também nessa audição/visualização e imitação das principais referências em termos de executantes do género.

Podemos desde já depreender e concluir, pelo exposto, que é possível estabelecer possíveis pontos de ligação/contacto, com as necessárias adaptações, da metodologia de ensino da improvisação no Jazz para o ensino da improvisação do género do Fado, sendo essa possibilidade, contudo, apenas enquadrável em níveis de desenvolvimento da improvisação mais avançados.

A partir dos resultados constantes deste subcapítulo, podemos constatar que a revisão bibliográfica realizada permitiu, desde logo, como primeira ferramenta de investigação utilizada, a recolha e obtenção de um conjunto fundamental de informação, a qual se considera determinante para a obtenção de uma resposta efetiva à problemática à qual se pretende responder com o presente projeto de investigação. Com a informação recolhida, selecionada e analisada, foi possível materializar a necessária fundamentação teórica que permite a sustentação científica e académica da presente investigação.

Assim, no que diz respeito à resposta às questões de investigação levantadas, destacam-se, de imediato, os seguintes resultados obtidos por esta ferramenta de investigação:

- Identificação e caracterização das principais dinâmicas e processos musicais gerais existentes no género musical do fado e na prática performativa que o caracteriza, com destaque para o papel assumido pela guitarra portuguesa nessa prática, na sua componente de improvisação musical que lhe está associada no âmbito do acompanhamento tradicional do género, contribuindo, assim, para a resposta à Questão 1 do presente projeto de investigação;
- Análise geral do conceito de improvisação musical, contextualizando em termos gerais o seu significado e percurso histórico, com avaliação da sua atual presença e relevância em termos do ensino formal de música e analisando igualmente metodologias e recursos pedagógicos existentes que

possam contribuir para a definição da abordagem metodológica pretendida, contribuindo assim para a resposta à Questão 2 do presente projeto de investigação.

Por outro lado, a revisão bibliográfica realizada contribuiu igualmente, de forma muito relevante, para o alcançar dos objetivos propostos, nomeadamente:

- Cumprimento do Objetivo 1, o qual diz respeito à identificação/caraterização das dinâmicas e processos musicais associados à componente performativa da improvisação musical presente na execução da guitarra portuguesa, no âmbito do acompanhamento tradicional do género musical do Fado;
- Cumprimento do Objetivo 2, o qual diz respeito à avaliação da realidade atualmente existente ao nível do ensino formal da componente associada à improvisação musical, avaliando e concluindo da validade de se adaptarem algumas das metodologias e recursos pedagógicos já existentes para o ensino da guitarra portuguesa.

4.2 Questionário

No sentido de procurar obter informação mais detalhada, de carácter essencialmente qualitativo, sobre a realidade da improvisação musical no seio dos executantes e/ou professores do género do Fado e do género do Jazz, foi criado um questionário constituído por 8 questões. Todo o processo associado ao mesmo foi conduzido através da plataforma *Google Forms*, apresentando-se, em anexo ao presente documento, os resultados das respostas recebidas (ver Anexo I).

O questionário tipo que foi disponibilizado aos participantes foi o seguinte:

Questionário

O presente questionário faz parte do conjunto de ferramentas de investigação empregues no Projeto de Investigação em curso cujo tema é “A improvisação musical na Guitarra Portuguesa: Proposta para uma abordagem metodológica do seu Ensino”, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, em frequência presentemente no Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART).

Pretende-se, com o referido questionário, realizar um levantamento junto de diferentes intervenientes ligados à prática performativa e/ou do ensino dos géneros do Fado e do Jazz – instrumentistas, cantores, professores, etc., de forma a compreender quais as dinâmicas e processos musicais presentes, com especial enfoque ao nível da prática improvisacional que tradicionalmente os caracteriza.

Com a recolha de informação obtida, pretende-se contribuir, conjuntamente com as restantes ferramentas de investigação utilizadas, para a prossecução do objetivo originalmente definido de definição de uma abordagem metodológica para o ensino da improvisação no âmbito do ensino formal da Guitarra Portuguesa.

Cada resposta será sempre identificada pelo Nome, idade e profissão do entrevistado, salvo quando o mesmo indique que não pretende que a mesma lhe seja atribuída, sendo então realizada de forma anónima. A informação recolhida será usada exclusivamente para fins académicos.

O meu agradecimento pessoal pelo tempo e atenção disponibilizados para o efeito.

Identificação da pessoa entrevistada (Nome, idade e profissão):

R:

Questão 1:

Com que idade iniciou o seu percurso no género musical do Fado e/ou Jazz?

R:

Questão 2:

De que forma aconteceu a primeira abordagem à prática performativa do(s) respetivo(s) género(s)?

R:

Questão 3:

Sendo um intérprete/executante e/ou professor do(s) género(s) musical(ais) em questão – Fado e/ou Jazz, como descreve, em termos gerais, a prática performativa tradicionalmente associada ao(s) mesmo(s)?

R:

Questão 4:

Sendo a improvisação musical um traço característico da prática performativa tanto do género do Fado como do Jazz, como se pode definir, na sua opinião, a mesma, em termos da importância que assume nessa mesma prática performativa?

R:

Questão 5:

Na sua opinião, e de acordo com a sua experiência pessoal, como acha que deve ser abordada a prática improvisacional em termos de processo de ensino/aprendizagem na perspetiva de desenvolvimento progressivo de competências musicais no respetivo estilo?

R:

NOTA: As questões seguintes dizem respeito especificamente aos executantes de Guitarra Portuguesa, pelo que, caso não seja o seu caso, a sua participação termina aqui, agradecendo uma vez mais a disponibilidade.

Questão 6:

Sendo um executante da Guitarra Portuguesa, como se deu o seu processo de aprendizagem da Guitarra Portuguesa, e, em específico, da prática improvisacional tradicionalmente a si associada em termos do acompanhamento instrumental do género do Fado?

R:

Questão 7:

De acordo com a sua experiência e prática pessoal, como se pode caracterizar tecnicamente/musicalmente a prática da improvisação executada pela Guitarra Portuguesa no acompanhamento tradicional do Fado?

R:

Questão 8:

No seu entendimento, como se deve processar o ensino da improvisação musical na Guitarra Portuguesa (se possível, desenvolver a sua resposta com indicação das diferentes etapas, conteúdos, recursos, etc. que tal aprendizagem deve seguir)?

R:

-----Fim-----

Foram recebidas um total de 15 respostas, sobre as quais faremos seguidamente uma análise resumo das principais ideias a reter:

Questão 1:

Com que idade iniciou o seu percurso no género musical do Fado e/ou Jazz?

- A faixa de idades em que se deu início ao percurso no género musical do Fado e/ou Jazz compreende-se entre os 7 e os 34 anos, sendo que 10 deles iniciaram o seu percurso com menos de 20 anos de idade;
- Dos 15 participantes, 4 têm percurso feito em ambos os géneros musicais.

Questão 2:

De que forma aconteceu a primeira abordagem à prática performativa do(s) respetivo(s) género(s)?

- Processo auto-didacta através da audição/visionamento de conteúdos na rádio, tv ou internet, presença em meios performativos de fado (casas de fado) ou jam sessions;
- Transmissão oral de conhecimento por pessoas do seu círculo próximo com conhecimento do meio (pais, familiares, amigos ou conhecidos; grupos de música tradicional);
- Através de aulas presenciais.

Questão 3:

Sendo um intérprete/executante e/ou professor do(s) género(s) musical(ais) em questão – Fado e/ou Jazz, como descreve, em termos gerais, a prática performativa tradicionalmente associada ao(s) mesmo(s)?

- Géneros muito próximos no que diz respeito à improvisação musical que está presente;
- A importância do conjunto instrumental constituído pela guitarra portuguesa/viola de fado/viola baixo no acompanhamento do fadista, pelo que cada instrumento confere musicalmente;
- A importância do papel da guitarra portuguesa enquanto instrumento “acompanhador” da voz, pela subtilidade e equilíbrio que deve assumir no diálogo que se estabelece entre elas, entrando nos momentos certos com respostas melódicas adequadas (por exemplo, nos contracantos e nas segundas vozes), abrindo-se assim um espaço interpretativo perfeito para a prática improvisacional que caracteriza o acompanhamento tradicional da guitarra portuguesa no género do fado;
- A semelhança entre abordagens tradicionais nos dois géneros: por um lado o repertório de fado tradicional *versus* as canções do repertório jazzístico do *Great American Songbook* e, por outro, o repertório instrumental com as tradicionais guitarradas do fado *versus* os *Jazz Standards*;
- A Fadista (voz) que assume a liderança do conjunto, com a melodia e interpretação do poema; o viola de fado que garante a seção rítmica, o andamento e a estrutura da música; a guitarra portuguesa que assume a introdução melódica do tema, elabora as respostas melódicas nos silêncios da voz e executa as melodias nos interlúdios musicais;
- Uma maior variedade de formas e funções dos instrumentistas na constituição das formações típicas do jazz comparativamente com as do fado;
- Da semelhança entre géneros relativamente à necessidade de conhecimento de uma linguagem de base (idioma) própria de cada estilo,

nomeadamente em termos de repertório e da sua estrutura rítmica, harmónica e melódica de base, de forma a ser a mesma executada, onde tal seja permitido, de forma criativa mas respeitando os cânones existentes; como refere um dos participantes, “...tanto no Jazz como no Fado há uma liberdade na interpretação da música que está condicionada à sua própria linguagem, ou seja, os músicos podem tocar como lhes apetecer e ser livres mas têm que respeitar a estética e linguagem própria do seu género musical”;

- Uma vertente mais sensorial e espontânea de abordar a prática performativa musical, aliada à necessidade, como referido anteriormente, de um conhecimento profundo da linguagem de base de cada estilo; na aprendizagem destes dois géneros, assume papel determinante o domínio do instrumento, com ênfase à sua execução, conferindo a liberdade ao músico de experimentar e assumir diferentes abordagens na sua interpretação criativa, dando-lhe um cunho pessoal, diferenciando-se dessa forma, ao peso que a leitura e interpretação da partitura tem na execução de repertório associado à música erudita;
- A semelhança entre as práticas performativas presentes nas “noites de fado vadio” e as “Jam sessions”, onde se abre a possibilidade a quem queira de tomar lugar na prática performativa, seja cantando ou tocando um instrumento, brindo espaço à partilha e usufruto coletivo dos estilos em questão; como refere um participante “...é uma prática de partilha, de comunidade, de inspiração, de influências dos pares para um momento criativo”.

Questão 4:

Sendo a improvisação musical um traço característico da prática performativa tanto do género do Fado como do Jazz, como se pode definir, na sua opinião, a mesma, em termos da importância que assume nessa mesma prática performativa?

- A improvisação assume um papel fundamental em ambos os estilos, devendo a mesma, contudo, respeitar o que está definido pelos standards de cada estilo;
- Como refere um participante “...Absolutamente essencial para conseguir interpretar este género de música”;
- A forma distinta que a improvisação assume no conjunto instrumental do fado: a guitarra portuguesa tem maior liberdade nessa improvisação, tanto ao nível do acompanhamento harmónico do tema, como de respostas e contracanto melódico, e até do próprio silêncio que pode assumir declaradamente como elemento interpretativo; a viola de fado, pela sua função estrutural, não goza da mesma liberdade improvisacional, podendo assumir a sua parte criativa através da escolha de diferentes inversões de acordes bem como variações na própria harmonia, nas linhas de baixo ou nas dinâmicas impostas no próprio acompanhamento; por sua vez, à voz

abre-se espaço para a improvisação melódica na interpretação do poema por si cantado - o chamado “estilar”;

- Da necessidade de conhecer com profundidade a harmonia, bem como de estar atento e desperto para tudo o que acontece com os restantes intervenientes a cada momento, de forma a reagir musicalmente de forma adequada e no momento certo;
- Da possibilidade da improvisação poder assumir duas formas no caso do género do jazz: a que está limitada às regras do estilo musical e a livre;
- Como refere um participante *“O Fadista assume esse “estilar” entoando o poema e a guitarra portuguesa aparece nos intervalos da melodia da voz, tocando em contraponto, fazendo rasgos improvisados, mas tendo sempre como base a linguagem em que está. O guitarrista deverá sustentar-se nos seus recursos melódicos. Alguns estão pré-definidos, outros surgem espontaneamente e, outros poderão ser um misto, isto é, têm como base uma referência, mas depois podem ser concluídos ou iniciados de outra forma, consoante a intenção de quem toca. É muito importante que o guitarrista respeite o espaço do Fadista e vice-versa, sem que hajam “atropelamentos “melódicos”;*
- A improvisação caracteriza-se pela exposição pessoal daquilo que é sentido pelo executante no momento, o qual dá asas à sua interpretação e expressão pessoal, de acordo com os recursos técnicos que possui;
- Da importância em direcionar atenção ao poema cantado e responder de forma melodicamente adequada (p. ex. ... *Eu não te acompanho mais: pára, deixa de bater...*(fado bailado, repertório de Amália Rodrigues) pode ser respondido com uma interpretação melódica que remeta expressivamente para o batimento cardíaco).

Questão 5:

Na sua opinião, e de acordo com a sua experiência pessoal, como acha que deve ser abordada a prática improvisacional em termos de processo de ensino/aprendizagem na perspetiva de desenvolvimento progressivo de competências musicais no respetivo estilo?

- Ouvir muito sobre cada um dos géneros estudando o respetivo repertório, com reprodução por imitação das diferentes execuções dos “mestres” de cada estilo, de forma a interiorizar a linguagem própria de cada estilo e dos seus principais executantes;
- Como refere um participante *“...Para aquilo que o Fado exige de improvisação, há bases de controlo harmónico que podem ser trabalhadas a partir da metodologia da aprendizagem do Jazz, sendo que duas são basilares e já são aplicadas tacitamente pelos músicos do Fado. 1 - O domínio harmónico, a partir de exercícios de arpejos, notas alvo e de definição harmónica, vulgo tocar “changes” (tocar os acordes); seja numa*

perspetiva absoluta, tipo tocar pelo instrumento todo o acorde de Lá menor em arpejo, com diversos exercícios; seja numa perspectiva mais direccionada ao próprio repertório, tipo tocar os arpejos do Fado “Perseguição”; 2 – A aprendizagem da linguagem a partir da transcrição de repertório tradicional. Transcrever melodias, transcrever acompanhamentos de guitarra; transcrever introduções e “tocar por cima”, acompanhar gravações áudio dessas canções....”, “...há uma competência base a dominar que é a compreensão harmónica das suas funções, compreender o conceito de tonalidade, de graus (I, V, IV), cadências, modulações, etc.”;

- Da vantagem que as estruturas harmónicas mais simples do Fado têm em termos de facilitar o processo de aprendizagem inicial dos alunos e a sua introdução no campo da improvisação musical idiomática;
- Da importância em tocar em conjunto (p. ex: em classes de conjunto, nas tradicionais noites de fado ou *Jam Sessions*), de forma a desenvolver as suas capacidades criativas e improvisacionais;
- Promover e incentivar, paralelamente, a aprendizagem da formação e teoria musical como base de sustentação da restante aprendizagem; como refere um participante “...trabalhar dentro das escalas, navegar na harmonia, estando com os pés assentes, sabendo o que está a acontecer na base onde se improvisa. Passará também por experiência de tentativa-erro. A quantidade de vezes que se pratica o improvisado vai influenciar a sua qualidade, bom gosto, definir estilo, linguagem. Pensar na música como um texto musical, como dividir bem as orações, a pergunta-resposta.”;
- Da necessidade em se conhecer com profundidade e de forma progressiva o seu instrumento, servindo como exemplo o braço da guitarra portuguesa, de forma a maximizar a capacidade expressiva e interpretativa do instrumentista; como refere um participante a este propósito “...Com todo esse conhecimento, somos livres de adotar o caminho musical (dentro de um fado, por exemplo) que quisermos, o que por sua vez nos permite expressar o sentir do momento.”;
- Da necessidade em saber aplicar as respetivas escalas, arpejos e acordes na harmonia em questão;
- Da necessidade de se começar a improvisar de forma progressiva, com introdução de pequenos elementos, desde uma fase inicial da aprendizagem do instrumento.

Questão 6:

Sendo um executante da Guitarra Portuguesa, como se deu o seu processo de aprendizagem da Guitarra Portuguesa, e, em específico, da prática improvisacional tradicionalmente a si associada em termos do acompanhamento instrumental do género do Fado?

- Processo de aprendizagem inicial autodidata, com posterior recurso a professores da área;
- Através do ensino articulado de música, com uma base sólida em termos de formação musical;
- Ouvindo e reproduzindo repertório e as principais referências em termos de instrumentistas do género, de forma a criar conceitos, com desenvolvimento progressivo da linguagem associada ao género bem como da sua própria linguagem pessoal;
- Como refere um participante *“...Passa essencialmente por essa abordagem tradicional de transmissão oral. Ouvimos os mestres, reproduzimos por imitação, repetimos vezes sem conta, vamos adquirindo bagagem harmónica e melódica e colocamos em prática esse conhecimento nas noites de fado. É um processo contínuo, em que não há uma meta, pois estamos sempre a aprender e a renovar a forma de tocar e de ver o instrumento”*;
- Através do estudo teórico e prático de escalas, acordes, arpejos, etc., aplicando esse conhecimento no estudo dos diferentes fados, de forma a que, sabendo onde se está harmonicamente, se possa improvisar de forma cada vez mais livre e fluida; como refere um participante *“...A aprendizagem de obras já editadas é essencial para que o aluno entenda e absorva a linguagem do estilo. Mais tarde, com base na sua aprendizagem, poderá começar a fazer escolhas e criar o seu próprio estilo na improvisação.”*

Questão 7:

De acordo com a sua experiência e prática pessoal, como se pode caracterizar tecnicamente/musicalmente a prática da improvisação executada pela Guitarra Portuguesa no acompanhamento tradicional do Fado?

- 3 vertentes: a primeira que diz respeito às melodias pré-existentes ou “malhas” (que podem ser igualmente improvisadas) nas introduções, interlúdios e guitarradas; a segunda, diz respeito ao acompanhamento harmónico, com execução de acordes com diferentes execuções (dedilhados, rasgados, etc.); a terceira, que diz respeito às respostas melódicas (contracanto), assumindo as mesmas um carácter variado em termos de execução e de localização ao longo do tema interpretado;
- Necessidade de dominar profundamente o conhecimento teórico musical geral bem como a técnica da guitarra portuguesa, de forma a caminhar no sentido de alcançar uma linguagem improvisacional fluida e coerente;
- A improvisação musical na guitarra portuguesa está indelevelmente ligada ao Fado de Lisboa, não acontecendo o mesmo, pelas suas características próprias, na sua vertente de Fado de Coimbra;
- A importância do contínuo e persistente estudo pessoal da guitarra e da improvisação mas também da experiência e da necessidade da colocação em prática nas performances ao vivo, de forma a desenvolver, num

constante processo de tentativa-erro, a linguagem da improvisação no acompanhamento da guitarra portuguesa.

Questão 8:

No seu entendimento, como se deve processar o ensino da improvisação musical na Guitarra Portuguesa (se possível, desenvolver a sua resposta com indicação das diferentes etapas, conteúdos, recursos, etc. que tal aprendizagem deve seguir)?

- Preservação da base tradicional de ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa, baseada na transmissão oral, com sustentação/contextualização contínua da formação musical que lhe serve de base;
- Estudo e compreensão da harmonia como base da estrutura musical adjacente à improvisação, com posterior experimentação de rearmonizações;
- Aprendizagem da linguagem idiomática do género a partir da audição/visualização das principais referências da execução da guitarra portuguesa;
- Aplicação da aprendizagem da improvisação em contextos reais, de forma a sustentar essa mesma aprendizagem, ampliando-a, na procura de novos caminhos improvisacionais;
- Execução de exercícios de exigência e dificuldade progressiva;
- Introdução de escalas e improvisação sobre progressões harmónicas de complexidade gradualmente crescente;
- Ensinar que a parte percussiva, o silêncio e a experimentação livre são formas de expressão musical igualmente importantes;
- Promover a utilização de tensões e resoluções musicais, aproximações cromáticas, notas dissonantes e outros recursos técnico-expressivos, de forma a conferir maior riqueza interpretativa à improvisação realizada;
- Adaptar o ensino da improvisação musical à faixa etária dos alunos e à sua predisposição pessoal para a aprendizagem da guitarra portuguesa; quanto maior for a predisposição por parte do aluno para a aprendizagem da guitarra portuguesa, na sua componente de acompanhamento tradicional do género do fado, mais fácil será introduzir novos conceitos e ideias musicais a si associadas;
- Promover a aprendizagem de “*malhas tradicionais*”, desafiando os alunos a experimentar posteriormente a execução de alterações melódicas sobre as essas linhas melódicas de base.

Face ao exposto, como conclusão geral à análise/interpretação dos resultados obtidos pela presente ferramenta de investigação, no que diz respeito à resposta às questões de investigação levantadas, destacam-se, de imediato, os seguintes resultados:

- Reforço da identificação e caracterização das principais dinâmicas e processos musicais gerais existentes nos géneros musicais do Fado e do Jazz na prática performativa que os caracteriza, com destaque para o papel assumido pela guitarra portuguesa nessa prática, na sua componente de improvisação musical que lhe está associada no âmbito do acompanhamento tradicional do género do Fado, contribuindo, assim, para a resposta às Questões 1 e 2 do presente estudo de investigação;

Por outro lado, a realização do presente questionário contribuiu igualmente, de forma muito relevante, para o alcançar dos objetivos propostos, nomeadamente:

- Cumprimento do Objetivo 1, o qual diz respeito à identificação/caraterização das dinâmicas e processos musicais associados à componente performativa da improvisação musical presente na execução da guitarra portuguesa, no âmbito do acompanhamento tradicional do género musical do Fado;
- Cumprimento do Objetivo 2, pela identificação/caraterização das dinâmicas e processos musicais associados à componente performativa da improvisação musical presente no género do Jazz, possibilitando a criação de uma possível ponte para a eventual adaptação de recursos metodológicos presente no ensino da improvisação no Jazz na abordagem que se pretende criar para ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa;
- Cumprimento do Objetivo 3, pela obtenção de informação relevante para a definição de uma abordagem metodológica de ensino formal da componente performativa da improvisação musical para a guitarra portuguesa.

4.3 Observação direta

No âmbito do estágio realizado ao longo do presente ano letivo, foi possível colocar em prática nas aulas de instrumento, enquanto observador participante, um conjunto específico de exercícios de improvisação, criados de raiz para o efeito, de forma a perceber, por um lado, da recetividade/resposta dada pelo aluno bem como, por outro, da sua pertinência e validade para futura inclusão nos conteúdos a constar da abordagem metodológica que se pretende definir para o ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa.

Assim, pese embora as limitações temporais impostas pelo período de tempo disponível para realização do presente trabalho e o tempo útil disponível em termos de ano letivo ainda por cumprir, foi dado cumprimento ao planeamento inicialmente previsto para a execução dessa tarefa (prevista de abril a junho (fim do ano letivo)),

tendo a atividade sido lançada/proposta em aula de 26 de março de 2025 e concluída na antepenúltima aula do ano letivo, lecionada no dia 28 de maio de 2025.

Foram criados quatro exercícios, descrevendo-se, de seguida, o teor dos mesmos:

Exercício 1:

- Escolher uma tonalidade (maior/menor) e pedir ao aluno para tocar ascendentemente e descendentemente, numa oitava, a respetiva escala natural;
- Repetir o exercício com a utilização de metrónomo a 60 bpm;
- Propor ao aluno que execute a respetiva escala mas com alternância de notas e ritmo, criando uma linha melódica improvisada, com a utilização do metrónomo a 60 bpm;
- Quando o aluno mostrar desenvoltura suficiente, aumentar o metrónomo gradualmente para 75 bpm, 90 bpm, 125 bpm.

Exercício 2:

- Com recurso ao suporte áudio produzido para o efeito, reproduzir o acompanhamento rítmico na respetiva tonalidade (estrutura harmónica constituída pela repetição contínua da tónica), pedindo ao aluno para tocar, sobre esse acompanhamento, ascendentemente e descendentemente as notas da escala numa progressão rítmica constante;
- De seguida, na zona 1 da escala da guitarra, executar uma linha melódica improvisada, sustentada nas notas da respetiva escala mas tocadas aleatoriamente segundo a intenção musical do aluno;
- Executar o mesmo exercício nas zonas 2 e 3 da escala da guitarra.

Exercício 3:

- Com recurso ao suporte áudio produzido para o efeito – *Fado Corrido/Fado Menor*, reproduzir o acompanhamento rítmico na respetiva tonalidade (estrutura harmónica constituída por repetição de tónica + 7ª da dominante), pedindo ao aluno para executar na zona 1 da escala da guitarra, uma linha melódica improvisada, sustentada nas notas das respetivas escalas, mas tocadas aleatoriamente segundo a sua intenção musical;
- Executar o mesmo exercício nas zonas 2 e 3 da escala da guitarra.

Exercício 4:

- Com recurso ao suporte áudio produzido para o efeito – fado tradicional “*Marcha do Marceneiro*”, reproduzir o acompanhamento rítmico na respetiva tonalidade (estrutura harmónica constituída por repetição de tónica + 7ª da

dominante), pedindo ao aluno para executar na zona 1 da escala da guitarra, uma linha melódica improvisada, sustentada nas notas das respetivas escalas mas tocadas aleatoriamente segundo a sua intenção musical;

- Executar o mesmo exercício nas zonas 2 e 3 da escala da guitarra.

NOTA: Fazer exercício 1 a 4 para as tonalidades de Lá e Ré.

Da observação realizada, foi possível constatar a excelente recetividade/resposta dada pelo aluno na realização das tarefas propostas, bem como foi possível validar a pertinência dos exercícios propostos relativamente ao seu correto enquadramento no grau de ensino frequentado pelo aluno (4º Grau) e respetivo nível de ensino de improvisação proposto pela abordagem metodológica entretanto elaborada (nível 3: improvisação orientada ao produto).

De salientar o contributo igualmente positivo que estas atividades tiveram na motivação do aluno, pela promoção e incentivo do seu processo criativo pessoal.

Como conclusão geral à análise dos resultados obtidos no presente ponto, pode-se considerar que a realização da Observação direta contribuiu, de forma muito relevante, para o alcançar dos objetivos propostos, nomeadamente:

- Cumprimento do Objetivo 3, nomeadamente pela criação, aplicação e validação de exercícios práticos de improvisação, fundamentais para a definição de uma abordagem metodológica de ensino da componente performativa da improvisação musical para a guitarra portuguesa.

5. Proposta de Abordagem Metodológica

Terminada a análise e interpretação dos resultados obtidos através da recolha de informação realizada no âmbito do presente trabalho de investigação, é agora tempo de organizar essa mesma informação, dando-lhe corpo, através da definição de uma abordagem metodológica para o ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa.

Na elaboração do presente trabalho foi possível estabelecer algumas conclusões bem como linhas orientadoras para a definição pretendida, as quais passaremos a enunciar de seguida:

- O processo de ensino-aprendizagem da improvisação musical é um processo complexo, onde entram em jogo um conjunto de variáveis distintas, sendo claro que não é possível definir uma abordagem única e definitiva sobre esta temática. Apesar da improvisação ser uma

característica transversal a toda a nossa existência, estando presente em todos os contextos da vivência do ser humano, pela subjetividade e complexidade que lhe está associada, cria dificuldades acrescidas a quem tenta criar uma metodologia para o seu ensino, neste caso, no campo musical onde recai o ensino de um instrumento;

- Pese embora a complexidade associada a esta temática, foi possível confirmar a validade da sua incorporação, não apenas como recurso pedagógico acessório (com caráter residual) mas sim, pela sua importância, como unidade estrutural do ensino-aprendizagem de música a par de outras já existentes como a análise, composição, leitura, audição, etc. nos currículos de música (a partir da iniciação);
- Da pertinência da intenção de criação da presente abordagem metodológica para o ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa, transportando as suas características performativas de génese (sem descaracterizar a sua essência enquanto instrumento de cariz tradicional), para o ensino formal deste instrumento através de uma metodologia pedagógica objetiva orientadora;
- Da sua pertinente utilização como ferramenta pedagógica de promoção da criatividade, incentivando o aluno a experimentar musicalmente, como meio complementar de aprendizagem do seu instrumento mas também como ponte para a sua livre expressão pessoal, usando a música como forma de linguagem universal e de desenvolvimento pessoal integral;
- A constatação da existência de muito trabalho de investigação, propostas metodológicas e recursos existentes, demonstrando a preocupação sentida pelo meio académico com esta temática, destacando-se aqui um conjunto de figuras como Dalcroze, Kodaly, Orff, Gordon, Kratus, entre outros, os quais, pelo seu contributo, permitiram que a improvisação musical pudesse ser reconhecida como um elemento relevante em termos da sua importância no processo de ensino-aprendizagem da música, promovendo a necessidade da sua inclusão nos respetivos currículos de ensino de música, com efetivos efeitos práticos e não apenas de intenção formal;
- Pela análise da informação obtida, foi possível perceber da necessidade de se implementar a aprendizagem da improvisação musical de forma gradual, ajustando os recursos e ferramentas pedagógicas utilizadas ao desenvolvimento/conhecimento musical do(s) aluno(s) envolvido(s) e à realidade vivida em sala de aula. Nesse sentido, foi criada uma abordagem metodológica de desenvolvimento gradual do ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa sustentada no modelo pedagógico proposto por John Kratus, tanto no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da componente associada à criatividade (metas gerais e objetivos a alcançar) como também no modelo sequencial de

ensino da improvisação por si proposto, constituído por 7 níveis distintos de progressão dos alunos (ver Anexo II);

- Atendendo à maturidade e conhecimento técnico expectável e exigível ao aluno para cada grau de ensino, foram definidas linhas gerais orientadoras em termos de propostas de possíveis recursos pedagógicos a utilizar em cada nível de ensino, podendo (e devendo) ser adaptados quaisquer exercícios e recursos que se entendam ser mais adequados ao momento e realidade vivida em sala de aula;
- Face à dificuldade inicial que representa o manuseio e abordagem à guitarra portuguesa, optou-se por dar início ao processo de ensino-aprendizagem da improvisação através de exercícios com utilização do corpo, voz, percussão ou outros, direcionando progressivamente a atenção e aplicação desses exercícios para a utilização do instrumento, assim que as condições técnicas (desenvolvimento técnico) e de conhecimento musical do aluno o justifiquem; tal consideração repercutir-se-á, necessariamente, na definição dos exercícios tipo que se deverão considerar para cada nível de ensino;
- Assim, no que respeita ao aproveitamento e possível adaptação de metodologias, ferramentas e recursos pedagógicos de ensino da improvisação já existentes (propostas de pedagogos musicais, manuais de exercícios de improvisação, práticas e conteúdos de ensino de Jazz) assume-se que: para os primeiros níveis de ensino da improvisação, e enquanto o aluno não demonstra facilidade e conhecimento técnico suficiente na abordagem ao seu instrumento, se devem adotar/empregar exercícios associados ao movimento corporal, voz e instrumentos de abordagem mais intuitiva (p. ex. percussão), recorrendo para isso a conteúdos constantes das diferentes propostas disponíveis de pedagogos musicais como Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki, etc. Com o expectável desenvolvimento técnico/conhecimento musical, far-se-á a necessária transição gradual para exercícios com o instrumento, usando para o efeito, conteúdos constantes das diferentes propostas disponíveis para a prática da improvisação instrumental (p. ex. *New Dimensions in classical guitar for Children* de Sonia Michelson, *Improvisation and Performance Techniques for Classical and Acoustic Guitar* de Ralph Towner);
- No que diz respeito à possível adaptação de práticas e recursos associados ao ensino da improvisação no género do Jazz, ela é possível pois, como foi possível verificar com a execução do presente trabalho, tratam-se de dois estilos que partilham de um conjunto de características idênticas, assumindo a improvisação um lugar central nas respetivas práticas performativas. O recurso à audição/visualização e estudo das grandes referências do género são parte determinante do processo de aprendizagem do género do Jazz, permitindo ao aluno o desenvolvimento da sua técnica, expressão e musicalidade bem como o

conhecimento aprofundado do idioma próprio do estilo, para depois poder desenvolver, cada vez de forma mais autónoma e fluída, a sua prática performativa e improvisacional, com base nas regras impostas por esse mesmo idioma. Mas o mesmo também já acontece no processo de aprendizagem tradicional do género do Fado, onde o recurso aos principais “*mestres*” é prática há muito usada. Existem, contudo, algumas diferenças que importa registar e que terão que ser tidas em conta nesse possível processo de adaptação de recursos: por um lado, a significativa diferença de complexidade harmónica associada a cada um dos repertórios (significativamente maior no caso do Jazz comparativamente com o Fado); por outro lado, a quase ausência de recursos existentes, no caso do género do Fado, que permitam o apoio e otimização dessa prática (existem inúmeros recursos de apoio disponíveis para o caso do Jazz tais como manuais de *Jazz Patterns*, vídeos e audios de *Play-Along*, etc.) faltando ainda fazer quase todo esse caminho no processo de facilitação da aprendizagem do género do Fado. Entende-se ser pertinente a eventual incorporação destes recursos, de forma gradual, a partir do nível 3: Improvisação orientada ao produto;

- A associação entre os diferentes graus de ensino e os diferentes níveis de progressão do ensino da improvisação é meramente indicativa, resultando a mesma da experiência pessoal adquirida em termos de leccionamento e registo da realidade do processo geral de aprendizagem em contexto de sala de aula, estando a mesma pendente/podendo variar em função de fatores individuais associados a cada aluno, tais como facilidade de aprendizagem, predisposição pessoal, motivação, etc.. A título de exemplo, poderemos ter um aluno que faz o seu percurso de aprendizagem até ao 5.º grau de ensino, não conseguindo passar do 2 ou 3 nível de aprendizagem da improvisação. Inversamente, e também como exemplo, podemos ter um aluno que está no 4º grau e já pode ser enquadrado no 4 nível de aprendizagem da improvisação;
- Na coluna relativa à definição da *Proposta de afetação de n.º de aulas/recursos a empregar*, foram tidos em conta os resultados obtidos a partir das diferentes ferramentas de investigação utilizadas. Afetou-se a cada nível um número de aulas (indicativo) por período/anuais progressivamente crescente (nível 1: 2 aulas por período/6 aulas por ano letivo; nível 2: 3 aulas por período/9 aulas por ano letivo; nível 3: 4 aulas por período/12 aulas por ano letivo; nível 4: 5 aulas por período/15 aulas por ano letivo; nível 5: 6 aulas por período/18 aulas por ano letivo; nível 6: 7 aulas por período/21 aulas por ano letivo; nível 7: 8 aulas por período/24 aulas por ano letivo). No que diz respeito aos recursos a empregar, como referido anteriormente, foram tidas em conta as conclusões obtidas a partir da análise da informação recolhida no

trabalho, afetando, aos diferentes níveis de desenvolvimento da improvisação, o conjunto de recursos que se entenderam ser mais adequados;

- Como referido anteriormente, esta abordagem metodológica não pretende, de nenhuma forma, assumir um caráter definitivo (apenas orientador), sendo intuito da mesma servir como base inicial para revisão, adaptação e melhoria contínua do ensino formal da improvisação na guitarra portuguesa.

A formalização prática da proposta apresenta-se em anexo (ver Anexo II).

6. Reflexão final sobre o projeto de investigação

O ponto de partida para a realização do presente projeto de investigação assentou numa temática que considero fundamental, no contexto da prática performativa associada à guitarra portuguesa – a improvisação musical que por si é executada, no âmbito do acompanhamento tradicional do género do Fado.

Para além de ter sido possível cumprir com o objetivo geral proposto para este projeto de investigação – a definição de uma proposta para uma abordagem metodológica do ensino da improvisação na guitarra portuguesa, foi igualmente possível, com toda a recolha, análise e interpretação da informação que viria a dar corpo ao presente trabalho, fazer um percurso notável em termos de reforço do meu conhecimento sobre este instrumento, adentrando-me na sua possível génese e evolução, tanto em termos de possíveis origens como da sua prática performativa, a qual está indelevelmente associada à génese do estilo com o qual viria a ficar intimamente ligada – o género do Fado.

Foi igualmente possível desenvolver a sensibilidade e conhecimento relativamente ao conceito de improvisação, no seu sentido mais lato e também específico associado ao campo da música, sendo possível constatar o seu carácter intrínseco ao ser humano, natural em si como a própria respiração, concluindo-se, desde logo, da importância que a mesma deverá assumir como forma criativa de expressão e comunicação das ideias musicais que se pretendem transmitir.

Depois de analisado e contextualizado historicamente o possível conceito de improvisação musical, procurou-se entender qual o ponto de situação atual do ensino da improvisação musical no meio académico, fazendo uma resenha histórica do seu passado e avaliando da sua presença e pertinência nos currículos de música atuais e futuros. No sentido de se avaliar a possibilidade de adaptação de metodologias e recursos pedagógicos existentes no ensino da improvisação musical, foram analisados os trabalhos de alguns dos principais pedagogos/investigadores musicais, tendo sido igualmente feita uma análise mais detalhada do ensino da improvisação musical presente nos currículos de ensino de Jazz, o qual, pela sua proximidade performativa em termos de improvisação idiomática com o género do Fado, pôde confirmar a validade de poderem vir a ser estabelecidas pontes importantes, em termos de adaptação de recursos e práticas pedagógicas para o ensino da improvisação musical na guitarra portuguesa.

Complementarmente, no sentido de se aprofundar a investigação em curso, para além da revisão bibliográfica realizada, foram usadas outras duas ferramentas – o questionário e a observação direta, as quais se revelaram de grande importância para o resultado final. Tal constatação pode ser justificada, por um lado, pelo significativo aporte que o questionário trouxe, em termos de validação da

informação recolhida previamente com a revisão bibliográfica, complementando-a e reforçando-a, através da visão pessoal de um conjunto de executantes e/ou professores ligados aos géneros do Fado e/ou Jazz, conferindo-lhe uma valiosa componente associada à sensibilidade própria de quem está no meio, contribuindo com maior objetividade para o objetivo final. Na análise das respostas ao questionário, foi possível confirmar a validade de um conjunto de linhas orientadoras para a definição da abordagem metodológica pretendida. Por outro lado, a realização da observação direta, como professor participante em ambiente de sala de aula, foi igualmente valiosa pois, tratando-se de uma investigação-ação, a componente da ação foi aqui posta em prática, com resultados muito positivos. Positivos no sentido do seu aporte à investigação em curso, mas também positivos pela resposta que foi dada pelo aluno de instrumento, percebendo os exercícios propostos, executando-os com intenção e criatividade, promovendo-se ao mesmo tempo a sua motivação e interesse pessoal. Reforçar no aluno a noção de que música é, na sua essência, e para além da técnica, rigor e disciplina que a caracterizam, uma forma de expressão artística pessoal única.

Com a execução do presente trabalho de investigação, dá-se corpo a uma primeira abordagem metodológica para o ensino formal da improvisação na guitarra portuguesa, transportando-se, assim, uma componente fundamental da sua génese performativa para o ensino formal do instrumento, procurando-se, ao mesmo tempo, preservar a sua essência enquanto instrumento de cariz tradicional.

É minha expectativa que a presente abordagem metodológica possa servir como base de arranque para um processo de revisão e melhoria contínua do processo de ensino da improvisação na guitarra portuguesa, promovendo-se o desenvolvimento e consolidação do seu ensino formal geral, conferindo, de forma gradual, a necessária objetividade metodológica e sustentação aos processos pedagógicos a si associados, garantindo, dessa forma, um processo de ensino-aprendizagem devidamente estruturado e ajustado à realidade do instrumento.

Pelo exposto, considero que foi dada resposta à problemática em questão, tendo sido respondidas as questões de investigação a si associadas bem como cumpridos os objetivos de investigação e de intervenção pedagógica propostos.

7. Conclusões finais

Como remate conclusivo ao presente relatório, o qual engloba todo o percurso académico realizado no âmbito da frequência à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, nas suas componentes de estágio curricular e projeto de investigação, posso constatar, com grande satisfação pessoal, que foi o mesmo realizado, na minha perspetiva, de forma globalmente muito positiva.

Tal constatação é sustentada nas reflexões finais que faço para cada uma das duas partes do relatório, onde é possível verificar, em primeiro lugar, da perceção pessoal de pleno cumprimento dos objetivos propostos pela disciplina. Em segundo, da validade do trabalho desenvolvido, tanto no estágio como no projeto de investigação, pela pertinência que o mesmo tem na minha formação académica bem como pela possibilidade da sua aplicabilidade prática no exercício da minha futura prática docente.

Se por um lado o estágio permitiu uma reflexão e reorganização dessa mesma prática docente, no sentido da otimização das metodologias, práticas e recursos pedagógicos empregues, por outro lado, o projeto de investigação permitiu cumprir o objetivo geral proposto de definição de uma proposta de abordagem metodológica para o ensino da improvisação na guitarra portuguesa, servindo a mesma como base de trabalho imediata mas também futura, com o necessário processo de revisão e melhoria contínua que lhe está implicitamente associado, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento e consolidação do ensino formal deste fantástico instrumento.

Que se possa, assim, caminhar no sentido de nos tornamos melhores professores, com a consequência óbvia que daí advém – a formação de melhores alunos, mais empenhados, mais envolvidos e fazendo uso de todo o potencial individual, único e intransmissível que cada um tem em si.

8. Referências Bibliográficas

Azzara, C.D. (2002). *Improvisation. The new handbook of research on music teaching and learning*, eds. R. Colwell and C. Richardson, 171-187

Bailey, D. (1992). *Improvisation: It's nature and practice in music*. Da Capo Press, Inc.

Câmara Municipal da Covilhã. (2025). Educação, Ensino Privado, Conservatório Regional de Música da Covilhã. <https://www.cm-covilha.pt/?cix=1026&tab=792&lang=1>

Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (103), 13-14. https://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/A_Improvisacao_como_Processo_de_Significacao_Final.pdf

Caspurro, M. H. R. da S. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Arte]. Biblioteca da Universidade de Aveiro

Caspurro, H. (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (127), 16-27 https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf

Castelo-branco, S. EL-S.(1994). Vozes e Guitarras na prática interpretativa do Fado. *Fado, Vozes e Sombras, Museu Nacional de Etnologia*, 125-140

Coker, J. (1974). *Improvizando en Jazz*. Editorial Victor Lerú (tradução para língua espanhola, 1974), Prentice-Hall Inc. (versão original, 1964)

Costa, D. R. da (2015). *A importância da improvisação e o seu papel na formação de jovens músicos: Contexto de formação musical e História da Cultura e das Artes* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Educação]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/44099>

Covilhã, Cidade Fábrica, Cidade Granja. (2008). Covilhã na antiguidade. <https://cidadedacovilha.blogs.sapo.pt/2711.html>

Dicionário Online Priberam (2025). Significado de improviso. <https://dicionario.priberam.org/improviso>

Gainza, V. H. de (1983). *La improvisación musical*. Ricordi Americana S.A.E.C

Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal*, Volume 76 (9), 33-37. <https://doi.org/10.2307/3401075>

Kratus, J. (1991). Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, Volume 78 (4), 35-40. <https://doi.org/10.2307/3398335>

Le College de l'Institut Jaques-Dalcroze (2011). The Dalcroze Identity - Theory and practice of dalcroze eurhythmics. https://www.dalcroze.it/wp-content/uploads/2019/02/05_20-Dalcroze_Identity.pdf

Leite, R. G. S. (2020). *O afastamento da improvisação musical dos currículos e das práticas pedagógicas no ensino da música* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas Artes – Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/129663>

Lima, S.A. de & Albino, C. (2009). A improvisação musical e a tradição escrita no Ocidente. *Música em Perspetiva*, Volume 2 (1), 96-109. <https://doi.org/10.5380/mp.v2i1.20014>

López-Cano, R. & Opazo, Ú. S. C. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México - Escola Superior de Música de Catalunya

Machado, I. C. R. (2020). *A importância da improvisação musical no desenvolvimento de competências musicais nas aulas de Formação Musical* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/6923>

Mateiro, T. & Ilari, B. (Org.) (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Editora Intersaberes

Nery, R. V. (2004). *Para uma História do Fado*. Público, S.A.. Corda Seca – Edições de Arte, S.A.

Portaria n.º 1040/2010 do Ministério da Educação (2010). Diário da República, 1.ª série — N.º 195 — 7 de Outubro de 2010. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2010/10/19500/0440704408.pdf>

Portugal Travel Guide. (2024). The Town of Covilhã. <https://portugaltravelguide.com/covilha-portugal/>

Ribeiro, R. P. de A. (2019). *Jazz e o conceito de improvisação – estratégias de ensino/aprendizagem para iniciantes* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) – Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/14505>

Santos, L. (2017). Jazz, música em conflito. *Texto de sala de Conferência, Funchal Jazz*. <https://www.jazzlogical.net/jazzologia/Conflito.html>

Taylor, B. (2000). *The art of improvisation*. Taylor- James Publications

Wikipédia. (2025). Covilhã. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Covilhã>

9. Anexos

Anexo I – Resumo Respostas Questionário

Anexo II – Proposta Metodológica

Anexo I – Resumo Respostas Questionário

QUESTIONÁRIO – resumo das respostas recebidas

Identificação da pessoa entrevistada (nome, idade e profissão):

1. Bruno Chaveiro, 31, músico.
2. Armindo Fernandes, 79 anos, Músico
3. Guilherme Morais, 36, Músico e Professor
4. Paulo Silva, 41 anos, farmacêutico
5. Bernardo Couto, 45 anos, músico
6. Nuno Cirilo, 38 anos, músico
7. Ricardo Parreira, 39 anos, músico
8. José Manuel Neto
9. Anónimo
10. Ricardo Silva, 37 anos, Músico e Professor de Guitarra Portuguesa
11. Francisco, 28, Músico/Professor
12. João Vaz - 27 - Estudante e Músico
13. Ricardo Gordo, 37 músico
14. Rafael, 23, professor e músico
15. Rui Poço, 29, Músico

Questão 1.

Com que idade iniciou o seu percurso no género musical do Fado e/ou Jazz?

RESPOSTAS:

1. Com 7 anos comecei a tocar fado. Aos 27 tive a minha experiência a tocar jazz.
2. Antes de tocar Fado tive um conjunto que tinha o meu nome, um conjunto típico de música tradicional de folclore e depois fado verdadeiramente comecei a aprender já com 16, 17 anos. Fui para Lisboa tinha já 18, 19 anos.
3. 17 anos no Jazz e 34 no Fado
4. No Fado/Canção de Coimbra com 22 anos
5. Aos 12 anos
6. 23
7. 13 anos
8. 14
9. Fado quando tinha 17 anos, jazz quando tinha 13 anos
10. 7 anos de idade.
11. 13
12. 15
13. Fado - 21; Jazz – 23
14. 22
15. 20

Questão 2.

De que forma aconteceu a primeira abordagem à prática performativa do(s) respetivo(s) género(s)?

RESPOSTAS:

1. Comecei a aprender viola de fado, como tal, o repertório era de fado. O Jazz surge mais tarde através de um convite do Júlio Resende com quem mantenho uma parceria até hoje.
2. Antigamente a Antiga Emissora Nacional dava muitos fados e eu ouvia, embora não tendo rádio, um irmão meu tinha rádio e eu ouvia os fados que dava àquela hora, sempre os fados e eu ouvia. E depois no conjunto, entrei num espetáculo que havia em Aveiro de variedades e havia lá um senhor e havia também uma parte de fado. E eu tocava viola na altura, nem tocava guitarra. E depois comecei a encantar-me pela guitarra e foi daí esse senhor, que era de Porto, ensinou-me os primeiros passos, tendo depois aprendido por mim.
3. Ambos surgiram de uma atração pelo estilo de música e aprendizagem do instrumento. Na adolescência tocava guitarra eléctrica, queria aprofundar os conhecimentos de música e fui para uma escola de jazz, e mais tarde prossegui estudos superiores em Jazz. Depois já em adulto quis aprender Guitarra Portuguesa e falei com Samuel Cabral que me disse que ensinava, mas só fado. A partir daí comecei a desenvolver a técnica do instrumento aplicado à linguagem e repertório do Fado, também comecei a ir ao fado vadio (da mesma forma que na adolescência comecei a frequentar jam sessions de jazz).
4. Ainda como aluno e com um grupo de outros alunos da secção de fado da AAC.
5. Serões familiares.
6. Com aulas presenciais.
7. Aprendi a tocar com o meu pai.
8. Já no ciclo eu tive a primeira abordagem quer á guitarra (por brincadeira) quer ao solfejo numa banda filarmónica .
9. Fado com 18 anos, jazz também com 18.
10. Comecei a aprender guitarra portuguesa com o meu pai, que também era guitarrista. Mesmo não sendo a sua atividade principal a nível profissional, foi o meu primeiro grande mestre e influenciou muito a minha aprendizagem.
11. Inserção em grupos de música popular e tradicional, grupos de fado.
12. A primeira abordagem performativa, relativa ao fado, ocorreu através de uma participação num espetáculo, a convite do então professor de guitarra portuguesa.
13. A primeira de forma académica, a segunda como autodidata, mas mais tarde (aos 33) académica também.

14. Tocar em casas de fado.
 15. Depois de um concerto como trompetista fui abordado por aquele que viria a ser meu mestre de guitarra portuguesa, Custódio Castelo.
-

Questão 3.

Sendo um intérprete/executante e/ou professor do(s) género(s) musical(ais) em questão – Fado e/ou Jazz, como descreve, em termos gerais, a prática performativa tradicionalmente associada ao(s) mesmo(s)?

RESPOSTAS:

1. São essencialmente muito parecidos do que toca à necessidade de improvisação e resposta imediata.
2. A guitarra portuguesa está intimamente ligada ao contexto do fado; a viola é o suporte, mas fado sem a guitarra portuguesa não tem o mesmo sabor, não é a mesma coisa. E, portanto, foi essa a minha paixão. Eu faço a distinção entre instrumentistas ou solistas e acompanhadores, neste caso estamos a falar de fado, não é? No acompanhamento de fado, a improvisação é a parte de acompanhador. Por isso distingo entre instrumentistas ou solistas e acompanhadores. Sempre fui um guitarrista mais acompanhador do que, vamos lá, solista. Genericamente, resulta do trabalho que é desenvolvido pelos três intervenientes instrumentistas - guitarra portuguesa, viola de fado e viola baixo, o qual é mais recente pois o fado originalmente nunca teve baixo nem contrabaixo. O baixo dá muita base e é muito bom tocar com baixo, não há dúvida nenhuma. Agora, a viola é muito importante, como se sabe, a bateria. E depois nós estamos ali para dar as nossas entradas, fazer os nossos solos e fazer os nossos contracantos, sem interferir com quem está a cantar. Portanto, a pessoa está a cantar e nós estamos ali por trás, e nos momentos de silêncio da voz nós fazemos ali uma resposta ao nosso gosto, que nem sempre é igual. Depende do momento e é aqui que entra a improvisação. Às vezes, a voz vai para aquele lado, dá uma volta diferente e nós vamos atrás e respondemos diferente daquilo que costumamos fazer com as chamadas malhas tradicionais.
3. Tanto no Jazz como no fado há duas abordagens tradicionais no repertório típico num concerto. Tocar canções (originalmente escritas para serem cantadas como o repertório do Great American Songbook ou os Fados Tradicionais) e tocar instrumentais (Jazz Standards ou músicas originais e as Guitarradas no Fado); No Jazz depende mais do tipo de formação em que se toca, pois tocando a duo com cantor(a) assumo um papel parecido com o da Viola de Fado; se tocar em trio (com contrabaixo e bateria) assumo um papel mais parecido com o da Fadista; e se tocar em formação mais alargada posso assumir um papel mais parecido ao da guitarra portuguesa em que não tenho que segurar harmonia ou melodia

e posso estar mais livre para respostas e segundas vozes. No Fado, as funções de cada música estão mais definidas, A Fadista assume a melodia e interpretação do poema e é quem lidera a música; o Viola garante a secção rítmica e segura o andamento e estrutura da música; a Guitarra Portuguesa assume introdução melódica, responde à Fadista, interage dinamicamente com Viola e assegura as melodias dos interlúdios. Resumindo, o fado tem uma estrutura mais definida, na formação podem dobrar os instrumentistas (mais guitarras e mais violas - e mais fadistas) mas não mudam a sua função, dividem-na, e no Jazz a função musical do instrumentista pode mudar em instrumentos harmónicos como a Guitarra ou o Piano. Tanto no Jazz como no Fado há uma base de linguagem a partir de canções em que é preciso que todos conheçam um repertório comum para poderem tocar livremente, ou seja, conhecer um X número de canções e conseguir tocá-las em qualquer tonalidade. Numa nota mais subtil, tanto no Jazz como no Fado há uma liberdade na interpretação da música que está condicionada à sua própria linguagem, ou seja, os músicos podem tocar como lhes apetecer e ser livres mas tem que respeitar a estética e linguagem própria do seu género musical.

4. No Fado/Canção de Coimbra, inicialmente o que acontece é uma interpretação do repertório já existente da forma mais fidedigna possível (quer a nível de notas quer a nível de expressão). Essa "colagem" inicial a artistas como, Artur e Carlos Paredes, permite uma aprendizagem de como tirar determinado som e das variadas técnicas. Durante este processo vai-se adquirindo o cunho pessoal na interpretação dos temas. Em 2023 comecei a frequentar meios mais associados ao Jazz, pertencendo atualmente a um coletivo denominado "Profound Whatever Collective". Aqui não há um estilo definido e a nível musical há uma grande liberdade. Aqui a improvisação livre e a música exploratória assume um papel preponderante.
5. Exigente e gratificante.
6. Não respondeu.
7. Para se tocar fado o músico tem que estar a ouvir muito bem a letra que se está a cantar para poder abordar a temática no acompanhamento.
8. Com base na minha experiência como músico autodidata, a aprendizagem deste instrumento é feita maioritariamente pela tradição oral , no entanto , eu aprendi a ouvir vários guitarristas a ouvir muitos discos etc ... só depois percebi de forma intuitiva que precisava de saber um pouco mais como por exemplo : saber os fados tradicionais e as guitarradas dos vários mestres , todos eles têm técnicas diferentes e serviram para me enriquecer tecnicamente e musicalmente . Depois com os músicos que tiveres dicas comigo “ digo dicas porque a coisa do professor não me entra muito bem “ talvez por também não ter tido um “ professor “. Vários guitarristas da nova geração e até da minha geração.

Penso que iniciar quer aprendizagem quer o ensino pela parte tradicional faz todo o sentido.

9. Ambos vivem do improviso, têm standards que são interpretados e solados de forma diferente, dependendo do artista.
10. A prática destes géneros musicais, na minha opinião, prende-se com uma vertente mais sensorial e espontânea de abordar a música. Isto é, os conceitos musicais de base deverão ser estudados e trabalhados, tal como na música clássica, no sentido de criarmos uma base sólida de conhecimento. Contudo, o foco está na performance e, principalmente, na prática auditiva e, não tanto, na leitura musical. Em tempos, um músico comentou comigo que a aprendizagem "clássica" é excelente para aprofundar a teoria musical e adquirir uma boa leitura, uma boa interpretação do código musical. Por sua vez, a aprendizagem "jazzística" volta-se em grande parte para o domínio do instrumento, dando ênfase à sua execução e "libertando" o músico para outras abordagens que, por si só, não "dependem tanto" da música escrita, como é o caso do Fado e da sua prática. Ora, creio que as duas realidades são bem distintas e identificáveis, mas creio também que ambas se podem fundir, pois um músico que toque de "ouvido" poderá (e deverá) praticar a sua leitura musical e, há sempre um momento em que esse conhecimento lhe vai ser útil, bem como um músico clássico, habituado a tocar por leitura, deverá saber abordar uma melodia de ouvido, ou ter uma perceção do caminho harmónico que a música está a seguir, por exemplo. Considero que o Fado é o Jazz português. Passo a explicar: os Fados Tradicionais encerram em si uma estrutura harmónica que se vai repetindo de x em x compassos, tendo como referência uma melodia de base que, posteriormente, poderá sofrer alterações, vulgo "estilar", como assim é designado na gíria fadista, consoante a inspiração e a capacidade de improvisação do fadista, muitas vezes suportando-se no seu conhecimento empírico, não musical, e apenas tendo como referência as gerações antecessoras e a sua experiência de campo. Ora, com mais ou menos conhecimento musical, podemos transportar esta realidade para outros terrenos musicais, os Fados Tradicionais são o equivalente os Standards de Jazz, pois cada um deles tem uma estrutura harmónica que se vai repetindo e têm uma melodia principal que, depois de apresentada, é passível de ser alterada em forma de improviso. As Casas de Fado, muitas vezes promovem noites que são apelidadas de "Noites de Fado Vadio", o que significa que não há um artista/fadista definido no cartaz, ou seja, canta quem aparece, espontaneamente. Estas noites poderão assemelhar-se àquilo que chamamos na gíria jazzística, as "Jam Sessions". Sem ensaio prévio, muitas vezes sem conhecerem os músicos, os cultores de ambos os estilos promovem este género de encontros e é assim que o "Fado (ou o Jazz) acontece".
11. É uma prática de partilha, de comunidade, de inspiração, de influências dos pares para um momento criativo.

12. O cerne desta questão, eu penso que se prende com a liberdade do sentir de cada um, tudo muito na base do improviso (“daquilo que sai na hora”). Até porque a base do fado consiste na tradição oral... daí que não se esteja vinculado a determinadas notas, figuras rítmicas...
13. Ambas têm linguagens diferentes, o que requer muita audição e interpretação de cada estilo. O método de estudo na improvisação, é sempre semelhante. Pois, o estudante deve procurar sentir-se confortável a aplicar as respetivas escalas e arpejos em qualquer harmonia. Contudo, como referi inicialmente, a sua escolha de "motivos" ou abordagem musical é que irá definir se a linguagem soa mais de acordo com o estilo que está a interpretar.
14. Prática muito ligada à improvisação e criatividade, com alguma estruturação.
15. Pouco documentada e editada em livros, sites, etc.. a didática oral é fundamental.

Questão 4.

Sendo a improvisação musical um traço característico da prática performativa tanto do género do Fado como do Jazz, como se pode definir, na sua opinião, a mesma, em termos da importância que assume nessa mesma prática performativa?

RESPOSTAS:

1. Um bom músico de fado ou jazz deve estar à vontade com a estrutura harmónica que acompanha e estar desperto para tudo o que acontece musicalmente entre os intervenientes podendo reagir de forma imediata.
2. A improvisação é fundamental, é um traço fundamental. Hoje há de ver que os guitarristas, a maioria esmagadora, do pessoal mais novo, tem uma linguagem completamente diferente. Muitos estão a fazer melodias por trás que muitas vezes não têm nada a ver com o que a fadista está a cantar. Não liga, não diz nada, não ajuda a voz. E depois muitos alteram a própria melodia tradicionalmente associada ao estilo que se está a executar. Portanto, a guitarra portuguesa tem que estar ali com a viola como suporte. E nós estamos ali para também suportar o artista com os contracantos, apoiá-lo no que ele está a dizer. E temos de também sentir as palavras que eles estão a dizer. Nós temos de perceber antecipadamente quando o artista quer mais. Eu sempre tive este entendimento quanto ao acompanhamento. E há também uma sensibilidade que se vai desenvolvendo, não é? Com o passar dos anos. E eu entendi isso perfeitamente e revejo-me perfeitamente nas suas palavras. Ora bem, deixa-me só rever aqui a questão. Pronto, a importância, chegámos à conclusão, que é fundamental a improvisação na prática performativa, no acompanhamento. Mas a improvisação não deve nem pode estragar ou prejudicar o acompanhamento, deve ter

regras. Há espaço para a improvisação nos momentos certos. Agora, naqueles momentos fixos em que temos que dar o mote é que temos que respeitar a estrutura base do estilo que se está a executar.

3. No Jazz a improvisação assume um papel mais preponderante no sentido em que há um espaço na música só para isso. A seguir à exposição do tema, cada instrumentista assume um solo à volta da estrutura harmónica. No Fado isso acontece (do que eu conheço) quase só em guitarradas ou temas específicos (tipo fado pechincha a fechar um concerto) como forma de mostrar as capacidades técnicas dos instrumentistas, mas não é parte integrante de um concerto de Fado. Para cada um dos músicos de Fado, tendo eles funções diferentes, a improvisação acontece de formas específicas. O Guitarrista tem mais liberdade para improvisar, seja no acompanhamento harmónico seja em respostas mais melódicas, e pode até não tocar e usar o silêncio como arma musical. O Viola como base da canção, tem uma função mais estrutural e tem que manter os acordes e a estrutura em andamento, por isso as suas variações ocorrem mais nas escolhas de inversões e escolhas harmónicas, linhas de baixo, controlo e variações dinâmicas e interação com Fadista e Guitarrista. A Fadista pode improvisar na interpretação melódica (escolha de notas, colocação rítmica, e dinâmicas).
4. No caso do Fado/Canção de Coimbra a improvisação não tem praticamente expressão. No caso do Jazz isso tem muita importância e é fulcral. Pode ser assente num determinado campo harmónico ou completamente livre. Penso que a atenção e a dinâmica de grupo muda quando se está a improvisar. É necessária uma maior atenção ao que os outros músicos estão a fazer, quase como uma conversa, para se decidir no momento o que queremos acrescentar (que muitas das vezes pode ser silêncio por exemplo). A música vai-se desenvolvendo de uma forma mais dinâmica e livre.
5. Absolutamente essencial para conseguir interpretar este género de musica.
6. A improvisação é uma parte fundamental no acompanhamento do fado
7. A improvisação no acompanhamento do fado normalmente são frases curtas, preferencialmente com início nos espaços da voz e que não colidam com a melodia que está a ser cantada.
8. O improviso no acompanhamento para mim tem que existir sempre. Os fadistas não cantam sempre da mesma maneira e como estou no papel de acompanhador tenho que fazer isso mesmo "acompanhar ". As introduções de cada fado costumo fazer uma espécie de improviso, mas de maneira que a melodia do fado esteja sempre presente. Por exemplo, fechar a introdução ou o separador do tema com a melodia. Fazer as melodias certas é importante, mas dar-lhe um cunho pessoal sem descaracterizar também.
9. Elevada.

10. Parte da resposta a esta questão, está na resposta anterior. A improvisação melódica aparece no Fado tanto na performance do Fadista como na do guitarrista de guitarra portuguesa. O Fadista assume esse “estilar” entoando o poema e a guitarra portuguesa aparece nos intervalos da melodia da voz, tocando em contraponto, fazendo rasgos improvisados, mas tendo sempre como base a linguagem em que está. O guitarrista deverá sustentar-se nos seus recursos melódicos. Alguns estão pré-definidos, outros surgem espontaneamente e, outros poderão ser um misto, isto é, têm como base uma referência, mas depois podem ser concluídos ou iniciados de outra forma, consoante a intenção de quem toca. É muito importante que o guitarrista respeite o espaço do fadista e vice-versa, sem que hajam “atropelamentos” melódicos. Considero que a improvisação assume um papel fundamental na abordagem do Fado, pois acaba por ser um ponto de identidade desta prática performativa.
11. A improvisação é importante no sentido em que nos expomos, com mais ou menos recursos, aquilo que sentimos no momento. Ser músico, passa por essa improvisação. Música do momento e não um momento extremamente preparado. Não confundindo interpretação com improvisação. E/ou não confundindo músico com instrumentista.
12. Penso que é o traço mais relevante do Fado. Atentar ao poema que é cantado e responder a ele da forma que se sente. Daí que cada músico seja único (a forma como cada um sente). Claro que os recursos técnicos são muito relevantes, contudo, por vezes basta uma nota como resposta à voz para se atingir o propósito do “bem acompanhado”. Se foi esse o sentir, foi isso que saiu naquele momento. Amanhã, no mesmo tema, pode sair algo distinto...
13. A improvisação é essencial para qualquer um dos estilos, sendo esta uma parte obrigatória em alguns movimentos do jazz (swing, bebop, fusão).
14. A improvisação é um elemento intrínseco de ambas as práticas.
15. Não respondeu.

Questão 5.

Na sua opinião, e de acordo com a sua experiência pessoal, como acha que deve ser abordada a prática improvisacional, em termos de processo de ensino/aprendizagem, na perspetiva de desenvolvimento progressivo de competências musicais no respetivo estilo?

RESPOSTAS:

1. Não tenho competências para tal, mas penso que se deve ouvir muito sobre qualquer um dos géneros de forma a interiorizar a linguagem é essencialmente através do estudo de harmonia.
2. Essa improvisação, quanto a mim, se for eu a ensinar, vou fazê-lo sempre pela maneira que sinto. Não quer dizer que quem aprende vá fazer as mesmas coisas que eu faço. Por outro lado, no acompanhamento, seja

em que música for, o instrumento não pode estar sobreposto com outras melodias, nem a tocar a própria melodia cantada. Antigamente fazia-se muito isso. A própria melodia não se pode estar a tocar paralelamente com a voz, pois prejudica-se a própria interpretação da Fadista. Devemos dar essa liberdade a quem canta. Devemos dar essa liberdade a quem canta e depois então fazer aqueles apontamentos improvisados. Pode ser uma nota, que fica muito bem. E o silêncio, às vezes. E o silêncio. O silêncio é importantíssimo. Mas... No momento certo, respeitando o equilíbrio do que está a acontecer. No respeito entre intervenientes. O menos é mais. Quem está a acompanhar tem de sentir precisamente isso.

3. O Jazz estuda de forma sistematizada a improvisação desde os anos 50, por isso tem uma metodologia variada e bem desenvolvida nesse sentido. Para aquilo que o Fado exige de improvisação há bases de controlo harmónico que podem ser trabalhadas a partir da metodologia da aprendizagem do Jazz, sendo que para duas são basilares e já são aplicadas tacitamente pelos músicos de Fado. 1- o domínio harmónico, a partir de exercícios de arpejos, notas alvo e de definição harmónica, vulgo tocar "changes" (tocar os acordes); Seja numa perspectiva absoluta, tipo tocar pelo instrumento todo o acorde de Lá menor em arpejo, com diversos exercícios; Seja numa perspectiva mais direcionada ao próprio repertório, tipo tocar os arpejos do Fado Perseguição. 2- A aprendizagem da linguagem a partir da transcrição de repertório tradicional. Transcrever melodias, transcrever acompanhamentos de guitarra; transcrever introduções e "tocar por cima", acompanhar gravações áudio dessas canções. Dentro da metodologia do ensino do Jazz haverá muito mais que o Fado pode ir beber (e certamente o seu inverso, principalmente no ensino da música em Portugal), mas há uma competência base a dominar que é a compreensão harmónica das suas funções, compreender o conceito de tonalidade, de graus (I, V; IV), cadências, modulações etc. Nisso o Fado parece-me muito mais interessante como base para desenvolver numa fase inicial que o Jazz. Ou seja, muitas vezes no ensino do Jazz, mesmo o repertório mais simples tem uma componente harmónica complexa, o Blues parte de uma base harmónica I V IV; e temas como Autumn Leaves ou Fly Me to The Moon com ciclo de 4^{as} são muito complexas para alunos iniciantes. E nisso o Fado está mais estruturado em Fados de 1^o, 2^o geração, Dois Tons, Fado Canção etc e pode ser uma forma mais interessante de se abordar a improvisação e compreensão harmónica no ensino da música. Outra questão muito importante na aprendizagem destas músicas e instrumentos é a necessidade de ser interpretada ao vivo, com outras pessoas, em Jam Sessions ou Fado Vadio ou sessões entre pares. Tocar sozinho ou com "youtube" pode ser uma prática individual importante para resolver problemas específicos, mas é mais importante lidar com a prática real e lidar com os problemas no momento e ao vivo, a improvisação implica uma criação em tempo real e isso desenvolve-se também no mundo real.

4. Acho que o estudo dos temas será sempre essencial. Deve-se aprender a chamada primeira guitarra e também a segunda guitarra. Assim, de uma forma mais fluída e sem grande escrutínio de componentes teóricos numa fase inicial, a parte harmónica e melódica vão sendo aprendidas. Na escola de Coimbra (do que conheço) o trabalho que vai sendo feito vai sendo este. Penso que a partir daqui se pode sugerir a aprendizagem e consolidação de algumas escalas para se começar a improvisar sobre um determinado campo harmónico. Posteriormente passar a incentivar à exploração do instrumento no seu todo e de forma mais livre. Reconheço que, no caso do Fado/Canção de Coimbra mais clássico, a improvisação e o seu ensino poderá não ter grande impacto no próprio estilo. No entanto, a sua aprendizagem pode ser de extrema importância para o próprio músico e para a sua evolução musical. O que irá contribuir para enriquecer a sua capacidade musical e alargar horizontes.
5. Ouvir muitos discos, tocar por cima dos discos, frequentar as casas de fado.
6. Através da utilização de escalas.
7. Para se improvisar na guitarra há que ter conhecimentos avançados de teoria musical e históricos do instrumento.
8. Como disse na pergunta anterior a questão da melodia estar sempre implícita no improvisado é importante. Falo em relação ao género mais tradicional. No entanto noutros géneros há maior abertura e poderá ser feito em função da harmonia que está a acontecer. Mas para mim ter a melodia original no horizonte é sempre a forma que mais gosto.
9. Devem ser dadas algumas dicas para estimular o treino auditivo e criativo, mas a improvisação vive muito do feeling do músico.
10. Relativamente ao método de ensino/aprendizagem da prática de improvisado, tanto num estilo como no outro, eu creio que não hajam “fórmulas fechadas” no sentido de se poder dizer que se queremos ser bons improvisadores temos que seguir o método x ou y. É sempre uma questão subjetiva, que depende também da capacidade de abordagem de cada aluno. Contudo, podemos e devemos ter diretrizes. Na minha opinião, parte desse caminho é ouvir muito. Ouvir e absorver as fontes dos nossos antecessores. Depois de se ouvir muito, devemos tentar reproduzir por imitação. No ensino do Jazz, é comum os alunos escreverem os improvisos de determinadas gravações, seja de que instrumento for, ou até mesmo haver transcrição de um instrumento para o outro. Por exemplo, um guitarrista poderá decorar e escrever um solo de trompete. A escrita é importante, no sentido de se visualizar mais facilmente o modo ou a escala que o músico está a trabalhar e perceber o raciocínio musical. No entanto, é essencial ter essa perceção auditivamente. Aos poucos, vai-se adquirindo a linguagem do género musical. Este conceito assemelha-se em ambos os géneros, Fado e Jazz: ouvir e reproduzir por imitação. A grande diferença é que no Fado, este suporte é, diria, exclusivamente oral, sem haver uma base escrita, apenas

umas pequenas referências harmônicas, como a escrita da sequência de acordes. Creio que o caminho é esse, mas poderemos enveredar para um ensino mais completo, através de recursos mais organizados. Por exemplo, na matriz do Fado Tradicional: Fado Menor, Corrido e Mouraria, poderia haver uma base escrita de 5 ou 6 variações melódicas, típicas de cada um deles, para que o guitarrista tivesse um apoio estruturado e não apenas referências soltas.

11. Creio que numa base mais sustentável, deverá estar sempre a formação musical. Noção de trabalhar dentro das escalas, navegar na harmonia, estando com os pés assentes, sabendo o que está a acontecer na base onde se improvisa. Passará também por experiência de tentativa-erro. A quantidade de vezes que se pratica o improvisado vai influenciar a sua qualidade, bom gosto, definir estilo, linguagem. Pensar na música como um texto musical, como dividir bem as orações, a pergunta-resposta.
12. Eu penso que é fundamental um conhecimento aprofundado do “braço” da guitarra portuguesa. E esse estudo é feito através de escalas, peças... estudo teórico... Com todo esse conhecimento, somos livres de adotar o caminho musical (dentro de um fado, por exemplo) que quisermos, o que por sua vez nos permite expressar o sentir do momento.
13. Em qualquer estilo musical, para que se possa improvisar, o método de ensino e aprendizagem é o mesmo. É essencial saber aplicar as respetivas escalas, arpejos e acordes na harmonia em questão. Na minha experiência pessoal, considero que a aprendizagem teórica, e aplicação, dos modos gregos é essencial para um melhor entendimento da abordagem melódica a utilizar.
14. Deve-se começar por improvisar com pequenos elementos, logo desde uma fase inicial de aprendizagem, alargando a complexidades em graus mais avançados.
15. No mundo do fado, volto a repetir que a didática oral, casas de fado são fundamentais para colocar em prática muitas das coisas trabalhadas em casa.

Questão 6:

Sendo um executante da Guitarra Portuguesa, como se deu o seu processo de aprendizagem da Guitarra Portuguesa, e, em específico, da prática improvisacional tradicionalmente a si associada em termos do acompanhamento instrumental do género do Fado?

RESPOSTAS:

1. Iniciei a prática de forma autodidata. Mais tarde procurei um professor e aí iniciei os estudos oficialmente. A verdade é que comecei por improvisar antes de ouvir referências.
2. Ouvindo e retendo. Primeiro criar conceitos. E depois desenvolver a sua própria linguagem. Cada qual depois cria o seu estilo. No meu tempo,

ouvíamos um guitarrista tocar e sabíamos logo quem é que estava a tocar. Como um fadista a cantar, nós sabíamos quem estava a tocar. Fosse mais ou menos conceituado, nós sabíamos. Porque naquele tempo, como sabe, ninguém ensinava nada a ninguém. E então depois tínhamos de criar a nossa própria abordagem. Com as diferentes gravações e registos que se iam fazendo, fui também fazendo a autocrítica. Aqui não devia ter feito isto, porque a artista estava a cantar e estava num ponto em que devia ser ouvida sem a guitarra a estragar. E depois fui criando também umas malhas específicas, dentro daquilo que é o fado, dentro do que muitos fazem, mas um bocadinho à minha maneira também.

3. Desde sempre adorei a Guitarra Portuguesa, o seu som e a música de Carlos Paredes. Nunca ouvi muito Fado, mas a certa altura quis aprender Guitarra Portuguesa de forma mais séria e assumi que como era músico e tinha as metodologias de aprendizagem podia fazê-lo de forma autónoma, e comecei a desenvolver um estudo do instrumento, fiz uma tabela Excel com o braço da guitarra e comecei a procurar padrões no instrumento para organizar escalas e acordes. Rapidamente percebi que estava a fazer uma estupidez e que devia era arranjar um professor que me ensinasse correctamente e me guiasse. Falei então com Samuel Cabral que rapidamente me direccionou na linguagem da Guitarra de Fado, e na primeira aula percebi com mais certeza que a minha abordagem inicial era completamente errada e que a Guitarra Portuguesa tem as suas características muito afinçadas e abordagens muito diferentes da Guitarra Eléctrica. O professor também me começou a indicar repertório do Fado e sítios para ir ao Fado Vadio e juntar-me para tocar. A par disso, faço um estudo individual direccionado para os problemas que identifico e também tento usar a Guitarra Portuguesa em projectos musicais que não de Fado, mas ligados a uma abordagem ligada ao Jazz e a grupos musicais de música original.
4. A minha aprendizagem deu-se a partir da transmissão oral. Aqui foi incentivada a escuta ativa dos artistas mais marcantes (Artur e Carlos Paredes) bem como a aprendizagem de temas que permitiram adquirir as mais variadas técnicas. Era comum, ao início a executar as peças com os próprios discos, o que me levava a apanhar as várias subtilezas da interpretação dos artistas (o professor ia fazendo as correcções necessárias). Quanto à parte de improvisação não foi explorada. As próprias variações é que me foram dando algumas noções de harmonia e escalas e a forma mais comum de as fazer no próprio instrumento (de referir que, no meu caso, já tinha alguns conhecimentos teóricos à posteriori). Posteriormente, de forma autodidacta, fui começando a explorar a improvisação. Aqui recorri também ao Jazz.
5. Graças por um lado às aulas que tive com grandes professores, como o Carlos Gonçalves ou o Pedro Caldeira Cabral e por outro lado a um esforço de persistência e paciência que é essencial.

6. Através das aulas do mestre Custódio Castelo que me foi dando escalas e exercícios em determinados tons e ouvindo outros guitarristas e as suas abordagens. Mas a improvisação em mim pessoalmente vem muito do sentimento do momento e da tentativa de dar forma às palavras dos poetas.
7. Comecei a aprender a tocar guitarra com o meu pai com cerca de 6 anos de idade.
8. Como disse atrás sou autodidata . Tudo aconteceu a partir do momento que eu entrei na casa de fados da minha mãe e comecei a trabalhar lá como guitarrista . O violista que tocava comigo na altura era um mestre” José Inácio “ tive essa sorte e comecei por aí . Visto ser uma tradição oral não há uma fórmula certa para aprender . As bases são sem dúvida os fados tradicionais como o fado mouraria o corrido o fado menor etc ... é aí que se desenvolve as várias técnicas para dar o passo seguinte . Os trilos a apojaturas os gemidos trinados etc ..
9. Tive alguns professores de guitarra portuguesa, mas nunca foi a minha prioridade enquanto instrumento, foi sempre um complemento. A improvisação veio naturalmente porque faz parte da minha forma de tocar.
10. Como executante, a minha aprendizagem não foi (não é) diferente de todos os outros guitarristas. Passa essencialmente por essa abordagem tradicional de transmissão oral. Ouvimos os mestres, reproduzimos por imitação, repetimos vezes sem conta, vamos adquirindo bagagem harmónica e melódica e colocamos em prática esse conhecimento nas noites de Fado. É um processo contínuo, em que não há uma meta, pois estamos sempre a aprender e a renovar forma de tocar e de ver o instrumento.
11. O processo de aprendizagem do instrumento surgiu com o ensino articulado da música. Após algum tempo de aprendizagem, fui solicitado a intervir em vários grupos em que começou a entrar a prática improvisacional. A minha prática teve sempre na base uma formação musical sólida, o que me facilitava em trabalhar em diferentes tonalidades sem grandes dificuldades. Ao lado do improvisado surge a espontaneidade que é necessária quando se responde ao fadista. Não é necessariamente um improvisado, podendo ser uma imitação melódica da voz.
12. Remeto esta resposta para a questão anterior. Eu comecei por estudar escalas, inversões de acordes, depois os temas, os fados... Tudo isso me foi dando conhecimentos e recursos para que num determinado fado, por exemplo, consiga saber “onde pisar” dentro de certa harmonia, o que me permite improvisar e assim “ser eu” musicalmente.
13. Como referido anteriormente, comecei em âmbito académico. A improvisação desenvolve-se a partir do estudo teórico e prático de acordes, escalas e arpejos. A aprendizagem de obras já editadas é essencial para que o aluno entenda e absorva a linguagem do estilo. Mais tarde, com base na sua aprendizagem, poderá começar a fazer escolhas e criar o seu próprio estilo na improvisação.

14. Comecei por tocar guitarra portuguesa na sua componente mais formal, em conservatórios. O contacto com a improvisação dá-se mais tarde, quando me início como instrumenta de fado. Aqui, tive de realizar um grande trabalho de imitação, mas também criação para criar os meus próprios mecanismos de improvisação.
15. É fundamental o domínio das várias tonalidades, sendo que ajuda o improviso quando dominada a parte técnica com a parte da execução dominando a teoria musical ajuda para colocar em prática tudo o resto.

Questão 7:

De acordo com a sua experiência e prática pessoal, como se pode caracterizar tecnicamente/musicalmente a prática da improvisação executada pela Guitarra Portuguesa no acompanhamento tradicional do Fado?

RESPOSTAS:

1. No fado a improvisação é muito balizada. Tem uma característica muito tonal o que facilita o processo.
2. Hoje a guitarra portuguesa toca-se à base de muita técnica. Muita técnica, porque a guitarra portuguesa começou a desenvolver-se muito. No meu tempo, quando eu apareci, tínhamos um acompanhamento com acordes rasgueados, arrastados. Hoje já não. E hoje quem toca guitarra portuguesa, como tem todos estes meios modernos facilitados pela internet, tem a tarefa bem mais facilitada. Por exemplo, conseguem ir buscar vídeos e áudios de guitarristas que já não estão entre nós, estudam-nos e depois com a técnica que têm conseguem catapultar isso tudo. Em conversa com o José Manuel Neto, ele disse que só ouve malta antiga. Não ouve nada desta malta moderna. Ouve malta antiga e depois, com aquilo que ouve, faz à maneira dele dentro daquilo, com uma perfeição e com uma beleza excepcional. Resumindo, hoje há muita técnica na execução da guitarra portuguesa mas também acontece que olhamos para aquilo e tecnicamente é espetacular mas não nos diz nada em termos de mensagem. Falta ali coração, falta ali qualquer coisa que prenda as pessoas.
3. Para mim tem 3 vertentes, a primeira ligada às melodias fechadas que podem ser improvisadas também, nas introduções, interlúdios e guitarradas. As melodias são aquelas e podem ser interpretadas à maneira de cada um mas têm uma baliza musical característica. O Fado Cravo, por exemplo, tem uma melodia específica que deve ser tocada na introdução, mas pode ser interpretada de formas muito diferentes. A segunda vertente é a do acompanhamento harmónico, "tocar os acordes", que pode ser feito de muitas maneiras também. Dedilhados, puxadas, ou linhas melódicas constantes, e todas estas abordagens podem ser feitas em registos e ritmos diferenciados. Com a junção de todas estas

variantes, a própria abordagem do acompanhamento pode ser tão rica e tão improvisada como qualquer solo no Jazz, está é numa função diferente. E também há canções no fado que implicam uma abordagem de acompanhamento específica como o caso do Fado Pedro Rodrigues em que se pode fazer, durante a canção, variações à sua própria abordagem. O último caso é o mais típico daquilo que conhecemos da guitarra ligada ao Fado que são as respostas melódicas. Que podem ser muito variadas e colocadas nos mais diferentes sítios musicais. Como no Jazz, há frases "cliché" que podem ser citadas, e muitas vezes estas respostas servem também como passagens entre acordes ou entre partes, para evidenciar mudanças da tonalidade, por exemplo.

4. Isto acontece no fado de Lisboa e nesta matéria não tenho nada a acrescentar.
5. Na aparência fácil e simples, na realidade muito difícil de atingir.
6. É um acto de pergunta e resposta entre o fadista e a guitarra portuguesa.
7. A improvisação no acompanhamento do fado, não é uma improvisação sobre um tema ou frase musical, mas sim sobre um poema em que se tem que fazer escolhas de notas a tocar.
8. Acho que já respondi lá atrás :)
9. Executante razoável, existem pessoas tecnicamente mais evoluídas, mas estão 100% dedicadas ao instrumento.
10. A prática da improvisação no acompanhamento do Fado não é um processo imediato. São muitas horas de estudo, anos e anos de dedicação de colocação em prática nas performances ao vivo. Há momentos em que entramos em "becos" musicais, em que nos debatemos com as nossas limitações, em que os recursos que temos nos parecem sempre escassos. Nesses momentos mais difíceis, que creio serem mais que naturais, é importante não perdermos o foco e procurar novos caminhos, outras referências que nos "refresquem" a memória musical e que nos catapultem para novos desafios. Só assim, conseguimos continuar com alento e não perder o ânimo.
11. O acompanhamento de fado não considero que passe literalmente pelo improviso. As respostas vulgarmente chamadas por "malhas", fazem parte da linguagem de qualquer guitarrista acompanhador. Essas "malhas" são infinitas e até criadas no momento o que nos liga ao improviso, mas há esse repositório de "malhas" que vamos usar de forma espontânea. Daí separar o improviso da espontaneidade. Havendo uma linguagem/estilo do fado, o improviso será sempre moldado por os conceitos pré-definidos. Não deixamos de improvisar mas há sempre influência do que já ouvimos antes.
12. Ter a maior bagagem possível ao nível da técnica, teoria musical e sem dúvida ouvir muita música, penso que são os ingredientes certos para a improvisação musical.

13. Penso que será semelhante à de qualquer outro estilo que requeira improvisação. O método de aprendizagem é o mesmo, diferindo a linguagem.
 14. A improvisação pode partir de imensos recursos técnicos, não podendo estar circunscrita a nada. Contigo, existem algumas frases idiomáticas de acompanhamento de fado que deverão ser aprendidas e utilizadas de acordo com o gosto pessoal.
 15. Tecnicamente e musicalmente estão ligadas, pois a técnica irá sempre condicionar ou ajudar a improvisação e domínio seja do instrumento como do tema interpretado.
-

Questão 8:

No seu entendimento, como se deve processar o ensino da improvisação musical na Guitarra Portuguesa (se possível, desenvolver a sua resposta com indicação das diferentes etapas, conteúdos, recursos, etc. que tal aprendizagem deve seguir)?

RESPOSTAS:

1. Penso que se deve escutar muito os executantes que consideramos referências. Estudar e entender sobre harmonia e os processos de construção de escalas e modos sobre as tonalidades.
2. Para mim, a primeira coisa é a harmonia. Não se pode começar a ensinar elementos mais simples para depois se perderem completamente. Tem de ser a partir da harmonia, E depois trabalhar as escalas, começando com as escalas mais simples. E depois, então, os fados mais simples, ir conhecendo a harmonia dos mesmos. Para mim, a harmonia é fundamental. A harmonia, o viola tem de saber, mas a guitarra também. Para mim, a harmonia é para onde se deve começar. Depois vem o resto, nomeadamente ir trabalhando a parte melódica, que é o trabalho da guitarra.
3. Para mim a estruturação da aprendizagem está evidenciada na resposta da pergunta 5. Há mais para aprofundar nesse sentido, com exercícios concretos e outras abordagens complementares, mas a base acho que é essa. Definição harmónica, aprendizagem da linguagem a partir de fontes fortes e aplicação em contextos reais. No caso específico da Guitarra Portuguesa, há questões técnicas concretas que podem ser definidas como a particularidade da mão direita que não tem grandes ligações com a guitarra elétrica ou guitarra clássica. e por isso necessita de exercícios concretos e uma metodologia específica. E também a aprendizagem e foco nas guitarradas tradicionais, no repertório de instrumentistas (como Carlos e Artur Paredes), e uma proposta dos alunos se proporem a desenvolver as suas próprias guitarradas e instrumentais a partir do seu repertório favorito. Esta última proposta parece-me muito importante para a aprendizagem do instrumento no seu global, por duas razões. A primeira

prende-se na possibilidade de aprender uma guitarrada sem a sua compreensão, ou seja, posso aprender as digitações do Lisboa ao Entardecer sem compreender a sua base harmónica ou os seus movimentos, só tocando as notas. E quando me proponho a tocar um instrumental dos Beatles, por exemplo, em que não há referências para a guitarra portuguesa para poder "sacar", tenho que aprender os acordes, a melodia e arranjar uma forma de poder tocar na guitarra. A resolução desse problema é vital para compreender e arranjar soluções musicais na guitarra. A outra virtude desse trabalho é a de criação de mais repertório para a Guitarra (numa perspectiva de criatividade humana) e da profundidade da identidade musical de cada um, supondo que cada instrumentista vá escolher músicas diferentes que lhe sejam mais atractivas naquele ponto da aprendizagem.

4. Inicialmente, deve-se começar por estudar os artistas mais representativos de cada estilo que executam guitarra portuguesa. É crucial apresentar temas-chave e estimular a escuta, além de analisar as pequenas nuances de cada tema. Na minha opinião, isso é essencial para adquirir as várias técnicas. Contudo, isso não significa que se deva esperar para começar a improvisar apenas após o domínio completo dessas técnicas. Para além da parte melódica, o ensino desde cedo da harmonia das chamadas "guitarradas" é importante para que o aluno comece a aprender de uma forma fluída as progressões harmónicas mais usadas (aqui as aulas em duo podem funcionar bem, ou então o professor fazer esse papel). Começar com músicas que abordem menos acordes e ir evoluindo. Paralelamente poderão ser introduzidas as notas principais de cada acorde e a sua localização no braço da guitarra. Aqui o aluno poderá começar por improvisar em cada acorde individualmente usando as notas principais do acorde em questão. Posteriormente podemos começar por introduzir as escalas e o improviso sobre determinadas progressões harmónicas. Nesta fase material visual representativo do braço da guitarra com as respectivas notas, escalas, etc é um recurso importante. Quando o aluno já está mais evoluído tecnicamente, é um bom momento para incluir nas improvisações elementos como staccato, vibratos, entre outros mostrando que a improvisação vai além das notas. Incentivar também o uso do instrumento de forma não convencional. Ensinar que a parte percussiva, o silêncio e a experimentação livre são formas de expressão igualmente importantes. Abordar a questão de criar tensões e resoluções na música, de falar sobre notas fora da escala convencional, aproximações cromáticas e outros recursos para dar mais "cor" às músicas e à improvisação. Deve-se promover também a improvisação livre, sem uma base harmónica definida. Para que esse tipo de improvisação ocorra, é preciso encarar a improvisação como uma conversa, em que cada músico participa do momento e a música se vai desenvolvendo livremente. Durante este processo será essencial seleccionar temas que possam potenciar a aprendizagem de todos estes

recursos. Falando do que melhor conheço, sei que Artur e Carlos Paredes são extremamente relevantes. Possuindo temas bastante evoluídos. Poderá ser também interessante estudar alguns temas de Jazz, por exemplo.

5. No caso de um instrumento como a guitarra portuguesa o auto didatismo e a persistência têm um papel essencial. Claro que há inúmeras referências e possibilidades em termos do processo, mas falando do meu caso pessoal, diria que começar por aprender as melodias dos fados tradicionais tal como elas foram criadas, ser capaz, a partir de aí de improvisar sobre elas, procurando não as desvirtuar completamente. Treinar o acompanhamento improvisado é algo que só se consegue depois de ouvir muitos discos, e de se deixar influenciar pelas grandes referências do instrumento. Aí começa um longo e difícil percurso de interiorização de uma linguagem musical para que mais tarde seja possível criar uma identidade artística pessoal e intransmissível.
6. Acho muito importante o estudo das escalas e arpejos aliados à escuta de outros guitarristas para se perceber as diferentes abordagens possíveis dentro dos mesmos ambientes musicais.
7. Não respondeu.
8. Como não sou professor vou dar a minha opinião. Faço-o de várias maneiras : por exemplo ver de que forma se pode mexer harmonicamente e a combinação com o violista ou então como muitas da vezes o parceiro com quem vamos tocar não é sempre o mesmo, é perceber á primeira volta que harmonia faz para então poder melodicamente caminhar naquela harmonia e melodia. Parte quase sempre do conhecimento que se tem do instrumento mas muitas das vezes se nós deixarmos ir surpreendemo-nos.
9. Trazer um pouco do jazz e da world music para o fado, não para desvirtuar, mas trazer novas abordagens e linguagem.
10. A meu ver, o ensino da improvisação musical na Guitarra Portuguesa deve manter a base tradicional que já tem. É assim há décadas, faz sentido ser assim. Creio que, partindo dessa base, poderemos reorganizar e estruturar um pouco mais os recursos. Numa fase inicial, como em qualquer outro instrumento, dever-se-á dar prioridade ao desenvolvimento da técnica, posicionamento da guitarra, colocação das mãos, execução de exercícios de dedilho, digitação etc. Aos poucos, introduzir pequenas peças melódicas, em que se utiliza somente o dedo indicador. Posteriormente, o dedo polegar e, progressivamente, ir evoluindo na exploração do repertório, seja de que âmbito for. Esta fase de iniciação poderá levar alguns anos. Normalmente, da experiência que vou adquirindo de ensino oficial, os primeiros 4 a 5 anos são focados numa abordagem mais técnica que se foca na reprodução de peças e, salvo uma ou outra exceção, em que ocorrer a passagem por alguns fados de base, como o Menor, o Corrido ou o Mouraria. Faço a seguinte ressalva: não há um estudo estatístico detalhado sobre esta temática, baseio-me

simplesmente na experiência e na observação de alguns anos no ensino. Há sempre alunos com um desenvolvimento mais acelerado, mas nesse aspeto, por norma, há um fator essencial, e o mais importante: o gosto pela guitarra portuguesa. No entanto, tenho verificado que, por norma, só a partir dos 13/14 anos de idade (passagem do 5º para o 6º Grau), quando o aluno atinge alguma maturidade física e, por conseguinte, maior domínio sobre o instrumento, começa a haver maior predisposição para uma aprendizagem mais aprofundada, uma vez que as barreiras técnicas passam a ser ultrapassadas com mais facilidade. Neste ponto de viragem, é muito importante perceber se o aluno tem gosto e quer realmente dar continuidade ao seu percurso. Em caso afirmativo, então sim, podemos direcionar o ensino de forma cabal para o Fado e todo o seu universo, que passa também pelas peças instrumentais. Nesta fase, passamos a ouvir conjuntamente com o aluno e a reproduzir os motivos melódicos de cada guitarrista, repetindo até o cérebro consolidar os fraseados. Depois, experimentamos em várias tonalidades, visto que a transposição é uma das valências da guitarra portuguesa como instrumento de acompanhamento do Fado de Lisboa. Após o conhecimento prático, podemos e devemos passar à contextualização teórica, ou seja, se estamos a trabalhar determinada frase em determinado tom, vamos explicar ao aluno o seu enquadramento musical, se é em modo maior ou menor, qual a escala de base, qual a harmonia que está implícita naquela frase, etc. Outro exercício que se pode fazer é pegar numa frase melódica, devidamente contextualizada e sugerir ao aluno que faça essa mesma frase com pequenas alterações, podendo finalizar ou iniciar de forma diferente. Este princípio é essencial para desenvolver o pensamento musical de improvisação - explicar a frase de outra forma. Todos estes processos são demorados e têm que ser constantemente trabalhados. No acompanhamento dos Fados Tradicionais, a base é sempre a transmissão oral. Quanto a recursos, utilizo as gravações que existem ao longo da história do Fado e depois exploramos a harmonia de cada um, fazendo a ponte para um conhecimento mais teórico.

11. Não considerando o ensino da improvisação musical na Guitarra Portuguesa uma coisa fácil e óbvia, penso que deverá passar primeiramente pela formação musical, seguindo pelo aperfeiçoamento e aquisição alargada de recursos técnicos da própria execução da guitarra. Começar com estruturas simples como tónica-dominante e ir dificultando, assim como a parte rítmica, experienciando compassos e divisões diferentes. Conjuntos musicais e estilos diferentes.
12. Começar por escalas, conhecendo o braço da guitarra portuguesa. Depois fazer estudos, estudar os acordes e as suas inversões. Atentar a fados, temas de guitarristas das várias gerações. E, sem dúvida que, ao longo de todo esse percurso ir aprimorando a técnica.
13. O aluno deverá seguir um estudo prático com base nos acordes, e posteriormente compreender que escala e arpejo cabem nos mesmos.

Existem vários exercícios técnicos que desenvolvem esta aprendizagem, nomeadamente tocar cada escala ou arpejo no sentido ascendente, descendente, de duas em duas notas, três em três, por aí fora. Mais tarde, é importante saber relacionar a harmonia das peças com os modos gregos. Quando estas matérias estiverem dominadas, o aluno terá todas as ferramentas necessárias para poder desenvolver o seu próprio estilo. Não obstante, é essencial ouvir muita música dentro do estilo para absorver a linguagem do mesmo.

14. Deve-se começar logo numa fase inicial, improvisado com pequenos elementos que se deverão desenvolver à medida que as capacidades dos alunos também se desenvolvem.
15. Já mencionado em cima. Com alguns conteúdos disponibilizados, estudar com método o instrumento através outros intérpretes antigos, seja fados seja instrumentais/guitarradas. O processo deve sempre passar por casas de fado, didática oral, ouvir muitos discos e concertos ou casas de fado ao vivo.

Fim do Questionário -----

Anexo II – Proposta Metodológica

Proposta de Abordagem Metodológica para o ensino da Improvisação na Guitarra Portuguesa
(de acordo com o modelo sequencial proposto por John Kratus (1991) no seu artigo *Growing with Improvisation*)

| FOLHA 1 | Graus de ensino expectáveis | Descrição geral do nível | Descrição geral de intervenção pedagógica a realizar pelo docente - Síntese | Proposta de afetação de n.º de aulas/recursos a empregar |
|---------|---|---|--|---|
| Nível 1 | Iniciação 1º Grau 2º Grau | <p>(1) 1º Nível - Exploração: verifica-se um comportamento pré-improvisatório, no qual os sons são usados num contexto pouco estruturado e no qual o intérprete tem pouco controlo sobre o meio de execução ou os materiais musicais.</p> <p>O aluno experimenta diferentes sons e combinações de sons num contexto estrutural vago.</p> <p>Utilização inicial das ferramentas corpo, voz, percussão, etc. com passagem progressiva para exercícios simples realizados com o instrumento, (assim que o aluno demonstre essa capacidade/disponibilidade), ⁽¹⁾ (tradução própria)</p> | <p>O papel do professor, neste nível, passa por fornecer ao aluno a oportunidade e encorajamento necessário para tocar de forma independente e começar a audiar enquanto toca. Pode ser conveniente disponibilizar um instrumento e tempo livre e apoiar verdadeiramente os esforços iniciais do aluno. Como a exploração é um afetação orientada ao processo e não ao produto, o professor não estabelece o que o aluno deve fazer. O afetação orientada ao processo implica que o mesmo começa a audiar, inicialmente, seja mais fácil para o aluno enquanto improvisa num instrumento de forma que o mesmo possa explorar livremente, sem limitações de alguma forma. A medida que o aluno continua a aprender a audiar enquanto toca se os tons disponíveis forem limitados e com alcance de tom mais limitado, o professor pode esperar que ele explore por períodos mais longos e sustentados e com alcance de tom mais amplo.</p> <p>Experimentar até começar a audiar, passando assim para a próxima fase, ⁽¹⁾ (tradução própria)</p> <p>Ver anexos - Caracterização detalhada do nível - Folha 2 / Metas e Objetivos de Aprendizagem Criativa - Folhas 6, 7, 8 e 9.</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o lecionamento de 2 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 6 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS: o número de aulas por período letivo (bem como a afetação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local, deverá ser proposto pelo menos um exercício de improvisação por aula (em função da sua complexidade), devendo ser adoptados, neste nível, exercícios com utilização de corpo, voz e instrumentos de fácil e intuitiva utilização (p. ex, percussão). Assim que o aluno apresentar desenvolvimento técnico suficiente, começar a introduzir exercícios de improvisação no próprio instrumento.</p> <p>Como referência geral, em termos de exercícios a propor, considerar qualquer uma das muitas propostas existentes em termos dos principais pedagogos musicais bem como conteúdos constantes das diferentes propostas disponíveis para a prática da improvisação instrumental (p. ex. <i>Improvisation and Performance Techniques for Classical and Acoustic Guitar</i> de Ralph Townner, <i>New Dimensions in classical guitar for Children</i> de Sonia Michálskón).</p> |
| Nível 2 | Improvisação orientada ao processo 2º Grau 3º Grau 4º Grau | <p>(1) 2º Nível - Improvisação orientada ao processo: O aluno produz um número maior de padrões coerentes; Podendo continuar a utilizar as ferramentas corpo, voz, percussão, etc., dar progressivamente espaço à execução com o instrumento, de forma a assumir gradualmente o trabalho improvisatório desenvolvido neste nível, ⁽¹⁾ (tradução própria)</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o lecionamento de 3 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 9 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS: o número de aulas por período letivo (bem como a afetação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local, deverá ser proposto pelo menos um exercício de improvisação por aula (em função da sua complexidade), podendo ser ainda adoptados, neste nível, exercícios com utilização de corpo, voz e instrumentos de fácil e intuitiva utilização (p. ex, percussão) mas com prevalência cada vez maior de exercícios de improvisação no próprio instrumento.</p> <p>Como referência geral, em termos de exercícios a propor, considerar qualquer uma das muitas propostas existentes em termos dos principais pedagogos musicais bem como conteúdos constantes das diferentes propostas disponíveis para a prática da improvisação instrumental (p. ex. <i>Improvisation and Performance Techniques for Classical and Acoustic Guitar</i> de Ralph Townner, <i>New Dimensions in classical guitar for Children</i> de Sonia Michálskón).</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o lecionamento de 4 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 12 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS: o número de aulas por período letivo (bem como a afetação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local, deverá ser proposto pelo menos um exercício de improvisação por aula (em função da sua complexidade), devendo ser adoptados exercícios de improvisação no próprio instrumento.</p> <p>Como referência geral, em termos de exercícios a propor, considerar os conteúdos constantes das diferentes propostas disponíveis para a prática da improvisação instrumental (p. ex. <i>Improvisation and Performance Techniques for Classical and Acoustic Guitar</i> de Ralph Townner). Nesta fase, em função do desenvolvimento técnico demonstrado pelo aluno, deverão ser introduzidos os exercícios 1 a 4 desenvolvidos no âmbito da Observação direta realizada no presente trabalho. Paralelamente, introduzir o aluno ao estudo das principais referências do estilo, no sentido de iniciar a aprendizagem da linguagem idiomática presente no género do Fado.</p> |
| Nível 3 | Improvisação orientada ao produto 3º Grau 4º Grau 5º Grau | <p>(1) 3º Nível - Improvisação orientada ao produto: (1) O aluno torna-se consciente dos princípios estruturais tais como a tonalidade e ritmo; o intérprete demonstra uma consciência do público ao usar princípios estruturais como tonalidade e métrica, os quais possibilitam o acompanhamento, pelo público, do conteúdo sintático da improvisação, ⁽¹⁾ (tradução própria)</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o lecionamento de 3 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 9 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS: o número de aulas por período letivo (bem como a afetação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local, deverá ser proposto pelo menos um exercício de improvisação por aula (em função da sua complexidade), devendo ser adoptados exercícios de improvisação no próprio instrumento.</p> <p>Como referência geral, em termos de exercícios a propor, considerar os conteúdos constantes das diferentes propostas disponíveis para a prática da improvisação instrumental (p. ex. <i>Improvisation and Performance Techniques for Classical and Acoustic Guitar</i> de Ralph Townner, <i>New Dimensions in classical guitar for Children</i> de Sonia Michálskón).</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o lecionamento de 4 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 12 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS: o número de aulas por período letivo (bem como a afetação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local, deverá ser proposto pelo menos um exercício de improvisação por aula (em função da sua complexidade), devendo ser adoptados exercícios de improvisação no próprio instrumento.</p> <p>Como referência geral, em termos de exercícios a propor, considerar os conteúdos constantes das diferentes propostas disponíveis para a prática da improvisação instrumental (p. ex. <i>Improvisation and Performance Techniques for Classical and Acoustic Guitar</i> de Ralph Townner, <i>New Dimensions in classical guitar for Children</i> de Sonia Michálskón).</p> |

Proposta de Abordagem Metodológica para o ensino da Improvisação na Guitarra Portuguesa
(de acordo com o modelo sequencial, proposto por John Katus (1992) no seu artigo *Orwing With Improvisation*)

| FOLHA 1 (cont.) | Grão de ensino expectáveis | Descrição geral do nível | Descrição geral da intervenção pedagógica a realizar pelo docente - Síntese | Proposta de afinação de n.º de aulas/ recursos a empregar |
|--------------------|--------------------------------|--|--|--|
| Nível 4 | 5º Grau 6º Grau | <p>Improvisação Fluente</p> <p>O aluno manipula o seu instrumento ou voz de uma forma mais automática e relaxada, este nível exige conhecimento avançado do instrumento.⁽¹⁾ (tradução própria)</p> | <p>Descrição geral da intervenção pedagógica a realizar pelo docente - Síntese</p> <p>(1) O papel do professor, neste nível, passa por enfatizar a técnica de execução apropriada na improvisação, promovendo a fluência do aluno, através de exercícios de improvisação, com o intuito de desenvolver a musicalidade necessária para lidar a eficiência na execução técnica com a capacidade de improvisação. De forma a permitir que o aluno apresente fluidez no seu discurso improvisacional, deve-se proporcionar a oportunidade de improvisar numa variedade de métricas, tempos, mudanças de acordes e tonalidades. A improvisação fluída de um aluno provavelmente será tecnicamente correta mas inexpressiva e mecânica. Os tons e ritmos usados são apropriadamente escolhidos e executados mas o fluxo e a direção das ideias musicais são limitadas. Assim que o aluno seja capaz de tocar fluidamente, ele está em condições de poder direcionar a sua atenção para a estruturação da sua improvisação num todo musicalmente satisfatório, transportando-o para o próximo nível.⁽¹⁾ (tradução própria)</p> <p>Ver anexos - Caracterização detalhada do nível - Folha 3 / Metas e Objetivos de Aprendizagem Criativa - Folhas 6,7,8 e 9.</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o leccionamento de 5 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 15 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS:</p> <p>o número de aulas por período letivo (bem como a afinação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local.</p> <p>Como referência geral, em termos de exercícios a propor, considerar os conteúdos constantes dos diferentes materiais disponíveis para a prática da improvisação instrumental, ajustados aos diferentes níveis de desenvolvimento do aluno. Nesta fase, devem-se reforçar, de forma gradual, a proposta de realização de exercícios específicos desenvolvidos a partir das principais referências do estilo, promovendo o desenvolvimento e paralelamente, dando ênfase à aprendizagem da linguagem idiomática característica do género do Fado. Nesta fase, considere-se ser pertinente a eventual incorporação de exercícios/recursos usados no ensino da improvisação no Jazz, devendo, contudo, serem os mesmos devidamente adaptados à realidade presente.</p> |
| Nível 5 | 6º Grau 7º Grau | <p>Improvisação Estrutural</p> <p>O aluno está consciente da estrutura geral da improvisação e desenvolve um repertório de estratégias musicais e não musicais para moldar a sua improvisação.⁽¹⁾ (tradução própria)</p> | <p>(1) O papel do professor, neste nível, é de transmitir ao aluno diferentes estratégias musicais e não musicais para lidar ideias musicais e estruturar uma improvisação. A medida que o aluno desenvolve proficiência na estruturação de uma improvisação, ele começa a mudar de estratégia enquanto improvisa. O desenvolvimento ocorre quando a maioria dos aspectos de uma ideia musical permanecem e um aspeto como tom, timbre ou ritmo, é variado. Nesse ponto, o aluno está pronto para improvisar estilisticamente.⁽¹⁾ (tradução própria)</p> <p>Ver anexos - Caracterização detalhada do nível - Folha 4 / Metas e Objetivos de Aprendizagem Criativa - Folhas 6,7,8 e 9.</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o leccionamento de 6 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 18 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS:</p> <p>o número de aulas por período letivo (bem como a afinação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local.</p> <p>Como referência geral, em termos de exercícios a propor, considerar os conteúdos constantes dos diferentes materiais disponíveis para a prática da improvisação instrumental, ajustados aos diferentes níveis de desenvolvimento do aluno. Nesta fase, devem-se reforçar, de forma gradual, a proposta de realização de exercícios específicos desenvolvidos a partir das principais referências do estilo, promovendo o desenvolvimento e paralelamente, dando ênfase à aprendizagem da linguagem idiomática característica do género do Fado. Nesta fase, considere-se ser pertinente a eventual incorporação de exercícios/recursos usados no ensino da improvisação no Jazz, devendo, contudo, serem os mesmos devidamente adaptados à realidade presente.</p> |
| Nível 6 | 7º Grau 8º Grau | <p>Improvisação Estilística</p> <p>O aluno improvisa de forma hábil dentro de um determinado estilo (idioma), incorporando as suas características melódicas, harmónicas e rítmicas.⁽¹⁾ (tradução própria)</p> | <p>(1) O professor, no sexto nível, ajuda o aluno a desenvolver o seu repertório performativo de ritmos específicos, padrões melódicos, características harmónicas e qualidades tímbricas que servem para identificar um determinado estilo. O professor deve igualmente incentivar o aluno a desenvolver o seu próprio estilo pessoal dentro do estilo convencional, mesmo que isso represente o quebrar de algumas das regras e jogar os limites das convenções estabelecidas. Todos os grandes improvisadores desenvolvem maneiras de improvisar dentro das restrições do estilo ou género enquanto fazem música que é exclusivamente sua.⁽¹⁾ (tradução própria)</p> <p>Ver anexos - Caracterização detalhada do nível - Folha 4 / Metas e Objetivos de Aprendizagem Criativa - Folhas 6,7,8 e 9.</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o leccionamento de 7 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 21 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS:</p> <p>o número de aulas por período letivo (bem como a afinação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local.</p> <p>Como referência geral, nesta fase, devem-se propor, exercícios específicos desenvolvidos a partir das principais referências do estilo, promovendo o desenvolvimento e fluidez técnica do aluno, e paralelamente, reforçando a aprendizagem da linguagem idiomática característica do género do Fado, a qual deverá estar perfeitamente adquirida. Deverão continuar a ser incorporados exercícios/recursos usados no ensino da improvisação no Jazz, devendo, contudo, ser os mesmos devidamente adaptados à realidade presente.</p> |
| Nível 7 | 8º Grau /Formação superior/... | <p>Improvisação Pessoal</p> <p>O músico é capaz de transcender os estilos de improvisação conhecidos, desenvolvendo um estilo próprio. É um nível raramente alcançado.⁽¹⁾ (tradução própria)</p> | <p>(1) O professor, neste último nível de desenvolvimento, poderá encorajar o aluno a estudar e desenvolver as competências numa gama mais ampla de estilos, no sentido de os misturar, na procura da criação um novo estilo a partir dessa mistura. Ensinar alguém a desenvolver um estilo completamente novo é difícil porque o professor não pode balizar, definir padrões ou expectativas sobre o que o novo estilo será.⁽¹⁾ (tradução própria)</p> <p>Ver anexos - Caracterização detalhada do nível - Folha 5 / Metas e Objetivos de Aprendizagem Criativa - Folhas 6,7,8 e 9.</p> | <p>Neste nível, para aplicação prática da presente metodologia, propõe-se o leccionamento de 8 aulas dedicadas ao ensino da improvisação em cada período letivo (num total de 24 aulas ao longo do ano letivo).</p> <p>NOTAS:</p> <p>o número de aulas por período letivo (bem como a afinação de tempo parcial ou total de aula) poderá ser estabelecido pelo professor em função do contexto pedagógico local.</p> <p>Como referência geral, nesta fase, devem-se propor, exercícios específicos que desafiem o aluno a improvisar novos estilos, procurando adquirir novas competências pessoais, abordando o conceito de improvisação musical de uma forma mais ampla e inovadora, procurando, assim, desenvolver o seu próprio estilo pessoal.</p> |

Nível 1

Este nível pode ser considerado como uma atividade pré-improvisacional, resultante do facto da exploração presente carecer de propósito e restrições estruturais de improvisação;

Um aluno que explora ainda não consegue audiar os sons conforme eles são criados;

Os sons são pouco estruturados e não refletem as intenções do artista;

O aluno experimenta um conjunto de sons e combinações de diferentes de sons num contexto pouco estruturado, respondendo às qualidades sensoriais do som musical mas sem direcionar a atenção à sua organização;

A exploração é análoga ao balbúcio verbal que se verifica nas crianças pequenas, com experimentação de sons com pouco controlo sobre os mesmos;

Da mesma forma, à medida que as crianças exploram um instrumento, elas começam a desenvolver uma compreensão da relação entre as suas ações no instrumento e os sons que são criados;

Nesta fase, as crianças são mais capazes de coordenar as suas intenções musicais com os sons que criam vocalmente do que instrumentalmente;

Depois de realizar este processo exploratório durante um período de tempo (mais ou menos longo), com o desenvolvimento da sensibilidade e conhecimento relativamente à relação entre as ações e os sons resultantes, o aluno pode começar a audiar os sons e começar a usá-los com significado e propósito;

O papel do professor, neste nível, passa por fornecer ao aluno a oportunidade e encorajamento necessário para tocar de forma independente e começar a audiar enquanto toca. Pode ser suficiente disponibilizar um instrumento e tempo livre e apoiar verbalmente os esforços iniciais do aluno. Como a exploração é uma atividade orientada ao processo e não ao produto (resultado) não é expectável ou exigível que o aluno consiga improvisar. O professor pode encorajar o aluno a cantar enquanto improvisa num instrumento de forma a que o mesmo comece a audiar. Inicialmente, será mais fácil para o aluno aprender a audiar enquanto toca se os tons disponíveis forem limitados de alguma forma. À medida que o aluno continua a explorar, o professor pode esperar que ele o faça por períodos mais longos e sustentados e com alcance de tom mais amplo; Experimentar até começar a audiar, passando assim para a próxima fase.

Exploração

Nível 2

À medida que o aluno explora, começa a fazer conexões entre os movimentos motores realizados pela voz ou instrumento e os sons que daí resultam. Nesta fase, é expectável que o aluno comece a controlar, mesmo que de forma rudimentar, a música por ele criada, conferindo-lhe intenção para que a mesma comece a corresponder às suas expectativas musicais. O professor pode identificar quando um aluno foi além da simples exploração se reconhecer a presença de padrões repetidos na música por ele criada. Um padrão repetido indica que a criança audicionou um padrão, mantendo-o na memória de curto prazo, desenvolvendo seguidamente a intenção de o reproduzir novamente tendo controlando/dominado suficientemente o meio de execução para produzir o efeito pretendido no som;

Aqui temos a improvisação centrada apenas no "fazer" e não no "criar" com intenção. A música produzida pelos alunos no nível de improvisação orientado ao processo destaca-se pela presença de um padrão brevemente repetido ou uma breve referência a um centro tonal. Mas a atenção ou foco dos alunos está na orientação ao processo, não se verificando a organização da música em termos de estrutura sintática mais abrangente como por exemplo ao nível da métrica, da tonalidade e andamento. Pode-se dizer que uma improvisação orientada ao processo tem algumas microestruturas, mas nenhuma macroestrutura. A falta de estruturas sintáticas de maior relevância torna difícil a obtenção de significado musical da improvisação realizada por parte do público que assiste;

As práticas de ensino da improvisação para alunos deste nível são idênticas às usadas no nível anterior. O professor pode identificar os padrões repetidos presentes nas improvisações realizadas pelos alunos, explicando as relações e significado musical dos mesmos. A compreensão do aluno dessas relações entre padrões é importante porque o leva a considerar características estruturais maiores da música, tais como a tonalidade e a métrica, que são características da improvisação presente no nível seguinte;

Nestes níveis iniciais, pelas dificuldades sentidas, deve privilegiar-se o trabalho individual dos alunos até que possam começar a audiar enquanto tocam e a usar padrões repetidos nas suas improvisações;

Podem ser realizadas atividades de improvisação em grupo, tanto para o nível 1 como 2, usando-se para isso a improvisação simultânea ou improvisação alternada. Na improvisação simultânea mais de um aluno improvisa ao mesmo tempo, não sendo expectável que as improvisações tenham semelhança entre si ou com um padrão externo. Por sua vez, na improvisação alternada, os alunos revezam-se na improvisação, mas cada um a usar o seu próprio material temático;

O papel do professor, neste nível, passa por fazer com que os alunos continuem a audiar, aprendendo a organizar os padrões em estruturas musicais com progressivo aumento da sua complexidade.

Improvisação orientada ao processo

Nível 3

Para que haja progressão entre o nível anterior e o presente nível, têm que se verificar duas condições: a primeira, que o aluno se torne mais consciente da música no ambiente e comece a estruturar as suas próprias improvisações de forma a serem mais parecidas com a música que ouve; a segunda, que o aluno se torne consciente de que a música pode ser compartilhada com outras pessoas e que outros valorizam a música como um produto final. Essa tomada de consciência traduz-se numa improvisação com maior preocupação na estrutura musical, possibilitando, dessa forma, a atribuição de significado musical por quem ouve. Um professor pode perceber essa mudança entre processo e produto quando as improvisações do aluno começarem a mostrar características como o uso de uma tonalidade ou métrica consistente, o uso de uma batida constante, o uso de frases ou referências a outras peças musicais ou traços estilísticos. Tal significará que o aluno está a organizar as suas improvisações à volta de estruturas sintáticas maiores, entendíveis e compreendidas musicalmente pelo público;

Neste ponto do desenvolvimento musical, os alunos são capazes de estruturar e executar suficientemente a sua música de forma a improvisar colaborativamente em grupos. Por exemplo, os alunos neste nível podem aprender a improvisar enquanto um grupo de alunos executa uma determinada frase rítmica ou melodia;

As habilidades auditivas do aluno também devem ser desenvolvidas de forma a permitir que o aluno perceba e responda a mudanças no andamento, métrica e harmonia;

Todas as improvisações orientadas ao produto criadas pelos alunos não necessitam de exibir uma estrutura tonal, métrica, andamento e harmónica estável. Qualquer uma dessas características impõe certas restrições às decisões do improvisador e pode fornecer a estrutura sintática necessária para improvisar com uma orientação de produto. Por exemplo, uma improvisação numa determinada métrica não precisa ter uma estrutura tonal reconhecível ou um andamento consistente para transmitir uma sensação de organização ou de estrutura;

Paralelamente ao ganho de experiência na improvisação, surge também cada vez maior facilidade e destreza na execução do instrumento ou voz. Contudo, o aluno ainda direciona o seu esforço consciente para melhorar a sua manipulação do instrumento ou voz na produção de sons musicais, dividindo a sua atenção entre pensar sobre os sons produzidos na improvisação e a forma de produzir esses mesmos sons;

O progresso para o nível seguinte de improvisação não deve acontecer enquanto não se verificar que a técnica de execução/performance do aluno se torna mais automática;

Os três primeiros níveis de desenvolvimento da improvisação não exigem uma técnica de execução/performance fluida;

O papel do professor, neste nível, passa por apresentar ao aluno diferentes dimensões estruturais da música tais como diferentes métricas, andamentos, mudanças de acordes e tonalidades.

Improvisação orientada ao produto

Nível 4

A performance técnica do aluno torna-se mais relaxada e automática. O aluno, neste nível, já não necessita de direcionar o seu pensamento consciente aos movimentos específicos necessários para transformar as ideias improvisacionais emergentes em som. O aluno também ganha flexibilidade na execução de várias dimensões estruturais tais como andamentos, métricas e tonalidades. As suas habilidades auditivas continuam a melhorar, permitindo que o mesmo improvise em resposta a mudanças mais sofisticadas que se verifiquem no respetivo contexto musical;

Muitas vezes, os professores dão ênfase à técnica no ensino dos seus alunos de iniciação. Tal constatação poderá resultar da necessidade de garantir que os alunos desenvolvam desde cedo uma técnica correta e sem "vícios". Mas ao privilegiar a técnica acima de tudo na criação musical, pode-se promover outro "mau hábito" que passa por se tornarem executantes pouco criativos e pouco expressivos, limitando-se a imitar o que os outros tocam ou a executar, de forma mecânica, o que está escrito na respetiva pauta musical;

O papel do professor, neste nível, passa por enfatizar a técnica de execução apropriada na improvisação, promovendo atividades que permitam essa melhoria técnica no contexto da criação musical genuína, sempre que possível, em detrimento de simples exercícios técnicos. É fundamental desenvolver a musicalidade necessária para ligar a eficiência na execução técnica com a capacidade de improvisação. De forma a permitir que o aluno apresente fluidez no seu discurso improvisacional, deve-lhe ser possibilitada a oportunidade de improvisar numa variedade de métricas, tempos, mudanças de acordes e tonalidades. A improvisação fluida de um aluno provavelmente soará tecnicamente correta mas inexpressiva e mecânica. Os tons e ritmos usados são apropriadamente escolhidos e executados mas o fluxo e a direção das ideias musicais são limitados. Assim que o aluno seja capaz de tocar fluidamente, ele está em condições de poder direcionar a sua atenção para a estruturação da sua improvisação num todo musicalmente satisfatório, transportando-o para o próximo nível.

Improvisação Fluida

Nível 5

No presente nível de improvisação o aluno é capaz de usar uma variedade de diferentes estratégias, de forma a moldar a estrutura geral de uma improvisação. Algumas dessas estratégias incluem formas de desenvolvimento de ideias musicais na improvisação, criando interesse musical através da tensão e liberação, garantindo ao mesmo tempo um fluxo entre essas ideias musicais. O aluno sabe igualmente quando quebrar algumas regras sintáticas tais como a tonalidade, métrica ou outras, as quais foram aprendidas no nível três e expandidas no nível quatro de desenvolvimento da improvisação;

As estratégias usadas para estruturar uma improvisação podem ser musicais ou não musicais, dependendo se as mesmas envolvem estruturas musicais ou não. Por exemplo, "tornar-se progressivamente dissonante" e "seguir um contorno ascendente" referem-se a estruturas harmónicas e melódicas e são estratégias musicais, enquanto "tornar-se cada vez mais temperamental" ou "ficar mais relaxado" são estratégias não musicais. Ambos os tipos de estratégias podem servir como estruturas organizacionais para estruturar uma parte de uma improvisação ou uma improvisação inteira;

A análise de performances de outros músicos pode servir como importante referência de aprendizagem de modelos de organização da improvisação. A improvisação do aluno neste nível é tecnicamente bem executada e musicalmente bem estruturada. O que separa o aluno do especialista neste ponto é uma compreensão e aplicação de nuances estilísticas. Para atingir o próximo nível, o aluno deve voltar a atenção para as tradições específicas de estilo;

O papel do professor, neste nível, é de transmitir ao aluno diferentes estratégias musicais e não musicais para conectar ideias musicais e estruturar uma improvisação. À medida que o aluno desenvolve proficiência na estruturação de uma improvisação, ele começa a mudar de estratégia enquanto improvisa. O desenvolvimento ocorre quando a maioria dos aspetos de uma ideia musical permanece e um aspeto como tom, timbre ou ritmo, é variado. Nesse ponto, o aluno está pronto para improvisar estilisticamente.

Improvisação Estrutural

Nível 6

No presente nível, o aluno desenvolve o seu trabalho de forma a alcançar a mestria num estilo ou estilos específicos. Este domínio requer uma compreensão detalhada da linguagem do estilo ou estilos em questão e a respetiva habilidade em empregar essa mesma linguagem, de forma fluente, na sua execução/performance. A integração dessas características estilísticas não diz apenas respeito à sua simples imitação. Contudo, a aprendizagem da improvisação estilística exige, na sua fase inicial, a observação atenta e aprendizagem dos respetivos modelos (idioma do estilo);

Alguns desses traços característicos surgem na forma de clichês ou "truques do ofício" (no género do fado têm a designação de "malhas tradicionais") que os especialistas no estilo usam frequentemente. Destaca-se, neste nível, a aprendizagem pelo aluno de um repertório de melodias que são comumente usadas nesse estilo como base para a improvisação. O aluno pode (e deve) tirar benefício da análise e imitação de performances de especialistas num determinado estilo. Da mesma forma, é útil para o mesmo apresentar-se ao vivo com especialistas no estilo, se tal for possível. O aluno neste nível deve também aprender os padrões e critérios existentes para avaliação da qualidade da improvisação no respetivo estilo;

A improvisação estilística proficiente requer mais do que obedecer a convenções e imitar outros músicos. O aluno deve encontrar a sua própria voz pessoal dentro do estilo. Essa 'voz' tornar-se-á numa forma de personalizar a improvisação, enquanto se apresenta dentro das restrições impostas pelas convenções estilísticas;

O professor, no sexto nível, ajuda o aluno a desenvolver o seu repertório performativo de ritmos específicos, padrões melódicos, características harmónicas e qualidades tímbricas que servem para identificar um determinado estilo. O professor deve igualmente incentivar o aluno a desenvolver o seu próprio estilo pessoal dentro do estilo convencional, mesmo que isso represente o quebrar de algumas das regras e forçar os limites das convenções estabelecidas. Todos os grandes improvisadores desenvolveram maneiras de improvisar dentro das restrições do estilo ou género enquanto fazem música que é exclusivamente sua.

Improvisação Estilística

(tradução própria, a partir do artigo de John Kratus (1991), *Growing with Improvisation*)

Nível 7

Exceionalmente, um músico especialista forçará tanto os limites de um estilo que o estilo inicial não é mais reconhecível surgindo assim um novo estilo. Neste, são estabelecidas as suas próprias convenções que permitem que outros toquem e ouçam a música com significado;

O professor, neste último nível de desenvolvimento, poderá encorajar o aluno a estudar e desenvolver as competências numa gama mais ampla de estilos, no sentido de os misturar, na procura da criação um novo estilo a partir dessa mistura. Ensinar alguém a desenvolver um estilo completamente novo é difícil porque o professor não pode balizar, definir padrões ou expectativas sobre o que o novo estilo será.

**Improvisação
Pessoal**

| Definição de Metas para a aprendizagem criativa (segundo John Kratus) | |
|---|--|
| (tradução própria, a partir do artigo de John Kratus (1990), <i>Structuring the Music Curriculum for Creative Learning</i>) | |
| Metas a alcançar na aprendizagem criativa (aprendizagem a longo prazo) | |
| Meta Pessoal (componente pessoal) | A componente pessoal sugere o seguinte objetivo: "os alunos abordarão atividades musicais (improvisação, composição, performance) de forma criativa". Este objetivo destaca a importância da predisposição ou atitude do aluno em relação ao seu envolvimento numa atividade criativa. Ajudar os alunos a tornarem-se mais imaginativos, mais abertos a resolver problemas musicais e mais independentes musicalmente é certamente um objetivo educacional valioso. |
| Meta Processo (componente processo) | Uma meta derivada da componente processo poderá ser: "os alunos irão se expressar musicalmente por meio da improvisação, composição e performance criativa". O foco desta meta é "como" se envolver nessas atividades. Esta é uma meta óbvia e necessária para a aprendizagem criativa, porque os alunos devem saber como se envolver em atividades musicais criativas se eles tentarem ser musicalmente criativos. |
| Meta Produto (componente produto) | A componente produto da criatividade sugere que o professor observe as características musicais da música criada pelos alunos: "Os alunos aplicarão uma compreensão de elementos musicais (por exemplo, ritmo, melodia, timbre, dinâmica) e princípios musicais (por exemplo, repetição, desenvolvimento, contraste) à produção da música criada". Ao trabalhar em direção a esta meta, os alunos aprendem como a música funciona, focando-se na sintaxe musical ou na estrutura da música, no contexto da atividade musical criativa. |
| <p>Estas três metas de longo prazo podem servir como guias para a aprendizagem criativa e podem ser modificadas para atender às necessidades de uma variedade de cenários educacionais e níveis de ensino. Metas educacionais, no entanto, não têm a especificidade necessária para orientar a instrução no dia a dia. Tal especificidade é possível apenas por meio de objetivos instrucionais, que podem ser escritos para orientar os alunos a atingir cada uma das três metas. Escrever metas e objetivos específicos pode permitir uma avaliação significativa do trabalho criativo dos alunos e pode trazer estrutura e sequência ao aprendizado musical criativo dos alunos.</p> | |
| <p>OBS: metas e objetivos específicos</p> | |

Definição de Objetivos para a aprendizagem criativa (segundo John Kratus)

(tradução própria, a partir do artigo de John Kratus (1990), *Structuring the Music Curriculum for Creative Learning*)

Objetivos a alcançar na aprendizagem criativa (curto e médio prazo)

Os objetivos pessoais descrevem comportamentos musicais que refletem as qualidades de pessoas criativas. Quando pessoas criativas recebem um problema para resolver, elas são capazes de apresentar ideias únicas (originalidade), muitas ideias diferentes (fluência), diferentes tipos de ideias (flexibilidade), ideias totalmente desenvolvidas (elaboração) e, na música, ideias que são musicalmente expressivas (expressividade). Cada uma dessas qualidades pode ser usada pelo professor para formular objetivos pessoais. Exemplos de objetivos pessoais para a originalidade são: "cada aluno improvisará e repetirá um ostinato de dois compassos diferente dos ostinatos de outros alunos"; "pequenos grupos de alunos inventarão instrumentos inusitados e comporão composições sonoras curtas para eles" e "dado um estudo curto, cada aluno executará o mesmo usando dinâmicas diferentes daquelas pretendidas pelo compositor". Alguns objetivos possíveis para a fluência são: "dada a primeira frase de uma música, cada aluno comporá o máximo de segundas frases possível" e "dada uma peça atribuída, cada aluno fraseará a melodia de tantas maneiras quanto possível". Um objetivo de flexibilidade poderá ser: "como um grupo, a classe comporá um tema e três variações, com cada variação sendo o mais diferente das outras possível". A elaboração pode ser desenvolvida usando um objetivo como: "pequenos grupos de alunos irão compor um tema e três variações, com cada variação subsequente sendo mais complexa que a anterior." Dois objetivos projetados para desenvolver a expressividade dos alunos são: "cada aluno irá improvisar no xilofone música para expressar primavera, verão, outono e inverno" e "cada aluno irá executar a peça designada uma vez para expressar tristeza e uma vez para expressar alegria." Os objetivos pessoais podem ser sequenciados de várias maneiras: aumentando de forma constante o grau em que os alunos devem exibir as qualidades no seu trabalho criativo; combinando duas ou mais qualidades pessoais num único objetivo; e aumentando a dificuldade da música tocada, no caso de atividades de performance criativa. Outra maneira de sequenciar os objetivos pessoais é variar o nível em que as decisões criativas são tomadas, da classe para pequenos grupos e para o aluno individual. As atividades criativas iniciais usando objetivos pessoais podem ser orientadas para a classe como um todo, com o professor estimulando a classe com perguntas orientadoras. Mais tarde, as decisões criativas podem ser tomadas por alunos trabalhando em pequenos grupos e, finalmente, de forma individual.

FOLHA 7

**Objetivos Pessoais
(componente
pessoal)**

OBS: A obtenção de objetivos pessoais, de processo e de produto pelo aluno leva à obtenção das três Metas correspondentes.

Definição de Objetivos para a aprendizagem criativa (segundo John Kratus)

(tradução própria, a partir do artigo de John Kratus (1990) , *Structuring the Music Curriculum for Creative Learning*)

Objetivos a alcançar na aprendizagem criativa (curto e médio prazo)

Os objetivos de processo descrevem a natureza da atividade criativa em que os alunos se devem envolver. Os quatro tipos de atividade criativa são (1) exploração, (2) improvisação, (3) composição e (4) performance criativa. A exploração pode ser considerada como uma atividade pré-criativa. Os alunos exploram a música quando tocam instrumentos sem realmente entender quais os sons que serão produzidos como resultado das suas ações. A maioria das crianças jovens envolvidas em atividades criativas com instrumentos está a explorar, porque as crianças não ouvem (ouvir interiormente com significado) os sons que tocam enquanto os tocam. À medida que os alunos continuam a explorar, eles começam a audir os sons que estão a tocar e as escolhas musicais que fazem enquanto exploram tornam-se menos aleatórias e mais intencionais. Os professores podem ajudar a orientar o processo, primeiro limitando os materiais musicais à disposição do aluno, depois aumentando os materiais disponíveis. Por exemplo, um professor pode limitar a exploração de um aluno num xilofone removendo todas as barras, exceto três delas. Conforme a criança começa a ouvir a música produzida pelas três barras, outras barras podem ser adicionadas. Elementos que podem ser variados em objetivos de processo para exploração são o timbre, tons disponíveis e duração do envolvimento do aluno no processo. Um exemplo de objetivo de processo para exploração é: "cada aluno explorará combinações de sons num xilofone pentatônico de cinco barras durante dois minutos." Os objetivos de exploração podem ser sequenciados variando o tipo de timbre e aumentando tanto o número de tons disponíveis para os alunos quanto a duração do envolvimento na tarefa. A improvisação difere da exploração quando a pessoa que está a improvisar é capaz de prever os sons que resultam de certas ações, enquanto uma pessoa que está a explorar não pode. As improvisações também soam mais dominadas por padrões do que as explorações, porque a habilidade do improvisador de audir o que é executado permite que ele ou ela organize a música por meio do uso de padrões repetidos. À medida que os alunos se tornam mais hábeis em improvisar, eles desenvolvem estratégias para produzir e desenvolver padrões musicais e a sua música torna-se menos idiossincrática. Os objetivos de processo para a improvisação devem envolver os alunos a tornarem-se progressivamente mais capazes de estruturar e controlar as suas improvisações. Um exemplo de um objetivo de improvisação para alunos iniciantes é: "enquanto a classe canta 'La Bamba', pequenos grupos de alunos improvisarão com tambores de mão." Um objetivo mais avançado é: "enquanto a classe canta 'La Bamba', pequenos grupos de alunos improvisarão com tambores de mão, usando padrões rítmicos da música." As atividades de composição devem acompanhar o envolvimento do aluno com exploração e improvisação. Para compor com significado, os alunos devem ter a capacidade de audir sons produzidos num instrumento, que é aprendido por meio da exploração e um conhecimento de estratégias para produzir padrões e combinações de sons, que é aprendido por meio da improvisação. Ao contrário da improvisação, a composição permite ao compositor tempo para refletir sobre as ideias musicais produzidas e para avaliar e modificar essas ideias. Quando se está a improvisar, não é possível rever uma passagem que não soe muito bem, mas quando se compõe é possível mudar o produto final. Deve-se notar que a improvisação é às vezes chamada de "composição simultânea", mas não é um tipo de composição. Em vez disso, a composição pode ser considerada como "improvisação reflexiva", porque o tempo para refletir e mudar ideias musicais é uma parte integrante do processo. À medida que um aluno ganha maior domínio do processo de composição, a capacidade de gerar, modificar e selecionar ideias musicais aumenta. Pesquisas sugerem que antes da terceira classe do ensino primário, crianças com pouca experiência na criação musical são capazes de gerar ideias musicais, assim como fazem na exploração e improvisação, mas têm dificuldade em desenvolver e repetir suas ideias para produzir composições definitivas. Os professores podem ajudar os alunos a melhorar as suas habilidades de composição mostrando-lhes como desenvolver e testar ideias musicais. Isso pode ser conseguido liderando os alunos por meio de atividades de composição em grupo. À medida que um grupo compõe em conjunto, o professor pode fazer perguntas como "Quais os sons que devem vir a seguir?" ou "Qual o final que preferem?" Na verdade, por meio da composição em grupo, o professor pode modelar o processo de composição para os alunos. Os alunos podem aprender a questionarem-se de forma semelhante quando compõem individualmente. Objetivos de processo de composição iniciais devem se concentrar nos aspectos da composição que a tornam diferente da improvisação. Especificamente, os objetivos devem levar os alunos a modificar e avaliar ideias musicais. Exemplos desse tipo de objetivo são: "cada aluno pensará numa maneira de mudar a melodia ligeiramente" e "cada aluno escolherá entre quatro frases, cada aluno selecionará a frase que ele ou ela mais gosta e explicará por que essa frase se encaixa melhor na primeira frase de uma música de duas frases". Objetivos mais avançados para composição podem especificar o grau em que os alunos se envolvem no processo de composição, como no exemplo a seguir: "cada aluno comparará um tema curto e então desenvolverá o tema no piano numa composição mais longa". Os objetivos do processo de composição também podem ser sequenciados começando com composições de classe e depois passando para pequenos grupos e trabalho individual. A performance criativa ocorre quando os artistas tomam decisões pessoais sobre como uma peça deve ser tocada. Até certo ponto, todo artista está a ser criativo quando ele ou ela decide o quão rápido o allegro é ou quão alto o forte deve ser. A performance criativa é semelhante ao processo de composição onde um artista criativo pensa em opções e então seleciona aquela que soa mais apropriada. Objetivos de processo para performance criativa devem encorajar os alunos a tentar várias maneiras de tocar algo e então selecionar a maneira que soa melhor. Um exemplo de tal objetivo é: "cada aluno irá executar uma peça em três diferentes tempos e selecionar o mais apropriado tempo para a apresentação." Objetivos de apresentação criativa iniciais devem exigir que os alunos tomem decisões de apresentação em relação a um único elemento musical, como tempo, dinâmica ou rubato. À medida que os alunos se tornam mais familiarizados com o processo de apresentação criativa, vários elementos musicais podem ser incorporados num único objetivo. Além disso, não é necessário exigir que alunos avançados possam gerir várias opções antes de selecionar uma, porque a geração de opções possíveis torna-se automática. Um objetivo avançado é: "cada aluno irá executar uma peça usando a sua própria abordagem de fraseado e rubato."

FOLHA 8

Objetivos de
Processo
(componente
processo)

OBS: A obtenção de objetivos pessoais, de processo e de produto pelo aluno leva à obtenção das três Metas correspondentes.

| | | |
|---|--|--|
| <p>FOLHA 9</p> | <p>Definição de Objetivos para a aprendizagem criativa (segundo John Kratus) (tradução própria, a partir do artigo de John Kratus (1990) – <i>Structuring the Music Curriculum for Creative Learning</i>)</p> | <p>Objetivos a alcançar na aprendizagem criativa (curto e médio prazo)</p> <p>A medida que os alunos improvisam, compõem e executam música criativamente, a sua compreensão de elementos musicais e organização musical aumenta. Outro termo para organização musical é Sintaxe musical. Métrica e tonalidade são exemplos de sintaxe, e quando um aluno compõe uma música em compasso binário, é uma indicação de que ele ou ela aprendeu a sintaxe para a métrica. Evidências de estudos de pesquisa de improvisações e composições infantis implicam que a compreensão das crianças da sintaxe musical aumenta com a idade, pelo menos até aos onze anos. Os objetivos de produto descrevem o elemento ou elementos musicais a serem manipulados enquanto o aluno cria. Elementos musicais como ritmo, métrica, andamento, forma, fraseado, direção do tom, tonalidade, harmonia, tamanho do intervalo, timbre, textura, dinâmica e articulação podem ser o foco dos objetivos do produto. Exemplos de objetivos de produto usando elementos musicais são: "cada aluno improvisará quatro medidas de padrões de ritmo de compasso binário no bloco de madeira", "cada aluno explorará possibilidades de timbre num sintetizador", "a turma como um todo irá compor uma composição sonora na qual a textura muda de monofônica para homofônica para polifônica" e "cada uma melodia de duas frases, cada aluno irá variar as frases usando mudanças dinâmicas". Princípios musicais como repetição, imitação, desenvolvimento e contraste também podem ser usados em objetivos de produto. Um exemplo desse tipo de objetivo de produto é: "pequenos grupos de alunos irão compor uma peça que incluí imitação entre dois timbres diferentes". Os objetivos de produto podem ser sequenciados começando com instruções para a turma como um todo, seguido por trabalho individual e em pequenos grupos. Outra maneira de sequenciar objetivos de produto é aumentar de forma constante o número de elementos ou princípios num objetivo. Por exemplo, um objetivo avançado seria: "cada aluno irá compor uma música em compasso binário, em forma ABA, utilizando o desenvolvimento da música de A na seção B." Os objetivos de produto também podem ser usados para complementar os objetivos de audição que se concentram em elementos e princípios musicais. Por exemplo, se um objetivo de audição for: "a turma identificará entradas do tema numa fuga", um objetivo de produto correspondente poderia ser "a turma comporá uma composição sonora na forma de uma fuga". Essas atividades criativas ajudam a personalizar a aprendizagem que ocorre nas aulas de formação auditiva e tornam a aprendizagem mais significativa e emocionante para os alunos. Além disso, objetivos pessoais, de processo e de produto podem ser combinados em alguns casos, desenvolvendo mais de um objetivo para uma única atividade criativa. É melhor, no entanto, não dividir a atenção dos alunos em muitas áreas ou a atividade perderá o seu foco educacional.</p> |
| | <p>Objetivos de Produto (componente produto)</p> | |
| <p>OBS: A obtenção de objetivos pessoais, de processo e de produto pelo aluno leva à obtenção das três Metas correspondentes.</p> | | |