



CATÓLICA  
ESCOLA DAS ARTES

---

PORTO

RELATÓRIO DE PRÁTICA PROFISSIONAL E  
PROJETO DE INTERVENÇÃO: A  
IMPROVISACÃO COMO ESTRATÉGIA DE  
APRENDIZAGEM MUSICAL

Relatório e Projeto apresentados à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Ensino de Música

*Óscar Manuel Soares Rodrigues*

Porto, Junho de 2018





CATÓLICA  
ESCOLA DAS ARTES

---

PORTO

RELATÓRIO DE PRÁTICA PROFISSIONAL E  
PROJETO DE INTERVENÇÃO: A  
IMPROVISACÃO COMO ESTRATÉGIA DE  
APRENDIZAGEM MUSICAL

Relatório e Projeto apresentados à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Ensino de Música

*Óscar Manuel Soares Rodrigues*

Trabalho efetuado sob orientação da  
Professora Doutora Sofia Serra

Porto, Junho de 2018



## Índice

Agradecimentos .....	vi
Índice de Siglas .....	vii
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tabelas .....	ix
Introdução Geral .....	1
<b>PARTE I - RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .....</b>	<b>3</b>
1. Enquadramento Geral .....	4
1.1 Da entidade acolhedora .....	4
1.2 Referência ao percurso profissional anterior à prática profissional .....	5
1.3 Área do estágio/prática profissional e motivação para a escolha do orientador pedagógico cooperante .....	7
2. Descrição Detalhada .....	7
2.1 Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo .....	7
2.2 Objetivos do Estágio e Estratégias Planeadas .....	8
2.3 Caracterização das turmas .....	9
2.3.1 Ano 1 de ATC .....	10
2.3.2 Ano 2 de ATC .....	10
2.3.3 Ano 3 de ATC .....	11
2.4 Registo das aulas assistidas e aulas dadas .....	12
2.4.1 Aula dada nº 1 .....	12
2.4.1 Aula dada nº 2 .....	13
2.4.3 Aula dada nº 3 .....	14
2.4.4 Aula assistida nº 1 .....	15
2.4.5 Aula assistida nº 2 .....	16
2.4.6 Aula assistida nº 3 .....	16
2.4.7 Aula assistida nº 4 .....	17
2.5 Planificações e Elaboração de Materiais Pedagógicos .....	18
2.6 Comentário às Aulas Dadas e Aulas Assistidas .....	19
2.7 Relacionamento com Encarregados de Educação .....	20
2.8 Integração no Grupo Profissional .....	21
3. Avaliação do Percurso Realizado .....	22

3.1 Autoavaliação da prática profissional .....	22
3.2 Coavaliação da Prática Docente.....	22
3.2.1 Coavaliação pelos Alunos .....	22
3.2.2 Coavaliação pelos Colegas.....	24
3.2.3 Coavaliação pelos Orientadores.....	25
3.2.4 Coavaliação pela Direção do CMSM .....	25
4. Reflexão sobre a Aprendizagem e o Percurso Realizado .....	26
4.1 Síntese das principais aprendizagens efetuadas .....	26
4.2 Perspectiva crítica acerca do desempenho .....	27
4.3 Propostas para o futuro .....	28
<b>PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>29</b>
Resumo .....	30
Abstract.....	31
Introdução .....	32
Porquê a improvisação? .....	34
Breve referência à história da improvisação na música erudita .....	34
Contacto pessoal com a improvisação .....	35
Objetivos.....	38
Estado da Arte .....	39
Metodologia.....	42
Desenvolvimento e aplicação de materiais .....	45
Questionário prévio .....	45
A1 - “A improvisação faz parte da minha rotina habitual como estudante de música.” .....	46
A2 - “A improvisação é parte integrante do ensino artístico especializado.” .....	46
A3 - “A improvisação é uma prática muito difícil e só ao alcance dos músicos profissionais.” .....	46
A4 - “Gostava que a improvisação estivesse mais presente no ensino artístico especializado.” .....	47
A5 - “Saber improvisar é algo que me interessa enquanto músico.” .....	47
A6 - “A improvisação é mais importante para estilos musicais como o Jazz ou o Rock.” .....	48
A7 - “Para improvisar precisamos de ser criativos.” .....	48
A8 - “Improvisar é uma boa forma de aprender música.” .....	48
A9 - “Improvisar requer muita concentração.” .....	49
A10 - “Conseguo criar facilmente melodias e ouvir interiormente os seus sons.” .....	49

A11 – “Consigo criar facilmente progressões de acordes e ouvir interiormente as suas notas.” .....	49
B1 – “Por favor diz-nos algo sobre a tua experiência anterior com improvisação (se existir)” .....	50
B2 – “O que entendes por improvisação?” .....	50
B3 – “Que exercícios relacionados com a improvisação gostavas de fazer?” .....	51
B4 – “Achas que a improvisação é importante para a música? Porquê?” .....	51
B5 – “Achas que a improvisação é importante para o ensino de música? Porquê?” .....	52
Conclusões gerais da análise do questionário .....	52
Ficha de Improvisação 1 .....	53
Ficha de Improvisação 2 .....	55
Ficha de Improvisação 3 .....	56
Ficha de Improvisação 4 .....	58
Guia de <i>Soundpainting</i> .....	59
Apresentação e discussão dos resultados .....	60
Música Instantânea #1 .....	60
01. Mi menor pentatónica, livre .....	60
02. Blues menor em Lá .....	61
03. Peça Rítmica em Sol Maior .....	61
04. Técnicas estendidas .....	62
05. ii min 7 – V7 – I maj 7 .....	62
Conclusões gerais .....	63
Questionário Final .....	64
A1. “As atividades relacionadas com improvisação relacionadas este ano foram importantes para mim enquanto músico(a).” .....	65
A2. “Sinto-me mais confortável a improvisar após ter participado nestas atividades.” .....	65
A3. “Gostava de continuar a explorar a improvisação no futuro.” .....	65
A4. “A improvisação é importante para a composição.” .....	65
A5. “A improvisação é importante para a análise musical.” .....	65
A6. “A improvisação é uma boa forma de estimular a criatividade.” .....	66
A7. “A improvisação é uma boa forma de treinar o ouvido.” .....	66
A8. “A improvisação exige concentração.” .....	66
A9. “Sinto que consigo improvisar melhor depois de realizar estas atividades.” .....	66
B1. “Das atividades relacionadas com improvisação realizadas em ATC, quais foram as que mais gostaste? Porquê?” .....	67

---

B2. “Das atividades relacionadas com improvisação realizadas em ATC, quais foram as que menos gostaste? Porquê?” .....	67
B3. “Achas que estas atividades foram importantes para ti? Se sim, como?” .....	67
B4. “Que avaliação fazes da apresentação pública do passado dia 5 de Junho?” .....	68
B5. “Tens alguma sugestão para o desenvolvimento de atividades futuras?” .....	68
Partituras Escritas pelos Alunos .....	68
Conclusões .....	70
Resultados .....	70
Caminhos futuros.....	71
Referências Bibliográficas.....	73
Anexo 1 – Projeto Educativo do CMSM .....	76
Anexo 2 – Relação entre Objetivos do Estágio e do Projeto Educativo do CMSM .....	87
Anexo 3 – Planificação das Aulas Dadas .....	89
Anexo 3.1 – Aula de 22 de Janeiro de 2018 .....	89
Anexo 3.2 – Aula de 12 de Março de 2018 .....	98
Anexo 3.3 – Aula de 16 de Abril de 2018 .....	106
Anexo 4 – Materiais Desenvolvidos para as Aulas Dadas .....	115
Anexo 4.1 – Ficha resumo de Stravinsky .....	115
Anexo 4.2 – Ficha de Contraponto a Três Vozes .....	116
Anexo 4.3 – Introdução ao Serialismo Dodecafónico .....	117
Anexo 5 – Guiões de Observação.....	118
Anexo 5.1 - Primeira aula.....	118
Anexo 5.2 – Segunda Aula .....	121
Anexo 5.3 – Terceira Aula .....	124
Anexo 6 – Respostas dos Alunos à Coavaliação e Tabela Resumo .....	127
Anexo 7 – Coavaliação pelos Colegas e pela Direção.....	153
Anexo 8 – Materiais Específicos.....	156
Anexo 8.1 – Ficha de Improvisação 1.....	156
Anexo 8.2 – Ficha de Improvisação 2.....	157
Anexo 8.3 – Ficha de Improvisação 3.....	158
Anexo 8.4 – Ficha de Improvisação 4.....	159

---

Anexo 8.5 – Guia de <i>Soundpainting</i> .....	160
Anexo 8.6 – Guia para a Apresentação Final .....	161
Anexo 9 – Cartaz para a Apresentação Final .....	162
Anexo 10 – Enunciado do Questionário Prévio .....	163
Anexo 11 – Tabela Resumo das Respostas ao Questionário Prévio .....	166
Anexo 12 – Enunciado do Questionário Final .....	167
Anexo 13 – Tabela Resumo das Respostas ao Questionário Final.....	169
Anexo 14 – Peças Escritas pelos Alunos.....	170
Anexo 14.1 – Quarteto Atual Direção, Ato III, Ana Maria Costa .....	170
Anexo 14.2 – Dueto Maria José e Ernestina, Catarina Sousa .....	171
Anexo 15 – DVD com Gravações da Apresentação Final e Registos de Aula .....	179
Anexo 16 – Parecer da Orientadora Científica .....	180

## Agradecimentos

Este documento, bem como o percurso que ele sumariza, só foi possível graças a algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, me apoiaram e ensinaram bastante, pelo que aqui ficam algumas palavras de agradecimento.

A toda a minha família, sobretudo aos meus avós Alberto e Maria, pela inspiração, exemplo e carinho, aos meus pais Óscar e Maria José, por me terem sempre desafiado, apoiado e estimulado, dando-me todas as condições para poder sonhar, e à Ângela, por me fazer, dia após dia, ano após ano, uma pessoa melhor e mais feliz.

Aos meus orientadores, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sofia Serra e Prof. Ricardo Vilares, por todo o apoio, ajuda e discussão construtiva e enriquecedora.

A todos os professores e colegas do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica do Porto, por terem criado um ambiente propício ao questionamento e à aprendizagem.

A todos os colegas, docentes e não docentes, do Curso de Música Silva Monteiro, que, com um grande espírito de equipa e dedicação ajudam a construir uma escola de que nos podemos orgulhar.

A toda a equipa do Serviço Educativo da Casa da Música, pela loucura ponderada pelo rigor, técnica e profissionalismo, que nos leva a alargar os nossos limites.

A todos os meus alunos, porque eu é que aprendo convosco, e vocês ainda me ajudam preenchendo inquéritos.

## Índice de Siglas

ATC – Análise e Técnicas de Composição

CMSM – Curso de Música Silva Monteiro

ESMAE - Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

FM – Formação Musical

HCA – História da Cultura e das Artes

OJB – Orquestra Juvenil da Bonjónia

UCP – Universidade Católica Portuguesa

---

## Índice de Figuras

Figura 1 - Distribuição de alunos pelos cursos no CMSM, ano letivo de 2017/18.....	5
Figura 2 - Total de respostas à afirmação A1, por nível.....	46
Figura 3 - Total de respostas à afirmação A4, por nível .....	47
Figura 4 - Total de respostas à afirmação A5, por nível .....	47
Figura 5 - Total de respostas à afirmação A7, por nível. ....	48
Figura 6 - Total de respostas à questão A8, por nível.....	49
Figura 7 - Total de respostas à questão A9, por nível.....	49

---

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Total de respostas, para cada nível da escala, a cada uma das afirmações no questionário de avaliação do docente .....	23
Tabela 2 - 12 compassos do 12 bar Blues menor, lidos da esquerda para a direita, de cima para baixo.....	55
Tabela 3 - Vetor intervalar das escalas pentatónica e diatónica.....	57
Tabela 4 - Esquema harmónico da Ficha de Improvisação 4.....	58
Tabela 5 - Total de respostas a cada afirmação, por nível .....	64

[página propositadamente deixada em branco]

## Introdução Geral

O presente documento encerra o percurso realizado ao longo dos últimos dois anos no Mestrado em Ensino de Música da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (UCP), que vejo, não como o final de algo, mas antes como mais um passo num caminho que pretendo continuar a trilhar (seguindo a metáfora de António da Nóvoa da pedagogia enquanto viagem<sup>1</sup>). Reflete, portanto, e segundo a filosofia do próprio mestrado: (1) as minhas competências e experiências prévias e próprias; (2) os conhecimentos adquiridos na parte curricular (o primeiro ano e parte do segundo, que visa dotar os alunos de ferramentas e recursos pedagógicos, bem como promover a discussão sobre o *status quo* do ensino e o(s) modelo(s) que queremos construir); (3) os resultados e reflexão sobre a prática profissional de ensino supervisionado (no segundo ano do mestrado), onde tive oportunidade de desenvolver a minha formação profissional no terreno, aplicar os conhecimentos adquiridos e debater com colegas, alunos e professores sobre o nosso papel no processo de ensino-aprendizagem, e como podemos melhorar a sua qualidade. Neste processo, foi essencial a colaboração e contributo dos meus dois orientadores<sup>2</sup>: a Professora Doutora Sofia Serra, orientadora científica da UCP, e o Professor Ricardo Vilares, orientador pedagógico cooperante da parte do CMSM, da área de ciências musicais, particularmente, História da Cultura e das Artes.

Este Relatório divide-se em duas partes. A primeira parte é dedicada à prática profissional, e divide-se em quatro secções: na primeira secção, o enquadramento, será elaborada uma perspetiva histórica da escola onde realizei o estágio, o CMSM, que celebra, em 2018, 90 anos de existência, bem como caracterizado o seu contexto geográfico e socioeconómico. Irei também descrever o meu percurso profissional anterior, no CMSM e não só, com o fim de percebermos algumas das opções tomadas e as necessidades identificadas; na segunda secção iremos descrever a prática profissional em si, explicitando os objetivos do estágio e a sua articulação com o projeto educativo, descrevendo a evolução das aulas (e apresentando a sua planificação) e mostrando os recursos pedagógicos desenvolvidos ao longo deste estágio; numa terceira secção será elaborado um comentário crítico – a avaliação, sob forma de autoavaliação e de coavaliação – sobre o percurso realizado; na quarta secção, partindo dos resultados das secções anteriores, será realizada uma reflexão global sobre o estágio,

---

<sup>1</sup> “(...) a pedagogia é, por definição, a terceira margem. E, no conto de Guimarães Rosa, a terceira margem é o próprio rio. Bela metáfora da viagem, da descoberta.” (Nóvoa, 2011, p. 1)

<sup>2</sup> Tendo em conta o protocolo (Acordo de Regulação de Prática Profissional e Ensino Supervisionado) estabelecido este ano letivo – 2017/18 – entre o Curso de Música Silva Monteiro e a UCP

particularmente sintetizando as aprendizagens adquiridas, identificando pontos fortes e pontos a melhorar, e abrindo a porta a desenvolvimentos e caminhos para o futuro.

A segunda parte deste documento consiste no projeto de intervenção, intitulado “A improvisação como estratégia para a aprendizagem musical”. Este projeto nasceu, como veremos, da conjugação da minha experiência pessoal em contextos de criação musical colaborativa e/ou comunitária, frequentemente com músicos que não passaram pelo ensino formal de música, ou, pelo menos, pela música erudita, com a identificação de algumas limitações no ensino artístico especializado de música. Numa altura em que o papel da escola e a sua relação com o meio envolvente se está a alterar, atualizando o processo de aprendizagem para o século XXI e para os seus novos desafios emergentes, como a automatização, a facilidade de comunicação e a ubiquidade no acesso à informação, o foco deste projeto está na criatividade, na diferenciação pedagógica e na colaboração e cooperação. O seu principal propósito é o de criar condições para a aprendizagem e exploração musical, partindo de uma série de exercícios e atividades, a desenvolver em contexto de aula durante o ano letivo e que serão, no final do mesmo, abertos ao público através da criação de um website, [improvisar.net](http://improvisar.net). Veremos, através da análise a questionários, a materiais produzidos pelos alunos, e aos registos da apresentação pública do dia 5 de junho, qual a eficácia do projeto, em relação aos objetivos a que nos vamos propor.

# **PARTE I - RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

# 1. Enquadramento Geral

## 1.1 Da entidade acolhedora

O CMSM é uma das mais antigas instituições de ensino de música da cidade do Porto<sup>3</sup>, encontrando-se, neste ano de 2018, a celebrar os seus 90 anos de existência. Fundada a 2 de março de 1928 pelas irmãs Silva Monteiro (Carolina, Ernestina e Maria José), é uma escola com larga tradição no ensino de música, particularmente no piano o instrumento das suas fundadoras, que constituiu grande parte da atividade pedagógica durante muitos anos. Recentemente, com a entrada da terceira geração (Álvaro Teixeira Lopes, Luísa Caiano e Arminda Ramos) na direção da escola, em 2009<sup>4</sup>, o âmbito das estratégias de ensino tem sido cada vez mais diversificado, com a inclusão de vários projetos com um grande potencial de diferenciação pedagógica, como por exemplo: o projeto Música para Todos/OJB; o Ciclo de Recitais Silva Monteiro, em parceria com a Câmara Municipal do Porto, com o objetivo de promover uma atividade musical de excelência em diversos espaços da cidade; os ciclos Cultura Viva e Novos Talentos, em parceria com a Fundação Manuel António da Mota e o Rivoli, respetivamente; a criação da RockInSchool Silva Monteiro<sup>5</sup>, que pretende alargar o ensino para além da música erudita; o projeto WASO – Write A Science Opera, que ocorreu de 2014 a 2016 em parceria com uma instituição norueguesa de ensino superior, a Høgskulen på Vestlandet, a Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, no Porto, e a Ópera de Bergen, e que consistiu na criação de quatro pequenas óperas escritas, interpretadas e realizadas por quatro turmas do ensino articulado de música (do 5º ao 8º ano da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo), baseadas no programa de ciência do respetivo currículo; o projeto SPACE, que visa implementar e difundir a metodologia STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*) no ensino, usando a criatividade e a exploração como recursos base, em parceria com a Artesis Hogeschool (Bélgica), a Hogesund/Stord University College (Noruega), Dundalk Institut of Technology (Irlanda), a Speel je wijs (Holanda) e a RESEO (Bélgica).

Atualmente, a sua oferta educativa está distribuída (excluindo a RockInSchool Silva Monteiro) pelos seguintes cursos, num total de cerca de 400 alunos

---

<sup>3</sup> Foi mesmo, na sua fundação, o primeiro estabelecimento de ensino privado de música da cidade

<sup>4</sup> A segunda geração de diretoras, Maria Teresa Matos, Conceição Caiano e Fernanda Wandschneider, todas elas alunas das irmãs Silva Monteiro, herdou a escola em 1973, por vontade expressa de Ernestina e Maria José.

<sup>5</sup> <http://www.rockinschoolsm.com>

- a) Curso de Iniciação (112 alunos);
- b) Curso Básico (238 alunos, sendo 233 do regime articulado<sup>6</sup> e 25 do regime supletivo);
- c) Curso Secundário (30 alunos)
- d) Curso Livre (aproximadamente 20 alunos)

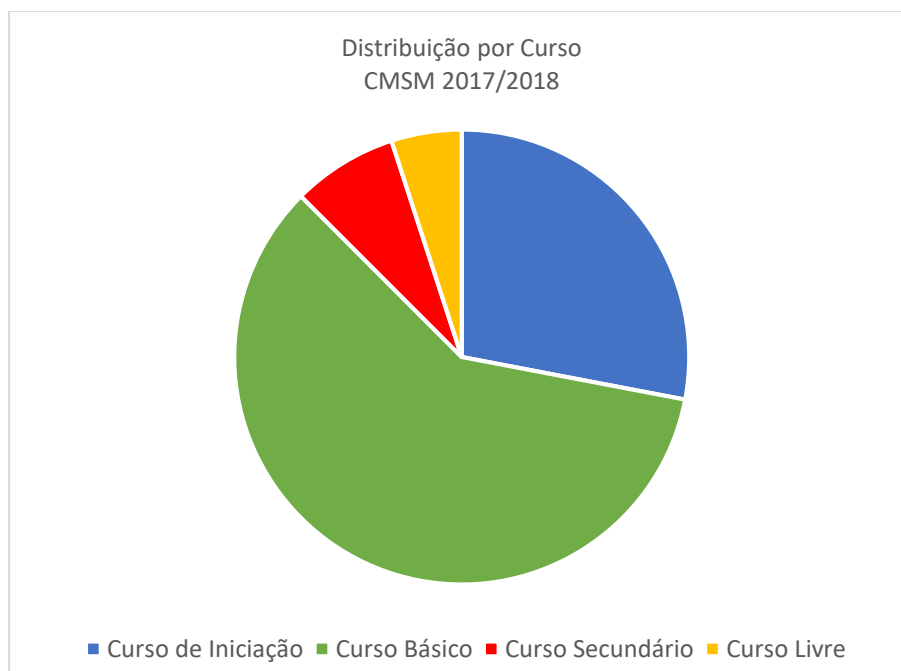


Figura 1 - Distribuição de alunos pelos cursos no CMSM, ano letivo de 2017/18

Como podemos ver, a generalidade dos alunos frequenta o curso básico, sendo que ao curso secundário, ao qual pertence a disciplina de Análise e Técnicas de Composição, correspondem cerca de 7,5% do total de alunos da escola.

Em relação à comunidade escolar, o CMSM possui um corpo docente bastante estável e habituado a trabalhar em conjunto e em colaboração (em parte devido aos referidos projetos, que formaram uma equipa de trabalho bastante sólida ao longo dos anos), sendo que 100% dos professores têm habilitação própria e 66% são profissionalizados, e um corpo de pessoal não-docente bastante conhecedor da realidade da escola e familiarizado com o seu contexto.

## 1.2 Referência ao percurso profissional anterior à prática profissional

Desde muito novo que lido com uma dificuldade – a de conjugar uma grande variedade de interesses com as limitações naturais de tempo e as expectativas que nos são impostas. Isto é

---

<sup>6</sup> Este facto é marcante na escola – mais de 58% dos alunos pertencem ao ensino articulado no básico.

uma característica que, ainda hoje, marca decisivamente o meu percurso profissional e, como veremos, o estágio e o projeto de intervenção realizado no âmbito deste mestrado.

Nasci no Porto, em 1986, e passei a minha infância e adolescência em Matosinhos, onde iniciei os estudos musicais, aos 14 anos, na Escola de Música Alberta Lima. Um ano e meio depois, em 2002, enquanto frequentava a Escola Secundária Augusto Gomes, concorri ao Conservatório de Música do Porto, no meu instrumento – a guitarra – onde fui admitido, na classe do Prof. Paulo Peres. Cedo percebi que o meu futuro passava pela música, mas, devido a um fascínio enorme tanto pelas ciências exatas como pelas ciências sociais, decidi ingressar, em 2004, na Licenciatura (Pré-Bolonha) em Economia, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Os cinco anos seguintes foram marcados pelo início do estudo de composição, ao ingressar na classe do Prof. Fernando Lapa, em ATC, que me fez reorientar a minha carreira musical da guitarra para a composição, mas também pela conjugação da exigente licenciatura, com o curso de música no Conservatório e o início da atividade docente – comecei a dar aulas em 2006, em escolas particulares sem paralelismo.

Em 2009, no espaço de um mês, terminei a licenciatura em Economia, concluí o 8º grau do Conservatório e fui admitido na ESMAE, na licenciatura em Composição. No mesmo ano, fui convidado para dar aulas de guitarra clássica no Conservatório do Porto e no CMSM, onde sou professor desde então, de forma ininterrupta e tendo passado por várias disciplinas, incluindo instrumento, classes de conjunto, formação musical, guitarra elétrica e, desde 2014, após a conclusão da licenciatura em composição, análise e técnicas de composição. Em 2014 iniciei o mestrado em composição e teoria musical, na ESMAE, com uma especialização em improvisação e composição em tempo real, que terminei em 2016 com a tese *Real-Time Composition as a Strategy for the 21st Century Composer* e a criação do *Instant Ensemble* – Ensemble de Composição em Tempo Real do Porto, que se mantém ativo e do qual sou o diretor artístico. Durante estes anos na ESMAE tive oportunidade de estudar com diversos professores da casa e convidados, incluindo Dimitris Andrikopoulos, Eugénio Amorim, Carlos Guedes, Carlos Azevedo, Kaija Saariaho, Pascal Dusapin e Emmanuel Nunes.

Em 2010 entrei para a Digitópia – Casa da Música, uma equipa do Serviço Educativo Casa da Música, que mudou por completo a minha perspetiva sobre o ensino. A missão da Digitópia é facilitar a criação musical, em contextos colaborativos, através da tecnologia e, aí, estive envolvido em inúmeros projetos que vão desde a criação comunitária (com comunidades que vão desde cidadãos com deficiência a orquestras profissionais, passando por todo o tipo de escolas e instituições de ensino, não só da música) às apresentações para bebés e crianças, passando pelo desenvolvimento de software e pelo apoio aos agrupamentos residentes da Casa da Música – Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, Remix Ensemble, Coro Casa da Música e Orquestra Barroca – em colaboração com alguns dos maiores compositores, maestros e intérpretes da atualidade. Em 2013/14 realizei, também na Casa da Música, o Curso

de Formação de Animadores Musicais, em parceria com a Guildhall School of Music and Drama, de Londres e, em 2014, através do CMSM, o curso WASO – Write a Science Opera, em Stord, na Noruega.

Todas estas experiências fora do contexto do ensino artístico especializado foram absolutamente fundamentais para a minha atividade docente atual.

### **1.3 Área do estágio/prática profissional e motivação para a escolha do orientador pedagógico cooperante**

Este estágio foi realizado na área de Ciências Musicais, com especialização na disciplina de ATC.

Para tal tive dois orientadores – uma orientadora científica, da parte da Universidade Católica, a Professora Doutora Sofia Serra, coordenadora do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa e Investigadora no Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes (CITAR), doutorada e mestre pela Universidade de Sheffield (Reino Unido) mestre pela Guildhall School of Music and Drama (Reino Unido) e licenciada em canto pela ESMAE (Porto), e um orientador cooperante, da parte do CMSM, o Prof. Ricardo Vilares, professor de HCA, licenciado em História e Teoria da Música pela Universidade de Évora e mestre em musicologia pela Universidade de Aveiro, com a dissertação intitulada “Um sagrado enlevo: Moreira de Sá e o culto da música de câmara no Porto”.

A escolha do Prof. Ricardo Vilares enquanto orientador pedagógico cooperante foi bastante natural, por várias razões, entre as quais a proximidade existente entre as disciplinas de ATC e HCA, que pertencem ao mesmo ciclo de estudos e partilham, frequentemente, os mesmos alunos e as mesmas turmas; o potencial para utilizar o estágio para promover a discussão e tentar estreitar ainda mais a articulação; o mérito que reconheço ao Prof. Ricardo. Sei, por experiência própria, o quão bem os alunos do secundário do CMSM estão preparados no que toca ao conhecimento de repertório, estilos, géneros e compositores. Além do mais, em HCA os alunos participam num conjunto de atividades de diferenciação pedagógica, pelo que é uma oportunidade de aprendizagem para mim próprio.

## **2. Descrição Detalhada**

### **2.1 Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo**

Sendo este ano letivo de 2017/18 o meu 9º ano enquanto professor do Curso de Música Silva Monteiro, tinha já, à partida, alguns objetivos bem definidos para a realização da prática

pedagógica, que vêm das necessidades identificadas nas minhas experiências anteriores e do elevado grau de conhecimento que possuo relativamente à realidade da escola. No entanto, era fundamental garantir que estes objetivos estivessem em linha com os princípios orientadores da escola, no seu projeto educativo, uma vez que a prática pedagógica se insere num contexto relativamente vasto de relações e experiências pedagógicas e artísticas. Assim sendo, a prática pedagógica é influenciada pelo projeto educativo e pela sua visão global e holística do que é (ou deveria ser) a escola, mas, também, pode contribuir para a sua definição, através da realização de atividades, da implementação das estratégias educativas, da promoção de práticas colaborativas e cooperativas e na consciencialização das diferentes comunidades escolares para as especificidades dos componentes do ensino artístico – escola, professores, alunos, conteúdos, competências.

Consultando o projeto educativo do CMSM para o ano letivo de 2017/18 (Anexo 1), podemos constatar que o CMSM se define como uma escola jovem e dinâmica, embora com uma larga e orgulhosa história. A diversidade de cursos, regimes e instrumentos oferecidos, a par com uma programação artística e artístico-pedagógica de elevado mérito e um elevado número de parcerias e protocolos mostram a transversalidade a que a escola se propõe, procurando abranger uma vasta gama de públicos (basta compararmos os projetos “Música para Todos” e *Concerts for Good*, que visam combater a exclusão social, com o Ciclo de Recitais Silva Monteiro, que pretendem oferecer à cidade uma rica programação cultural de excelência, promovendo a literacia e criando novos públicos). No entanto, essa polivalência não implica um desinvestimento na qualidade e na excelência do ensino<sup>7</sup>.

Em relação aos objetivos do Curso Secundário, onde a disciplina de ATC se insere, e em linha com todas as atividades realizadas pela escola, pretende-se que os alunos adquiram um conhecimento musical alargado no âmbito (isto é, ao longo de diferentes estilos e géneros) e na profundidade (não menosprezando a qualidade artística), sempre com um grande foco na formação de públicos, e na capacidade individual de compreensão das diferentes realidades musicais. Um aluno do Curso Secundário do CMSM deve ser capaz de se expressar musicalmente de maneira informada, e ter uma opinião construtiva sobre as práticas musicais com que contacta no seu dia-a-dia. Isto torna a disciplina de ATC, pelo seu objeto e abrangência, um elemento fundamental para a aprendizagem.

## 2.2 Objetivos do Estágio e Estratégias Planeadas

Paralelamente aos cinco objetivos identificados no projeto educativo do CMSM para o Curso Secundário, iremos começar por elaborar cinco princípios orientadores da prática

---

<sup>7</sup> Como podemos ver, por exemplo, pela organização do Concurso Internacional de Santa Cecília.

profissional:

1. Promover a criação musical de diferentes formas (como a improvisação e a composição), em ligação estrita com o instrumento;
2. Possibilitar o contacto com realidades musicais distintas e estreitar ligações com as outras disciplinas do Curso Secundário.
3. Estimular o pensamento analítico junto dos alunos, enquadrando as diferentes sensações e impressões causadas pela música com modelos consolidados de pensamento musical;
4. Proporcionar o contacto com diferentes formas de avaliação dos conhecimentos adquiridos, de maneira a garantir que estes sejam completos e o mais aprofundados possível;
4. Levar os alunos a perceber, a transdisciplinaridade subjacente à atividade musical e a sua relação com outros domínios das artes e do conhecimento.

Estes objetivos servirão como uma guia orientadora para melhorar o conjunto de ferramentas, estratégias e práticas que pautam a minha atividade enquanto docente, de forma a potenciar a experiência da aprendizagem. Cada um dos objetivos do estágio está diretamente relacionado com um dos objetivos identificados no projeto educativo e tem associado um conjunto de estratégias pedagógicas paralelas, com o intuito de assegurar a aprendizagem e recolher elementos importantes e, frequentemente, implementar mecanismos de diferenciação pedagógica. Esta relação de proximidade pode ser consultada no Anexo 2.

Estas estratégias planeadas têm um impacto global na atividade pedagógica e exigem a utilização de uma ferramenta imprescindível, a planificação, que garante que, no decorrer da aula, são abordados vários assuntos e pontos de vista, bem como antecipados potenciais problemas e criados mecanismos de avaliação do trabalho realizado e por realizar.

### **2.3 Caracterização das turmas**

Olhemos, agora, para as três turmas envolvidas neste estágio, cada uma correspondente a um dos três anos do curso secundário. Apesar de termos seguido, para cada uma delas, o programa correspondente, é sempre necessário realizar alguns ajustes tendo em conta a própria aprendizagem e a realidade dos alunos, bem como considerando as especificidades de cada um dos três anos. Na descrição de cada turma será feita uma referência aos principais desafios inerentes ao programa e conteúdos da disciplina.

### 2.3.1 Ano 1 de ATC

A turma do primeiro ano de ATC, no ano letivo de 2017/18, é constituída por 9 alunos, cujos respetivos instrumentos são os seguintes:

- Beatriz Norton de Brito (piano);
- Djonathan Silva (viola);
- José Pedro Gonçalves (guitarra);
- Luís Bernardo Lello de Almeida (violino); • Margarida Marques (violoncelo);
- Patrícia Almeida (piano);
- Rodrigo Pinto (violino);
- Rúben Magalhães (flauta);
- Rui Allen Silva (violino).

A generalidade da turma – com a exceção dos alunos de guitarra e piano – pertence à OJB, onde tiveram um conjunto de experiências juntos, desde aulas a ensaios e concertos. Essa experiência em orquestra resulta numa dinâmica de grande companheirismo entre toda a turma mas também num bom nível de conhecimentos à partida.

Um dos seus membros é um aluno com Necessidades Educativas Especiais – Rui Allen Silva, de 27 anos. O primeiro ano da disciplina de ATC oferece uma visão história da composição na música erudita ocidental, desde a antiguidade clássica até à *seconda prattica* de C. Monteverdi, mas, sempre que possível, e dado que este é o primeiro ano dos alunos na disciplina, fazemos uma contextualização com exemplos mais próximos dos alunos, como por exemplo a música modal no rock e no jazz. Esta turma teve uma aula assistida por ambos os orientadores no dia 12 de Março de 2018.

### 2.3.2 Ano 2 de ATC

A turma do segundo ano é composta por 10 alunos (é a maior das três turmas), dos seguintes instrumentos:

- Armando Teixeira (piano);
- Daniel Vigário (violoncelo);
- Elisa Frias-Bulhosa (piano);
- Marco Pereira (violoncelo);
- Mariana Pereira (violoncelo);

- Matilde Oliveira (piano);
- Nuno Freitas (piano);
- Raquel Cunha (flauta);
- Rita Almeida (flauta);
- Rúben Taveira (clarinete).

Sendo já o segundo ano destes alunos na disciplina, muitas das rotinas estão já consolidadas, como a entrega dos portefólios e as provas de avaliação. Sendo o piano o instrumento mais presente, uma maior percentagem da turma não faz parte do projeto da OJB. Esta turma não teve nenhuma aula assistida pelos orientadores, mas teve a oportunidade de assistir a quatro aulas do orientador cooperante com os mesmos alunos. O segundo ano de ATC é, geralmente, visto com o mais importante, uma vez que durante o mesmo nos propomos a realizar uma viagem pela história da música tonal, desde o barroco até ao romantismo. Como sabemos, a música tonal dos séculos XVII a XIX corresponder à grande maioria do repertório estudado, tocado e interpretado pelos alunos, tanto em instrumento como em orquestra. Por essa razão, é essencial diferenciar o ensino de harmonia, tendo em conta os diferentes contextos dos alunos.

### **2.3.3 Ano 3 de ATC**

A turma do terceiro ano é composta por 7 alunos, com os seguintes instrumentos:

- Ana Catarina Rebelo (piano);
- Ana Luísa Ferreira (violino);
- Ana Margarida Antunes (violoncelo);
- Ana Maria Costa (violino);
- Catarina Sousa (violoncelo);
- Gabriela Silveira (piano);
- Tiago Pinto (violoncelo).

Todos estes alunos são finalistas e frequentam o regime supletivo e terminarão, no final do ano letivo, o curso secundário. Esta turma revela excelentes capacidades humanas e, embora nenhum dos alunos esteja, de momento, a planear prosseguir os estudos musicais no ensino superior, têm uma boa base de conhecimentos musicais, a nível de repertório, teoria e estética. O terceiro ano de ATC corresponde, grosso modo, ao século XX. É uma oportunidade para conhecer novas músicas e novas formas de fazer música, bem como explorar ou aprofundar

outras dimensões musicais como o ritmo, o timbre e a orquestração, bem como contactar com diferentes perspectivas sobre as já estudadas, como a melodia e a harmonia.

## 2.4 Registo das aulas assistidas e aulas dadas

De acordo com o definido com os orientadores, no decorrer do estágio ocorreram três aulas assistidas de ATC (isto é, dadas por mim), onde ambos estiveram presentes. Ao mesmo tempo, tive oportunidade de assistir a quatro aulas dadas pelo orientador cooperante, o que se revelou especialmente produtivo dado que as turmas são, essencialmente, as mesmas.

As planificações completas para cada uma das aulas podem ser consultadas no Anexo 3, e seguem o modelo definido pela Escola das Artes da UCP. É importante referir que, apesar de a planificação apresentada ser para a aula como um todo (uma vez que os três blocos letivos de 45 minutos estão intimamente ligados entre si), apenas foram assistidos os primeiros 45 minutos de cada aula, dado que, na segunda parte da mesma, os conteúdos eram essencialmente práticos e envolviam a aplicação de conceitos e técnicas pela parte dos alunos, com acompanhamento do professor.

### 2.4.1 Aula dada nº 1

**Turma:** ATC 3º ano

**Data:** 22 de Janeiro de 2018

**Horário:** 15h15 - 16h00

Esta foi a 16ª aula do ano, e a 3ª do segundo período. Depois de apresentados os objetivos da aula, começámos por ouvir a música da semana (uma peça dos séculos XX ou XXI que os alunos devem comentar e discutir em conjunto), o primeiro andamento da *Música para Cordas, Percussão e Celesta*, de Béla Bartók. Inicialmente os alunos estavam um pouco constrangidos pela presença de dois elementos extra, bem como pela facto de nem todos terem sido pontuais (dois alunos chegaram já a meio da audição inicial) pelo que tentei, de forma descontraída, guiar os seus comentários. Foram feitas referências à forma, textura e carácter da peça e, no final, apresentado o plano geral da peça, que segue um esquema muito preciso. De seguida passámos à parte de análise, continuando os estudos em curso sobre Igor Stravinsky, desta vez com uma peça do seu período neoclássico, a *Sinfonia dos Salmos*, por oposição ao seu período russo. Depois de ouvida a peça, tivemos um novo momento de debate, ainda de forma relativamente informal, sobre a opinião dos alunos – que elementos mais lhes chamaram a atenção, como se compara às outras peças estudadas e ao período em questão. Seguiu-se uma parte mais técnica, com a análise do acorde principal da peça (um acorde quase

simétrico de mi menor), das passagens octatónicas e das mudanças métricas. No final, foi entregue aos alunos uma ficha resumo sobre *Stravinsky* (que pode ser consultada no Anexo 4) e os elementos mais importantes da sua linguagem musical, quase como uma *coda* ao módulo em curso, revendo os aspectos essenciais.

Apesar de os comentários de ambos os orientadores no final da aula assistida serem bastante positivos, houve dois aspetos que retive como essenciais para o futuro: ser um pouco mais claro na apresentação dos objetivos e adoptar diferentes estratégias para garantir que todos os alunos participam de igual forma nos debates, uma vez que há a tendência para estes serem dominados pelos alunos mais à vontade com os tópicos.

#### 2.4.1 Aula dada nº 2

**Turma:** ATC 1º ano

**Data:** 12 de Março de 2018

**Horário:** 17h45 - 18h30

A segunda aula dada (e assistida pelos orientadores) envolveu uma turma diferente, a do primeiro ano. Esta foi a 21ª aula deste ano letivo, e a 8ª do segundo período. A aula começou novamente com a apresentação dos objetivos, seguida da audição da música da semana, desta vez *Étude aux Chemins de Fer*, de P. Schaeffer. Esta é uma das primeiras peças de música electrónica, correspondendo ao movimento estético da *musique concrète*, onde os compositores partiam de gravações de sons do mundo envolvente para posteriormente os manipularem e sequenciarem. A discussão que se seguiu foi muito interessante, levando a uma conversa mais profunda sobre o que é a música, em que a generalidade dos alunos participou de forma livre. Para garantir uma ligação emocional maior com a música da semana, foram dados alguns exemplos de ramificações atuais da técnica de utilização de sons concretos em músicas, como o Rock ou o Pop.

A segunda parte da aula consistiu na entrega e correção da prova de avaliação. Foram esclarecidas algumas dúvidas gerais sobre a parte de análise (no final da aula os exercícios da parte de técnicas de composição foram escrutinados com mais detalhe) e alguns alunos questionaram a correção e a cotação de algumas perguntas. Isto é algo que considero fundamental enquanto professor e acontece porque os alunos têm acesso à grelha de correção para cada pergunta (isto é, sabem quantos pontos tiveram em cada uma, bem como o máximo possível), de forma a tornar o processo de avaliação o mais transparente possível. Apesar deste questionamento, depois de esclarecidas as dúvidas e justificadas as decisões por mim tomadas, todos os alunos aceitaram a respetiva cotação com naturalidade. No final da aula, este foi um ponto referido como positivo pelos orientadores, isto é, o facto de os alunos se

sentirem à vontade para intervir e questionar. Durante este processo de correção e esclarecimento de dúvidas, tive especial atenção para garantir que todos os alunos participavam e respondiam, de forma a garantir algum tipo de evidências de aprendizagem da parte de todos eles.

Terminada a correção da parte de análise da prova, partimos para a introdução ao contraponto de espécies (segundo o modelo de Fux) a três vozes. Comecei por entregar uma ficha resumo das principais técnicas e princípios subjacentes a esta técnica, acabando por realizar, no computador com projeção, um excerto em que pedia a opinião de todos os alunos para a escolha de notas e ritmo. E assim chegámos ao final da parte assistida desta aula.

Na conversa final com ambos os orientadores, houve, para além do acima referido, uma conversa interessante sobre a abordagem à correção de provas de avaliação, onde concluímos que o ideal seria não particularizar e isolar alguns indivíduos, sobretudo no que toca ao erro, mas antes optar por uma abordagem mais genérica, embora garantindo que as falhas mais óbvias e/ou graves ficam esclarecidas.

### 2.4.3 Aula dada nº 3

**Turma:** ATC 3º ano

**Data:** 16 de Abril de 2018

**Horário:** 15h15 - 16h00

Esta aula, que incluiu novamente a turma do terceiro ano, foi a 2ª aula do terceiro período e a 25ª do ano. A aula começou, como habitualmente, com a audição da música da semana, desta vez o Prelúdio de Vertigo, filme de A. Hitchcock, com banda sonora de B. Herrmann. Foi pedido aos alunos que caracterizassem a música em questão auditivamente – o célebre acorde menor com sétima maior – e na troca de ideias sobre a mesma ocorreu uma saudável discussão sobre o papel da música num filme. Terminámos esta parte da aula ao assistir a um vídeo do YouTube sobre a técnica de *foley*, isto é, a criação e captação sonora, utilizada na indústria audiovisual (particularmente no cinema), para garantir a leitura e autenticidade das cenas em questão. Uma vez que a maioria dos alunos gosta bastante de cinema, estes referiram, no decorrer da aula, que saber como são gravados e processados os sons foi importante para eles, para além de ser uma forma de criar uma ligação com a música da semana.

De seguida passámos para uma matéria nova em termos de análise – a segunda escola de Viena, com compositores como A. Schoenberg, A. Berg e A. Webern. Esta é uma música esteticamente distante da generalidade dos alunos, sobretudo por razões harmónicas. Desta forma, começámos por tentar perceber quais os pressupostos chave do serialismo dodecafónico e as razões que levaram ao seu surgimento, enquadrando-o histórica e

estilisticamente com os compositores estudados anteriormente. De seguida, foi feita uma referência às técnicas básicas, como a utilização da matriz dodecafónica e o vector intervalar da série. Estas técnicas foram contextualizadas com a análise da Suite op. 25 de A. Schoenberg. Foi pedido aos alunos que identificassem na partitura, utilizando diferentes cores, as formas da série que iam aparecendo, o que lhes permitiu perceber melhor como esta é utilizada. Para terminar esta parte, voltámos a construir uma matriz serial e o respetivo vector intervalar, desta feita para a série em questão.

A estratégia pedagógica da aula voltou a passar por diversificar e diferenciar os instrumentos utilizados, passando pelo debate, utilização de cores e esboços, e pelo recurso à lógica e à matemática, de forma a incluir o máximo de competências diferentes, bem como permitir recolher evidências sólidas sobre a aprendizagem de cada aluno. No final, os comentários dos observadores foram bastante positivos e encorajadores.

#### 2.4.4 Aula assistida nº 1

**Turma:** HCA 2º ano

**Data:** 13 de Abril de 2018

**Horário:** 15h15 - 16h00

Esta primeira aula assistida teve lugar entre as aulas dadas nº 2 e nº 3, pelo que foi particularmente importante para contextualizar alguns aspectos de que tínhamos falado no decorrer do estágio. Embora esta aula em particular tenha começado com poucos alunos (no início da aula, à hora marcada, apenas se encontrava na sala a aluna Matilde Oliveira), o Prof. Ricardo aproveitou para relembrar aspectos estudados nas aulas anteriores, rever conceitos e esclarecer dúvidas. Estes conteúdos diziam respeito ao período da vida de Bach que antecedeu a sua ida para Leipzig, e a utilização de géneros típicos do Barroco como a Suite, a Partita e a Chaconne. Na audição, com partitura, da Chaconne da Partita nº 2 (BWV 1004), tornou-se óbvia a relação de grande proximidade existente entre as disciplinas de ATC e de HCA<sup>8</sup>, gerando, no final da aula, um importante momento de reflexão e debate sobre isso mesmo, bem como de estratégias a implementar no próximo ano letivo que permitam que haja uma maior articulação entre as disciplinas. Os dois principais aspectos que retive desta aula e que me influenciaram posteriormente foram o cuidado que o Prof. Ricardo demonstra em garantir que todos os alunos participam da melhor forma, mantendo a concentração durante toda a aula (para isso, estes são permanentemente solicitados a responder a perguntas e a dar a sua opinião), bem como o facto de toda a matéria estar preparada num caderno de apoio que é

---

<sup>8</sup> Por exemplo, analisando o contraponto numa escrita para um instrumento melódico.

entregue no início do ano letivo, e que inclui várias atividades a realizar durante o ano. Desta forma, os alunos sabem sempre em que ponto estão, o que veio antes e o que virá a seguir. É, também, um instrumento muito útil para preparar os momentos de avaliação, culminando uma falha habitual nas disciplinas do secundário em música: a não existência de um manual. Este aspecto é algo que pretendo implementar em breve na disciplina de ATC.

#### **2.4.5 Aula assistida nº 2**

**Turma:** HCA 2º ano

**Data:** 27 de Abril de 2018

**Horário:** 15h15 - 16h00

A segunda aula assistida, que ocorreu duas semanas depois da primeira, foi essencialmente uma oportunidade para perceber como foi dado seguimento à matéria das semanas anteriores, em particular porque esta era a aula que antecedia o teste. A aula começou com revisões da matéria anterior, as Cantatas e Paixões em Bach. Como todo o programa da disciplina está muito bem estruturado, e todos os objetivos e critérios de avaliação são claros, isso permite aos alunos adquirirem uma competência fundamental: a da continuidade histórica, que é muito importante para perceber como é que os géneros, estilos e técnicas surgem, bem como qual o seu seguimento. De seguida, e passando uma parte mais teórica, foram abordadas algumas das obras instrumentais do final da vida do compositor, como a Oferenda Musical, as Variações Goldberg e a Arte da Fuga. Mais uma vez, a ligação com ATC é muito próxima, uma vez que algumas destas obras tinham já sido estudadas pelos alunos, mas numa perspectiva mais prática, partindo da própria partitura e do contraponto. Mais uma vez, todos os alunos, em particular aqueles que demonstram mais dificuldades, são frequentemente convidados a participar, de forma a garantir que a aprendizagem se realiza da melhor forma possível, o que é particularmente importante para perceber qual deve ser a preparação individual durante a semana que antecede a prova de avaliação.

#### **2.4.6 Aula assistida nº 3**

**Turma:** HCA 2º ano

**Data:** 11 de Maio de 2018

**Horário:** 15h15 - 16h00

A terceira aula assistida foi mais expositiva. O Prof. Ricardo, que tinha já aproveitado o final da aula da semana anterior para corrigir a prova de avaliação, começou por entregar os testes

e esclarecer eventuais dúvidas. Depois, preparando a transição para o período clássico, abordou o final do período barroco, partindo de Haendel e da Oratória. Apesar de ser um conteúdo mais teórico, foi sempre feito um esforço para a contextualizar, utilizando uma realidade mais próxima à dos alunos. Por exemplo, havendo na turma alunos que frequentam aulas de História, houve um momento de discussão sobre o impacto da revolução industrial na sociedade e na música, bem como as repercussões que isso teve nos dias até hoje. Um lado muito visível deste facto é a criação de centros urbanos com grande movimento, ruído e um ritmo frenético, o que mudou para sempre a realidade musical e social. É uma forma de utilizar uma dimensão próxima aos alunos – a vida urbana – para os levar para um ambiente de mudança social nunca antes vista, que teve uma implicação dramática muito clara na música do período clássico.

Durante a aula alguns alunos mostraram estar mais desconcentrados e revelaram dificuldades para acompanhar a matéria que estava a ser exposta. No entanto, o professor cedo se apercebeu desse facto e foi solicitando a sua participação, na medida do possível, bem como recolhendo importantes evidências de avaliação formativa.

#### **2.4.7 Aula assistida nº 4**

**Turma:** HCA 1º ano

**Data:** 1 de Junho de 2018

**Horário:** 19h15 - 20h00

Esta aula, que se seguiu à prova de avaliação final da disciplina de HCA, que decorreu entre as 17h45 e as 19h15, foi bastante produtiva e esclarecedora. Depois de uma curta pausa entre a prova e o início desta aula, o professor Ricardo começou por entregar aos alunos a própria prova que estes tinham acabado de concluir. De seguida, o professor conduziu uma sessão de correção em conjunto da prova, pedindo aos alunos para responderem às questões e, caso fosse esse o caso, corrigirem, a lápis, as suas respostas. Com as respostas dos alunos, sobretudo às questões que haviam falhado momentos antes, percebemos que estes podiam levar a sua experiência de aprendizagem um passo mais à frente, consolidando os conhecimentos adquiridos. Alguns dos alunos perguntaram mesmo se poderiam fazer anotações no teste para consideração futura. Isto mostra que a preocupação com a realização da prova não está na classificação da mesma (muitas vezes, as provas realizam-se com o intuito de contribuir para a atribuição de uma classificação final), mas sim com a oportunidade de consolidar a aprendizagem, conforme mencionado anteriormente. Isto é, a própria prova é, também ela, um momento de aprendizagem.

No caso das respostas de escolha múltipla, esta abordagem também permite levar as questões mais além, aprofundar o seu contexto e fazer algumas perguntas com ela relacionadas. A título de exemplo, à pergunta de escolha múltipla “Que rubrica da *Missa de Notre Dame* apresenta uma estrutura isorrítmica?” os alunos puderam perceber não só que a resposta era o *Kyrie*, como também que as outras respostas seriam impossíveis, pois o *Introitus* faz parte do *proprio* (e não do *ordinario*), e o Glória e o Credo (as outras opções) seguem uma forma de cantilena. Além do mais, permitiu lembrar os componentes do estilo isorrítmico, como a *talea* e a *color*, bem como a sua utilização no *tenor*. Mais ainda, permitiu aos alunos comparar estas informações com a resposta que haviam dado alguns minutos antes, quando a matéria estava ainda fresca na sua cabeça, permitindo-lhes reviver as opções por eles tomadas e perceber porque é que elas poderiam não estar certas, de uma forma muito mais clara que a típica correção feita pelo professor em casa e lembrada na semana seguinte.

No final da aula, esclarecidas todas as dúvidas, o professor Ricardo recolheu os testes para posterior classificação, perspectivando os objetivos para a aula da semana seguinte.

## 2.5 Planificações e Elaboração de Materiais Pedagógicos

As planificações das aulas dadas, disponíveis no Anexo 3, revelaram-se um instrumento muito importante e pertinente para (re)definir a estratégia pedagógica a seguir. Em todas elas consta uma referência ao contexto específico de cada aula, bem como a eventuais situações pontuais de relevância, tanto ao nível da turma, como dos conteúdos específicos e sua relação com o programa e objetivos da disciplina (o ponto 1 – “Situação e Contextualização”, foi o ponto de partida para os pontos 2 – “Conteúdos” e 3 – “Objetivos de Aprendizagem”, bem como a escolha dos “Recursos Didáticos”, constantes do ponto 4). Na preparação de cada aula e da sua “Estratégia Geral” (ponto 5) e “Sequência de Atividades de Aprendizagem” (ponto 6) foram essenciais dois conceitos basilares – o da diferenciação pedagógica e o da avaliação formativa. Para percebermos de que forma ambos afetaram a planificação de cada aula, atentemos em cada um deles. Começemos pela diferenciação pedagógica em que, segundo Tomlinson (1999, p. 2),

*In differentiated classrooms, teachers begin where students are, not the front of a curriculum guide. They accept and build upon the premise that learners differ in important ways. (...) In differentiated classrooms, teachers ensure that a student competes against himself as he grows and develops more than he competes against other students.*

Uma das formas que encontrei para tentar diferenciar o ensino, e garantir que todos os alunos têm uma oportunidade de aprendizagem real, de acordo com as suas capacidades específicas, e partindo do seu estado de desenvolvimento, foi recorrer sistematicamente e preparar recursos pedagógicos que estimulem diferentes inteligências, segundo o conceito de Inteligências Múltiplas de Gardner, o que implicou abandonar a lógica tradicional de ensino e perceber que nem todas as estratégias resultam com todos os alunos, todo o tempo, como nos diz Armstrong (2009, p. 72):

*[Multiple Intelligences] theory suggests that no one set of teaching strategies will work best for all students at all times. All children have different proclivities in the eight intelligences, so any particular strategy is likely to be highly successful with one group of students and less successful with other groups.*

No entanto, como podemos ver ao analisar a planificação de todas aulas, tentei frequentemente incluir as inteligências linguística e intrapessoal (por exemplo, com a música da semana e o diário musical), a lógico-matemática (através da análise numérica e descrição rigorosa), a visual (através da utilização de recursos visuais e esboços/desenhos), a interpessoal (privilegiando o trabalho de grupo) e a musical (por exemplo através da improvisação livre).

Para que estas estratégias tivessem sucesso, foi imperativo recolher dados regularmente de avaliação formativa, que, segundo Lopes & Santos Silva (2012, p. VIII), “ (...) dá aos professores os dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta ainda está a decorrer, ou seja, enquanto o resultado da “corrida” pode ainda ser influenciado e alterado.”. Essa é a razão pela qual as planificações incluem uma grelha de avaliação de aprendizagens, que resulta de diversas atividades realizadas em contexto de aula.

Para cada aula foram também criados materiais didáticos, como fichas resumo ou guias, que podem ser consultados no Anexo 4, de forma a sistematizar os conteúdos, bem como potenciar a aprendizagem, promovendo a reflexão individual dos alunos.

## **2.6 Comentário às Aulas Dadas e Aulas Assistidas**

Para além do referido pontualmente no subcapítulo 2.4, é pertinente fazer uma reflexão mais genérica sobre as aulas assistidas e dadas sendo que considero o saldo global bastante positivo. No que toca às aulas observadas pelos orientadores, e apesar de a avaliação feita por ambos, que podemos verificar no Anexo 5, ser também ela positiva, penso que foi um fator de mudança na minha atividade enquanto docente. O facto de ter *feedback* concreto sobre uma

situação de aula real, quer através do guião de observação, quer pela conversa no final da mesma, teve um grande impacto na minha forma de dar aulas, sendo de destacar três aspectos, onde creio ter mudado bastante e para melhor:

- i) A necessidade de adotar mecanismos que garantam que todos os alunos participam no decorrer da aula;
- ii) A importância da definição clara e inequívoca dos objetivos de aprendizagem inerentes a cada aula, no início da mesma, para que possamos avaliar se os mesmos foram cumpridos e que nos obrigue a manter o foco e a direção, ainda que seja possível corrigir o curso no decorrer da mesma;
- iii) A pertinência pedagógica do ambiente da sala de aula, que se quer descontraído, criativo e seguro, de forma a que os alunos se sintam à vontade para questionar e intervir.

No que toca às aulas por mim assistidas, e como de resto já foi referido, considero ter sido fundamental o facto de ter contacto regular com um professor mais experiente e de grande valor. Além das questões referidas pontualmente, retiro destas aulas sobretudo a importância de elaborar materiais pedagógicos de qualidade, sob a forma de manuais, *playlists*, fichas e recursos audiovisuais, que permitam aos alunos manter o rumo e proceder, de forma mais eficiente, à aprendizagem autónoma fora do contexto da sala de aula, bem como o facto de levar os alunos a corrigirem e avaliarem o seu próprio trabalho, pois isso levou a uma experiência mais robusta.

## **2.7 Relacionamento com Encarregados de Educação**

Uma vez que a escola não se esgota na relação professor – aluno, no contexto da sala de aula, considero ser cada vez mais importante que as aulas envolvam ativamente toda a comunidade escolar, da qual os Encarregados de Educação são um pilar fundamental. No sentido de garantir a comunicação e a transparência, implementei, este ano letivo, algumas estratégias que tentam ir um pouco além da comunicação informal à entrada ou saída da sala de aula, ou numa hora marcada, que considero fundamental e onde sempre demonstrei total disponibilidade e vontade em responder a preocupações e dúvidas. Uma das novidades foi a criação de uma folha de comentário aos portefólios individuais, bem como comentários extensos e individuais, com sugestões e uma reflexão geral sobre o que correu bem e o que podemos melhorar, nas avaliações periódicas, destinadas aos encarregados de educação e aos alunos. Uma outra novidade foi a realização de audições, com o intuito de mostrar à comunidade educativa o trabalho realizado pelos alunos – o que, numa disciplina como ATC,

não é fácil, porque envolve, além de ensaiar e praticar o repertório, a própria criação musical. Nesse sentido, houve duas audições abertas ao público, onde os encarregados de educação estiveram presentes – uma a 27 de fevereiro e outra a 5 de junho.

Esta comunicação estrita com os Encarregados de Educação não serve, de todo, para desresponsabilizar os alunos que, no ensino secundário, se revelam já bastante autónomos, mas antes para percebermos, em conjunto, como podemos contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e profunda.

## **2.8 Integração no Grupo Profissional**

Estando a disciplina de ATC inserida no ramo das Ciências Musicais, a relação dos conteúdos com as outras disciplinas do grupo – HCA e FM– deverá ser próxima, dada a existência de vários pontos em comum. Nesse sentido, para além da colaboração habitual e da troca de ideias e experiências constante na Sala dos Professores e em Reuniões de Departamento (que ocorrem pelo menos uma vez por período), este ano, e como veremos mais em detalhe na descrição do Projeto de Intervenção, o grupo de Ciências Musicais, em articulação com o grupo de Classes de Conjunto, realizou um grande projeto que durou todo o ano letivo (e se irá prolongar até ao início do próximo), que consistiu na criação de uma Ópera tendo por base a história do CMSM. Isto permitiu-nos ter um contato ainda mais próximo e trabalhar em articulação estrita. Neste projeto, os alunos utilizaram as aulas de HCA para recolher informações e dados históricos, bem como escrever o libreto, as aulas de ATC para compor a música, editar partituras e definir tarefas, e parte das aulas de FM para ensaiar e debater ideias. Posteriormente, e já na reta final, o trabalho de criação foi posto em prática pelos mesmos alunos nas aulas de orquestra e música de câmara. Desta forma, cada uma das disciplinas do grupo acabou por servir um projeto grande, permitindo aos alunos uma aprendizagem holística e diferenciada.

## 3. Avaliação do Percurso Realizado

### 3.1 Autoavaliação da prática profissional

Globalmente, a autoavaliação do conjunto de atividades relativamente à prática profissional realizada este ano letivo é bastante positiva. Apesar de ter sido um processo que se iniciou tarde – no início do segundo período – por questões burocráticas, e que, por essa razão, não deve ser entendido de forma isolada, considero que foram atingidos todos os objetivos e metas propostos no início do mesmo. Por essa razão, considero também que termino este caminho como um professor mais competente e mais capaz de colocar em curso estratégias pedagógicas que resultem em aprendizagem efetiva e de qualidade.

Para isso foi essencial a participação de várias pessoas, e a respetiva comunicação com as mesmas, quer sejam alunos, colegas ou professores. O registo de questionamento e enquadramento teórico da prática profissional, que a conduziu aos resultados evidenciados neste relatório (superando algumas fragilidades e desafios), só foi possível recorrendo ao diálogo e à reflexão.

A autoavaliação não estaria completa sem olhar para os resultados dos alunos, uma vez que é para isso que todos nós, professores, trabalhamos – a aprendizagem. Este ano foi, sem dúvida, aquele no qual os meus alunos alcançaram um melhor desempenho. Digo isto não apenas olhando para as classificações, mas para todo o conjunto de peças e materiais por eles produzido, desde a Abertura da *Global Science Opera* intitulada *Moon Village*<sup>9</sup>, composta colaborativamente por eles, até à composição de 45 minutos de música para a Ópera com base na história do Curso de Música Silva Monteiro, intitulada “A Lenda Silva Monteiro – O Outro Lado da História”, passando por todos os trabalhos entregues nos portfólios individuais. O conjunto de aprendizagens adquiridas ao longo do Mestrado em Ensino de Música foi essencial ao permitir-me estar à altura destas tarefas, cuja existência é uma grande certeza de um trabalho bem realizado.

### 3.2 Coavaliação da Prática Docente

#### 3.2.1 Coavaliação pelos Alunos

Como forma de garantir a imparcialidade na avaliação feita pelos alunos do trabalho realizado

---

<sup>9</sup> Que decorreu no início do ano e pode ser consultada em [globalscienceopera.com](http://globalscienceopera.com)

este ano e, particularmente, do meu desempenho, foi aplicado um questionário<sup>10</sup>, com a primeira parte composta por perguntas de resposta aberta e a segunda com afirmações, com as quais os alunos classificam, de 1 (“discordo totalmente”) a 5 (“concordo totalmente”), o seu grau de concordância. Este questionário foi totalmente anónimo, sendo que eu próprio saí da sala durante a sua aplicação, ficando um aluno de cada turma responsável por recolhê-los e colocar num envelope. Houve apenas um aluno que não participou, por não estar garantida a confidencialidade.

Analisando a seguinte tabela, que expressa o total de respostas de cada nível, para cada afirmação<sup>11</sup>, podemos ver que a avaliação feita pelos alunos é largamente positiva:

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>
<b>1. Discordo totalmente</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>2. Discordo</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>3. Não concordo nem discordo</b>	1	1	0	0	0	1	1
<b>4. Concordo</b>	0	8	5	2	5	5	4
<b>5. Concordo totalmente</b>	24	16	20	23	20	19	20

*Tabela 1 - Total de respostas, para cada nível da escala, a cada uma das afirmações no questionário de avaliação do docente*

No que toca às perguntas de resposta aberta, a avaliação é também muito positiva, com vários alunos a referirem a improvisação como a atividade que mais gostaram, bem como a importância que a disciplina teve para eles, pelos conhecimentos adquiridos e pelo contato com diferentes estilos e formas de ver a música. Alguns alunos também expressaram o desejo em ter aulas mais práticas (presumindo que se referem à aplicação dos conhecimentos no instrumento). Aqui ficam algumas seleções:

“Acho que foi das disciplinas mais úteis e mais interessantes do ensino de música, porque nos faz ir mais longe do que as ideias musicais aprendidas durante o percurso

<sup>10</sup> A totalidade das respostas ao questionário pode ser consultada no Anexo 6.

<sup>11</sup> A1 – “O professor domina os conteúdos da disciplina”; A2 – “As aulas são interessantes e informativas”; A3 – “O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno”; A4 – “O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas”; A5 – “O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas”; A6 – “As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes”; A7 – “O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem”.

da música. Faz-nos entender por que tocamos e ouvimos as coisas de determinada maneira.” (Aluno/a Av.A<sup>12</sup>)

“Faço uma avaliação bastante positiva desta disciplina visto que considero que descobri um lado criativo que ainda não havia descoberto em mim.” (Aluno/a Av.I)

“Mais atividades práticas para aplicar as aprendizagens que se adquirem nas aulas teóricas.” (Aluno/a Av.J)

### 3.2.2 Coavaliação pelos Colegas

No âmbito da coavaliação, foram pedidos a dois colegas de diferentes grupos, a professora Maria José Barros, de iniciação, e o professor Tiago Miguel, de instrumento (bateria), que se pronunciassem sobre a minha prestação, tendo em conta que este ano letivo colaborámos em diferentes projetos da escola. A sua avaliação é bastante positiva, como podemos ver no Anexo 7, ficando aqui alguns excertos:

“É com todo o gosto que o faço esta Coavaliação, pois tenho-te em grande consideração quer como colega quer como professor. É com alegria, satisfação e orgulho que ex-alunos meus, ao permanecerem na escola, prosseguindo os seus estudos musicais e que frequentam as aulas de ATC, falam delas como sendo momentos de fruição e fomento de criatividade musical.

Em diversas ocasiões, pude constatar e observar como a disciplina é tratada e “desmontada”, ao tornar os seus conteúdos mais compreensíveis e acessíveis a todos, por todos e para todos. Pela forma inovadora, como o recurso às novas tecnologias, tão próximas desta geração de alunos, que combinadas com os seus próprios instrumentos acústicos e compondo em tempo real, tem vindo a capacitar e a abastecer os alunos de uma interminável lista de ferramentas essenciais para a produção e compreensão musicais.” (Prof. Maria José Barros)

“Costumamos dialogar bastante sobre estratégias de ensino e qual a melhor forma de levar os nossos alunos a obter bons resultados e como tal acho que o Óscar encara a sua profissão de uma forma muito séria e está constantemente à procura dos melhores

---

<sup>12</sup> Os alunos foram catalogados com o prefixo “Av.” para distinguir do projeto de intervenção, onde estes estão identificados. Neste caso, o da avaliação, os resultados são anónimos e a ordem aleatória.

---

métodos e estratégias para ajudar na formação e evolução dos seus alunos.” (Prof. Tiago Miguel)

### 3.2.3 Coavaliação pelos Orientadores

O diálogo com ambos os orientadores foi, como referido, muito pertinente para esta prática profissional. No Anexo 5 podemos, contudo, observar os guiões de observação de cada uma das aulas dadas, onde consta a avaliação efetuada pelos mesmos.

### 3.2.4 Coavaliação pela Direção do CMSM

Para além do constante *feedback* que vamos tendo com a direção da escola, e de um canal de comunicação permanente que muito contribui para o sucesso da mesma, foi pedido à Prof<sup>a</sup> Luísa Caiano um comentário sobre a minha prestação como docente, no âmbito desta prática profissional, que podemos encontrar no Anexo 7. A título de exemplo aqui ficam alguns dos comentários:

“No âmbito da docência desta disciplina, disciplina obrigatória para os alunos que frequentam o ensino secundário da música, destacamos o empenho do docente na sua constante preocupação de utilizar novas estratégias de motivação dos alunos, como por exemplo a apresentação das obras que os alunos compõem nas aulas a outros alunos/turmas da instituição ou a integração das mesmas em projetos que o CMSM esteja envolvido. (...)

O professor destaca-se na instituição pela sua capacidade de inovação nos métodos de ensino utilizados, na capacidade de trabalho em equipa, na sua versatilidade e na sua disponibilidade e motivação para aceitar novos desafios. Por estas razões tem sido ao longo destes anos convidado pela Direção para coordenar e integrar diversos projetos da escola fora do âmbito curricular.” (Prof<sup>a</sup> Luísa Caiano)

## 4. Reflexão sobre a Aprendizagem e o Percurso Realizado

### 4.1 Síntese das principais aprendizagens efetuadas

Como referido no capítulo anterior, a avaliação do percurso realizado é bastante positiva. No entanto, ela não pode nem deve ser vista de forma isolada. Faz parte de um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e aprendizagem. Nesse sentido, identifiquei três pontos essenciais em que a prática profissional e o próprio Mestrado em Ensino de Música influenciaram o meu percurso enquanto docente:

**1. A oportunidade de sistematizar conhecimentos através da teoria e da reflexão:** apesar de ter chegado ao início deste ciclo com um conjunto relativamente vasto de experiências no sistema educativo e fora dele (sendo de destacar a participação no Serviço Educativo da Casa da Música) e, conseqüentemente, com muitas ideias sobre o que é ou deveria ser o ensino, considero que o contato com a literatura pedagógica foi fundamental para reavaliar ideias, aprofundar conhecimentos e apontar agulhas para o futuro. Foi muito interessante ver como alguns dos problemas e desafios que fui sentindo anteriormente estavam identificados e haviam sido amplamente debatidos (como por exemplo a questão da audição em Gordon, ou o movimento e ritmo em Dalcroze). Ao mesmo tempo, perceber mais em detalhe qual o papel que os professores têm (ou deveriam ter) no mundo de hoje, através de autores como Perrenoud<sup>13</sup>, Arends<sup>14</sup>, Sampaio da Nóvoa<sup>15</sup> e Maria do Céu Roldão<sup>16</sup>, bem como contatar com estratégias e recursos que nos permitem desenvolver a nossa profissão da melhor forma possível – como as planificações ou a avaliação formativa.

**2. O diálogo resultante da prática profissional:** este é um ponto que valorizo especialmente. Como resultado direto das aulas dadas e assistidas, bem como da realização de trabalhos e apresentações com colegas de curso, fomos estabelecendo um fórum informal de comunicação que nos permitiu partilhar dúvidas, preocupações e

---

<sup>13</sup> Por exemplo, com o livro *10 Competências para Ensinar* (Perrenoud, 2000).

<sup>14</sup> O livro *Learning to Teach* (Arends, 2012), foi muito importante.

<sup>15</sup> Além do referido, o livro *Evidentemente: histórias da educação*, foi marcante (Nóvoa, 2005)

<sup>16</sup> Com o livro *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor* (Roldão, 2009).

recursos sobre o ensino e a nossa profissão. Mais do que fornecer respostas e certezas, foi o próprio diálogo que permitiu que todos crescêssemos enquanto professores. Citando Bertrand Russel (Russell & Ruja, 1975, p. 28), *The fundamental cause of the trouble is that in the modern world the stupid are cocksure while the intelligent are full of doubt*. Poderá ser uma interpretação lata ou até abusiva, mas, no meu entender, o nosso papel enquanto professores passa sobretudo por levar os alunos a questionar, criando dúvidas mais sustentadas e profundas que as certezas anteriores.

**3. A identificação de possíveis caminhos futuros:** no final deste percurso, a segurança de saber que ainda há muito caminho pela frente e trabalho a ser feito é algo que me conforta. Utilizando a metáfora da viagem referida na introdução deste documento, este não é um final de linha mas sim mais uma paragem, que permite identificar possíveis direções a trilhar no futuro, como por exemplo a criação de um manual da disciplina de ATC, o estreitamento de estratégias de comunicação, e a maior interligação entre a disciplina de ATC e todas as outras disciplinas do curso secundário de música.

## 4.2 Perspectiva crítica acerca do desempenho

Terminado este percurso, e olhando para aquilo que foi o meu desempenho em concreto durante o período da prática profissional, julgo serem de salientar os seguintes pontos fortes e pontos a melhorar, de acordo com os comentários dos alunos, colegas e orientadores, mencionados na coavaliação:

### Pontos fortes:

- Criação de um ambiente de sala de aula descontraído mas propício à aprendizagem, através do recurso a diferentes estratégias de diferenciação pedagógica;
- Domínio da matéria a ensinar, o que permite diversificar o ensino dos conteúdos, bem como adequá-los ao contexto de cada aluno;
- Valorização da opinião e das especificidades de cada aluno;
- Utilização consciente da planificação como mecanismo que nos permite antecipar potenciais problemas e garantir que o ensino continua centrado na aprendizagem.

### Pontos a melhorar:

- Devido à ausência de um manual para a disciplina de ATC, bem como às suas características, por vezes os alunos podem sentir-se um pouco perdidos no que toca à preparação das provas e conteúdos de avaliação. Para que isso não aconteça seria importante reforçar a clareza na definição de objetivos para cada ano letivo, para cada período, para cada módulo e para cada aula;
- Aproveitar as possíveis sinergias com outras disciplinas do Curso Secundário, sendo o exemplo mais óbvio o de HCA, mas também o da disciplina de Instrumento.

### **4.3 Propostas para o futuro**

Tendo em conta o referido nos pontos anteriores deste capítulo, e pensando nesta perspectiva de desenvolvimento futuro e continuado, bem como alguns aspectos que não tive oportunidade de aprofundar devidamente durante este ano, identifico os seguintes pontos de trabalho para o próximo ano letivo:

1. A criação de um “manual” para a disciplina de ATC, onde estejam incluídas as datas e conteúdos dos principais momentos de avaliação para cada período, bem como materiais pedagógicos como fichas-resumo e exercícios;
2. A reformulação do programa em termos de conteúdos, de forma a aproveitar as sinergias com as outras disciplinas do Curso Secundário de Música. A título de exemplo, uma mesma obra pode ser analisada, sob perspectivas diferentes, nas disciplinas de HCA e ATC ou, aquando da introdução de uma escala nova em formação musical, podemos analisar uma peça que a utilize e/ou propor um exercício de composição com a mesma;
3. Utilização de plataformas online para comunicação e entrega de trabalhos e respetivas classificações;
4. Tentar incluir um maior número de apresentações públicas no programa da disciplina, de forma a levar o conhecimento e materiais aqui criados à comunidade escolar.

# PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

## *A Improvisação como Estratégia de Aprendizagem Musical*

Autoria (filiação institucional)

Óscar Manuel Soares Rodrigues | Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa |  
oscarmsrodrigues@gmail.com

Orientador Científico: Professora Doutora Sofia Serra (UCP)

Orientador Pedagógico Cooperante: Professor Ricardo Vilares (CMSM)

## Resumo

A improvisação não faz, apesar da sua importância histórica e do seu potencial pedagógico, parte do ensino de música erudita na tradição ocidental, pelo menos a um nível estrutural. Partindo do reconhecimento dos potenciais benefícios associados a esta prática, este projeto de intervenção tem como objeto proporcionar aos alunos de ATC do CMSM, no ano letivo de 2017/18, um conjunto de experiências no campo da improvisação, sob a forma de atividades a realizar em contexto de sala de aula, com posterior apresentação pública. Os objetivos são desenvolver a criatividade, trabalhar o ouvido, promover a reflexão, criar um contexto criativo que resulte em obras musicais próprias e testar o aumento dos seus níveis de concentração. Para analisar o seu sucesso recorreremos a três indicadores: foram aplicados dois questionários, um no início do processo e outro no fim, com o intuito de recolher dados quantitativos e qualitativos sobre a perceção dos alunos; foram criados registos audiovisuais durante as aulas e as sessões, que foram analisados; a apresentação pública foi gravada e analisada, e recolhida a validação de docentes do CMSM que assistiram à mesma. Os resultados são muito encorajadores e sugerem que todos os objetivos foram alcançados. Os materiais de apoio desenvolvidos estão, agora, disponíveis publicamente no endereço *web* [www.improvisar.net](http://www.improvisar.net).

**Palavras-chave:** improvisação, composição, análise, ensino de música.

## Abstract

Improvisation isn't, at least on a structural level, a part of traditional western art music teaching, despite its historical significance and pedagogical potential. Starting from recognizing the potential benefits associated to this practice, this project's object is to provide CMSM's Music Composition and Analysis students, on the 2017/18 school year, with a set of improvisation related experiences, under the shape of activities to be developed in the context of the classroom, followed by a public presentation. Its objectives are developing creativity, training the ear, promoting thought and reflection, creating a creative context that results in the students' own musical works, and testing the increment of their focus levels. In order to measure its success, we used three indicators: we applied two questionnaires, one at the beginning of the process and another at the end, with the aim of collecting quantitative and qualitative data on the students' perception; audio-visual recordings of the activities during classes were created and analysed; the public presentation was recorded and analysed, and the validation from CMSM teachers who attended it was attained. The results are very encouraging and suggest that all the objectives were met. The supporting materials are now publicly available in the *web*, at [www.improvisar.net](http://www.improvisar.net).

**Keywords:** improvisation, composition, analysis, music teaching.

## Introdução

Este projeto de intervenção surgiu da necessidade de trazer a improvisação de volta para o currículo do ensino especializado de música, depois de identificadas as suas potencialidades como ferramenta para a aprendizagem de um vasto conjunto de competências musicais e cognitivas, de reconhecida a sua importância histórica, mas, também, depois de explorado o seu valor enquanto prática musical específica.

Apesar da sua importância histórica, que analisaremos de seguida, no decorrer dos séculos XX e XXI, a prática da improvisação enquanto ferramenta essencial para a composição e para a interpretação de música erudita ocidental, foi-se perdendo<sup>17</sup>. Atualmente, ocupa um papel meramente residual e restrito a círculos relativamente estreitos. Como consequência, é minha convicção que a própria noção de obra musical se encontra frequentemente distorcida ou, pelo menos, longe da realidade e do contexto em que surgiu<sup>18</sup>. Uma vez que algumas escolas interpretativas defendem a visão do intérprete como mero executor do texto musical escrito pelo compositor, há um grande potencial para conflito, como nos diz o próprio Igor Stravinsky:

*It is the conflict of these two principles - execution and interpretation - that is at the root of all the errors, all the sins, all the misunderstandings that interpose themselves between the musical work and the listener and prevent a faithful transmission of its message.* (Stravinsky & Knodel, 1947, p. 122)

Partindo, então, deste triângulo de possíveis benefícios (o seu potencial pedagógico, a sua importância histórica, e o seu contributo para a interpretação), este projeto de intervenção levou aos 26 alunos inscritos na disciplina de ATC, no CMSM, no ano letivo de 2017/18 (9 no primeiro ano, 10 no segundo e 7 no terceiro, num total de três turmas) um conjunto de atividades e desafios, onde a improvisação tem um papel central, que visavam propiciar-lhes um conjunto de experiências e contatos com realidades musicais distintas, que pudessem resultar em aprendizagem musical, através de cinco objetivos iniciais, que serviram de guia à preparação dos materiais e atividades pedagógicas:

---

<sup>17</sup> “*In a curricular and pedagogical paradigm that often hinges primarily on music notation (...) improvisation has often been disparaged, devalued and treated as an afterthought, if not entirely ignored.*” (Heble & Laver, 2016, pp. 1 - 2)

<sup>18</sup> Como defendem autores como Benson (2003).

- i) trabalhar e desenvolver o seu lado mais criativo através da exploração livre de sons, escalas, acordes, tonalidades e ritmos;
- ii) desenvolver o ouvido e o conhecimento e interiorização de estruturas harmónicas (isto é, de acordo com o modelo de Gordon, *audiar*<sup>19</sup>), sonoras e rítmicas;
- iii) promover o espírito crítico, a reflexão e a aprendizagem autónoma através da *auto-análise*;
- iv) compor e criar peças musicais, aproveitando o contexto criativo da aula;
- v) aumentar os níveis de concentração e consciencialização do ambiente circundante.

Antes de tentarmos perceber se – e como – os objetivos propostos no início deste projeto de intervenção foram alcançados, bem como qual a pertinência das estratégias adotadas, será fundamental começarmos por perceber mais claramente qual a motivação para a realização do mesmo, uma vez que, como veremos, esta vem da minha experiência pessoal, e de algumas dificuldades que senti como aluno e como professor. Dado que estas experiências foram acompanhadas de uma reflexão e pesquisa<sup>20</sup> sobre o que é a improvisação e qual o seu papel no ensino de música erudita, o próximo capítulo combina a motivação com a reflexão e definição de objetivos e perguntas de partida, e chama-se “Porquê a improvisação?”.

De seguida, passaremos para a análise de alguns contributos recentes, da música às neurociências, no “Estado da Arte”. No capítulo seguinte – a “Metodologia” – faremos algumas importantes considerações metodológicas, que resultam da natureza do próprio projeto de intervenção e do tema escolhido. Avançaremos para a “Apresentação e Discussão dos Resultados”, onde serão relatados em detalhe as atividades levadas a cabo para, posteriormente serem analisadas. Terminaremos com as “Conclusões”, abrindo a porta a possíveis desenvolvimentos futuros.

---

<sup>19</sup> Ver Caspurro (2006).

<sup>20</sup> Que começou já no Mestrado em Composição e Teoria Musical da ESMAE – Porto, onde realizei uma dissertação intitulada *Real-Time Composition as a Strategy for the 21st Century Composer*.

## Porquê a improvisação?

### Breve referência à história da improvisação na música erudita

A improvisação, enquanto prática, foi essencial para o desenvolvimento da tradição da música erudita ocidental. Desde a sua génese, na antiguidade clássica, a improvisação desempenhava um papel central na atividade musical: “A música grega era quase inteiramente improvisada.” (Grout e Palisca, 2005, p. 19), o que parece lógico dadas as grandes lacunas ao nível da notação musical existentes na época. Esta lógica parece ter continuado<sup>21</sup>, e mesmo alguns aspetos definidores da complexidade e subtileza que caracterizam a *nossa* música, isto é, a tradição da música erudita ocidental, começaram por ser processos fundamentalmente improvisatórios, como é o caso do contraponto<sup>22</sup> na idade média e no renascimento. Em quase todos os períodos da história da música podemos encontrar exemplos do papel estrutural da improvisação, em diferentes graus e medidas, como por exemplo:

- a realização de baixo cifrado no barroco, onde os intérpretes executavam uma harmonia cifrada sobre um baixo escrito, improvisando questões como a distribuição de vozes, o ritmo e a ornamentação;
- a cadência do concerto clássico, onde, após um repouso da orquestra, habitualmente sobre o acorde cadencial 6-4, o solista improvisa uma passagem, tradicionalmente virtuosística;
- os *impromptus* no romântico, que seguiam uma forma bastante livre, e tinham por base improvisações anteriores;
- a forma aberta e a aleatoriedade no século XX, que implica necessariamente algum grau de improvisação;
- a interatividade no início do século XXI, onde, devido à presença de aleatoriedade, os músicos são obrigados a reagir em tempo real, sob a forma de improvisação.

---

<sup>21</sup> Anna Maria Berger (2005) explica o papel da memorização de realidades improvisadas e, conseqüentemente, refinadas, no desenvolvimento da notação.

<sup>22</sup> A este propósito, o artigo de Schubert (2002) é muito esclarecedor, estabelecendo que os primeiros tratados de contraponto eram princípios básicos para a improvisação e não para a composição, como habitualmente pensamos.

Seria, então, uma conclusão natural assumir que a improvisação é parte estruturante dos *curricula* dos conservatórios e academias. Não é o caso.

Contudo, noutros sistemas de ensino, ou no ensino de outras tradições musicais, como o Jazz, o Blues, o Rock ou a Música Tradicional, a improvisação é central. A título de exemplo, no CMSM funciona, de forma paralela, o sistema RockSchool<sup>23</sup>, onde, a partir do terceiro grau, os alunos de instrumento têm de improvisar um solo em todas as peças que tocam. É frequente assistir a alunos que, depois de terminarem os estudos no ensino de música erudita e passarem para a RockSchool, descobrem toda uma nova realidade musical.

## **Contacto pessoal com a improvisação**

No meu próprio percurso, o contacto com músicos de outros estilos também foi fundamental. Depois de terminar o Conservatório, fui tendo um conjunto de experiências que me levou a perceber o verdadeiro potencial da improvisação. Apesar de ter tido uma formação musical sólida, e com ótimas classificações, era frequente bloquear face a situações inesperadas, como por exemplo numa *jam session* ou numa sessão de criação coletiva. O que senti, na altura, foi que, apesar de todo o conhecimento teórico e de ser capaz de tocar peças de um elevado nível de dificuldade, não estava preparado para lidar com a incerteza. O problema – e causa de muitas frustrações – era que alguns colegas, com muito menos experiência que eu, pareciam ter muito mais facilidade no que diz respeito a tocar com outros uma música que ainda desconhecemos, ou que precisamos de tirar de ouvido. Isto foi uma das razões para ter começado a explorar, por mim, a improvisação e pude sentir o que significava verdadeiramente improvisar – uma ligação profunda com a própria música, o material, e os outros.

Este processo continuou quando entrei para o Factor E!, a equipa criativa do Serviço Educativo da Casa da Música, e me encontrei numa situação de liderança de criação e composição colaborativa e comunitária, com diferentes grupos, com habilidades e competências muito distintas. Nesta situação não há margem para falhar ou para ir para casa preparar o material para a sessão seguinte: é preciso reagir no momento e isso significa improvisar. Por esta altura, em que tinha já iniciado a carreira como docente de Análise e Técnicas de Composição, comecei a perceber que os meus alunos tinham, eles próprios, várias dificuldades que poderiam ser atenuadas com a prática da improvisação, a saber:

---

<sup>23</sup> Um sistema de ensino e certificação fundado em Inglaterra, nos anos 90, e que pode ser consultado em [www.rslawards.com/rockschool/](http://www.rslawards.com/rockschool/)

1. A dificuldade em criar pequenos trechos musicais ou adotar uma postura criativa em relação à música. Uma vez que em todo o seu percurso<sup>24</sup> foram formatados para reproduzir de forma (muitas vezes) mecânica o que está na partitura, é muito frequente encontrar obstáculos em ir além da mesma: compor uma melodia, criar um pequeno acompanhamento com três ou quatro notas, tocar um ostinato rítmico. Incluir pequenos exercícios de improvisação é também uma forma de perceber que todos temos algo de criadores<sup>25</sup> na música, e que a partitura tradicional é apenas uma das muitas maneiras de comunicar o pensamento musical;
2. Uma desarticulação entre o conhecimento teórico e a compreensão auditiva de estruturas<sup>26</sup>. É muito fácil para os alunos escrever ou identificar um intervalo, acorde, escala ou progressão visualmente, mas isso não tem, frequentemente, correspondência com a parte auditiva. Na improvisação precisamos de pensar antes de fazer, de ouvir internamente antes de tocar. Isso irá levar ao desenvolvimento da audição estrutural, pondo-a a par da componente teórica. Como veremos, esta realidade está associada ao conceito de audição em Gordon, ou seja, a compreensão interna de uma realidade sonora, ou a sua sensação ou audição interna, mesmo quando o som não esteja fisicamente presente (Gordon, 2000);
3. A dificuldade em elaborar julgamentos de valor (baseados em factos) em relação à qualidade de uma interpretação ou obra musical. O pensamento dos alunos centra-se no que está certo ou errado, isto é, o que está de acordo com a partitura ou o professor, e o que não está. A improvisação ajuda-nos com este problema porque nos obriga a pensar não no que *podemos* tocar, mas sim no que *devemos* tocar, e permite uma reflexão *a posteriori* do que correu bem ou menos bem. Para isso é preciso experimentar e não ter medo de nos relacionarmos com o erro. Na improvisação, o erro é, muitas vezes, um excelente ponto de partida;
4. A incapacidade de passar ideias para o papel ou de desenvolvê-las. É comum os alunos referirem que até têm ideias, mas não sabem como as escrever ou o que fazer com elas. Desenvolver o hábito da improvisação ajuda-nos a perceber com mais clareza o que estamos a criar, mas, mais importante que isso, improvisar serve como um laboratório de criação de novas ideias, que podem (e devem) ser posteriormente desenvolvidas em peças próprias pelos alunos. Como nos diz Bailey (1992, p. 141), referindo-se a uma entrevista sua ao saxofonista Steve Lacy,

---

<sup>24</sup> lembremo-nos que ao chegar à disciplina de ATC os alunos têm, em geral e pelo menos, 5 anos de experiência no ensino de música.

<sup>25</sup> Benson (2003) diz-nos que mesmo o mais rígido dos intérpretes está, de certa forma, a improvisar.

<sup>26</sup> Conforme identificado, também, por Caspurro (2006).

*“In fifteen seconds, the difference between Composition and Improvisation is that in composition you have all the time you want to decide what to say in fifteen seconds while in improvisation you have fifteen seconds”;*

5. Os níveis relativamente baixos de concentração, tanto em intensidade quanto em duração. Praticar a improvisação obriga-nos a estar mais concentrados, e durante mais tempo, sobretudo no caso da improvisação em grupo.

A convicção de que a improvisação poderia ser uma resposta a estes problemas foi reiterada ao ingressar no Mestrado em Ensino de Música da UCP e contatar com alguns dos grandes pedagogos da música, entre os quais:

- a. Dalcroze: para o pedagogo suíço, a improvisação é um dos três pilares do ensino da música, juntamente com o solfejo e a euritmia<sup>27</sup>. A prática da improvisação, por vezes até bastante livre e ligada ao movimento e ao ritmo, é um elemento transversal ao seu método;
- b. Kodály: na sua filosofia musical, a improvisação é essencial, não só na pedagogia, mas também na prática<sup>28</sup>. Há uma preferência pela escala pentatónica, porventura inspirado pela sua ligação à música tradicional húngara, como modelo para a improvisação;
- c. Orff: a *Orff-Schulwerk*, conjunto de princípios pedagógicos definidores da sua abordagem, destina-se à criação de um ambiente onde a livre exploração e improvisação potenciem a criatividade e aprendizagem musicais<sup>29</sup>;
- d. Gordon: para o autor, a improvisação é um elemento definidor de três dos tipos de audição, um processo interno de apropriação do material sonoro, mesmo na ausência de som físico<sup>30</sup>.

Agora que vimos as razões prévias que me levaram à escolha deste tópico para o projeto de intervenção, bem como as expectativas *a priori*, é tempo de esclarecermos os seus objetivos e proposições. Para cada uma das dificuldades evidenciadas pelos alunos que foram referidas

---

<sup>27</sup> Mead (1996, p. 40).

<sup>28</sup> Ver Houlahan e Tacka (2015).

<sup>29</sup> Ver Shamrock (1997).

<sup>30</sup> Ver Gordon (2000).

anteriormente, vamos propor um objetivo específico, que será crucial para a elaboração de materiais e tarefas.

## Objetivos

O1 – Desenvolver a criatividade musical dos alunos, o que pode ser visto na quantidade (e qualidade) de materiais por eles produzidos, ou na adoção de diferentes perspectivas em relação ao seu instrumento e à sua prática musical;

O2 – Trabalhar o ouvido e a interiorização de estruturas musicais, isto é, o pensar antes de tocar, contribuindo para o desenvolvimento de competências musicais;

O3 – Promover o espírito crítico, a reflexão e a aprendizagem autónoma através da autoanálise que a improvisação potencia. Dito de outra forma, levar o aluno a aprender com os seus próprios (e inevitáveis) erros, resultando em improvisação de melhor qualidade;

O4 – Criar um contexto criativo que potencie a criação musical e resulte em obras próprias. Ou seja, utilizar a improvisação como um laboratório de experimentação que permita aos alunos explorar a sua voz própria e se traduza em obras musicais concretas, quer sejam o resultado de improvisação espontânea ou peças escritas de forma tradicional;

O5 – Aumentar, ainda que durante a execução ou a performance, os níveis de concentração e consciencialização do mundo circundante, tornando-os mais atentos ao que se está a passar à sua volta.

Ainda que alguns possam ser difíceis de medir, ou até bastante subjetivos, estes são os 5 objetivos que irão nortear todo este trabalho. Antes de passarmos a explanar a lógica de elaboração de materiais e conteúdos, vejamos, ainda, na secção seguinte, o que foi escrito mais recentemente sobre o tópico, outros projetos de interesse, ou literatura que seja pertinente para este caso específico.

## Estado da Arte

Nos últimos dez anos tem havido um ressurgimento da literatura que defende a inclusão da improvisação na sala de aula de música. Esse facto deve-se, em parte, à identificação de uma necessidade para tal, vinda de uma nova geração de educadores, mas também à sólida pesquisa realizada anteriormente sobre o tópico<sup>31</sup>. Esta literatura é relativamente heterogénea quanto ao tipo de improvisação a ensinar, divergindo desde a improvisação totalmente livre de Hickey (2009)<sup>32</sup>, até abordagens mais estilísticas, como a de West (2014)<sup>33</sup> ou, talvez mais relevante para a disciplina de ATC, a de MacDonald et al. (2012), no contexto da música contemporânea<sup>34</sup>. No entanto, todos parecem concordar quanto aos benefícios da inclusão da improvisação no ensino. Estes benefícios parecem ser de dois tipos, conforme sintetizado por Higgins & Campbell (2010):

1. Os benefícios pedagógicos em si, ou seja, a improvisação como um meio e não como um fim:

*Improvisation is the means to greater musical comprehension, as students learn to play through guided experiences in performing and listening with the new musical ideas that are entering their realm of experience. (Higgins & Campbell, 2010, p. vii)*

Desta forma, a improvisação pode ser usada para, por exemplo, aprender mais sobre os próprios intervalos, progressões harmónicas ou ritmos;

2. Os resultados musicais e pessoais, ou seja, a improvisação como um fim:

*It is also the end product of a music education that has given emphasis to building skills so that an independent musicianship can evolve—one that*

---

<sup>31</sup> No contexto de uma recensão bibliográfica, Hickey (2009, p. 292) conclui: “*There is no doubt that the disposition to improvise musical ideas alone, or within a group setting is one that comes naturally to young children*”.

<sup>32</sup> “*A Call for Free Improvisation in Our Schools*”.

<sup>33</sup> “*Preparing Middle School Music Teachers to Teach Jazz*”.

<sup>34</sup> “*Improvisation as a Creative Process Within Contemporary Music*”.

---

*includes the freedom to make music that is deeply personal, expressive, and meaningful for the learner.* (Higgins & Campbell, 2010, p. vii)

Segundo esta perspectiva, a improvisação deve ser ensinada pelos próprios resultados a que leva – nesta afirmação, música mais pessoal, expressiva e com mais significado para o ouvinte.

Este movimento não se limita à música. Num artigo sobre a improvisação dramática como ferramenta pedagógica, por exemplo, Berk & Trieber (2009, p. 33) identificam quatro grandes razões pelas quais a improvisação é uma importante ferramenta para a aprendizagem, todas elas bastante apoiadas em termos da investigação atual:

- (1) é “consistente com as características da geração atual” - a geração Net. Isto acontece devido às características inerentes ao ato de improvisar, como a sua relação com o momento presente, a valorização do lado colaborativo da experiência do ato de fazer e criar ou a lógica de rapidez no processo de estímulo-resposta;
- (2) é um veículo para explorar as inteligências múltiplas e emocionais, devido à sua abordagem multisensorial e pluralista;
- (3) potencia a aprendizagem colaborativa, uma vez que, não havendo um guião, é essencial para os envolvidos adotarem uma lógica de cooperação e entrelajada;
- (4) promove um tipo de aprendizagem mais profunda, pois exige a auto-descoberta e o questionamento.

Como veremos, todos estes aspectos serão essenciais no desenho do projeto de intervenção. Mas se a improvisação é cada vez mais usada, e em campos diferentes, é de esperar que haja pesquisa científica sobre a improvisação em si e os seus benefícios. Assim é o caso. No campo das neurociências<sup>35</sup>, vários artigos são esclarecedores, entre os quais:

---

<sup>35</sup> A este propósito, o interesse dos cientistas pela arte e pela improvisação em particular, muitas vezes pelos seus benefícios cognitivos gerais e não específicos, é muito relevante para o contexto deste projeto. Lembremos que nem todos os alunos serão músicos no futuro e que há várias competências extramusicais envolvidas no estudo da improvisação.

- Beaty (2015) que, através do recurso a técnicas de ressonância magnética, encontrou uma possível ligação entre redes neuronais de larga escala e o pensamento espontâneo;
- Berkowitz (2016) que, analisando outros estudos de ressonância magnética, reflete sobre a ligação entre improvisação e cognição linguística, neurónios espelho e plasticidade neuronal;
- Landau & Limb (2017) que realizaram um esforço de recensão e revisão bibliográfica da literatura sobre neurociências e improvisação, numa tentativa de dotar os educadores de justificação científica para a inclusão desta prática no currículo.

Agora que vimos em maior detalhe alguns dos estudos recentes sobre o tópico da improvisação, será oportuno passarmos para as considerações metodológicas específicas da execução deste projeto.

## Metodologia

Dado o contexto da realização deste projeto de intervenção, que ocorre em simultâneo em todas as turmas da disciplina de ATC do CMSM, no ano letivo de 2017/18, será importante inferirmos sobre o seu processo metodológico específico, que foi determinante para a escolha da estratégia a seguir. Começamos por olhar para algumas das limitações que enfrentámos. Sendo um projeto a realizar no contexto da sala de aula, foi importante garantir que a qualidade do ensino não era prejudicada, ou seja, que todos os objetivos a que nos propusemos no início do ano letivo eram atingidos, o que não é, de todo, gratuito, numa disciplina com um programa tão vasto quanto o de ATC, que percorre, de forma prática e analítica, toda a história da música erudita ocidental, desde a antiguidade clássica até aos nossos dias. Para tal, foi necessário procurar sinergias entre os conteúdos do projeto de intervenção e os da própria disciplina ou, pelo menos, usar as aprendizagens realizadas no mesmo como catalisador de aprendizagens específicas, no âmbito da disciplina e dos seus propósitos. Desta forma, garantíamos que todo o tempo letivo era utilizado da melhor forma possível, e de maneira eficiente.

Sendo o universo de alunos do curso secundário de música do CMSM relativamente estrito (neste projeto participaram um total de 26 alunos), com apenas uma turma por ano, seria, à partida, muito difícil obter dados comparáveis. Por exemplo, não podemos comparar entre turmas do 1º ano da disciplina, pois só existe uma, o que torna impossível existir um grupo de controlo<sup>36</sup>. Por essa razão, teremos de nos basear mais na observação direta e na comparação intertemporal dos mesmos alunos, analisando, de forma o mais objetiva possível, a sua evolução ao longo do ano, e tentando perceber qual o papel que este projeto de intervenção teve na mesma.

Ao mesmo tempo, os verdadeiros benefícios a retirar deste projeto levarão tempo a manifestar-se, e a sua observação não é, de todo, óbvia. Dito de outra forma, ao trabalhar a criatividade, a espontaneidade e a cooperação, é expectável assumir que os resultados serão sentidos sobretudo no longo prazo, e manifestar-se-ão de múltiplas formas, pelo que penso ser mais pertinente a avaliação qualitativa do que a quantitativa. Este pretende ser um projeto que dá início a um processo mais longo e que visa criar pontes e mostrar caminhos alternativos para que estes possam ser seguidos no futuro. Mais do que um fim em si, vejo-o como um abrir de portas para o futuro. Seguindo essa mesma lógica, foi criado um website, [improvisar.net](http://improvisar.net),

---

<sup>36</sup> Comparar entre anos diferentes também não seria produtivo, uma vez que os alunos estão em estádios de desenvolvimento musical diferentes, pelo que deixar alguma turma de fora com o intuito de tornar os seus dados comparáveis seria ingrato e muito discutível.

onde todos os conteúdos e materiais desenvolvidos foram disponibilizados a todos os interessados, e tornados acessíveis para os alunos de ATC, em qualquer lugar, em qualquer computador, *smartphone* ou *tablet*.

A grande base deste projeto foi a criação de materiais, aplicados em contexto de sala de aula e mais tarde disponibilizados aos alunos, e a todos os interessados, de forma aberta e livre, que descrevem atividades que servem de introdução guiada à improvisação. Estes conteúdos foram desenvolvidos depois de uma revisão bibliográfica e recensão crítica de materiais existentes, e preparados tendo em conta aquilo que é o programa da disciplina, para cada ano. As fichas de improvisação (assim se chamaram) foram criadas para serem aplicadas de forma sequencial e com um nível de dificuldade progressivo. No final do projeto, no dia 5 de Junho de 2018, ocorreu uma apresentação pública dos resultados, em que a quase totalidade dos alunos envolvidos participou, numa sessão de improvisação guiada e baseada nos materiais aplicados em contexto de sala de aula. Assim sendo, podemos dividir este projeto em 5 fases:

- Fase 1: Pesquisa e resenha do estado da arte, a fim de apurar estratégias para a elaboração de materiais e atividades nucleares. Esta pesquisa estendeu-se, como vimos nos pontos anteriores – revisão bibliográfica e estado da arte – não só à música erudita, mas a outros estilos, como o jazz, a outras artes, como o teatro, e aos contributos da neurociência;
- Fase 2: Preparação de materiais e atividades, sob a forma de fichas – denominadas “Fichas de Improvisação” (ver Anexo 8), de acordo com os resultados da fase anterior. Estas fichas, como foi dito, seguem uma lógica sequencial e incremental em termos de dificuldade, e visam levar os participantes a participar num conjunto de experiências que possam resultar em aprendizagem autónoma. Todas estas fichas, e as *backing tracks* que as acompanham, foram disponibilizadas, conforme referido, no site [improvisar.net](http://improvisar.net), onde podem ser acedidas por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo;
- Fase 3: Aplicação dos materiais. Durante aulas selecionadas, em todas as turmas e no período de Janeiro a Maio, foram aplicadas as fichas e realizados exercícios de improvisação em conjunto. Foram recolhidos vários elementos destas aulas, como registos pessoais e gravações áudio e vídeo, de forma a podermos aferir sobre a evolução dos alunos;
- Fase 4: Realização de uma apresentação pública final do projeto, que ocorreu no Curso de Música Silva Monteiro, pelas 19h do dia 5 de Junho de 2018, em que a quase

totalidade dos alunos participou de forma colaborativa (ver cartaz no Anexo 9). Foram depois aplicados questionários e entrevistas, de forma a recolher a opinião dos participantes e de alguns elementos externos;

- Fase 5: Tratamento final dos dados recolhidos. Comparação entre casos e elaboração do documento final e respetivas conclusões.

Desta forma, procurou-se revestir um projeto de carácter marcadamente inovador e exploratório de robustez científica, bem como criar as condições para avaliar, da melhor forma possível, o alcance e legitimidade dos resultados alcançados.

Vejamos então, em maior detalhe, como decorreu todo o processo, descrevendo os seus componentes e analisando os registos das aulas e da apresentação.

## Desenvolvimento e aplicação de materiais

Os materiais constantes deste projeto de intervenção foram desenvolvidos a partir de Dezembro de 2017 e aplicados a partir de Janeiro de 2018 – mais especificamente, nas aulas de 22 (1º e 3º anos) e 23 de Janeiro (2º ano). Contudo, este primeiro contato serviu mais como contextualização do projeto, definição de objetivos e esclarecimento de dúvidas. Por essa razão, no início de Março de 2018, foi aplicado um questionário aos alunos participantes, onde foram feitas perguntas de resposta fechada (Parte A) e de resposta aberta (Parte B). O enunciado do respetivo questionário pode ser consultado no Anexo 10. Vejamos então, em maior detalhe, a lógica da sua elaboração, e analisemos algumas das respostas.

### Questionário prévio

O principal propósito deste questionário, aplicado pouco depois do início do projeto<sup>37</sup>, era o de perceber qual o grau de familiaridade dos alunos com a improvisação, antes de se começar a sentir a influência das rotinas adquiridas no projeto. Como referido, está dividido em duas partes: a primeira de resposta fechada, o que permite fazer um tratamento quantitativo dos dados e comparar de forma mais precisa alunos e turmas diferentes. Nesta primeira parte, os alunos eram convidados a assinalar o seu grau de concordância (em que 1 era “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”) em relação a 11 afirmações. As respostas a este questionário estão disponíveis no Anexo 11; a segunda parte, de resposta aberta, permite-nos perceber mais claramente as subtilezas subjacentes ao pensamento de cada um dos alunos, orientando o projeto para as suas necessidades específicas.

Antes de ser aplicado o questionário, no final de cada aula<sup>38</sup>, o mesmo foi lido e explicado aos alunos, assegurando-os de que a sua opinião era muito importante e valorizada. Como podemos verificar pela tabela do Anexo 11, as médias das respostas são, de grosso modo, similares entre cada ano. Contudo, a média apenas nos oferece uma perspectiva sobre os dados. Vejamos, especificamente, cada afirmação de forma isolada, recorrendo também a outros indicadores, como o desvio padrão:

---

<sup>37</sup> Optei por não o aplicar ainda antes de começarmos por duas razões: em primeiro lugar, porque nos últimos anos – e no início deste ano letivo – tenho por hábito incluir alguns exercícios de improvisação; em segundo lugar porque era importante os alunos terem um primeiro contacto com a filosofia do projeto antes de darem as respostas.

<sup>38</sup> Por esta razão, quatro alunos não responderam, uma vez que se encontravam ausentes noutras atividades da escola.

**A1 - “A improvisação faz parte da minha rotina habitual como estudante de música.”**

Esta afirmação foi aquela à qual houve maior dispersão nas respostas. Podemos ver este facto no desvio padrão<sup>39</sup>, que foi o mais elevado de todos: 1,32. As próprias médias também variam muito entre diferentes anos, indo dos 3,88 no ano 1 aos 2,67 no ano 2. Isto revela, à partida, uma heterogeneidade nas rotinas existentes em relação à improvisação.

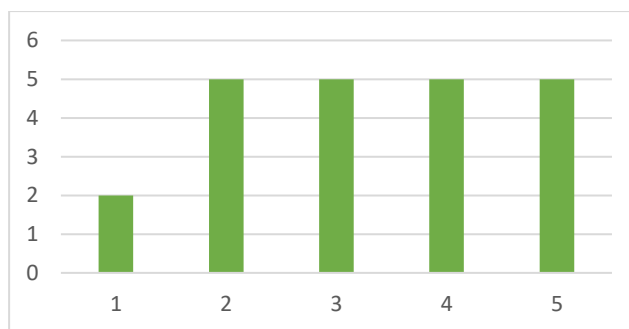


Figura 2 - Total de respostas à afirmação A1, por nível

Ainda assim, o valor é relativamente elevado face às minhas expectativas, isto é, esperava, à partida, que os alunos não tivessem a percepção de que a improvisação faz parte das suas rotinas. Contudo, como veremos, esta percepção não está refletida noutras respostas, como é o caso da afirmação A4 ou A10 ou da pergunta B1.

**A2 - “A improvisação é parte integrante do ensino artístico especializado.”**

Esta afirmação teve, novamente, um nível de respostas relativamente elevado face às minhas expectativas – 3,88 em média – e um desvio padrão também ele considerável – 1,01. Dado que houve 10 alunos a responder com o nível 4, percebi, posteriormente, que alguns deles improvisam de forma pontual nas aulas de instrumento ou de formação musical, o que é um fator que considero muito positivo, embora não esteja generalizado o suficiente para o considerarmos relevante, antes restrito a um contexto muito específico.

**A3 - “A improvisação é uma prática muito difícil e só ao alcance dos músicos profissionais.”**

A média de respostas a esta afirmação foi a mais baixa de todas – 2,05. O seu desvio padrão

---

<sup>39</sup> Que mede, precisamente, a dispersão total de valores em relação à média.

também é relativamente baixo (0,79), o que é um forte indicador de que os alunos pensam que a improvisação é uma prática que está ao seu alcance.

#### **A4 – “Gostava que a improvisação estivesse mais presente no ensino artístico especializado.”**

As respostas a esta pergunta são reveladoras quanto ao potencial deste projeto – como podemos ver, nenhum aluno respondeu nas categorias 1 e 2, mostrando o desejo de expandir o alcance da improvisação no ensino artístico. Como referido, também fornecem uma visão contraditória com os resultados da pergunta A1.

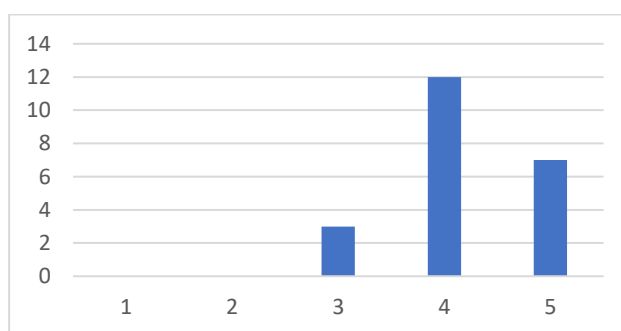


Figura 3 - Total de respostas à afirmação A4, por nível

#### **A5 – “Saber improvisar é algo que me interessa enquanto músico.”**

Mais uma vez, a maioria dos alunos mostrou interesse em aprofundar os seus conhecimentos na área da improvisação – 12 alunos responderam com a categoria 5. Apenas 1 aluno deu uma resposta que não 4 ou 5<sup>40</sup>. Foi, conseqüentemente, a afirmação com a média de respostas mais elevada, 4,45, e com relativamente pouca variação entre os alunos dos 3 anos.

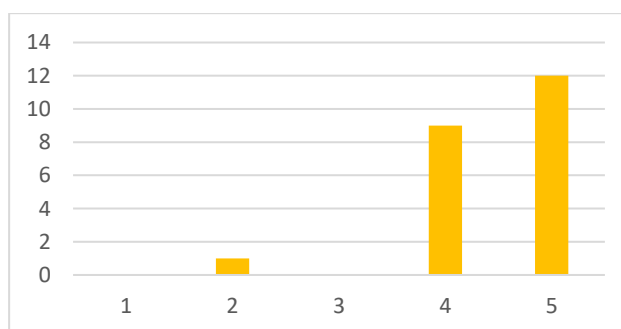


Figura 4 - Total de respostas à afirmação A5, por nível

<sup>40</sup> Posteriormente percebi, junto deste aluno, que o problema está relacionado com a falta de confiança.

**A6 – “A improvisação é mais importante para estilos musicais como o Jazz ou o Rock.”**

Analisando as respostas a esta afirmação podemos perceber que há uma fatia muito importante dos alunos – 10 – que responderam “Não concordo nem discordo”, o que pode revelar uma falta de conhecimento ou opinião em relação a esta matéria. O corolário desta afirmação seria “A improvisação não é tão importante para a música erudita.”<sup>41</sup>, e dadas as dúvidas que parecem ter sido levantadas, creio haver espaço para o esclarecimento futuro do papel da improvisação na música clássica.

**A7 – “Para improvisar precisamos de ser criativos.”**

Apesar de a média de respostas a esta pergunta não ter sido muito elevada, mais uma vez, não houve respostas abaixo da categoria 3, o que sugere uma concordância dos alunos, embora não muito clara, e reflete o papel que os mesmos esperam que a criatividade tenha na improvisação, validando também a legitimidade da inclusão do objetivo O1 – Desenvolver a criatividade musical<sup>42</sup>.

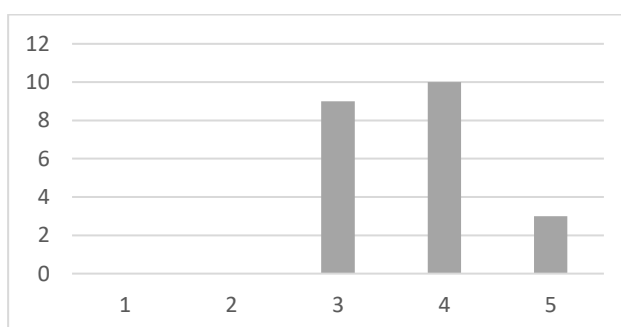


Figura 5 - Total de respostas à afirmação A7, por nível.

**A8 – “Improvisar é uma boa forma de aprender música.”**

Esta foi a segunda afirmação com uma média de respostas mais elevada, e aquela com um desvio padrão mais baixo. 13 alunos (59,1%) responderam com o nível 4, e 8 (36,4%) com o nível 5. Os alunos reconhecem que a improvisação tem um grande potencial de aprendizagem autónoma, conforme o objetivo O3.

---

<sup>41</sup> Esta afirmação não foi incluída porque o importante era perceber a associação da improvisação a estes estilos, não à música erudita.

<sup>42</sup> Ver Pág. 38.

**A9 – “Improvisar requer muita concentração.”**

As respostas a esta afirmação são bastante curiosas – os alunos mostram-se cautelosos (ninguém respondeu 1 nem 5), embora com uma tendência para concordar. Em abstrato, parecem entender que a concentração é útil para a improvisação, conforme o enunciado do objetivo O5<sup>43</sup>.

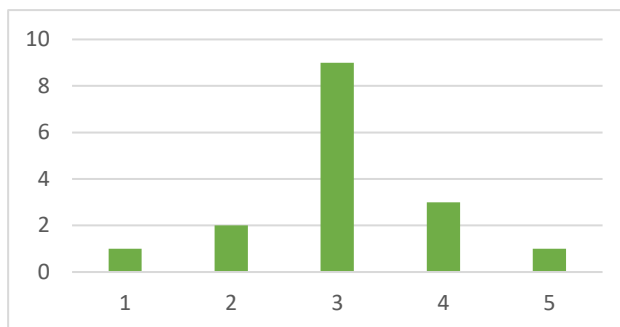


Figura 6 - Total de respostas à questão A8, por nível

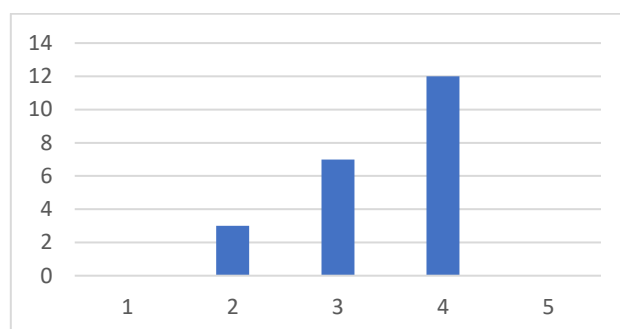


Figura 7 - Total de respostas à questão A9, por nível

**A10 – “Consigo criar facilmente melodias e ouvir interiormente os seus sons.”**

A média de respostas a esta afirmação foi relativamente baixa – 3,05. No entanto, os resultados estão relativamente dispersos (como mostra o desvio padrão de 1,21, o segundo mais elevado de todos), o que parece querer sugerir uma grande heterogeneidade dentro do grupo e, mais uma vez, contrariar os resultados da pergunta A1. Este perfil de respostas também sugere que há uma grande margem para progressão neste campo – a audição.

**A11 – “Consigo criar facilmente progressões de acordes e ouvir interiormente as suas notas.”**

<sup>43</sup> Ver Pág. 38.

Esta afirmação contou com uma média de respostas bastante baixa – 2,77, bem como uma grande dispersão dos resultados. Mais uma vez, isto mostra algumas dificuldades dos alunos no campo da audição interna (ou audição), e sugere um potencial de desenvolvimento futuro. As respostas a estas duas últimas afirmações indicam também a pertinência do objetivo O2 – Desenvolver o ouvido<sup>44</sup>.

Em relação às questões de resposta aberta, elas permitiram-nos ter uma perspectiva complementar muito interessante. Vejamos, então, cada uma delas individualmente.

### **B1 – “Por favor diz-nos algo sobre a tua experiência anterior com improvisação (se existir)”**

O objetivo desta pergunta era perceber as rotinas existentes, e as expectativas de resposta, definidas anteriormente, iam no sentido de encontrar relativamente pouca experiência, exceto nalgumas situações pontuais e isoladas. De modo geral, foi isso que aconteceu: embora quase todos os alunos tenham referido ter tido alguma experiência a improvisar, esta não foi, de todo, sustentada ou enquadrada numa lógica de continuidade. Aqui ficam alguns exemplos de resposta:

“A minha experiência com a improvisação é quase nula, apenas improvisei em FM, em duas ou três aulas de ATC e brincava de vez em quando com familiares. No entanto, não me sinto confortável.” (Aluno/a R)

“Improvisei em FM, ATC e Guitarra Elétrica e acho que tive de estar muito mais concentrado.” (Aluno/a V)

“Durante toda a minha aprendizagem, grande parte da minha experiência com o piano (que é bastante) baseou-se em improvisar sobre progressões que gosto de criar no momento.”<sup>45</sup> (Aluno/a U)

### **B2 – “O que entendes por improvisação?”**

O objetivo com a inclusão desta pergunta era o de perceber qual o grau de familiaridade dos alunos com o tema, bem como o seu rigor. Esperava que as respostas refletissem o lado espontâneo e criativo da improvisação, e foi isso que aconteceu. No entanto, houve algo que

---

<sup>44</sup> Ver Pág. 38.

<sup>45</sup> Esta resposta foi claramente na linha contrária à geral.

me surpreendeu – quase todas as respostas falam do lado harmónico e melódico da improvisação, esquecendo outros como o ritmo, o gesto ou simplesmente uma textura. Isto motivou, como veremos, a inclusão, na audição, de uma peça totalmente livre, com técnicas estendidas. Aqui ficam alguns exemplos de resposta:

“Num momento livre, ou com acordes ou harmonias de fundo, ser capaz de tocar/compor algo que não esteja planeado, que saia no momento.” (Aluno/a S)

“Algo que se toca no momento através da perceção harmónica e melódica, seja individualmente, seja em conjunto.” (Aluno/a L)

“Começar a tocar/cantar ou apenas a fazer ritmo sem partitura ou alguma melodia decorada. Procurar dentro de nós a nossa música.” (Aluno/a N)

### **B3 – “Que exercícios relacionados com a improvisação gostavas de fazer?”**

Esta pergunta tinha como propósito perceber as necessidades específicas de cada aluno, para poder adaptar os materiais a desenvolver no futuro, e melhorar a sua eficácia. As expectativas de resposta eram a improvisação em conjunto (o que se verificou<sup>46</sup>) e a improvisação mais estilística (por exemplo, num contexto jazz ou rock), o que não se verificou. Aqui ficam três respostas que refletem a generalidade das mesmas:

“Improvisar a solo, improvisar em orquestra.” (Aluno/a P)

“Em grupo com instruções mais ou menos específicas.” (Aluno/a M)

“Concertos dedicados só a improvisação; interação com pessoas que não estão no ramo da música, num momento de improvisação.” (Aluno/a K)

### **B4 – “Achas que a improvisação é importante para a música? Porquê?”**

O intuito desta pergunta era o de perceber a importância atribuída por cada aluno à improvisação. Esperava que a quase totalidade dos alunos referisse que é muito importante, bem como a sua liberdade criativa, o que de facto aconteceu (aliás, todas as respostas foram afirmativas):

---

<sup>46</sup> E é uma grande motivação para a realização de uma audição com improvisação em conjunto.

“Sim, pois ajuda-nos a ser mais criativos e de certa forma desbloqueia-nos quando precisamos de compor ou fazer algo que não está planeado.” (Aluno/a S)

“É muito importante porque nos ajuda a encontrar novos caminhos, novas ideias e a trabalhar mais a nossa intuição musical. Ajuda-nos a não escolher sempre os mesmos destinos, enfim, a sermos criativos.” (Aluno/a U)

“Sim, porque a improvisação pode ser uma forma de interpretação da música.<sup>47</sup>” (Aluno/a L)

“Acho que sim porque nos permite explorar a nossa criatividade sem nos prender à rotina das partituras, incentivando assim o estudo (por não sabermos o que pode acontecer e estarmos preparados para tal).” (Aluno/a O)

### **B5 – “Achas que a improvisação é importante para o ensino de música? Porquê?”**

Esta pergunta, complementar à anterior, pretendia saber se os alunos reconhecem o potencial pedagógico da improvisação. Esperava encontrar respostas afirmativas (como, de resto, todas o foram), referindo os conhecimentos necessários e a interiorização sonora. Aqui ficam alguns exemplos:

“Sim, porque ajudaria os alunos a estarem mais à vontade em contacto com os sons e a dominar mais facilmente acordes e melodias.” (Aluno/a E)

“É algo essencial, pois ao improvisar ouvimos com mais atenção e ajuda-nos na concentração e a evoluir enquanto músicos, pois temos autonomia de tocar o que inventamos.” (Aluno/a N)

“Sim, é importante, porque muitas das vezes os alunos entendem melhor com a prática, do que só com a teoria. Penso que a improvisação, em muitas situações, é a melhor forma de explicar a um aluno vários temas ligados à música.” (Aluno/a K)

### **Conclusões gerais da análise do questionário**

---

<sup>47</sup> Mais uma vez, uma referência ao objetivo O3.

Chegados a este ponto penso ser possível, dado referido anteriormente, retirar as seguintes conclusões:

- i. Os alunos não têm, ainda, uma rotina sólida no que toca à improvisação. Aqueles que já têm algum tipo de experiência constituem casos isolados e pontuais, não podendo ser integrados numa lógica de continuidade;
- ii. Os alunos reconhecem o potencial pedagógico da improvisação e a necessidade de que a mesma esteja mais presente no ensino de música;
- iii. Os alunos mostram uma grande inclinação para a improvisação em grupo, trabalhando o lado comunitário;
- iv. Todos os objetivos a que nos propomos (O1, O2, O3, O4 e O5), foram referidos espontaneamente pelos alunos, mostrando a sua pertinência e articulação com as suas necessidades individuais;
- v. Os alunos parecem estar fortemente motivados para a realização de exercícios relacionados com a improvisação.

Agora que analisámos as respostas ao questionário prévio, será útil percebermos qual a lógica de desenvolvimento de materiais subjacente à sua elaboração, bem como fazermos algumas considerações sobre a sua aplicação específica. Para isso, começaremos por ver as fichas de improvisação e o guia de *Soundpainting*. Estes materiais estão disponíveis no Anexo 8, mas também podem, conforme mencionado anteriormente, ser acedidos através de qualquer dispositivo informático (computador, *smartphone* ou *tablet*), em [improvisar.net](http://improvisar.net).

## Ficha de Improvisação 1

Tendo em conta o já referido nos capítulos “Porquê a improvisação?” e “Estado da Arte”, durante a fase prévia inicial foi realizada uma ampla pesquisa sobre métodos e conteúdos relacionados com improvisação. Aqui, é fácil encontrar um consenso relativamente à melhor forma de introduzir a improvisação melódica: a utilização da escala pentatónica. Esta escala permite-nos, tal como defendido por autores como Kodály<sup>48</sup>, criar melodias relativamente fáceis de cantar e de ouvir, sobretudo por duas razões: a inexistência de dissonâncias, uma vez que não temos nenhum intervalo de segunda menor ou trítone, e a sua generalização em melodias populares e tradicionais, um pouco por todo o mundo, que contribuiu imenso para a formação do nosso ouvido coletivo, bem como aos nossos códigos musicais.

---

<sup>48</sup> Ver Houlahan e Tacka (2015).

Por essa razão, a primeira ficha de improvisação utiliza as escalas pentatônicas maiores, o que também permite aos alunos terem uma escolha mais limitada de notas para tocar, o que considero um facto positivo: nesta fase, quanto mais escolhas mais dúvidas ou inseguranças podem surgir. Os exercícios seguem uma lógica sequencial e progressiva sendo, progressivamente, aumentado o grau de dificuldade e/ou liberdade. Ao primeiro exercício corresponde apenas a própria escala, em ordem sequencial de notas, e uma mudança de direção nos extremos. De seguida, é acrescentado um elemento fundamental: o ritmo. Improvisar o ritmo (mantendo a ordem e sequência das notas), além de ser musicalmente muito pertinente, permite levar os alunos a perceber que há uma dimensão musical essencial que vai para lá da harmonia ou da melodia<sup>49</sup>.

À medida que o ritmo é incorporado, passamos para as mudanças de sentido (ascendente/descendente), de forma livre, mas mantendo a ordem, isto é, sem saltar notas da escala: se tocamos a segunda nota da escala, podemos escolher a seguir tocar a primeira ou a terceira, mas não a quarta. Isto permite ter uma maior destreza sobre a execução da escala, e contrariar a lógica mecânica da sua execução habitual nas aulas de instrumento. Quanto isto estiver dominado, juntamos a improvisação rítmica e, para terminar, juntamos a possibilidade de saltar entre notas da escala e improvisar livremente.

Estes exercícios são acompanhados de *backing track*, para permitir aos alunos estudar em casa acompanhados<sup>50</sup>, embora nas aulas tenha sido quase sempre feito o esforço de incluir outros alunos a trabalhar o acompanhamento, enquanto um deles experimentava os exercícios.

No final, é sugerido transpor estes exercícios para Si bemol, Sol e Ré (tonalidades com uma ou duas alterações na armação de clave).

Estes exercícios foram aplicados em contexto de sala de aula (e uma seleção dos registos – anónimos – pode ser consultada no anexo 15, faixa 6), durante as aulas do final de fevereiro e início de março e feitas gravações com a autorização dos alunos, mas com a promessa de não serem divulgadas e de ser respeitada a confidencialidade. Da análise posterior dessas gravações e das notas do diário de bordo resultam os seguintes comentários:

- I. Os alunos revelam muita facilidade na execução mecânica da escala, mas algumas dúvidas quanto ao que podem ou devem fazer, sobretudo a nível rítmico. Contudo, essas dificuldades pareceram menos aparentes nas gravações realizadas a 5 e 6 de março de 2018;

---

<sup>49</sup> Lembremos que, nas respostas ao questionário, quase todos os alunos associavam a improvisação à escolha de notas.

<sup>50</sup> Respondendo ao seu desejo de improvisação em grupo.

- II. Há uma tendência generalizada para procurar a segurança da tónica – neste caso, a nota Dó. No entanto, essa nota não acrescenta nada de significativo em termos harmónicos, pelo que foi necessário, mais claramente na aula de 27 de fevereiro (ao segundo ano), treinar a utilização da terceira de cada tonalidade;
- III. Os alunos sentem-se mais confortáveis a improvisar num contexto comunitário do que isoladamente;
- IV. O passo 4, isto é, tocar a escala a duas oitavas sequencialmente, improvisando o ritmo e mudando livremente de direção, tem resultados musicais relativamente parecidos aos do passo 6 (improvisação livre), o que significa que os alunos privilegiam o grau conjunto<sup>51</sup>;
- V. O passo 5 (improvisar livremente, mas mantendo a pulsação) não acrescenta nada de novo, musicalmente, em relação aos anteriores.

## Ficha de Improvisação 2

A segunda ficha de improvisação transportava os conhecimentos adquiridos ao executar a primeira (que, lembremos, utilizava a pentatónica maior), e levava-os um passo mais longe, sobretudo a dois níveis: rítmico (pela utilização de swing e colcheias desiguais) e formal (pela utilização de uma estrutura fechada, com progressão de acordes fixa). Para isso, foi utilizada um típico 12 *bar blues* menor, conforme a tabela seguinte:

i (7)	i (7)	i (7)	i (7)
iv (7)	iv (7)	i (7)	i (7)
v (7)	iv (7)	i (7)	V 7

Tabela 2 - 12 compassos do 12 bar Blues menor, lidos da esquerda para a direita, de cima para baixo

Uma vez que os alunos foram encorajados a começar por utilizar a escala de lá menor pentatónica (isto é, a relativa menor de Dó Maior), as notas são as mesmas. No entanto, há duas coisas a ter em conta: o acorde da dominante (V7), no final da progressão, implica o recurso à sensível da escala; sendo um blues, os alunos foram encorajados a utilizar a *blue note*, isto é, um trítono em relação à tónica. Uma vez que esta é uma nota dissonante, ela deve ser tratada como tal (ou seja, tipicamente, como nota de passagem ou ornato), o que nos permite fazer uma ligação clara ao programa da disciplina de ATC.

<sup>51</sup> O que é um bom princípio para a improvisação melódica.

A lógica de elaboração dos exercícios continua a ser sequencial e progressiva, baseando-se, grosso modo, na ficha anterior. No entanto, a rigidez da estrutura implica uma maior concentração e preparação. Os passos 4 (improvisar utilizando apenas as notas dos respetivos arpejos) e 5 (improvisar com a escala de *blues* – a pentatónica menor com a *blue note* – correspondente a cada acorde) exigem que os alunos mudem o esquema mental à medida que a progressão vai decorrendo o que, como veremos, revelou-se um ponto de grande dificuldade e que exige mais trabalho e dedicação.

Esta ficha foi aplicada durante meados do mês de março (e uma seleção dos registos – anónimos – pode ser consultada no anexo 15, faixa 7), e das observações resultam os seguintes comentários:

- I. Improvisar com *swing*, que exige um grande à vontade e até uma relação emocional com a componente rítmica, é um grande desafio para a generalidade dos alunos;
- II. No início (sobretudo a 12 e 13 de março), a utilização da *blue note* era descuidada, isto é, era tratada como mais uma nota da escala e não resolvida convenientemente. No entanto, depois de refrescar a memória do estudado na disciplina de ATC sobre o tratamento de notas dissonantes, e de chamada a atenção para a *cor* específica daquela nota, este ponto melhorou imenso (como é visível nas aulas de 19 e 20 de março);
- III. A mudança de escala com cada mudança de acorde nunca chegou a funcionar bem – os alunos precisariam de estar bem mais livres para o poderem fazer convenientemente;
- IV. A perspetiva funcional (isto é, pensar em funções harmónicas e graus, e não em acordes específicos) revelou-se um desafio ao início, mesmo a nível teórico – algo como saber qual o quarto grau de lá ainda não é natural para alguns dos alunos, sobretudo os do primeiro ano;
- V. A julgar pela comparação entre registos, julgo ter havido uma boa evolução do ouvido dos alunos ao nível do reconhecimento das funções harmónicas, a julgar pelos testes que foram sendo feitos em contexto de sala de aula (por exemplo, com a progressão a correr, perguntar em que acorde e função estávamos).

### Ficha de Improvisação 3

Seguindo uma atividade mais estruturada, e com uma progressão rítmica e harmónica muito bem definida, a ficha de improvisação 3 volta a ter um carácter mais livre, possibilitando aos

alunos terem mais tempo para pensar e ouvir interiormente cada nota e ritmo, sem estarem preocupados com mudanças.

Desta vez, o foco está na utilização de escalas diatônicas, que introduzem, como sabemos, dois intervalos de segunda menor (em Dó Maior, Mi-Fá e Si-Dó), bem como um intervalo de trítone (em Dó Maior, Fá-Si). Isto faz com que o potencial harmónico seja muito superior, pela introdução de intervalos tradicionalmente mais dissonantes, como podemos ver pela análise do vetor intervalar de cada uma das escalas:

<b>Escala/Intervalo</b>	<b>2<sup>a</sup>m/7<sup>a</sup>M</b>	<b>2<sup>a</sup>M/7<sup>a</sup>m</b>	<b>3<sup>a</sup>m/6<sup>a</sup>M</b>	<b>3<sup>a</sup>M/6<sup>a</sup>m</b>	<b>4<sup>a</sup>P/5<sup>a</sup>P</b>	<b>Trítone</b>
Pentatónica	0	3	2	1	4	0
Diatónica	2	5	4	3	6	1

Tabela 3 - Vetor intervalar das escalas pentatónica e diatónica

Por esta razão, o material harmónico da *backing track* é, novamente, bastante simples, para possibilitar que os alunos ouçam, verdadeiramente, o papel de cada nota na escala, e a tensão implícita que esta traz para a música.

A construção da lista de atividades segue, novamente, a mesma lógica, mas com duas importantes novidades: em primeiro lugar, os alunos são encorajados a treinar padrões melódicos sobre o acorde pedal (com o objetivo de construir vocabulário e lhes permitir ir um pouco mais longe ao explorar as subtilezas da escala), o que não é propriamente um exercício de improvisação, mas antes um que lhes permita preparar estratégias a utilizar ao improvisar; em segundo lugar, é colocado (através da tarefa 5) um ênfase no tratamento das notas dissonantes, isto é, sempre que os alunos tocarem o segundo, quarto ou sexto graus, devem enquadrá-los devidamente, como notas de passagem ou ornatos (como 1 – 2 – 3, ou 1 – 2 – 1). Esta preocupação veio, precisamente, dos diários de bordo construídos a partir da aplicação das duas fichas de improvisação anteriores.

Esta ficha foi treinada em contexto de sala de aula já a partir do início do terceiro período, e foram registados os seguintes comentários:

- I. Os alunos revelam um maior à vontade com as escalas diatónicas, uma vez que são alvo de estudo regular na disciplina de instrumento;
- II. O lado mais mecânico desta música, como a utilização de padrões, é apreendido com relativa facilidade, embora depois não seja utilizado na improvisação livre (por exemplo, através do desenvolvimento de uma mesma ideia);
- III. O tratamento das notas dissonantes, que trabalhámos bastante anteriormente, com a *blue note*, melhorou, mas, ainda assim, exige um esforço consciente da parte de quase todos os alunos, o que sugere que a ligação principal com a música é racional e não emocional.

## Ficha de Improvisação 4

Esta ficha leva a ideia de improvisação melódica e harmónica um pouco mais longe, trazendo novamente uma estrutura fixa – desta vez, um ii – V – I. Ao fazer isto, estamos a forçar os alunos a explorar os modos: o modo Maior, já trabalhado, para o acorde do primeiro grau; o modo Dórico para o acorde do segundo grau; o modo Mixolídio para o acorde da dominante:

Progressão	I maj 7	I maj 7	ii min 7	V 7
Modos	Maior/Jónio	Maior/Jónio	Dórico	Mixolídio
Arpejos, em Dó	Dó-Mi-Sol-Si	Dó-Mi-Sol-Si	Ré-Fá-Lá-Dó	Sol-Si-Ré-Fá

*Tabela 4 - Esquema harmónico da Ficha de Improvisação 4*

Apesar de todos estes modos terem as mesmas notas (em Dó, serão as notas brancas do teclado), a mudança dos acordes obriga os alunos a perceberem uma diferente hierarquia de notas para cada acorde, privilegiando diferentes combinações de notas – e diferentes sonoridades – para cada um deles.

O esquema de organização volta a seguir as estratégias utilizadas nas três fichas anteriores: há uma fase inicial em que é pedido apenas para tocar as notas de cada escala, passando para a utilização de padrões e arpejos e, posteriormente, para a improvisação livre.

Esta ficha foi já aplicada em contexto de aula no final do ano letivo, nas aulas que antecederam a apresentação final. São de notar os seguintes comentários:

- I. Mais uma vez, pareceu ser difícil para os alunos saberem quando trocar de modo ou de arpejo, conforme a mudança de acordes. Isto acontece porque precisam de mais tempo para pensar e/ou de ter mais agilidade a este nível, que não é trabalhado nas outras aulas;
- II. A mudança de acordes, num contexto de música tonal, teve um efeito positivo e outro negativo: como positivo, temos a registar que, nos casos em que os alunos se deixavam guiar pelo seu ouvido, as improvisações tinham um carácter interessante e coerente; como negativo, registar que a grande maioria dos alunos que experimentou este tipo de improvisação acabou por se agarrar ao mesmo modo para toda a progressão harmónica, sendo incapaz de pensar atempadamente nas mudanças respetivas;
- III. Algumas das improvisações tiveram já um nível bastante elevado, com resultados musicais muito interessantes – como veremos nos comentários à audição final.

## Guia de *Soundpainting*

Uma vez que os alunos mostraram claramente uma inclinação para o lado comunitário da improvisação, optei por trabalhar com eles, inicialmente como forma de aquecimento e, posteriormente, como estratégia-guia para a apresentação final, técnicas de *Soundpainting*. O *Soundpainting* é uma técnica de composição em tempo real desenvolvida pelo músico americano Walter Thompson, durante os anos 70, para poder comunicar, em tempo real e durante a performance, instruções aos músicos (ver Thompson, 2006, p. 12-13).

Esta técnica permite ter uma figura híbrida entre o maestro e o compositor – o *soundpainter* – que comunica, em tempo real, com a orquestra, utilizando um conjunto de gestos pré-definidos. Isto revelou-se muito útil para organizar os diferentes e espontâneos ensembles que iam sendo criados nas aulas, sem ter a necessidade de interromper as performances ou improvisações, e organizando a improvisação coletiva de forma a que toda a gente tenha o seu espaço e que o resultado sonoro final seja equilibrado, sem atropelos ou confusões. Como podemos ver em Thompson (2006), bem como no Anexo 8, onde se encontra a ficha disponibilizada aos alunos sobre o tema, o *Soundpainting* divide-se em quatro categorias de gestos:

- Quem? – isto é, a que músicos se destinam as indicações;
- O quê? – ou seja, que tipo de improvisação? Qual o seu conteúdo?
- Como? – um conjunto de instruções que visa moldar a maneira como improvisamos, mas não o seu material (como por exemplo, o volume);
- Quando? – em que altura começar, mudar ou terminar a nossa improvisação.

A reação dos alunos ao *Soundpainting* foi muito positiva, e creio que isso se deve sobretudo a dois fatores: por um lado, obriga-os a estarem concentrados porque a qualquer momento pode surgir uma nova indicação que muda as regras do jogo; por outro lado, ao introduzir restrições criativas, os improvisadores sentem-se mais seguros e confiantes do material a executar.

Agora que percebemos a lógica de desenvolvimento dos materiais, bem como o contexto específico em que estes foram aplicados (e alguns dos resultados), é tempo de avaliarmos mais concretamente e com mais rigor o alcance do projeto, face aos objetivos propostos<sup>52</sup>. Para isso vamos usar essencialmente três indicadores: uma análise à apresentação final; a análise ao questionário aplicado no final do processo; outros materiais diretamente resultantes do mesmo.

---

<sup>52</sup> Apesar de neste capítulo termos já abordado alguns dos resultados e evidências recolhidas em contexto de sala de aula.

## Apresentação e discussão dos resultados

### Música Instantânea #1

No dia 5 de Junho de 2018, na sala de iniciação do CMSM, teve lugar a apresentação pública do projeto. Para isso, combinámos previamente tocar um total de 5 peças, todas elas resultantes de improvisação, com a estrutura que pode ser consultada no Anexo 8.6, e que tentava ser o mais abrangente e diversificada possível. Participaram um total de 25 alunos (apenas um aluno faltou por incompatibilidade de horários) e tivemos cerca de 20 pessoas a assistir, entre professores, alunos e pais. Vejamos, peça a peça, qual o ponto de partida e o resultado, que pode ser consultado no Anexo 15, um DVD com a gravação da audição e outros vídeos recolhidos na sala de aula. Foram utilizados alguns instrumentos diferentes dos que os alunos estudam, como os iPads, com software de síntese musical, e um computador com um teclado MIDI. Para evitar que os alunos ocupassem o espaço uns dos outros, bem como para termos um resultado final mais interessante a nível formal, a audição foi dirigida por mim, segundo o referido sistema de *Soundpainting*.

#### 01. Mi menor pentatónica, livre

O ponto de partida para esta peça foi a utilização da escala pentatónica de Mi menor (o que foi decidido em conjunto com os alunos), com uma textura leve e um andamento lento (daí a indicação “espacial”). O resultado musical foi, no geral, muito interessante, acima das minhas expectativas. Os alunos estiveram muito concentrados e atentos, cumprindo todas as indicações com precisão. No entanto, por vezes, como podemos ver no minuto 01’13”<sup>53</sup>, onde podemos ouvir um fá natural, a escolha de notas não foi a melhor. Como mencionado anteriormente, os erros fazem parte da improvisação e são, muitas vezes, um ponto de partida para novas ideias, e a forma como os alunos lidaram com isso foi perfeitamente natural e clara, sendo, em si, um ponto também muito positivo (podemos ouvir, aliás, mais à frente, os mesmos alunos a reforçar a mesma nota, tornando-a estrutural). Outros pontos positivos são a afinação e a comunicação geral entre os alunos, tentando cada um deles, ao entrar, ocupar um novo espaço. Um exemplo disto ocorre aos 03’25”, onde, com a entrada de instrumentos para o registo médio, os violoncelos decidem ocupar um registo mais grave, o que foi, aliás, trabalhado durante as sessões em aula. A música desenvolve-se num crescendo de densidade

---

<sup>53</sup> Todas as indicações de tempo referem-se aos ficheiros do DVD em anexo, neste caso, sendo a primeira música, à sua primeira faixa.

e complexidade e os alunos lidaram muito bem com o ritmo e a pulsação, que se mantiveram muito estáveis. Aos 04'31" há uma grande descontinuidade, mudando a foco para um grupo mais pequeno e clarificando a textura para, aos 05:35, toda a gente voltar a entrar em simultâneo. Podemos ouvir pequenos motivos, como o da guitarra, que se foram desenvolvendo organicamente ao longo da peça e que dão uma grande estabilidade à mesma. Para terminar, aos 06'28" todos os instrumentos saem, com a exceção da guitarra, que termina logo de seguida.

## 02. Blues menor em Lá

Para esta segunda peça foi seguida uma estrutura simples de Blues menor, em Lá, e utilizada uma *backing track*, como forma de manter o ritmo, a pulsação e a progressão harmónica. Podemos ver que os instrumentos, no geral, como é o caso da guitarra ao começar, e, em seguida, das cordas que se juntam no *chorus* seguinte, seguem a progressão harmónica de forma clara, procurando até intervalos mais interessantes, como as terceiras e sétimas dos acordes. Os solos começam ao minuto 02'23"<sup>54</sup>, embora de forma tímida (alguns alunos ainda se sentem desconfortáveis ao assumir um papel de destaque). Por volta da secção central, a continuidade harmónica perde-se um pouco, ficando toda a progressão mais confusa. Depois de um pequeno interlúdio, que começa aos 03'50", para flauta e guitarra, toda a orquestra volta a entrar aos 05'12", desta vez bem mais articulada e em ligação com a própria progressão harmónica. Aos 05'32", a *backing track* é interrompida e os alunos prosseguem com mais naturalidade. Apesar de ter tido momentos muito interessantes, o resultado final global desta peça não foi, na minha opinião, tão bom quanto o da primeira, uma vez que os alunos ainda se mostram pouco flexíveis para seguirem uma progressão harmónica pré-estabelecida, e houve alguns problemas no tratamento das dissonâncias, como a *blue note*.

## 03. Peça Rítmica em Sol Maior

O ponto de partida para esta peça foi uma pulsação constante a 100 bpm. Desta vez, os sinais foram baseados quase exclusivamente em *minimalismos*, ou seja, na improvisação de uma ideia rítmica que se repetisse. A peça iniciou com a entrada da viola, aos 00'20", juntando-se, de seguida, o violoncelo, aos 00'34", seguindo-se o violino aos 00'48". Esta lógica incremental continua, pouco a pouco, sendo de notar que, com cada entrada, os alunos vão tentando ocupar um local na métrica implícita que esteja livre e que complemente a estrutura criada

---

<sup>54</sup> Devido a um problema técnico com a câmara de vídeo, os primeiros minutos deste ficheiro não têm imagem, apenas som.

por toda a orquestra, ou seja, cada um deles acaba por funcionar como uma engrenagem num sistema rítmico mecânico coletivo. Aos 04'42", quando a noção de pulsação se começava a perder e tudo ficava confuso, focamo-nos apenas num instrumento, neste caso a viola, que havia começado. Pouco a pouco, há outros instrumentos que se vão juntando com o material anterior, permitindo-nos explorar novas relações entre eles que antes estavam escondidas. Aos 05'27", toda a orquestra volta a entrar e, aos 06'04", começamos uma crescendo de densidade e pulsação que dura quase até ao fim: terminamos, como no início, com a viola. O resultado final foi, creio, muito positivo porque ilustra bem a relação de complementaridade e colaboração que ia ocorrendo entre os músicos presentes.

#### 04. Técnicas estendidas

Esta peça foi aquela cujas restrições iniciais eram mais livres, apenas tendo sido combinado previamente que iria ser pedido aos alunos que explorassem técnicas estendidas no seu instrumento, isto é, formas de o tocar diferentes do convencional. Sendo assim, os resultados possíveis são imensos, o que implica que todos os participantes devem estar preparados para reagir, em tempo real, a condições quase imprevisíveis. Com a primeira indicação começamos, aos 00'08", com uma violoncelista a percutir no seu instrumento. O segundo instrumentista a entrar, aos 00'21" escolhe tocar o seu instrumento perto das cravelhas, o que produz um som muito agudo e curto. De seguida vamos observando outras técnicas, como o *ricochet*, *glissandos*, harmónicos artificiais, *pizzicato* ou *col legno battuto*. Mas o mais importante é que todas estas técnicas não foram utilizadas gratuitamente mas sim enquadradas musicalmente, produzindo um resultado muito interessante e que permite aos alunos explorar os seus instrumentos de forma mais livre, criando ligações com os mesmos que não são possíveis no decorrer do seu estudo habitual. Encaro esta peça quase como um *divertimento*, em que todos pudemos *brincar* um pouco, e conseqüentemente aprender, nunca perdendo de vista a qualidade musical.

#### 05. ii min 7 – V7 – I maj 7

A última peça visava trabalhar uma outra dimensão ainda não explorada: a improvisação modal sobre uma progressão de acordes, um ii - V - I, com o objetivo de explorar o tratamento das dissonâncias. À semelhança de todas as outras peças, esta teve momentos muito bonitos e de grande articulação, bem como alguns problemas a nível de escolha de notas. Por exemplo, no solo de flauta inicial, aos 00'23", apesar de o som estar bastante equilibrado, algumas das notas escolhidas não são as melhores. Contudo, a sua qualidade foi melhorando substancialmente, e à medida que iam entrando novos instrumentos, chegando, aos 01'29" a

um ponto em que os instrumentos se encontravam em harmonia. Alguns solos, como o de violino aos 02'19", foram de um excelente nível melódico. Por escolha minha, a primeira parte da peça caracteriza-se pela exploração de diferentes combinações de instrumentos, até que, pouco a pouco vamos tendo toda a gente a tocar e a contribuir para o todo, geralmente na harmonia correta. O final da peça, que funciona como uma coda, mostra, mais uma, a articulação perfeita entre os alunos, acabando numa cadência muito expressiva ao primeiro grau.

### **Conclusões gerais**

Como forma de conclusão da análise à audição, podemos retirar o seguinte:

1. É seguro afirmar, observando o vídeo e o resultado musical, que os alunos estavam muito concentrados e a atuar como uma verdadeira orquestra, entrosada e com uma atitude colaborativa;
2. A improvisação mais livre, como no caso da quarta peça, ou sobre uma nota pedal, como no caso da primeira, promoveu uma atitude de exploração criativa de muito bom nível;
3. Quase todos os alunos estavam seguros em relação à parte harmónica e rítmica, isto é, em relação aos materiais trabalhados em aula. Algumas técnicas trabalhadas em aula foram aqui evidenciadas, como a utilização de graus conjuntos na improvisação melódica, ou a colocação da ênfase nas notas dos acordes, no caso das peças com progressão definida;
4. Embora o nível global tenha sido bom, é difícil mantermos uma qualidade constante e elevada ao longo de toda a atuação, isto é, os momentos muito bons são intercalados com alguns de maior indefinição;
5. A maior parte dos alunos estava muito atenta às restrições rítmicas e harmónicas, no caso das peças dois, três e cinco, embora estas tenham sido, ao mesmo tempo, aquelas em que eles menos se soltaram e menos exploraram e arriscaram.

Dois dos professores que assistiram à audição tiveram os seguintes comentários, que enviaram por escrito para inclusão neste documento, ambos muito encorajadores:

“Para mim um dos aspetos mais interessantes foi ouvir e perceber como um simples motivo ou frase podia desenvolver-se numa obra complexa, em constante mutação, e como o papel de cada aluno era decisivo e importante na construção da peça.

Para os alunos, creio que o concerto e as aulas foram uma experiência de grande aprendizagem na medida em que lhes permitiu contactar com diferentes linguagens, criar algo no momento, responder ao que era pedido ou sugerido e interpretar, a cada momento, uma peça em transformação.” (Prof.<sup>a</sup> Teresa Seïça, FM)

“O trabalho apresentado, realizado no âmbito da disciplina de ATC, foi constituído por cinco momentos distintos. O resultado, de excelente qualidade artística, evidenciou por parte dos alunos um domínio de diferentes técnicas, estilos, escalas/modos, princípios composicionais e de improvisação, sugeridos por um conjunto de gestos feitos pelo professor Óscar Rodrigues, que dirigiu o grupo constituído pelos três níveis da disciplina. A resposta do grupo foi muito boa mostrando, também, uma boa capacidade em ouvir o outro, fundamental na música de conjunto.” (Prof. Ricardo Vilares, HCA)

## Questionário Final

O questionário final, cujo enunciado pode ser consultado no Anexo 12, foi aplicado na semana posterior à audição, portanto a última semana de aulas. O seu objetivo era o perceber qual a percepção, da parte dos alunos, do impacto das atividades relacionadas com improvisação desenvolvidas nos meses anteriores. Contou com um total de 23 participantes (devido aos exames e outras atividades escolares, nem todos os alunos puderam estar presentes), 9 do ano 1, 7 do ano 2 e 7 do ano 3<sup>55</sup>. Vejamos as respostas a cada uma das afirmações<sup>56</sup>, sintetizadas na tabela seguinte:

Total de respostas por nível	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Nível 1 (discordo totalmente)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nível 2 (discordo)	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Nível 3 (não concordo nem discordo)	3	1	3	1	4	0	2	0	1
Nível 4 (concordo)	7	14	4	7	13	4	5	9	11
Nível 5 (concordo totalmente)	13	7	16	15	6	19	16	14	10

*Tabela 5 - Total de respostas a cada afirmação, por nível*

<sup>55</sup> É importante perceber, para manter o rigor estatístico, que alguns dos alunos que preencheram o questionário inicial não preencheram o final (os alunos identificados no Anexo 11 como N e O) e três alunos que não haviam preenchido o inicial responderam ao final (os alunos identificados como W, X e Y no Anexo 13).

<sup>56</sup> Estes dados podem ser consultados no Anexo 13.

**A1. “As atividades relacionadas com improvisação relacionadas este ano foram importantes para mim enquanto músico(a).”**

As respostas a esta afirmação foram bastante positivas, mostrando que os alunos sentem que aprenderam com as atividades promovidas. Apenas 3 responderam com o nível 3, sendo que mais de metade (56,5%) responderam com o nível máximo – “concordo totalmente”.

**A2. “Sinto-me mais confortável a improvisar após ter participado nestas atividades.”**

Mais uma vez, as respostas foram geralmente positivas, embora tenha havido uma resposta nível 2 (do Aluno identificado como I) e a maior parte delas tenha sido com o nível 4 (“concordo”), mostrando que as atividades promovidas tiveram um impacto geralmente positivo na prática (isto é importante porque se refere diretamente ao ato de improvisar, não ao conhecimento teórico).

**A3. “Gostava de continuar a explorar a improvisação no futuro.”**

A média de respostas a esta afirmação foi muito elevada – 4,57 – mostrando que as atividades tiveram um impacto positivo nas expectativas e no interesse geral dos alunos no que toca à improvisação, uma vez que manifestam claramente vontade de continuar a explorar o tópico – apenas 3 responderam “não concordo nem discordo”.

**A4. “A improvisação é importante para a composição.”**

Esta é mais uma afirmação cujas respostas mostram, inequivocamente, que os alunos saem deste projeto com uma ideia clara da importância criativa da improvisação<sup>57</sup>. A média de respostas foi muito alta – 4,61 – e o desvio padrão relativamente baixo – 0,58 – mostrando uma grande coesão.

**A5. “A improvisação é importante para a análise musical.”**

---

<sup>57</sup> Embora, como referido na análise ao questionário inicial, alguns deles tivessem já essa opinião à partida.

As respostas a esta pergunta foram mais conservadoras – 4 é a moda. Foi também a afirmação com mais respostas de nível 3 (ou inferior). Isto parece sugerir que alguns alunos não reconhecem o potencial analítico da improvisação, ou pelo menos é uma ligação que não lhes é tão clara.

**A6. “A improvisação é uma boa forma de estimular a criatividade.”**

Com um total de 19 respostas de nível 5 (“concordo totalmente”), e nenhuma resposta abaixo de 4, é claro que os alunos reconhecem o potencial da improvisação como forma de trabalhar a criatividade, o que é um impacto muito positivo.

**A7. “A improvisação é uma boa forma de treinar o ouvido.”**

Com 16 alunos a responderem com o nível 5 (69,6%), 5 com o nível 4, e 2 com o nível 3, é seguro afirmar que quase todos os alunos encontram, na improvisação, um importante aliado para o treino auditivo.

**A8. “A improvisação exige concentração.”**

Sendo que não houve nenhuma resposta de nível 3 ou inferior, esta afirmação teve uma taxa de concordância de 100% (a par da afirmação A5), e, mais, cerca de 61% dos alunos responderam com o nível 5, uma concordância absoluta, o que é um excelente resultado e mostra, pela experiência, que os alunos têm a percepção de que a qualidade da improvisação depende de uma atitude concentrada.

**A9. “Sinto que consigo improvisar melhor depois de realizar estas atividades.”**

Com 11 respostas nível 4, 10 respostas nível 5 e apenas uma do nível 3<sup>58</sup>, esta é uma boa medida da avaliação que os alunos fazem do sucesso do projeto, a nível prático – quase todos sentem que são melhores improvisadores.

Vejamos, agora, algumas das respostas às perguntas de resposta aberta.

---

<sup>58</sup> O Aluno U não preencheu esta resposta, talvez por lapso, pelo que o total é de 22 respostas.

**B1. “Das atividades relacionadas com improvisação realizadas em ATC, quais foram as que mais gostaste? Porquê?”**

O objetivo desta pergunta era o de perceber quais tinham sido as atividades preferidas dos alunos, e as respostas, apesar de diversificadas, incidiram frequentemente sobre a audição final, sobretudo pelo seu lado colaborativo, e no Blues, por causa da identificação com o estilo:

“A audição, pois foi uma boa forma de treinar o improviso num ambiente mais descontraído, onde podemos interagir com os outros de forma divertida e apelativa.”

(Aluno/a D)

“Improvisação com a escala de Blues (...) e também as peças livres porque nos dava total liberdade para improvisar, sem restrições de tonalidades e permitia explorar os instrumentos.” (Aluno/a Q)

**B2. “Das atividades relacionadas com improvisação realizadas em ATC, quais foram as que menos gostaste? Porquê?”**

Esta era uma pergunta complementar à anterior. 11 alunos referiram ter gostado de todas as atividades, pelo que eram incapazes de nomear alguma. De resto, todas as respostas foram muito particularizadas, muitas vezes referindo exercícios que outros colegas haviam referido na pergunta anterior. Aqui ficam algumas das respostas:

“Da improvisação rítmica, uma vez que é uma das minhas dificuldades.” (Aluno/a Y)

“Peça livre, pois pode acontecer qualquer coisa. Ninguém sabe o que esperar do companheiro do lado e é necessária maior concentração.” (Aluno/a N)

**B3. “Achas que estas atividades foram importantes para ti? Se sim, como?”**

Todas as respostas foram positivas e algumas até bastante efusivas. As razões são diversificadas, mas são comuns as referências à criatividade e ao ultrapassar de dificuldades:

“Sim, senti-me mais à vontade a improvisar. Penso também que estas atividades me ajudaram a perceber a importância de ouvir os outros instrumentos, quando improvisamos em conjunto.” (Aluno/a E)

“São importantes para mim, pois estimulam a criatividade e criam um ouvido melhor”  
(Aluno/a K)

“Sim, antes destas atividades sempre quis saber improvisar, mas achava que era muito difícil e complexo, tinha medo de errar. Depois destas aulas sinto-me mais confiante e com vontade de fazer mais.” (Aluno/a Q).

#### **B4. “Que avaliação fazes da apresentação pública do passado dia 5 de Junho?”**

Todas as respostas, sem exceção, são positivas, revelando o impacto que a apresentação pública, um momento de maior responsabilidade, teve nos alunos. Há duas respostas que referem que pensam não ter estado à altura, individualmente, apesar do bom resultado global, mas, na minha opinião, talvez isso se tenha devido à novidade e adrenalina da situação.

“Uma avaliação muito positiva claramente (...). Foi uma enorme oportunidade e ajudou-me a ouvir os meus colegas e fazer escolhas em função deles, adaptar-me a eles. Foi uma energia muito interessante.” (Aluno/a U)

#### **B5. “Tens alguma sugestão para o desenvolvimento de atividades futuras?”**

Nas respostas a esta questão, vários alunos referem a necessidade de continuar o projeto. Há um quase consenso, da parte de quem respondeu (alguns alunos deixaram o espaço em branco ou responderam negativamente) na necessidade de se realizar ainda mais atividades do género:

“Gostava de ter começado mais cedo, logo no 1º ano de ATC.” (Aluno/a R)

Podemos afirmar, depois de olhar para os dados quantitativos e qualitativos, que o projeto teve um impacto imensamente positivo nos alunos, contribuindo para a sua motivação e atingindo a quase totalidade dos objetivos a que se propôs.

### **Partituras Escritas pelos Alunos**

Paralelamente ao projeto de improvisação, e inserido nas comemorações dos 90 anos do CMSM, os alunos de ATC trabalharam numa ópera, por eles escrita, composta, produzida e executada, sobre a história da escola. Cada aluno ficou encarregue de escrever a música para

uma cena (ou abertura ou *intermezzo*) e, durante este processo, 4 dos alunos decidiram já incluir passagens com improvisação, com mais ou menos restrições por eles dadas.

No Anexo 14 podemos ver duas destas partituras, compostas pelas alunas Ana Maria Costa e Catarina Sousa, ambas do terceiro ano. Na primeira partitura, conforme notado entre os compassos 19 e 25, enquanto as cantoras dizem o texto (falando, não cantando), o quarteto de cordas improvisa a partir das escalas, arpejos ou notas indicadas. Cada conjunto foi escolhido para exemplificar musicalmente as emoções refletidas no texto e dá aos músicos a liberdade para adaptar os seus tempos à ação dramática.

Na segunda partitura, mais curta, entre os compassos 9 e 16, há uma sequência de acordes escrita a quatro partes, e o violino 1 e o violoncelo improvisam à vez, enquanto o texto é dito. São dois resultados que mostram mais uma forma exemplificativa do alcance deste projeto, particularmente no que diz respeito ao objetivo O4, isto é, potenciar a criação musical.

## Conclusões

A realização deste projeto de intervenção teve um impacto muito positivo na minha forma de ensinar, na aprendizagem dos alunos e na própria comunidade escolar, pela discussão que suscitou. Permitiu-me não só explorar melhor um tópico – a improvisação – que me interessa bastante, a nível teórico e académico, como desenvolver vários conteúdos e promover atividades que resultaram em aprendizagem efetiva e comprovada e podem, além do mais, ter um grande potencial de desenvolvimento para o futuro. Vejamos, mais em concreto, os resultados e os possíveis caminhos para o futuro.

## Resultados

Podemos afirmar que todos os objetivos propostos foram alcançados, através dos seguintes indicadores:

1) O1 – Desenvolver a criatividade musical dos alunos:

- a) Pela observação dos registos da audição final, sobretudo no que toca à peça 4, que utilizava técnicas estendidas, podemos ver que os alunos adotaram, na prática, uma atitude criativa;
- b) Pelas respostas à afirmação A6 no questionário final, bem como à pergunta de resposta aberta B3;
- c) Pelos materiais produzidos no contexto da ópera CMSM, alguns deles já referidos, que mostram uma atitude bastante criativa face à composição, utilizando a improvisação.

2) O2 – Trabalhar o ouvido:

- a) Pela observação dos registos da audição final, em todas as peças, dado que os alunos estavam, efetivamente, a ouvir os colegas e a procurar o seu espaço dentro da orquestra;
- b) Pelas respostas inequívocas à afirmação A7 do questionário final, bem como à pergunta de resposta aberta B3, mas também às afirmações A1 e A9 (os alunos sentem que aprenderam e sentem-se mais capazes de improvisar).

- 3) O3 – Promover o espírito crítico, a reflexão e a aprendizagem autónoma – este objetivo não é tão diretamente observável porque se prende com o processo e não com um resultado do mesmo. Ainda assim, podemos ver a sua influência nos seguintes resultados:
  - a) A qualidade geral da audição final, numa área na qual os alunos, no questionário inicial, se manifestaram algo desconfortáveis ou confusos;
  - b) A ponderação das respostas e capacidade de reflexão nas respostas abertas ao questionário final, bem como as respostas às afirmações A1 e A5 (embora não tão claramente).
- 4) O4 – Criar um contexto criativo que potencie a criação musical e resulte em obras próprias:
  - a) Pela quantidade e qualidade do material (cerca de 45 minutos de música, no total dos alunos) produzido para a Ópera CMSM, onde já se reflete a influência deste projeto;
  - b) Pela influência da própria improvisação na composição, como podemos ver no Anexo 14.
- 5) O5 – Aumentar os níveis de concentração e consciencialização do mundo circundante, tornando-os mais atentos ao que se está a passar à sua volta:
  - a) Pela observação direta dos registos da audição final, e pelo grau de cooperação e entrosamento demonstrado;
  - b) Pelas respostas à pergunta A8, onde 100% dos alunos concordaram que há uma relação entre a improvisação e a concentração.

## **Caminhos futuros**

Seguindo o desejo de continuar com o projeto, manifestado por quase todos os alunos, irei, seguramente, continuar a desenvolver estas atividades no futuro, que, felizmente, se enquadram num contexto cada vez mais favorável, como podemos ver pelo surgimento de literatura sobre este tópico identificado no Estado da Arte, bem sumarizado pelas palavras de Heble & Laver (2016, p. 2):

*“In the last two decades, however, a growing number of music educators, music education researchers, musicologists, cultural theorists, creative practitioners, and ethnomusicologists have suggested that a greater emphasis on improvisation (...) offers enormous potential for pedagogical enrichment along a number of trajectories.”*

Aqui ficam alguns dos caminhos a explorar no futuro:

- i. Através da manutenção e criação de novos conteúdos para o website, *improvisar.net*, que está acessível a toda a gente, em qualquer dispositivo móvel ou computador. O objetivo é levar este projeto para fora da comunidade do Curso de Música Silva Monteiro, aproveitando o potencial da tecnologia para a comunicação e difusão de conteúdos, incluindo aqueles que já constam das fichas de improvisação referidas. Tentaremos criar uma comunidade relativamente ativa, incluindo uma secção de comentários e um canal de *YouTube*, a juntar à conta *Soundcloud* já criada, para que os participantes possam partilhar os seus próprios resultados;
- ii. Criação de uma apresentação pública todos os períodos, que se siga à audição final, a *Música Instantânea #1*. Na escolha do nome foi já tido em conta este potencial para desenvolver o trabalho no futuro, talvez com conjuntos mais pequenos (ao invés da participação de todos os alunos, criar ensembles de 6 a 12 participantes);
- iii. Propor a inclusão de materiais relacionados com a improvisação no próprio programa da disciplina, ainda que de forma opcional. A título de exemplo, os alunos poderiam, para avaliação, submeter uma gravação vídeo da realização de alguma atividade constante das fichas de improvisação;
- iv. Criar workshops e/ou espaços regulares que possam, de forma complementar, abranger toda a comunidade escolar, como os alunos de iniciação ou do curso básico.

Terminado este projeto em particular fica, mais uma vez, a ideia de que este não é um fim, mas antes o início de algo, seguindo a metáfora proposta por Sampaio da Nóvoa (2011, p. 1), da pedagogia enquanto terceira margem do rio, a própria viagem.

---

## Referências Bibliográficas

Arends, R. (2012). *Learning to teach*, 9th edition. Dubuque, Iowa: McGraw-Hill.

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Beaty, R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 51, 108-117.

Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. United Kingdom, Da Capo Press.

Benson, B. E. (2003). *The improvisation of musical dialogue: a phenomenology of music*. Cambridge University Press, Cambridge.

Berger, A. M. (2005). *Medieval music and the art of memory*. University of California Press, Berkeley.

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Heble, A. & Laver, M. (2016). *Improvisation and music education: beyond the classroom*. New York London: Routledge.

Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285-299.

Higgins, L. & Campbell, P. (2010). *Free to be musical: group improvisation in music*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.

Houlahan, M. & Tacka, P. (2015). *Kodály today: a cognitive approach to elementary music education*. New York, NY: Oxford University Press.

---

Lopes, J. & Santos Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

MacDonald, R., Wilson, G., & Miell, D. (2012). Improvisation as a creative process within contemporary music. In *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception*. (pp. 242-259). Oxford: Oxford University Press.

Mead, V. (1996). More than Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*, 82(4), 38-41. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/3398915>

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: ASA.

Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: a Terceira margem do rio*. São Paulo, Brasil: IEA/USP

Perrenoud, Ph. (2000). *10 Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artmed.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Russell, B. & Ruja, H. (1975). *Mortals and others: Bertrand Russell's American essays, 1931-1935*. London: Allen and Unwin.

Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 41-44. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/3399024>

Stravinsky, I. & Knodel, A. (1947). *Poetics of music in the form of six lessons*. Harvard University Press, Cambridge.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Thompson, W. (2006). *Soundpainting: the art of live composition*. Self-Published.

West, C. (2014). Preparing Middle School Music Teachers to Teach Jazz. *Journal of Music Teacher Education*. 23. 64-78.

# ANEXOS

## Anexo 1 – Projeto Educativo do CMSM



**PROJETO EDUCATIVO**  
**CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO**  
**2017 / 2018**

## ÍNDICE

### 1. INTRODUÇÃO

### 2. PARCERIAS E PROTOCOLOS

- 2.1. Protocolos
- 2.2. Parcerias

### 3. OFERTA EDUCATIVA

- 3.1. Ensino pré-escolar (4 e 5 anos de idade)
- 3.2. 1º Ciclo (6 a 9 anos de idade)
- 3.3. Curso Básico (5º ao 9º ano do ensino regular)
- 3.4. Curso Secundário (10º ao 12º ano do ensino regular)

### 4. ÂMBITO TERRITORIAL DE INTERVENÇÃO

### 5. CORPO DOCENTE

- 5.1. Formações

### 6. PROJETOS PEDAGÓGICOS

- 6.1. Classes de conjunto
  - 6.1.1 Orquestra Juvenil da Bonjónia
  - 6.1.2 Coro
  - 6.1.3 Conjuntos Instrumentais
  - 6.1.4 Orquestra de Sopros
- 6.2. Audições
  - 6.2.1 Audições de Turma
  - 6.2.2 Audições Escolares
  - 6.2.3 Audições de Classe
- 6.3. Aulas Abertas de instrumento
- 6.4. Coro Notas Soltas
- 6.5. Formação para pais
- 6.7. V Concurso Interno de Mérito
- 6.8. Festival Mini-concertos para Mini-Músicos

### 7. PROJETOS ARTÍSTICOS

- 7.1. Orquestra Juvenil da Bonjónia
- 7.2. VII Ciclo de Recitais Silva Monteiro
- 7.3. Ciclo Cultura Viva
- 7.4. V Festival *Concerts For Good*
- 7.5. Comemorações do 90º aniversário

### 8. PROJETOS PEDAGÓGICO-ARTÍSTICOS

- 8.1. 20º Concurso Sta. Cecília
- 8.2. Projeto SPACE

### 9. O ESPÓLIO DA ESCOLA AO DISPOR DA COMUNIDADE

## 1. INTRODUÇÃO

A mais antiga... e mais jovem Escola Particular do Ensino da Música...

Nasceu há 90 anos, pelas mãos de Carolina, Ernestina e Maria José da Silva Monteiro... que a marcaram de uma maneira única – amando.

... amar a música

... amar os alunos

... amar a vida

e diz quem sabe, que era mesmo assim... muito se aprende quando é ensinado assim.

E agora? Ao fim destes anos, nós continuamos assim... conseguimos eternizar o nome destas três Senhoras e manter na escola os mesmos Valores e Espírito que presidiram ao seu nascimento.

O cunho que a personalidade das três senhoras deu ao Curso Silva Monteiro, foi determinante para a sua implantação como uma das escolas de música particulares mais antigas e mais importantes do País. A atividade de divulgação musical do Curso tem sido desde a sua formação, bastante grande destacando-se a realização de inúmeras atividades de índole cultural e pedagógica tais como conferências, cursos escolares, recitais e concertos com as principais orquestras do país. O nível pedagógico e musical, implantado permitiu a participação de diversos alunos em concursos nacionais e internacionais, com obtenção de vários e importantes prémios.

## 2. PARCERIAS E PROTOCOLOS

### 2.1. Protocolos

Agrupamento de Escolas do Cerco;

Agrupamento Vertical Clara de Resende;

Escola de Santa Maria;

Escola Secundária Carolina Michaëlis;

Escola Secundária Garcia de Orta;

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo;

Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo;

Escola Superior de Educação;

Universidade Católica do Porto;

Universidade de Aveiro;

Universidade do Minho.

### 2.2. Parcerias

Academia de Música de S. João da Madeira;

Associação Cultural Monte de Fralães;

Câmara Municipal do Porto;

Casa da Música;

Ensemble Vocal Pro Musica;

Fundação Dr. António Cupertino de Miranda;

Fundação Dr. Luís Araújo;

Fundação Eng. António de Almeida;  
Fundação Manuel António da Mota;  
Governo Civil do Porto;  
Hotel da Música;  
Igreja da Lapa;

### 3. Oferta Educativa

O CMSM tem como missão assumir a formação musical / artística do indivíduo desde o pré-escolar até ao término do previsto para o ensino especializado da música (correspondente ao 12º ano do ensino regular).

#### 3.1 Objetivos do pré escolar (4 e 5 anos)

1. Fundamentos básicos da cultura musical
2. Educação do ouvido ( sons individuais, melodias, harmonias)
3. Audição diferenciada da altura de sons, conhecimento de harmonias e estruturas rítmicas
4. Cantar canções
5. Exercícios de improvisação / e desenvolvimento da criatividade

No pré-escolar os alunos têm 1 aula de classe de conjunto e uma aula de formação musical semanal.

Na aula de classe de conjunto será implementada metodologia “Max e Mia no Maravilhoso País da Música”. Os objetivos são:

1. desenvolvimento das capacidades musicais básicas da criança, nas áreas de leitura, audição e reconhecimento de diferentes sons,
2. conhecimento de harmonias e estruturas rítmicas, preparando de forma metódica o futuro na aprendizagem de um instrumento a partir dos seis anos.

Estruturado, atendendo ao desenvolvimento psicológico e conduzido de uma maneira adequada para as crianças, onde são motivadas a descobrir coisas novas, a experimentar sons, a divertirem se e a enriquecer a sua comunicação com atividades musicais.

Nesta metodologia o Encarregado de Educação, ou outro adulto que possa acompanhar o aluno é convidado a participar nas aulas.

#### 3.2. Objetivos da Iniciação (1º Ciclo do ensino regular)

No 1º Ciclo do Ensino Básico prevêem-se dois tipos de intervenção:

1. Ao abrigo do protocolo com a Escola Santa Maria, os professores do CMSM deslocar-se-ão a esse estabelecimento de ensino, e conforme o definido em Despacho do Ministério da Educação nº225/2012 de 30 de julho, lecionarão nessa escola do Ensino Básico as disciplinas correspondentes ao ensino especializado da música de Formação Musical e Classes de Conjunto; quanto à disciplina de instrumento os alunos deslocar-se-ão ao CMSM em dia a definir por ambas as instituições.

2. Nas instalações da nossa escola funcionarão as classes de iniciação musical, desde os 6 aos 9 anos de idade, com a carga horária prevista no Despacho do Ministério da Educação nº225/2012 de 30 de julho.

Os objetivos cognitivos a atingir neste ciclo de aprendizagem são:

1. Usufruir da prática musical desde muito cedo nas classes de conjunto / coro;
2. Usar a linguagem musical tocando / cantando como forma de expressão natural;
3. Envolver as crianças em universos artísticos, e a saber expressar-se através dela;
4. Criar público interveniente no sentido de gostar de ouvir sentindo necessidade de o fazer;

5. Através da aprendizagem de um instrumento deixar que as crianças durante esta fase adquiram competências, em prosseguimento dos seus estudos que lhes permita de uma forma espontânea poder optar por traçar o seu percurso musical encarando-o de uma forma profissional ou lúdica.

### **3.2. Objetivos do Curso Básico (2º e 3º Ciclos do ensino regular)**

Articular internamente os conteúdos e práticas pedagógicas para que os alunos desenvolvam:

1. A linguagem musical tocando / cantando como forma de expressão natural já mais elaborado do ponto de vista do repertório e complexidade de escrita;
2. Assumindo a especificidade de cada aluno do ponto de vista instrumental e sem prescindir de exigência de adaptar e orientar cada um para o percurso escolar mais voltado para uma perspectiva profissional ou amadora;
3. Organizar todo este ciclo no sentido de dotar os alunos de uma vivência musical completa em que as disciplinas de formação musical, classes de conjunto e instrumento se articulem entre si formando um todo e em que a interdisciplinaridade se articule a nível programático em função dos objetivos traçados;
4. Utilizar estratégias de motivação nesta fase etária especialmente difícil do percurso escolar, usando meios tecnológicos aliados aos instrumentos e práticas mais tradicionais, ou seja, levar a escola ao encontro das expectativas dos alunos e que o aluno chegue ao fim deste ciclo capaz de prosseguir os seus estudos motivado ou não por uma via profissionalizante.

### **3.3. Objetivos do Curso Secundário**

Mantendo a filosofia que adotamos desde o 1º Ciclo de aprendizagem, os alunos neste nível de ensino já possuem ferramentas que lhes permitem:

1. Fazer música tocando / cantando / compondo assumindo conscientemente a música como uma das suas formas privilegiadas de expressão;
2. Através das disciplinas de História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição, Disciplina de Opção, assimilar aprofundadamente um universo musical alargado e eclético;
3. Possuir um elevado nível performativo em que o ato interpretativo já tenha implícita uma reflexão e conhecimento das obras no que diz respeito à evolução e contextualização da música através dos tempos, conhecimento científico do universo sonoro / instrumental e história da interpretação;
4. Para os alunos que optam pelo prosseguimento dos estudos nesta área consciencializá-los e prepará-los, no fim deste ciclo, para um percurso a nível superior neste domínio dotando-os de estratégias que lhes permitam de uma forma mais autónoma desenvolver as suas capacidades de forma segura e eficiente no sentido de se tornarem bons profissionais pedagogos e/ou músicos;
5. Para os alunos para quem a música não vai ser a sua opção profissional incentivá-los para que a prática musical tocando / cantando / ouvindo continue a ser elemento integrante do seu quotidiano e consciencializando-os de que o ouvir música e gostar de a ouvir contribui para que o seu envolvimento com o mundo exterior mais completo e insubstituível através da linguagem musical.

## **4. ÂMBITO TERRITORIAL DE INTERVENÇÃO**

Uma Escola como o CMSM, com uma implantação nacional de 90 anos, tem uma intervenção territorial muito vasta. Ao constituir um polo cultural forte com mérito reconhecido (agraciada com a medalha de Ouro Cidade do Porto), é sede de Cursos Internacionais de Música da Cidade do Porto (por onde passaram os maiores vultos internacionais e mundiais como Hans Graff, Vlado Perlemutter, Carlos

Cebro, Winifred Wolf, Nelson Dielle-Vigne, Álvaro Teixeira Lopes, Maria Fernanda Wandschneider, entre outros) e sede do Concurso Internacional St<sup>a</sup> Cecília.

É quase impossível enumerar as centenas de músicos e professores que realizaram os seus estudos musicais nesta escola. Neste momento o CMSM acolhe alunos de toda a Cidade do Porto e periferia.

## 5. CORPO DOCENTE

Composto por professores altamente qualificados, 100% de professores com habilitação própria, entre os quais 66% de profissionalizados, o CMSM tem investido na contratação de docentes que garantem uma formação artística e humana de elevado nível, extensiva a todas as faixas etárias que frequentam a nossa escola. A escola tem vindo a celebrar protocolos com as instituições mais prestigiadas do país a nível de formação no ensino artístico, como a Universidade de Aveiro, Universidade Católica Portuguesa, Universidade do Minho e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Universidades das quais a Escola acolhe estagiários. Tendo-se tornado numa referência no panorama nacional e internacional, o CMSM é o estabelecimento de ensino que as autarquias (Juntas de Freguesia e Câmara Municipal do Porto), as fundações representativas da cidade (Fundaçãõ Eng. António de Almeida, Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, Fundação da Juventude e Fundação Manuel António da Mota) e instituições relevantes na formação dos professores (UA, UCP, UM e ESMAE) escolheram para realizar parcerias a nível pedagógico e artístico.

### 5.1. Formações

A formação de docentes constitui o elemento fundamental do sucesso escolar, promovendo a apropriação de saberes pelos professores visando a autonomia e uma prática crítico-reflexiva. Reconhecendo a sua importância, o CMSM pretende organizar as seguintes formações:

- Mindfulness aplicado em sala de aula com Andreia Ramos: Dezembro 2017

Mindfulness, também conhecido como atenção plena, é uma forma de estar presente a si, aos outros e ao meio à sua volta a cada momento de forma particular. É um estado de atenção natural - focado, presente e ciente - que possibilita manter o discernimento perante o que possa estar a acontecer, mesmo quando se trata de algo difícil. Os benefícios da aplicação de Mindfulness aplicado em sala de aula já estão cientificamente provados, apoiando-os no desenvolvimento das suas capacidades naturais de atenção focada, aprendizagem engajada, espectro emocional, comunicação não-agressiva e ação compassiva. O CMSM pretende este ano letivo introduzir esta prática nas classes de conjunto e estender no próximo ano letivo a todas as disciplinas.

- Os outros temas a serem abordados na formação em 2018 serão as novas tecnologias em música e a improvisação. Os formadores e datas ainda serão agendados oportunamente. Estes são dois temas que se considera serem muito atuais e importantes de desenvolver/aplicar em todas as disciplinas de música.

## 6. PROJETOS PEDAGÓGICOS:

### 6.1. Classes de conjunto

Sob a designação de classe de conjunto incluem-se as seguintes práticas de música de conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

#### 6.1.1 Orquestra Juvenil da Bonjóia

No âmbito da disciplina de classe de conjunto, os alunos dos Agrupamentos do Cerco praticam a disciplina de Orquestra. A estes alunos juntam-se também alunos do CMSM de outras escolas, promovendo assim a integração social.

A Orquestra Juvenil da Bonjónia surgiu da colaboração com a Câmara Municipal do Porto. Os objetivos principais são o de promover a integração de todos os alunos através da música, desenvolver o gosto pela música e a capacidade de trabalhar em equipa para atingir um fim comum. A Orquestra Juvenil da Bonjónia apresenta-se regularmente em diversos locais como o Teatro Municipal Rivoli no âmbito da iniciativa “Concerts4Good – Music On a Mission”; nos Paços do Concelho do Município do Porto, no âmbito das Comemoração do Dia da Europa; na Fundação António Cupertino de Miranda no âmbito das Comemorações do Dia Internacional dos Museus; na Assembleia da República no Concerto Comemorativo do “Dia Internacional Nelson Mandela”; no Concelho de Vilagarcía de Arousa, Espanha, para participar na Mostra Musical do Eixo Atlântico, na primeira visita oficial de Sua Excelência o Presidente da República Professor Marcelo Rebelo de Sousa ao Porto e na visita ao Porto de Suas Majestades os Reis de Espanha, no auditório Municipal de Lalín, Espanha e no Temple de Sommières, França.

#### **6.1.2 Coro**

Considerando prática coral é fundamental na formação de um músico, esta é ministrada no CMSM desde a Iniciação até à conclusão do 8.º Grau.

Esta constitui um importante recurso na formação musical dos nossos alunos e na estruturação dos seus valores éticos e estéticos, com elevada importância no desenvolvimento das suas atitudes, sendo fator essencial de integração.

A prática coral destina-se à educação de competências específicas de performance em ambiente não individual, constituindo também um espaço de educação de valores de cidadania, nomeadamente no que respeita à formação de traços de identidade e pertença. Visa também quebrar com um ensino exclusivamente individualizado, procurando alargar a prática musical a repertórios variados e de reconhecida importância para a formação de um quadro amplo de competências musicais.

Assim, o CMSM pretende a criação de um tronco comum inicial de formação, que deverá assentar na prática coral de elevada qualidade, apoiando o desenvolvimento de repertórios originais, dentro de um espírito de rigor histórico – musical, assim como fomentar a criatividade, originalidade, qualidade, diversidade e multiculturalidade dos projetos, proporcionando, desde tenra idade, uma orientação pedagógica e didática atualizada e adequada à idade e ao nível de desenvolvimento cognitivo e sensorial da criança, privilegiando a vivência musical sobre a aquisição de noções teóricas abstratas.

#### **6.1.3 Conjuntos Instrumentais**

A disciplina de conjuntos instrumentais surgiu com o objetivo de permitir que os alunos tivessem uma prática instrumental paralela à prática vocal e que integrasse todos os instrumentos. Esta prática é iniciada desde o 1º grau, com menor carga letiva e a partir do 3º grau até ao 8º grau com maior carga letiva.

#### **6.1.4. Orquestra de Sopros**

A classe de sopros tem vindo a ganhar cada vez mais expressão no CMSM, tendo atualmente 71 alunos. Uma vez que os sopros têm pouco expressão na Orquestra Residente, decidiu-se este ano abrir uma orquestra especialmente dedicada aos sopros como forma de os motivar e de possibilitar a mais alunos a experiência de trabalho em grupo.

## 6.2. Audições

As audições são apresentações públicas do trabalho desenvolvido durante as aulas e são de carácter extra curricular.

### 6.2.1 Audições de Turma

As audições de turma são audições para as turmas do regime articulado e supletivo para que os alunos possam tocar os seus instrumentos e todos os colegas se ouçam uns aos outros, atuando também no âmbito da disciplina de classes de conjunto. A escolha dos alunos que se apresentam individualmente é da responsabilidade dos professores de instrumento.

### 6.2.2 Audições Escolares

As audições escolares promovem a apresentação pública de todos os alunos; assim, no 1º período letivo existe uma semana com audições diárias às 19h para os alunos apresentarem, de acordo com as indicações do professor, o trabalho realizado durante o período.

### 6.2.3 Audições de Classe

As audições de classe são marcadas pelo professor de instrumento em qualquer dos períodos letivos para que os alunos da mesma classe de níveis diferentes possam ouvir-se uns aos outros.

## 6.3. Aulas Abertas de Instrumento

As aulas abertas pretendem mostrar aos encarregados de educação o trabalho realizado nas aulas, permitindo que eles percebam as dificuldades dos educandos, podendo assim, auxiliá-los no trabalho diário que devem fazer em casa.

## 6.4. Coro Notas Soltas

O coro Notas Soltas é o coro de pais e amigos do CMSM e visa uma aproximação dos encarregados de educação à escola de música, e uma interação e envolvimento entre pais e alunos promovendo projetos comuns. As aulas irão decorrer às 5ª feiras das 19h às 20h.

## 6.5. Formação para pais

Considerando a importância do papel dos pais no acompanhamento da formação musical dos seus educandos, o CMSM proporciona aos encarregados de educação seminários periódicos com temáticas relacionadas com a música e a educação. No presente ano letivo serão abordados os seguintes temas: conceitos básicos de formação musical, audição musical comentada (a funcionar por módulos) e uma workshop de percussão corporal.

Também com a preocupação de integrar a família na educação musical, o departamento de ciências musicais irá desenvolver o projeto “Música em família” que tem como objetivos principais a promoção do gosto pela música erudita, criar hábitos de audição partilhada em contexto familiar, desenvolver o sentido estético e crítico.

## 6.6. V Concurso Interno de Mérito

Os departamentos de piano, sopros, guitarra e cordas friccionadas do Curso de Música Silva Monteiro organizam a 5ª edição do Concurso Interno de Mérito, que decorrerá no dia 28 de Março de 2018. O concurso destina-se a alunos do CMSM das classes de piano, sopros, guitarra e cordas friccionadas, dos diferentes níveis - iniciação, básico e secundário, independentemente do regime que frequentem.

Entre os objetivos deste concurso destacam-se o estímulo ao estudo, a motivação intrínseca, o incentivo à conquista de novos patamares de desempenho e o desenvolvimento do gosto pela música erudita. No âmbito da 4ª edição do Concurso Interno de mérito, os vencedores das categorias A e B irão realizar um intercâmbio como prémio da sua participação.

#### **6.7. Festival Mini-Concertos para Mini-músicos**

O Festival Mini-concertos para mini-músicos é dirigido aos alunos das classes de iniciação, no horário da aula, com o objetivo pedagógico de dar a conhecer diferentes instrumentos e repertório, tendo oportunidade de contactar de perto com músicos profissionais, num ambiente informal. O festival organiza-se por um concerto por mês, de outubro a junho, abrangendo todas as classes de iniciação.

### **7. PROJETOS ARTÍSTICOS**

#### **7.1 Projeto “Música Para Todos”**

O projeto “Música Para Todos” teve a sua 1ª edição no ano letivo de 2010/11 implementado pelo Curso de Música Silva Monteiro em articulação com a Câmara Municipal do Porto através da Fundação Porto Social, e com o Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco do Porto, tendo como "padrinho" o BPI. Os 22 alunos abrangidos pelo projeto, deslocaram-se duas vezes por semana à Quinta de Bonjónia, sede da Fundação Porto Social, onde foram lecionadas as aulas teóricas e práticas constantes do programa do ensino articulado da música - formação musical, instrumento, classes de conjunto e área de projeto. Os resultados da avaliação da primeira edição do projeto, realizada pelos professores, demonstram o êxito alcançado na aprendizagem da música e nas restantes áreas curriculares. Deve-se o sucesso desta iniciativa à competência, eficiência e empenho de todos os intervenientes envolvidos, BPI, Agrupamento de Escolas do Cerco, alunos e família - pelo que a Câmara Municipal do Porto decidiu alargar o projeto "Música para Todos" a outras turmas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico do concelho do Porto, nomeadamente ao Agrupamento do Viso. A filosofia do projeto passa pelo envolvimento de parceiros locais que, ao apadrinhar cada uma das crianças e jovens, estão a contribuir para o combate à exclusão social e a dar a oportunidade aos mais novos de terem perspetivas de vida alternativas. No ano letivo 2017-18 mais uma turma irá integrar este projeto (5ºano na Escola do Cerco) sendo um universo total de cerca de 100 alunos.

#### **7.2. VII Ciclo de Recitais Silva Monteiro**

Fruto de uma relação institucional contínua desde há já largos anos, o Curso de Música Silva Monteiro e a Câmara Municipal do Porto iniciaram em 2010, a título experimental, o I Ciclo de Recitais na cidade do Porto no Museu Romântico da Quinta da Macieirinha e no Palacete Viscondes de Balsemão, ambos mensais, que decorreram entre os meses de fevereiro a julho 2010. Em 2011/2012 iniciou-se o II Ciclo de Recitais e alargou-se a mais um espaço: a Quinta de Bonjónia. Os Ciclos de Recitais têm como finalidade promover uma atividade musical de excelência regular nestes espaços, com uma abordagem interdisciplinar que melhor permita visionar e fazer dialogar a música com os espaços em que é apresentada.

A necessidade de aproximar as Artes e a Cultura ao mais largo e diversificado leque de públicos, reconhecendo a diversidade de expressões culturais, não limitando a sua ação unicamente a um determinado género ou estilo musicais, justifica-se pelas seguintes razões:

- Proposta de uma oferta regular e sistemática de concertos utilizando o património municipal como “palco” privilegiado para a realização dos mesmos;

- Necessidade de contribuir para a literacia cultural do município;
- Criação de públicos que adiram a produtos culturais, com ênfase na programação de atividades da esfera musical;
- Adotar a forma de “recital comentado” com o objetivo de levar a música às pessoas de uma forma lúdica, tornando-a acessível ao público em geral.

Em 2017-18 será realizado o VII Ciclo de Recitais, de novo em parceria com a Câmara Municipal do Porto no Palacete Viscondes de Balsemão, na Quinta de Bonjória e no Teatro Municipal Rivoli (Ciclo Novos Talentos).

#### **7.3 IV Ciclo Cultura Viva**

O ciclo cultura Viva é um ciclo de Música realizado em parceria com a Fundação Manuel António da Mota do qual a direção artística é o CMSM. O ciclo decorre de abril a dezembro de 2017.

Fidelizar o público que já nos habituou com a sua regular presença e atrair novos públicos, é aquilo que move a Fundação Manuel António da Mota, empenhada e comprometida com a promoção da cultura e o apoio aos agentes culturais.

#### **7.4. VI Festival *Concerts for Good***

Entre os dias 5 a 9 de julho, o CMSM organiza em parceria com a Câmara Municipal do Porto, um Festival de concertos a realizar no Teatro do Campo Alegre cujo objetivo é angariar fundos para o projeto Música para Todos. Este festival é composto por concertos distintos, envolvendo toda a comunidade escolar do CMSM.

#### **7.5 Comemorações dos 90 anos do CMSM**

No dia 2 de Março de 2018 o CMSM celebra os seus 90 anos de existência. Destas comemorações irão fazer parte vários eventos: Missa de celebração, concerto de professores, Gala de Aniversário, Exposição com elementos do Silva Monteiro, tertúlias, Concertos dedicados a compositores que tiveram uma relação com o CMSM e criação de uma Ópera pelos alunos do secundário sobre a história do CMSM.

### **8. PROJETOS PEDAGÓGICO-ARTÍSTICO**

#### **8.1. Concurso Internacional Santa Cecília**

O CMSM organizará este ano a 20.<sup>a</sup> Edição do Concurso Internacional Sta. Cecília que está aberto a todos os alunos dos cursos de piano. Este decorrerá entre os dias 16 a 22 de Julho na Fundação Manuel António da Mota e na Casa da Música.

Este tipo de iniciativa vem de encontro à ideia de fomentar o intercâmbio entre escolas oriundas das mais variadas regiões de Portugal (Continente e Ilhas) e do Estrangeiro.

Os objetivos principais são de divulgar o Piano enquanto instrumento curricular, proporcionar aos jovens concorrentes a oportunidade de publicamente apresentarem o trabalho que vêm realizando com os seus professores, criar um espaço de encontro entre os vários agentes educativos: alunos, encarregados de educação e professores e proporcionar aos concorrentes uma troca de experiências através da audição de colegas oriundos de outras escolas e regiões, dar a conhecer ao público em geral novos intérpretes que constituirão parte significativa do património artístico do futuro.

#### **8.2. Projeto SPACE**

O projeto "SPACE" – Strategic Partnership: Agents of Change in Education está inserido no programa Erasmus + KA2: Cooperação para a inovação e intercâmbio de boas práticas e desenvolve-se de setembro 2016 a agosto 2019. O CMSM é parceiro neste projeto cuja coordenação é da Artesis Hogeschool (Bélgica). São também parceiros Hogesund/Stord University College (Noruega), Dundalk Institut (Irlanda), Speel je wijs (Holanda) e RESEO (Bélgica).

O projeto é um ponto de encontro entre ciência, tecnologia, arte, empreendedorismo e inovação. Baseado na metodologia WASO pretende a criação de um "toolkit" digital sobre o conhecimento adquirido ao longo do projeto e uma app com a metodologia WASO. Pretende-se a criação de uma network de jovens estudantes dos países parceiros: Irlanda, Noruega e Bélgica (cerca de 8 de cada país).

#### **9. O ESPÓLIO DA ESCOLA AO DISPOR DA COMUNIDADE**

Além de uma biblioteca com exemplares únicos assinados (obras de Óscar da Silva, Cláudio Carneyro e muitos outros compositores portugueses) o CMSM possui, por doação do Dr. Marques da Silva (antigo professor do CMSM), a maior discoteca existente na Cidade do Porto.

Por iniciativa da Direção Pedagógica e com a colaboração da Associação de Estudantes que se tem vindo a organizar, pretende-se que a biblioteca seja aberta à comunidade estudantil e não só, com vista a potenciar os recursos existentes.

## Anexo 2 – Relação entre Objetivos do Estágio e do Projeto Educativo do CMSM

<b>Objetivos do Estágio</b>	<b>Objetivos Projeto Educativo</b>	<b>Estratégias Planeadas</b>
Promover a criação musical de diferentes formas (como a improvisação e a composição), em ligação estrita com o instrumento.	Fazer música tocando, cantando ou compondo, e assumindo conscientemente a música como uma das suas formas privilegiadas de expressão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha regular e informal de elementos de avaliação;</li> <li>- Divisão das aulas em teoria, técnica e sua aplicação prática num projeto livre;</li> <li>- Criação de mecanismos de colaboração entre alunos.</li> </ul>
Possibilitar o contacto com realidades musicais distintas e estreitar ligações com as outras disciplinas do Curso Secundário.	Através das disciplinas de HCA, ATC, e Disciplina de Opção, assimilar aprofundadamente um universo musical alargado e eclético;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas assistidas pelo e do orientador cooperante;</li> <li>- Criação da “Música da Semana”, uma peça dos séculos XX ou XXI que os alunos devem comentar.</li> </ul>
Estimular o pensamento analítico junto dos alunos, enquadrando as diferentes sensações e impressões causadas pela música com modelos consolidados de pensamento musical.	Possuir um elevado nível performativo em que o ato interpretativo já tenha implícita uma reflexão e conhecimento das obras no que diz respeito à evolução e contextualização da música através dos tempos, conhecimento científico do universo sonoro / instrumental e história da interpretação;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulação de diferentes formas de análise (teórica, auditiva, visual) através da criação de diferentes atividades;</li> <li>- Incluir a análise de peças do repertório próprio de cada aluno no seu portefólio final de período.</li> </ul>
Proporcionar o contacto com diferentes formas de avaliação dos conhecimentos adquiridos, de maneira a garantir que estes sejam completos e o mais aprofundados possível.	Para os alunos que optam pelo prosseguimento dos estudos nesta área consciencializá-los e prepará-los, no fim deste ciclo, para um percurso a nível superior neste domínio dotando-os de estratégias que lhes permitam de uma forma mais autónoma desenvolver as suas capacidades de forma segura e eficiente no sentido de se	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciação dos conteúdos da avaliação – texto, partitura, áudio;</li> <li>- Criação de diferentes momentos de avaliação ao longo do período – provas, portefólios, exercícios técnicos.</li> </ul>

	tornarem bons profissionais pedagogos e/ou músicos;	
Levar os alunos a perceber, a transdisciplinaridade subjacente à atividade musical e a sua relação com outros domínios das artes e do conhecimento.	Para os alunos para quem a música não vai ser a sua opção profissional incentivá-los para que a prática musical tocando / cantando / ouvindo continue a ser elemento integrante do seu quotidiano e consciencializando-os de que o ouvir música e gostar de a ouvir contribui para que o seu envolvimento com o mundo exterior mais completo e insubstituível através da linguagem musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o contacto com obras de arte não musicais;</li> <li>- Mostrar o lado científico da música, através da sua ligação com a matemática e a física, entre outras;</li> <li>- Incorporação das novas tecnologias na sala de aula;</li> <li>- Criar uma linha de continuidade entre toda a matéria estudada e a música que os alunos ouvem habitualmente.</li> </ul>

## Anexo 3 – Planificação das Aulas Dadas

### Anexo 3.1 – Aula de 22 de Janeiro de 2018



**Mestrado em Ensino de Música**  
**Escola das Artes**  
**Universidade Católica Portuguesa**

#### **Plano de Aula - ATC 3º ano**

**Professor:** Óscar Rodrigues

**Escola:** Curso de Música Silva Monteiro -  
Porto

**Disciplina:** Análise e Técnicas de  
Composição

**Curso:** Complementar - 3º ano

**Aula nº:** 16

**Data:** 22 de Janeiro de 2018

**Duração da aula:** 2h15m

#### **Lista de alunos:**

- Ana Luísa Ferreira (violino);
- Ana Margarida Antunes  
(violoncelo);
- Ana Maria Costa (violino);
- Catarina Rebelo (piano);
- Catarina Sousa (violoncelo);
- Gabriela Meguie (piano);
- Tiago Pinto (violoncelo);

#### **1. Situação e Contextualização**

Esta será a terceira aula do segundo período, e, de acordo com a planificação acordada no início do mesmo, terá o propósito de concluir o módulo de Igor Stravinsky e continuar com o trabalho individual de composição. Nas duas aulas anteriores, na parte da análise, foram abordadas duas peças para orquestra fundamentais do compositor russo – *A Sagração da*

*Primavera e Petrushka* (dois bailados do chamado período russo). As ênfases principais foram a harmonia (nomeadamente na utilização de escalas não diatónicas e na construção de poliacordes), o ritmo (mudanças de compasso, sobreposição métrica) e a forma (descontinuidade e escrita por blocos). Desta vez, ao analisar uma obra do período neoclássico – *Sinfonia dos Salmos* – iremos tentar perceber quais os elementos comuns ao estilo do compositor entre diferentes períodos, e qual a ligação entre a técnica e a estética.

Em relação às técnicas de composição, os alunos têm estado a trabalhar num excerto de sua autoria (o exercício técnico 1, que deve constar do Portefólio a entregar no final do período) que utilize a técnica dos poliacordes. Durante a aula vamos também perceber qual a relação entre a escala octatónica e os poliacordes, e acompanhar o trabalho individual dos alunos, uma vez que esta é a última aula cuja matéria está diretamente relacionada com este exercício.

O projeto final do Curso de Música Silva Monteiro para 2017/18 é a escrita de uma ópera baseada na história da escola. Essa ópera está a ser escrita pelos alunos e da avaliação final da disciplina de Análise e Técnicas de Composição faz parte uma peça livre para cada aluno baseada no libreto (escrito coletivamente), pelo que no final da aula será reservado algum tempo para acompanhamento individual desse mesmo processo, bem como para a apresentação da primeira ficha de improvisação, a utilizar nas próximas aulas.

No início da aula, como habitual, vamos começar por ouvir e analisar em conjunto a música da semana – uma peça dos séculos XX ou XXI, analisada auditivamente pelos alunos – que será a *Música para Cordas, Percussão e Celesta*, de B. Bartók.

De referir ainda que o desempenho da turma ao longo das últimas aulas tem sido ótimo, tendo os alunos, de uma forma geral, mostrado um grande interesse e motivação, sobretudo por causa da sua participação individual no projeto da “Ópera CMSM”. Será, então, importante, continuar com a ligação dos conteúdos à realidade particular de cada aluno.

## **2. Conteúdos**

### **2.1 Declarativos**

- Poliacordes;
- Forma em Stravinsky;
- Escalas não diatónicas;
- Mudanças métricas;
- Orquestração;
- Textura contrapontística no século XX;

## 2.2 Processuais

- Identificação das diferentes realidades harmónicas e formais em Stravinsky;
- Acompanhamento de um excerto orquestral com marcação de compasso;
- Reflexão sobre o impacto histórico e cultural da escrita do início do século XX.

## 2.3 Reportório

- Stravinsky – Sinfonia dos Salmos;
- B. Bartók – Música para Cordas, Percussão e Celesta: I.

## **3. Objetivos de Aprendizagem**

### 3.1 Domínio das Atitudes e Valores

Assiduidade e Pontualidade;

Autonomia na execução das atividades propostas e no trabalho em casa;

Empenho, colocando-se num papel ativo de busca de conhecimento e realizando as atividades propostas;

Sentido crítico e capacidade de reflexão;

Capacidade de concentração e foco;

### 3.2 Domínio Técnico-Artístico

Identificar auditivamente as características estilísticas gerais de I. Stravinsky;

Reconhecer auditiva e visualmente os componentes essenciais da escrita de Stravinsky: harmonia, escrita modular e mudanças métricas;

Realizar um pequeno excerto estilisticamente informado, utilizando as técnicas identificadas através da análise;

Perceber a relevância estética da composição no início do século XX;

Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos numa peça original.

#### **4. Recursos Didáticos**

- Partitura da Sinfonia dos Salmos de Stravinsky;
- Ficha-resumo de Stravinsky;
- Ficha de improvisação 1;
- Caderno liso;
- Caderno de pautas;
- Materiais de escrita de várias cores;
- Computador e aparelhagem.

#### **5. Estratégia geral da aula**

A aula terá início com a apresentação dos objetivos, conteúdos e sua contextualização.

De seguida, procederemos à audição da peça *Música para Cordas, Percussão e Celesta*, do compositor húngaro Béla Bartók. Esta é a “música da semana” (isto é, uma peça do século XX ou XXI que é analisada e ouvida pelos alunos no início de cada aula) e o seu primeiro andamento tem uma escrita contrapontística, cromática e intimista. Esta peça faz parte duma playlist do *Spotify* que é disponibilizada aos alunos e atualizada todas as semanas. Será promovido um debate e os alunos terão algum tempo para escrever no caderno a sua opinião fundamentada sobre a mesma (o objetivo é estimular as inteligências linguística e interpessoal, segundo Gardner).

Depois da audição da música da semana, passaremos para a análise da *Sinfonia dos Salmos*, de I. Stravinsky. Começaremos por contextualizar e ouvir o seu primeiro andamento, acompanhado da partitura. De seguida, passaremos para um debate com toda a turma, ainda antes de ser abordada qualquer questão mais técnica, com o objetivo de ouvir as opiniões dos alunos e perceber qual o seu grau de compreensão sobre a matéria dada anteriormente – recolha de elementos de avaliação formativa. Depois desta discussão inicial iremos analisar com mais detalhe, e utilizando elementos visuais e lógicos (mais uma vez, para recorrer às inteligências visuais e lógico-matemáticas, segundo Gardner), o acorde dos salmos, as passagens octatónicas e seguir a partitura com marcação de compasso.

Depois de um breve intervalo, em que continuaremos na sala e que pode ser aproveitado para esclarecimento de dúvidas ou trabalho livre, passaremos para a parte prática – as técnicas de composição. Aqui o foco será no exercício técnico 1 (a escrita de um excerto utilizando poliacordes), no qual os alunos têm vindo a trabalhar. Depois de uma primeira contextualização será dado um tempo de trabalho acompanhado, com o objetivo de estimular a autonomia na escrita, da parte dos alunos. Será dada especial atenção às alunas Margarida Antunes e Ana Maria Costa, que têm revelado um pouco mais de dificuldade nesta parte inicial. No final, será feito um balanço geral e explicitados todos os critérios de correção.

Na última parte da aula, iremos acompanhar o trabalho individual e em grupo para a Ópera CMSM, bem como introduzir a primeira ficha de improvisação, que pretende ser um guia para os alunos começarem a explorar a improvisação como estratégia para a criatividade e como geradora de ideias musicais a aproveitar posteriormente. Terminaremos com uma reflexão e marcação do trabalho de casa.

## **6. Sequência de atividades de aprendizagem**

1. Apresentação dos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e contextualização (4 minutos);
2. Audição de um excerto do primeiro andamento de *Música para Cordas, Percussão e Celesta*, de B. Bartók (4 minutos);
3. Debate e troca de ideias sobre a mesma (6 minutos);
4. Contextualização e audição (com partitura) do primeiro andamento da *Sinfonia dos Salmos*, de I. Stravinsky (6 minutos);
5. Debate e troca de opiniões sobre a peça (5 minutos);
6. Análise do “Acorde dos Salmos” - “*Psalms chord*” (8 minutos);
7. Análise das passagens octatónicas (5 minutos);
8. Audição da partitura com marcação de compasso e debate sobre o seu efeito expressivo (7 minutos);
9. Comentários finais sobre o módulo de Stravinsky e entrega de uma ficha resumo com toda a matéria dada (10 minutos);
10. Intervalo ou tempo livre para esclarecimento de dúvidas (5 minutos);
11. Acompanhamento do exercício técnico 1: ligação com a matéria dada anteriormente (5 minutos);
12. Acompanhamento do exercício técnico 1: tempo de trabalho individual acompanhado (30 minutos);
13. Esclarecimento de dúvidas finais sobre o exercício técnico 1 e explicitação dos critérios de correção do mesmo no portefólio (5 minutos);
14. Ópera CMSM: ponto de situação global – libreto e narrativa (5 minutos);
15. Ópera CMSM: trabalho individual acompanhado (20 minutos);
16. Ficha de Improvisação 1: propósito e estratégias (5 minutos);
17. Reflexão final e indicação do trabalho de casa (5 minutos).

**7. Avaliação das aprendizagens**

A avaliação resulta sobretudo da recolha de dados durante a aula - correção e acompanhamento dos trabalhos realizados e perguntas durante a exposição teórica.

Domínio das Atitudes e Valores

<b>Competência</b>	<b>ALF</b>	<b>AMA</b>	<b>AMC</b>	<b>CR</b>	<b>CS</b>	<b>GM</b>	<b>TP</b>
Assiduidade e Pontualidade							
Autonomia							
Empenho							
Sentido crítico							
Concentração							

Domínio Técnico-Artístico

<b>Competência</b>	<b>ALF</b>	<b>AMA</b>	<b>AMC</b>	<b>CR</b>	<b>CS</b>	<b>GM</b>	<b>TP</b>
Identificar auditivamente as características estilísticas gerais de I. Stravinsky;							
Reconhecer auditiva e visualmente os componentes essenciais da escrita de Stravinsky;							
Realizar um pequeno excerto estilisticamente informado, utilizando as técnicas identificadas através da análise;							
Perceber a relevância estética							

da composição no início do século XX;							
Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos numa peça original.							

### Escalas de avaliação e seu significado

#### Domínio das Atitudes e Valores

<b>Competência</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>
<b>Assiduidade e Pontualidade</b>	O aluno falta regularmente e sem justificação	O aluno falta por vezes e chega regularmente atrasado	O aluno é assíduo, mas chega, por vezes, atrasado	O aluno é geralmente assíduo e pontual.
<b>Autonomia</b>	O aluno é muito dependente do professor.	O aluno requer alguma ajuda do professor para desenvolver o trabalho.	O aluno é autónomo, mas pode por vezes requerer algum estímulo.	O aluno é autónomo na generalidade das ocasiões.
<b>Empenho</b>	O aluno não se empenha.	O aluno não é muito empenhado, requerendo estímulos para realizar o trabalho.	O aluno é empenhado.	O aluno é muito empenhado.
<b>Sentido crítico</b>	O aluno não mostra	O aluno, quando	O aluno tem sentido	O aluno tem um

	capacidade de reflexão própria.	questionado repetidamente, consegue articular a sua opinião.	crítico próprio, mas por vezes não expressa qualquer opinião.	ótimo sentido crítico.
<b>Concentração</b>	O aluno tem muitas dificuldades de concentração.	O aluno mostra algumas dificuldades de concentração.	O aluno consegue concentrar-se, mas por vezes tem dificuldade em manter-se assim.	O aluno tem uma ótima capacidade de concentração.

### Domínio Técnico-Artístico

- Insuficiente: o aluno não domina, de todo, o conceito ou competência em questão;
- Suficiente: o aluno percebeu o essencial acerca do conceito ou competência, mas tem ainda muitas dúvidas, pelo que estão pouco consolidadas;
- Bom: o aluno revela conhecimento acerca do conceito ou competência em questão, mas ainda precisa de clarificar alguns aspetos;
- Muito Bom: o aluno revela um grande domínio sobre o conceito ou competência em questão.

### **8. Sequências pós-aula**

No final da aula, serão disponibilizados ao aluno recursos para aprofundar o conhecimento, nomeadamente:

- Link YouTube com documentário sobre Stravinsky;
- Audições recomendadas;
- Visualização de excertos de ópera.

## **9. Bibliografia**

ADORNO, T. (1973). *Philosophy of Modern Music*. Translated by Anne G. Mitchell and Wesley V. Blomster. New York: Continuum

GRIFFITHS, P. (2010). *Modern music and after*. New York: Oxford University Press.

JOSEPH, C. (2001). *Stravinsky inside out*. New Haven: Yale University Press.

STRAVINSKY, I. – Partitura da Sinfonia dos Salmos.

MICHELS, U. (2003) Atlas da Música Vol. I. Lisboa: Gradiva.

## Anexo 3.2 – Aula de 12 de Março de 2018



**Mestrado em Ensino de Música**  
**Escola das Artes**  
**Universidade Católica Portuguesa**

**Plano de Aula - ATC 3º ano**

**Professor:** Óscar Rodrigues

**Escola:** Curso de Música Silva Monteiro - Porto

**Disciplina:** Análise e Técnicas de Composição

**Curso:** Complementar - 1º ano

**Aula nº:** 21

**Data:** 12 de março de 2018

**Duração da aula:** 2h15m

**Lista de alunos:**

- Beatriz Norton de Brito (piano);
- Djonathan Silva (viola);
- José Pedro Gonçalves (guitarra);
- Luís Bernardo Lello de Almeida (violino);
- Margarida Marques (violoncelo);
- Patrícia Almeida (piano);
- Rodrigo Pinto (violino);
- Rúben Magalhães (Flauta);
- Rui Allen Silva (violino);

## **1. Situação e Contextualização**

Esta será a oitava aula do segundo período, cuja matéria incide particularmente sobre a polifonia renascentista. Será um momento muito importante no percurso dos alunos pois antecede a entrega do portfólio individual para o segundo período, que ocorrerá até ao dia 17 de março, ao mesmo tempo que se segue à prova de avaliação, realizada na semana anterior, a 5 de março.

No portfólio individual os alunos deverão entregar quatro exercícios: o exercício técnico 1, que consiste num exercício de contraponto de quinta espécie, segundo o modelo de J. Fux, a duas vozes; o exercício técnico 2, um exercício de contraponto de primeira espécie a três vozes; um esboço da sua participação no projeto “Ópera CMSM”, uma ópera de criação coletiva sobre a história do Curso de Música Silva Monteiro, que completa 90 anos; uma breve análise (uma página no máximo) sobre o plano da sua participação na ópera.

Uma vez que a prova escrita incluiu exercícios similares aos que os alunos terão de realizar para o portfólio, começaremos por corrigi-la (após a audição da música da semana), esclarecendo algumas das dúvidas ou erros mais comuns, e garantindo que algumas dificuldades particulares são ultrapassadas, particularmente as do aluno Rui Allen Silva que tem vindo a manifestar algumas incongruências de aprendizagem.

De seguida iremos passar para a clarificação de critérios de avaliação e objetivos para os dois exercícios técnicos do portfólio, abrindo de seguida um tempo de trabalho individual ou de esclarecimento de dúvidas individuais.

Por fim, terminaremos fazendo o ponto de situação, bem como a clarificação de critérios de avaliação e objetivos para os exercícios relacionados com a ópera CMSM.

## **2. Conteúdos**

### **2.1 Declarativos**

- Contraponto;
- Consonância e dissonância no renascimento;
- Modos na idade média;
- Acordes perfeitos e de quinta diminuta;
- Condução de vozes;
- Textura contrapontística;

### 2.2 Processuais

- Identificação das características da polifonia renascentista;
- Percepção auditiva e analítica sobre o papel estrutural das notas – divisão em consonância e dissonância;
- Realização de excertos em contraponto a duas e três vozes;

### 2.3 Reportório

- G. P. da Palestrina – Missa Brevis: Kyrie I;
- P. Schaeffer – Étude aux Chemins de Fer;
- H. Krása – Brundibar (para a ópera CMSM);
- W. A. Mozart – A Flauta Mágica (para a ópera CMSM).

## **3. Objetivos de Aprendizagem**

### 3.1 Domínio das Atitudes e Valores

Assiduidade e Pontualidade;

Autonomia na execução das atividades propostas e no trabalho em casa;

Empenho, colocando-se num papel ativo de busca de conhecimento e realizando as atividades propostas;

Sentido crítico e capacidade de reflexão;

Capacidade de concentração e foco;

### 3.2 Domínio Técnico-Artístico

Identificar auditivamente as características estilísticas gerais da polifonia renascentista;

Reconhecer auditiva e visualmente os componentes essenciais da técnica de contraponto renascentista: harmonia, contraponto, condução de vozes;

Realizar excertos de contraponto a duas e a três vozes;

Aplicar os conhecimentos adquiridos num esboço de uma peça para o portefólio.

#### **4. Recursos Didáticos**

- Partitura da Missa Brevis, de Palestrina;
- Fichas sobre Contraponto a duas vozes;
- Ficha sobre Contraponto a três vozes;
- Caderno liso;
- Caderno de pautas;
- Materiais de escrita de várias cores;
- Computador e aparelhagem.

#### **5. Estratégia geral da aula**

A aula terá início com a apresentação dos objetivos, conteúdos e sua contextualização.

De seguida, procederemos à audição da peça *Étude aux Chemins de Fer*, do compositor francês Pierre Schaeffer. Esta é a “música da semana” (isto é, uma peça do século XX ou XXI que é analisada e ouvida pelos alunos no início de cada aula) e um exemplo do movimento estético com origem na música eletrónica conhecido por Música Concreta (*Musique Concrète*). Esta peça faz parte duma playlist do Spotify que é disponibilizada aos alunos e atualizada todas as semanas. Será promovido um debate e os alunos terão algum tempo para escrever no caderno a sua opinião fundamentada sobre a mesma (o objetivo é estimular as inteligências linguística e interpessoal, segundo Gardner). Alguns pontos importantes serão a pertinência da utilização de sons do quotidiano, e o reconhecimento de elementos musicais tradicionais, uma vez que o material sonoro é bastante diferente do habitual.

Depois da audição da música da semana, passaremos para a correção da prova de avaliação, particularmente a parte de técnicas de composição. Isto será especialmente relevante uma vez que os alunos terão de entregar, até ao dia 17 de março, dois exercícios de contraponto semelhantes aos realizados na prova. Será importante ter atenção redobrada para garantir que a aprendizagem foi feita da melhor forma, em particular pelos alunos com mais dificuldades. Para isso irei convidá-los a realizar algumas passagens individualmente.

Após a correção da prova de avaliação será apresentada a ficha sobre contraponto a três vozes, de forma a serem identificados alguns problemas que os alunos poderão encontrar, bem como os seus principais básicos, como o pensamento harmónico subjacente.

Depois de um breve intervalo, em que continuaremos na sala e que pode ser aproveitado para esclarecimento de dúvidas ou trabalho livre, passaremos para o

esclarecimento de dúvidas que possam surgir a propósito da realização dos dois primeiros exercícios técnicos para o portfólio. Serão apresentados novamente os critérios de correção e os objetivos e haverá um tempo para trabalho individual e esclarecimento individual de dúvidas.

Na última parte da aula, iremos abordar a questão da ópera CMSM, do ponto de vista do portfólio individual dos alunos (recordemos que estes terão de entregar um esboço de uma peça e uma descrição contextualizada do seu plano). Para isso, começaremos por abordar questões gerais para, de seguida, passarmos para o acompanhamento individual.

## **6. Sequência de atividades de aprendizagem**

1. Apresentação dos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e contextualização (3 minutos);
2. Audição de *Étude aux Chemins de Fer*, de P. Schaeffer (3 minutos);
3. Debate e troca de ideias sobre a peça (6 minutos);
4. Correção da prova de avaliação - análise (6 minutos);
5. Esclarecimento de dúvidas sobre a parte de análise da prova – Missa Brevis de Palestrina (4 minutos);
6. Correção da prova de avaliação - composição (10 minutos);
5. Esclarecimento de dúvidas sobre a parte de composição da prova (4 minutos);
8. Apresentação da ficha de contraponto a três vozes (5 minutos);
9. Realização de pequenos excertos de contraponto a três vozes (4 minutos);
10. Intervalo ou tempo livre para esclarecimento de dúvidas (5 minutos);
11. Exercício técnico 1: critérios de avaliação e objetivos para o portfólio (5 minutos);
12. Acompanhamento individual do exercício técnico 1 (25 minutos);
13. Exercício técnico 2: critérios de avaliação e objetivos para o portfólio (5 minutos);
12. Acompanhamento individual do exercício técnico 2 (25 minutos);
15. Ópera CMSM: critérios de avaliação e objetivos para o portfólio (5 minutos);
16. Acompanhamento individual dos projetos para a Ópera CMSM e visualização de excertos de Brundibar, de H. Krása e A Flauta Mágica, de Stravinsky (15 minutos);
17. Reflexão final e indicação do trabalho de casa (5 minutos).

## **7. Avaliação das aprendizagens**

A avaliação resulta sobretudo da recolha de dados durante a aula - correção e acompanhamento dos trabalhos realizados e perguntas durante a exposição teórica.

### Domínio das Atitudes e Valores

<b>Competência</b>	<b>BB</b>	<b>DS</b>	<b>JPG</b>	<b>LBA</b>	<b>MM</b>	<b>PA</b>	<b>RP</b>	<b>RM</b>	<b>RS</b>
Assiduidade e Pontualidade									
Autonomia									
Empenho									
Sentido crítico									
Concentração									

### Domínio Técnico-Artístico

<b>Competência</b>	<b>BB</b>	<b>DS</b>	<b>JPG</b>	<b>LBA</b>	<b>MM</b>	<b>PA</b>	<b>RP</b>	<b>RM</b>	<b>RS</b>
Identificar auditivamente as características estilísticas gerais da polifonia renascentista;									
Reconhecer auditiva e visualmente os componentes essenciais da técnica de contraponto renascentista:									
Realizar excertos de contraponto a duas e a três vozes;									
Aplicar os conhecimentos adquiridos num esboço de uma peça para o portfólio.									

### Escalas de avaliação e seu significado

#### Domínio das Atitudes e Valores

<b>Competência</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>
<b>Assiduidade e Pontualidade</b>	O aluno falta regularmente e sem justificação	O aluno falta por vezes e chega regularmente atrasado	O aluno é assíduo, mas chega, por vezes, atrasado	O aluno é geralmente assíduo e pontual.
<b>Autonomia</b>	O aluno é muito dependente do professor.	O aluno requer alguma ajuda do professor para desenvolver o trabalho.	O aluno é autónomo, mas pode por vezes requerer algum estímulo.	O aluno é autónomo na generalidade das ocasiões.
<b>Empenho</b>	O aluno não se empenha.	O aluno não é muito empenhado, requerendo estímulos para realizar o trabalho.	O aluno é empenhado.	O aluno é muito empenhado.
<b>Sentido crítico</b>	O aluno não mostra capacidade de reflexão própria.	O aluno, quando questionado repetidamente, consegue articular a sua opinião.	O aluno tem sentido crítico próprio, mas por vezes não expressa qualquer opinião.	O aluno tem um ótimo sentido crítico.
<b>Concentração</b>	O aluno tem muitas dificuldades de concentração.	O aluno mostra algumas dificuldades de concentração.	O aluno consegue concentrar-se, mas por vezes tem dificuldade em manter-se assim.	O aluno tem uma ótima capacidade de concentração.

#### Domínio Técnico-Artístico

- Insuficiente: o aluno não domina, de todo, o conceito ou competência em questão;
- Suficiente: o aluno percebeu o essencial acerca do conceito ou competência, mas tem ainda muitas dúvidas, pelo que estão pouco consolidadas;
- Bom: o aluno revela conhecimento acerca do conceito ou competência em questão, mas ainda precisa de clarificar alguns aspetos;
- Muito Bom: o aluno revela um grande domínio sobre o conceito ou competência em questão.

## **8. Sequências pós-aula**

No final da aula, serão disponibilizados ao aluno recursos para aprofundar o conhecimento, nomeadamente:

- Link Canal YouTube [artofcounterpoint](#), com vários exemplos de contraponto;
- Site [openmusictheory.com](#);
- Audições recomendadas.

## **9. Bibliografia**

FUX, J., Mann, A. & EDUNDS, J. (1965). *The study of counterpoint: from Johann Joseph Fux's Gradus ad parnassum*. New York: W.W. Norton & Company.

JEPPESEN, K. (1992). *Counterpoint: the polyphonic vocal style of the sixteenth century*. New York: Dover Publications.

PALESTRINA, G. P. – Partitura da Missa Brevis.

MICHELS, U. (2003) Atlas da Música Vol. I. Lisboa: Gradiva.

SCHUBERT, P. (2008). *Modal counterpoint, Renaissance style*. New York: Oxford University Press.

**Anexo 3.3 – Aula de 16 de Abril de 2018**

**Mestrado em Ensino de Música**  
**Escola das Artes**  
**Universidade Católica Portuguesa**

**Plano de Aula - ATC 3º ano****Professor:** Óscar Rodrigues**Escola:** Curso de Música Silva Monteiro - Porto**Disciplina:** Análise e Técnicas de Composição**Curso:** Complementar - 3º ano**Aula nº:** 25**Data:** 16 de abril de 2018**Duração da aula:** 2h15m**Lista de alunos:**

- Ana Luísa Ferreira (violino);
- Ana Margarida Antunes (violoncelo);
- Ana Maria Costa (violino);
- Catarina Rebelo (piano);
- Catarina Sousa (violoncelo);
- Gabriela Meguie (piano);
- Tiago Pinto (violoncelo);

**1. Situação e Contextualização**

Esta será a segunda aula do terceiro período. O objetivo do terceiro período do terceiro ano (o último do percurso destes alunos no ensino secundário) é o de ouvir, conhecer e analisar música de todo o século XX, muito importante para a sua formação e cultura musical. Os resultados da turma este ano têm sido muito bons, o que nos permite diversificar cada vez mais não só as abordagens, mas também os conteúdos, dado que toda a matéria foi

consolidada. Devido à atenção dada a compositores como Stravinsky e Bartók no período anterior, cuja música foi estudada em grande detalhe, iremos nesta aula recuar alguns anos, a 1921, para continuar o estudo da música da segunda escola de Viena, que foi brevemente abordada anteriormente. Como introdução a esta corrente estilística iremos utilizar o Prelúdio da Suite op. 25 de A. Schoenberg. A música dos três grandes compositores da segunda escola de Viena – Schoenberg, Berg e Webern – é frequentemente mal compreendida devido à sua condição harmónica, mas, ao mesmo tempo, é um excelente exemplo do papel fundamental de recursos musicais como o contorno melódico, ritmo ou orquestração.

Em relação às técnicas de composição vamos colocar em prática e aprender a utilizar os materiais e recursos característicos da segunda escola de Viena em pequenos projetos individuais, construindo séries dodecafónicas e trabalhando-a com o objetivo de compor uma melodia.

Igualmente importante é o trabalho continuado para o projeto final do Curso de Música Silva Monteiro – a escrita de uma ópera tendo por base a história da escola e também para o treino de técnicas e métodos de improvisação (relacionadas com o projeto de intervenção). Nesse sentido, e no final da aula haverá espaço para duas atividades – o acompanhamento individual de dúvidas e problemas que os alunos estejam a enfrentar na preparação da Ópera CMSM, e também um momento final de estudo da improvisação, desta vez tendo por base o modelo do 12 Bar Blues.

No início da aula, como habitual, vamos começar por ouvir e analisar em conjunto a música da semana – uma peça dos séculos XX ou XXI, analisada auditivamente pelos alunos – que nesta semana será o Prelúdio do filme *Vertigo* (realizado por A. Hitchcock), de autoria de Bernard Herrmann. Será também uma oportunidade para falar de música para cinema e do impacto que a dimensão sonora tem no resultado final.

## **2. Conteúdos**

### 2.1 Declarativos

- Serialismo Dodecafónico;
- Forma original;
- Inversão;
- Retrógrado;
- Inversão do retrógrado;
- Matriz serial dodecafónica;
- Equivalência de oitava;
- 12 Bar Blues;

- Escala de Blues.

### 2.2 Processuais

- Audição dos componentes essenciais da música serial: contorno, ritmo, textura, forma, harmonia;
- Identificação de diferentes formas da série através da análise da partitura em música da segunda escola de Viena;
- Escrita de matrizes seriais dodecafônicas;
- Audição de vários exemplos de 12 Bar Blues e identificação dos respetivos acordes.

### 2.3 Reportório

- A. Schoenberg – Suite op. 25: Prelúdio;
- B. Herrmann – Prelúdio de Vertigo;
- B. B. King – The Thrill is Gone;
- John Coltrane – Equinox.

## **3. Objetivos de Aprendizagem**

### 3.1 Domínio das Atitudes e Valores

Assiduidade e Pontualidade;

Autonomia na execução das atividades propostas e no trabalho em casa;

Empenho, colocando-se num papel ativo de busca de conhecimento e realizando as atividades propostas;

Sentido crítico e capacidade de reflexão;

Capacidade de concentração e foco;

### 3.2 Domínio Técnico-Artístico

- A. Identificar auditivamente as características estilísticas gerais da segunda escola de Viena;

- B. Reconhecer auditiva e visualmente os componentes essenciais da escrita dodecafônica: harmonia, contorno e textura;
- C. Realizar um pequeno excerto estilisticamente informado, utilizando as técnicas identificadas através da análise;
- D. Perceber a relevância estética da segunda escola de Viena;
- E. Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos numa peça original.

#### **4. Recursos Didáticos**

- Partitura do Prelúdio da Suite op. 25 de A. Schoenberg;
- Folha com Matriz Serial do Prelúdio da Suite op. 25 de Schoenberg;
- Ficha de improvisação 2;
- Caderno liso;
- Caderno de pautas;
- Materiais de escrita de várias cores;
- Instrumentos dos alunos;
- Computador, aparelhagem e projetor.

#### **5. Estratégia geral da aula**

A aula terá início com a apresentação dos objetivos, conteúdos e sua contextualização.

De seguida vamos ouvir a música da semana – o Prelúdio de *Vertigo*, um filme de A. Hitchcock com música de B. Herrmann. Esta é a música da semana, uma peça do século XX ou XXI que os alunos ouvem semanalmente no início de cada aula, com o objetivo de estimular a análise auditiva e fomentar a discussão. Posteriormente, cada aluno deve elaborar um comentário (de 3 a 5 linhas) sobre a mesma. Será abordado o acorde principal – um acorde menor com sétima maior – bem como o papel da dimensão sonora no filme, estabelecendo a ligação entre diferentes realidades: visual, auditiva, narrativa, e trabalhando diferentes tipos de competências e inteligências. Será também visualizado um vídeo sobre a técnica de foley e o impacto que os sons têm no cinema.

Depois da audição da música da semana iremos rever os principais tópicos anteriormente estudados sobre os compositores da segunda escola de Viena – Schoenberg, Berg e Webern. Depois de uma discussão sobre o contexto em que esta música foi escrita passaremos para a audição do Prelúdio da Suite op. 25 de A. Schoenberg, com partitura, seguida de um debate sobre as suas principais características, em que se tentará que todos os alunos participem com algum comentário. O objetivo deste debate é o de estimular a discussão antes de uma análise mais técnica. O próximo ponto será o da identificação da série principal, sua inversão, retrógrado e inversão do retrógrado (ou retrógrado da inversão). Aqui iremos fazer exercícios de construção da matriz serial, identificar diferentes formas da série presentes

na partitura e as suas consequências harmónicas – o porquê de escolher escrever música com uma série em geral e com esta série em particular. Será também feita uma referência a software de criação de matrizes que os alunos podem utilizar no seu telemóvel, por ser bastante prático e acessível.

Depois de um breve intervalo, em que continuaremos na sala e que pode ser aproveitado para esclarecimento de dúvidas ou trabalho livre, passaremos para a parte prática – as técnicas de composição. Aqui, começaremos por falar dos problemas que surgem ao escrever uma série e chamar a atenção para as suas características intervalares e consequências harmónicas. Os alunos irão, então, colocar os conhecimentos em prática, escrevendo as suas próprias séries e apresentando-as posteriormente à turma. Terminaremos esta parte da aula com orientações específicas para a escrita de uma melodia com a mesma.

Na última parte da aula, iremos acompanhar o trabalho individual e em grupo para a Ópera CMSM, começando por abrir um espaço de esclarecimento de dúvidas e acompanhamento individual. De seguida passaremos para a Ficha de Improvisação 2, que consiste num 12 Bar Blues, acompanhado de Backing Track. Ouviremos dois temas – The Thrill is Gone e Equinox e passaremos para a prática. Terminaremos com uma reflexão e marcação do trabalho de casa.

## **6. Sequência de atividades de aprendizagem**

1. Apresentação dos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e contextualização (3 minutos);
2. Audição de um excerto do Prelúdio – Vertigo de B. Herrmann (3 minutos);
3. Debate e troca de ideias sobre a mesma (5 minutos);
4. Visualização de um vídeo sobre a técnica de foley no cinema (4 minutos);
5. Revisões sobre o estudado anteriormente a propósito da segunda escola de Viena e seus principais compositores (5 minutos);
6. Audição com partitura do Prelúdio da Suite op. 25 de A. Schoenberg (5 minutos);
7. Debate sobre as principais características da peça ouvida anteriormente (4 minutos);
8. Identificação, na partitura, da forma original da série (6 minutos);
9. Identificação, na partitura de diferentes formas da série (transposição, inversão, retrógrado, retrógrado da inversão) e introdução à matriz serial (5 minutos);
10. Construção da matriz serial tendo por base a série do Prelúdio op. 25 de A. Schoenberg (10 minutos);
11. Análise da série em questão e das suas consequências harmónicas (5 minutos);
12. Intervalo ou esclarecimento de dúvidas (5 minutos);
13. Início do exercício técnico 1: escrita de uma série e respetiva matriz (15 minutos);

14. Análise das séries criadas pelos alunos, em conjunto (15 minutos);
15. Orientações específicas para a realização do exercício técnico 1 (5 minutos);
16. Ópera CMSM: ponto de situação, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento individual (15 minutos);
17. Ficha de Improvisação 2: propósito e estratégias. Introdução ao 12 Bar Blues (5 minutos);
18. Audição de dois temas em Blues Menor - Equinox e The Thrill is Gone (5 minutos);
19. Parte prática – execução ao instrumento dos exercícios da Ficha de Improvisação 2 no instrumento (10 minutos);
17. Reflexão final e indicação do trabalho de casa (5 minutos).

## **7. Avaliação das aprendizagens**

A avaliação resulta sobretudo da recolha de dados durante a aula - correção e acompanhamento dos trabalhos realizados e perguntas durante a exposição teórica.

### Domínio das Atitudes e Valores

<b>Competência</b>	<b>ALF</b>	<b>AMA</b>	<b>AMC</b>	<b>CR</b>	<b>CS</b>	<b>GM</b>	<b>TP</b>
Assiduidade e Pontualidade							
Autonomia							
Empenho							
Sentido crítico							
Concentração							

### Domínio Técnico-Artístico

<b>Competência</b>	<b>ALF</b>	<b>AMA</b>	<b>AMC</b>	<b>CR</b>	<b>CS</b>	<b>GM</b>	<b>TP</b>
Identificar auditivamente as características estilísticas gerais da segunda escola de Viena;							
Reconhecer auditiva e							

visualmente os componentes essenciais da escrita dodecafônica: harmonia, contorno e textura;							
Realizar um pequeno excerto estilisticamente informado, utilizando as técnicas identificadas através da análise;							
Perceber a relevância estética da segunda escola de Viena;							
Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos numa peça original.							

### Escalas de avaliação e seu significado

#### Domínio das Atitudes e Valores

<b>Competência</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>
<b>Assiduidade e Pontualidade</b>	O aluno falta regularmente e sem justificção	O aluno falta por vezes e chega regularmente atrasado	O aluno é assíduo, mas chega, por vezes, atrasado	O aluno é geralmente assíduo e pontual.
<b>Autonomia</b>	O aluno é muito	O aluno requer	O aluno é autónomo,	O aluno é autónomo

	dependente do professor.	alguma ajuda do professor para desenvolver o trabalho.	mas pode por vezes requerer algum estímulo.	na generalidade das ocasiões.
<b>Empenho</b>	O aluno não se empenha.	O aluno não é muito empenhado, requerendo estímulos para realizar o trabalho.	O aluno é empenhado.	O aluno é muito empenhado.
<b>Sentido crítico</b>	O aluno não mostra capacidade de reflexão própria.	O aluno, quando questionado repetidamente, consegue articular a sua opinião.	O aluno tem sentido crítico próprio, mas por vezes não expressa qualquer opinião.	O aluno tem um ótimo sentido crítico.
<b>Concentração</b>	O aluno tem muitas dificuldades de concentração.	O aluno mostra algumas dificuldades de concentração.	O aluno consegue concentrar-se, mas por vezes tem dificuldade em manter-se assim.	O aluno tem uma ótima capacidade de concentração.

### Domínio Técnico-Artístico

- Insuficiente: o aluno não domina, de todo, o conceito ou competência em questão;
- Suficiente: o aluno percebeu o essencial acerca do conceito ou competência, mas tem ainda muitas dúvidas, pelo que estão pouco consolidadas;
- Bom: o aluno revela conhecimento acerca do conceito ou competência em questão, mas

ainda precisa de clarificar alguns aspetos;

- Muito Bom: o aluno revela um grande domínio sobre o conceito ou competência em questão.

## **8. Sequências pós-aula**

No final da aula, serão disponibilizados ao aluno recursos para aprofundar o conhecimento, nomeadamente:

- Links YouTube com análises de peças seriais;
- Audições recomendadas;
- Visualização de excertos de Blues;
- Aulas online sobre improvisação em Blues.

## **9. Bibliografia**

ADORNO, T. (1973). *Philosophy of Modern Music*. Translated by Anne G. Mitchell and Wesley V. Blomster. New York: Continuum

GRIFFITHS, P. (2010). *Modern music and after*. New York: Oxford University Press.

SCHOENBERG, A. – Partitura da Suite op. 25.

SCHOENBERG, A., STRANG, G. & STEIN, L. (1999). *Fundamentals of musical composition*. London: Faber.

MICHELS, U. (2003) Atlas da Música Vol. I. Lisboa: Gradiva.

WHITTALL, A. (2008). *The Cambridge introduction to serialism*. New York: Cambridge University Press.



**Anexo 4.2 – Ficha de Contraponto a Três Vozes****Curso de Música Silva Monteiro**

Prof. Óscar Rodrigues

Análise e Técnicas de Composição – Ano 1

Contraponto a Três Vozes

No contraponto a três vozes podemos ter, pela primeira vez, tríades. Todas as regras estudadas anteriormente continuam a ser válidas, mas é importante ter os seguintes pontos em consideração:

1. Podemos escrever acordes maiores e menores no estado fundamental ou na primeira inversão, bem como acordes de quinta diminuta na primeira inversão;
2. No caso das tríades maiores ou menores na primeira inversão pode dar-se o caso de termos uma quarta entre as vozes superiores. Isto é perfeitamente aceitável – o problema seria se a quarta (intervalo dissonante) fosse em relação ao baixo;
3. Podemos começar e terminar com um acorde completo, desde que seja o acorde da tónica;
4. As quintas ou oitavas diretas são aceitáveis entre uma voz exterior e a voz interior. No caso de ocorrerem entre vozes exteriores devemos garantir que a voz superior se move por grau conjunto.

O grande objetivo do contraponto a três vozes é o de estimular o pensamento harmónico, garantindo, ao mesmo tempo, uma boa condução de vozes.

Exemplo do *Gradus ad Parnassum*, de Fux:

Alguns casos particulares:

Tríades Maiores E. F. e 1ª inversão	ERRO: Quintas Paralelas	ERRO: Quintas Paralelas

## Anexo 4.3 – Introdução ao Serialismo Dodecafónico

### Curso de Música Silva Monteiro

Análise e Técnicas de Composição – Ano 3

Prof. Óscar Rodrigues

#### Serialismo Dodecafónico – Introdução

O serialismo dodecafónico foi um movimento estético e técnico que teve origem nas necessidades sentidas por alguns compositores, em particular os da segunda escola de Viena, Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern, de dissolução sistemática do sentido de tonalidade, permitindo a ausência de hierarquia entre notas (classes de altura) e uma maior atenção à componente intervalar, bem como ao gesto, ritmo, contorno, orquestração e textura.

Conceitos essenciais:

Forma original (*prime form*) - P

Inversão (*inversion*) - I

Retrógrado (*retrograde*) - R

Inversão do retrógrado, ou retrógrado da inversão (*retrograde inversion*) - RI

Exemplo: Matriz dodecafónica do Prelúdio da Suite op. 25, de A. Schoenberg

	I <sub>0</sub>	I <sub>1</sub>	I <sub>3</sub>	I <sub>9</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>11</sub>	I <sub>4</sub>	I <sub>10</sub>	I <sub>7</sub>	I <sub>8</sub>	I <sub>5</sub>	I <sub>6</sub>	
P <sub>0</sub>	E	F	G	C#	F#	D#	G#	D	B	C	A	A#	R <sub>0</sub>
P <sub>11</sub>	D#	E	F#	C	F	D	G	C#	A#	B	G#	A	R <sub>11</sub>
P <sub>9</sub>	C#	D	E	A#	D#	C	F	B	G#	A	F#	G	R <sub>9</sub>
P <sub>3</sub>	G	G#	A#	E	A	F#	B	F	D	D#	C	C#	R <sub>3</sub>
P <sub>10</sub>	D	D#	F	B	E	C#	F#	C	A	A#	G	G#	R <sub>10</sub>
P <sub>1</sub>	F	F#	G#	D	G	E	A	D#	C	C#	A#	B	R <sub>1</sub>
P <sub>8</sub>	C	C#	D#	A	D	B	E	A#	G	G#	F	F#	R <sub>8</sub>
P <sub>2</sub>	F#	G	A	D#	G#	F	A#	E	C#	D	B	C	R <sub>2</sub>
P <sub>5</sub>	A	A#	C	F#	B	G#	C#	G	E	F	D	D#	R <sub>5</sub>
P <sub>4</sub>	G#	A	B	F	A#	G	C	F#	D#	E	C#	D	R <sub>4</sub>
P <sub>7</sub>	B	C	D	G#	C#	A#	D#	A	F#	G	E	F	R <sub>7</sub>
P <sub>6</sub>	A#	B	C#	G	C	A	D	G#	F	F#	D#	E	R <sub>6</sub>
	RI <sub>0</sub>	RI <sub>1</sub>	RI <sub>3</sub>	RI <sub>9</sub>	RI <sub>2</sub>	RI <sub>11</sub>	RI <sub>4</sub>	RI <sub>10</sub>	RI <sub>7</sub>	RI <sub>8</sub>	RI <sub>5</sub>	RI <sub>6</sub>	

## Anexo 5 – Guiões de Observação

### Anexo 5.1 - Primeira aula



CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Logo Escola das Artes

#### Guião de observação de práticas pedagógicas

##### I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Análise técnicas de composição	Aprendizagens a realizar:
Professor: Óscar Rodrigues	
Ano / turma: 3.º ano	

##### II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	x		Os alunos estavam familiarizados com o compositor (Stravinsky) com aprendizagens anteriores e esta aula promove o desenvolvimento de outros conteúdos.
1.2. Clareza dos objetivos da aula	+		Apesar de não apresentar os conteúdos no início da aula entrega uma ficha com todos os conteúdos numa ficha resumo no final (pertinente).
1.3. Clarificação da estratégia da aula	x		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	x		De diversas formas e com diferentes estratégias, pensamos que conseguiu garantir o ensino dos conteúdos. O Óscar entrelaça positivamente os conhecimentos anteriores (aulas e conteúdos anteriores) e cruza com os conteúdos que os alunos estão a aprender.
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	x		A aula desenvolve-se com grande naturalidade. O professor varia nos recursos e garante a atenção dos alunos.
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	x		As questões que coloca são pertinentes para avaliação do acompanhamento dos alunos. Por vezes os alunos parecem não acompanhar mas o professor induz o caminho. Garantir que <u>todos os alunos</u> participam e acompanham.
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	x		Tem diversos recursos mas seria interessante e enriquecedor mostrar a partitura ou esquema de composição num projetor. Apesar disso os restantes recursos são suficientes.
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	x		O relacionamento com os alunos é muito positivo. Mantém-se a seriedade do trabalho e uma relação descontraída com o prof. – aluno: com sentido de humor.
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	x		O facto de já ter escrito no quadro o percurso da aula é bom para garantir um roteiro de aula.
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	x		Pode especificar como devem os alunos sair no final desta aula. Ou seja, indicar além do roteiro no quadro, quais os aspetos em que os alunos deverão estar diferentes no final da aula.
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de	x		Pode indicar também aos alunos porque está a utilizar cada uma das estratégias.



**CATÓLICA PORTO**  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

aprendizagem			
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>			Apesar de estar na planificação não se evidenciou.
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	x		Claro.
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	x		Nem sempre se percebe para onde vai.
3.3. Clareza na explicação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	x		É claro e utiliza diversos recursos (visuais, auditivos, ...)
3.4. Pertinência das atividades realizadas	x		Bem.
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	x		Pode ter os objetivos mais evidentes e garantir que os transmite aos alunos.
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	x		
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	x		Bem.
3.8. Valorização da participação dos alunos.	x		Muito bem e com sentido de humor. Reforça intervenções positivas dos alunos/ relembra algo bem identificado pelos alunos noutras ocasiões da aula.
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	x		A diversificação de recursos promove esta atenção constante.
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	x		Desafios bons.
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas			Nem sempre dá para verificar nesta aula. Pode promover momentos em que verifica se os alunos assimilaram a informação.
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos	X		Gestão do tempo muito consistente.
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	X		Muito favorável.
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos			Não se aplica.
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação			Pode promover mais.
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	x		Pode promover mais. Apesar de questionar se há dúvidas pode garantir ao longo da aula se cada um absorveu a informação.
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	x		



CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	x		
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	x		
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>			
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	x		Sim.

### III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Comentários dos alunos e demonstram que dominaram o modulo Stravinsky. Comentários interessantes além do pedido pelo professor.

b. O que correu menos bem? Porquê?

Início atribulado por terem chegado atrasados e em partes.  
Podia contextualizar melhor cada objetivo da aula.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Teria esperado mais para garantir que todos ouviam a 1.ª obra.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1. b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Garantir que recolhe evidências de todos os alunos ao longo da aula e que especifica os objetivos no início da aula.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: \_\_\_\_\_

Assinatura do orientador pedagógico: \_\_\_\_\_

Assinatura do mestrando: \_\_\_\_\_

Página 3 de 3

## Anexo 5.2 – Segunda Aula



CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Logo Escola das Artes

Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Análise técnicas de composição	Aprendizagens a realizar:
Professor: Óscar Rodrigues	
Ano / turma: 1.º ano	

II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	x		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	x		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	x		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	x		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	x		
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	x		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	x		
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	x		O facto de o professor apresentar uma obra para audição criticamente levantou imediatamente a participação dos alunos para a aula, colocando-os a falar.
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	x		
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	x		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	x		
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	x		Correção do teste
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	x		A linguagem é muito cuidada.



CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	x	Melhorou muito
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	x	É claro e utiliza diversos recursos (visuais, auditivos, ...). Melhorou em relação à última aula.
3.4. Pertinência das atividades realizadas	x	Bem.
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	x	Pode ter os objetivos mais evidentes e garantir que os transmite aos alunos.
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	x	
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	x	O relacionamento com os alunos é muito positivo. A relação com os alunos é muito próxima. Os alunos claramente admiram e respeitam o professor mas todos o tratam de forma descontrainda.
3.8. Valorização da participação dos alunos.	x	
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	x	A diversificação de recursos promove esta atenção constante.
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	x	
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	x	Os conteúdos são construídos a partir do questionamento aos alunos (garantindo aprendizagens anteriores) e desenvolvendo sequencialmente até às novas aprendizagens. Muito Bem.
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos	X	
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	X	Faz analogias constantes a outras realidades que promovem a consolidação dos conteúdos.
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos		Não se aplica.
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>		
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	x	Nesta aula melhorou. Já está presente este recurso.
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	x	
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	x	Constante
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	x	Bem
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	x	Quando foi necessário o professor utilizou outros meios estratégicos de promover a aprendizagem nos alunos.
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>		
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	x	Sim.

CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

--	--	--	--

**III. Tópicos para reflexão pós observação:**

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Os Alunos sentem-se livres de questionar "à vontade".

b. O que correu menos bem? Porquê?

Poderia ter particularizados mais os alunos na correção?

c. O que teria feito de maneira diferente?

Não foi referido nenhum aspeto.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Nesta aula já recolheu evidências de todos os alunos ao longo da aula.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: \_\_\_\_\_

Assinatura do orientador pedagógico: \_\_\_\_\_

Assinatura do mestrando: \_\_\_\_\_

## Anexo 5.3 – Terceira Aula



CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Logo Escola das Artes

## Guião de observação de práticas pedagógicas

## I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Análise técnicas de composição	Aprendizagens a realizar:
Professor: Óscar Rodrigues	
Ano / turma: 3.º ano	

## II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	x		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	x		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	x		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	x		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	x		O professor permite aos alunos (dentro de um limite) explorar temas de interesse e aprenderem sobre outras áreas da música. Aprendizagem global e interdisciplinar.
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	x		Constante e bom.
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	x		
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	x		O facto de apresentar o tema livre da semana em Cinema, que desperta a curiosidade dos alunos, atrai logo a atenção dos alunos. Muito bem.
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	x		O Óscar conta uma "história" / desenrola os conteúdos a partir de diversas abordagens que permite a manutenção constante da atenção dos alunos e chegar a mais alunos de forma eficaz.
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	x		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	x		
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>			
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação	x		



**CATÓLICA PORTO**  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ao nível dos alunos			
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	x		
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	x		É claro e utiliza diversos recursos
3.4. Pertinência das atividades realizadas	x		São sempre pertinentes
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	x		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	x		
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	x		Gere muito bem quando os alunos extravasam o comportamento ideal.
3.8. Valorização da participação dos alunos.	x		
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	x		Constante.
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	x		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas			
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos	X		Gestão do tempo muito consistente.
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	X		Muito favorável.
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos			Não se aplica.
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	x		Este aspeto melhorou e resolveu-se ao longo do ano. O professor utiliza este recurso de forma adequada.
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	x		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	x		
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	x		
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	x		
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>			



CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	x		Sim.
---	---	--	------

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Os alunos perceberem bem os conteúdos.

b. O que correu menos bem? Porquê?

Pouca visibilidade do projetor.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Teria sido bom ter a partitura já assinalada.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1. b.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: \_\_\_\_\_

Assinatura do orientador pedagógico: \_\_\_\_\_

Assinatura do mestrando: \_\_\_\_\_

## Anexo 6 – Respostas dos Alunos à Coavaliação e Tabela Resumo

Aluno	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Av.A	5	5	5	5	5	5	5
Av.B	5	5	5	5	5	5	5
Av.C	5	4	5	5	5	4	5
Av.D	5	5	5	5	5	5	5
Av.E	5	5	5	4	4	4	4
Av.F	5	5	5	5	5	5	5
Av.G	5	4	5	5	5	5	5
Av.H	5	5	5	5	5	4	3
Av.I	5	3	4	5	4	3	4
Av.J	5	5	5	5	5	5	5
Av.K	5	5	5	5	5	5	5
Av.L	5	5	5	5	5	5	5
Av.M	5	5	5	5	5	5	5
Av.N	5	5	5	5	5	5	5
Av.O	5	5	5	5	5	5	5
Av.P	5	5	5	5	5	5	5
Av.Q	5	5	5	5	5	5	5
Av.R	5	5	5	5	5	5	5
Av.S	3	4	4	5	4	4	4
Av.T	5	4	4	4	4	5	5
Av.U	5	4	4	5	5	5	5
Av.V	5	5	5	5	5	5	5
Av.W	5	4	5	5	5	5	5
Av.X	5	4	5	5	5	5	5
Av.Y	5	4	4	5	4	4	4
<b>Total Nível 1</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total Nível 2</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total Nível 3</b>	1	1	0	0	0	1	1
<b>Total Nível 4</b>	0	8	5	2	5	5	4
<b>Total Nível 5</b>	24	16	20	23	20	19	20
<b>% Respostas Positivas</b>	96%	96%	100%	100%	100%	96%	96%

Nota: consideram-se respostas positivas o total de respostas Nível 4 (“Concordo”) ou Nível 5 (“Concordo Totalmente”)



Av.A

## Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Foi a improvisação porque estou a fazer música com os outros, as músicas da semana também foram sem chuide um momento alto todas as semanas.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Compor sem instrumento. É muito complicado gostar porque não consigo fazer trabalhos tão bons. Contudo desenvolveu imenso a minha capacidade de escrita. Desta forma foi uma boa experiência.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Acho que foi das disciplinas mais úteis e mais interessantes do ensino da música, porque nos faz ir mais longe do que as ideias musicais aprendidas durante o percurso da música. Faz-nos entender porque tocamos e ouvimos as coisas de determinada maneira.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Não tenho grandes sugestões. Acho que o professor explorou vários universos musicais e isto foi fantástico. Acho pertinente as atividades em grupo. Era interessante a composição em grupo.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X

Av.B



### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

*Improvisação, co-composição, Discursos de técnicas criativas e perfeições.*

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

*Análise.*

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

*Penso que aprendi coisas importantes, melhorei a capacidade de ouvir ~~os outros~~ o que toco e de explorar novas formas de composição.*

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

*Tentar mais vezes tocar o que escavamos de forma a ouvir o do.*

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas				XXXX	X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem				XXXX	X

**Av.C**



**Questionário**

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência - o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

*Improvisação de Blues, porque é um estilo mais fluido, e mais simples de compreender.*

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

*É uma disciplina interessante, ~~aprende-se~~ em que aprendemos a desenvolver o nosso ouvido e a compreender a música melhor.*

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

*Nenhuma, está bem como está.*

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. As aulas são interessantes e informativas				<input checked="" type="checkbox"/>	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					<input checked="" type="checkbox"/>
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					<input checked="" type="checkbox"/>
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes				<input checked="" type="checkbox"/>	
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>


**Av.D**

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

*Os mini concertos de improvisação pois aprendi a desenvolver a minha improvisação e a melhorar o meu ouvido.*

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

*A disciplina de ATC ajudou-me a todas as outras disciplinas de música. Sim, ajudou-me a perceber a música.*

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

*Podia continuarmos com os mini concertos.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					×
2. As aulas são interessantes e informativas					×
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					×
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					×
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					×
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					×
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					×



Av.E

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Explorar a música romântica, porque tem uma complexidade expressiva enorme e gostei de perceber.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Interpretar poemas porque nunca foi boa mais cedo que foi pertinente por perceber as peças.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Sim, pois são coisas ~~que~~ que eu gosto e preciso de saber para o meu processo de crescimento artístico.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Ter dinâmica para não estarmos sempre nas mesmas concertos com dificuldade

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina				<del>5</del> X	X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas				X	
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas				X	
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes				X	
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem				X	



Av.F

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano lectivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Gosto de ouvir, em aula, as músicas da semana, porque, de um certo modo, aprendemos a interpretar <sup>melhor</sup> o que ouvimos.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Teste, porque acho que não estamos muito habituados a algumas perguntas. Acho que deveríamos fazer mais fichas parecidas e não ~~fazer~~ ter aulas apenas orais.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Acho que ATC é importante, porque aprendemos a escrever, a improvisar e a interpretar (três coisas essenciais).

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

O professor devia dar-nos mais indicações para escrevermos o diário musical, porque eu, pessoalmente, sinto-me um pouco perdida ao interpretar auditivamente as músicas.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X

Av.G



### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

A improvisação porque nos ajuda a ouvir melhor os acordes e a conhecê-los melhor e cresce em nós uma nova capacidade.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Testes, porque colocam muita pressão e nós pedíamos dedicar um pouco de mais tempo a exercícios técnicos.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Sim, porque a música começa a ganhar muito mais sentido, e expande o nosso conhecimento.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Ter aulas mais práticas e menos teóricas.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas				X	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X



Av.H

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

*Análise de partituras, porque me faz compreender melhor tudo.*

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

*Improvisação, porque me deixa desconfortável.*

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

*Uma disciplina fantástica que me ajuda a desenvolver várias capacidades e nível de compreensão e interpretação de vários géneros e estilos musicais.*

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

*Nenhuma, as aulas são ótimas.*

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes				X	
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem			X		

Av.I



### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Improvisação porque podemos explorar a nossa criatividade ao longo do ano.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Testes, porque nos coloca muita pressão em cima e há exercícios complicados para estudar; e porquê porque apesar de nos fazer sempre também nos cria stress.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Faço uma avaliação bastante positiva desta disciplina visto que considero que descobri um lado criativo que ainda não havia descoberto em mim.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Aula mais prática e menos teórica.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					x
2. As aulas são interessantes e informativas			x		
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno				x	
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					x
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas				x	
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes			x		
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem				x	



Av.J

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

*Improvisação (incluindo concertos) pois podemos explorar a criatividade momentânea utilizando as aprendizagens adquiridas nas aulas.*

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

*Nenhuma, acho que todas as atividades foram importantes e despretadas ao nível da aprendizagem.*

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

*Ate faz os alunos verem a musica de outra forma. De uma forma mais completa e racional.*

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

*Mais atividades práticas para aplicar as aprendizagens que se adquirem nas aulas teóricas.*

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X



**Av.K**

**Questionário**

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

*As composições mais audas, pois temos as aulas mais práticas e menos teóricas*

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

*Parte teórica, pois é mais repetitiva (mas é necessária, eu sei)*

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

*Considero a disciplina de ATC importante, ~~aprendi muitas coisas~~ pois qualquer que seja a área que nos interessar ligada à música, tudo o que aprendemos vai nos ser bastante útil. 20.*

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

*Continuar com as aulas da mesma forma, pois são aulas interessantes.*

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					x
2. As aulas são interessantes e informativas					x
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					x
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					x
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					x
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					x
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					x

**Av.L**



**Questionário**

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Improvisação e música do dia porque são maneiras desentediadas de aprender.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Nada.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Excelente. Acho que até afetou o meu quotidiano. Quando ouço música começo a pensar na teoria.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Uma visita de estudo

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5	C
1. O professor domina os conteúdos da disciplina						X
2. As aulas são interessantes e informativas					X	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X	
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X	
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X	
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X	
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X	



Av.M

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Momentos de audição de música, ~~com~~ ~~em~~ improvisação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Obstou-me um pouco nos primeiros aulas pois foi um arranque com bastante metragem de uma vez só, mas depois passou.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Gosto bastante da disciplina de ATC, acho que fundamental para o nosso conhecimento musical e para entendermos cada vez mais a que é a música e como é construída e funciona.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Não tenho muitas sugestões pois o formato das aulas agradam-me bastante.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					✓
2. As aulas são interessantes e informativas					✓
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					✓
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					✓
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					✓
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					✓
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					✓



Av.N

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Improvisação, porque acho que é uma coisa que chama sempre muito a atenção do geral e porque aprendi coisas que não sabia de improvisação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Eu gostei de tudo do que foi dado

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Eu gostei bastante de ATC. Foi uma disciplina que não ~~era~~ esperava que fosse assim e, como esperado, achei que o que aprendi vai-me dar muito jeito no futuro.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Nenhuma, porque as aulas já são muito boas assim.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem				X	X



Av.O

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Parte da aula em que improvisamos todos em conjunto, pois é uma parte da aula mais leve e "divertida" mas ao mesmo tempo conseguimos aprender outras formas de tocar o nosso instrumento

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Parte mais teórica da aula, pois acho que aprendemos mais quando fazemos atividades mais práticas

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

É das disciplinas que mais gosto de ter e onde aprendi outros lados da música, outras formas de a ouvir e tocar juntamente enquanto faço-la em conjunto improvisando

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Sinceramente, não tenho acho que o funcionamento das aulas deve continuar o mesmo

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X

Av.P



### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Exercícios relativos ao improviso e que estimulam a nossa criatividade e trabalho em grupo.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

A parte teórica.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Penso que sim, especialmente a nível prático, nomeadamente o improviso em conjunto. Esta disciplina ajudou-me a ver a música de forma diferente, isto é, menos restrita e mais livre. Assim, a minha avaliação global sobre a mesma é sem dúvida positiva.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Considero <sup>que</sup> o funcionamento das aulas deveria permanecer igual.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X

Av.Q



### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Uma das atividades que mais gostei foi a improvisação, pois apesar de pensar que foi uma das atividades em que a turma estava menos preparada e, ao longo da mesma, o progresso foi notório.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Não gostei nenhuma. Não houve nenhuma em específico que mais tivesse gostado.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Esta disciplina foi fundamental para mim, pois ajudou-me a desenvolver os meus conhecimentos musicais e fez-me crescer enquanto músico.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Não tenho nenhuma sugestão em específico.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X

**Av.R**



**Questionário**

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

*Contato com outras gerações de alunos de outras disciplinas, como literatura, boa digitação e digitação à mão, aulas em grupo, pois entendem todos para a sua aprendizagem através de outros e como melhor alunos.*

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

*Apresentar um espectáculo, a não ser que fosse com o propósito (muito raras) e poderia melhorar mais a motivação.*

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

*Excelente. Foi um ano muito mais integral e interessante muito mais (que percebi muito a partir de agora).*

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

*Trabalho de grupo / trabalho de estudo.*

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas					X
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X



Av.S

## Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Improvisação - Porque sinto que é uma boa forma de aprender música.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Digamos que foi o contraponto - Porque sinto mais dificuldades. E também tenho algumas dificuldades em conseguir recordar e gostava de melhorar bastante nisso logo para a frente.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Acho que sim, que consegui aprender alguma coisa, mas daqui para a frente ainda pode ser melhor.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Que seja cada vez melhor e que eu consiga dominar mais as dificuldades e que se possível no ano letivo seja melhor ainda e que para a frente tudo seja cada vez melhor.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina			X		
2. As aulas são interessantes e informativas				X	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno				X	
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas				X	
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes				X	
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem				X	



Av.T

## Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

As músicas da semana, pois além de nos dar a conhecer novas músicas podemos também analisar a letra e conhecer novas técnicas, instrumentos que antes não conhecíamos.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Improvisação, pois não me sentia confortável a tocar algo não planeado. Fazer-me um bocado de confusão não ter uma partitura a seguir.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Foi uma disciplina ~~interessante~~ que me deu a conhecer e fazer as músicas de maneira diferente. E também a conhecer várias coisas a várias músicas. Deu-me a oportunidade de ouvir música que antes conhecíamos "estando".

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Sugiro pausas / intervalos.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas				X	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno				X	
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas				X	
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas				X	
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X

Av.U



### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Aulas em que tivemos de compor. Gosto do processo criativo envolvente

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Escrever o ritmo musical; ter de responder a cada ficha

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Fez-me ver outros ~~gestos~~ gestos musicais de uma outra pessoa

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Hora do lanche!

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas				X	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno				X	
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X

Av.V



## Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Improvisação, porque me ajudou a <sup>desenvolver</sup> a criatividade e a não ter tanto medo de errar. Também gostei da composição em geral.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Não consigo escolher nenhuma atividade que tenha gostado menos, pois, apesar de alguns conteúdos, como o dodecafonismo, demonstrarem a entrar, ajudaram-me a alargar conhecimentos, e a ter a mente mais aberta e a alargar horizontes.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

Disciplina 5 estrelas. Acho que tudo o que aprendi é útil, tanto para a música como para o resto. Adorei ouvir a música de semana, compor, improvisar, analisar peças e conversar sobre temas variados também pertinentes.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Continuação do bom trabalho!

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					x
2. As aulas são interessantes e informativas					x
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					x
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					x
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					x
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					x
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					x



Av.W

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

Improvisação porque deu-me a oportunidade de melhorar nesta atividade e descobrir o meu instrumento, sentir-me mais à vontade.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

A disciplina é interessante e importante para nos habituarmos a diferentes estilos de música à qual não estamos habituados.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Não responder a questionários. Dividir as aulas em diferentes atividades, uma vez que é muito longa e fazer a mesma atividade/exercício pode tornar-se cansativa.

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas				X	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X



Av.X

### Questionário

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

*Improvisação porque me ajudou a desenvolver a criatividade.*

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

*O Diário musical porque embora tenha gostado da parte auditiva, a parte de análise não foi muito interessante.*

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

*Gostei bastante da disciplina porque desenvolvi o lado criativo e aula é dinâmica.*

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

*Manter a parte da aula em que há improvisação.*

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas				X	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno					X
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas					X
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes					X
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem					X



**Av.Y**

**Questionário**

O seguinte questionário é anónimo e essencial para garantir a qualidade do ensino no futuro. Por favor responde com total honestidade e transparência – o teu *feedback* é muito importante e a tua opinião muito valorizada. Todas as perguntas se referem à disciplina de ATC, no ano letivo de 2017/18. Obrigado desde já pela participação.

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **mais** gostaste? Porquê?

~~Trabalhar com o grupo~~ Falar de assuntos do dia-a-dia relacionando com a música ~~trabalhar~~

Quais foram as atividades pedagógicas realizadas que **menos** gostaste? Porquê?

Repetir as músicas da semana no diário musical.

Que avaliação global fazes da disciplina de ATC? Achas que o que aprendeste é pertinente para ti?

É pertinente pois como a improvisação, por exemplo, trabalhamos muito a concentração. Gostei mais de ATE do terceiro ano.

Que sugestões tens para o funcionamento futuro da disciplina?

Seguir mais pela parte da improvisação

Como avalias o professor Óscar Rodrigues em relação aos seguintes pontos? Assinala, de 1 a 5, o teu grau de concordância em relação às afirmações seguintes (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

	1	2	3	4	5
1. O professor domina os conteúdos da disciplina					X
2. As aulas são interessantes e informativas				X	
3. O professor valoriza as opiniões individuais de cada aluno				X	
4. O professor mostrou-se disponível para esclarecer as dúvidas					X
5. O professor deu-me liberdade para questionar e sugerir alternativas				X	
6. As estratégias de ensino seguidas pelo professor são pertinentes				X	
7. O professor conseguiu criar um ambiente de aula propício à aprendizagem				X	

## Anexo 7 – Coavaliação pelos Colegas e pela Direção



### Declaração Coavaliação para Relatório de Prática Profissional

O professor Óscar Manuel Soares Rodrigues é docente no Curso de Música Silva Monteiro desde o ano letivo de 2009-2010, tendo lecionado guitarra, orquestra de guitarras, formação musical e atualmente análise e técnicas de composição. No âmbito da docência desta disciplina, disciplina obrigatória para os alunos que frequentam o ensino secundário da música, destacamos o empenho do docente na sua constante preocupação de utilizar novas estratégias de motivação dos alunos, como por exemplo a apresentação das obras que os alunos compõem nas aulas a outros alunos/turmas da instituição ou a integração das mesmas em projetos que o CMSM esteja envolvido. É um professor que se preocupa com a sua formação, tendo já realizado o mestrado em composição e continua anualmente a apostar na sua formação mostrando um total domínio pelos conteúdos lecionados. No âmbito da composição colabora com a instituição realizando arranjos (por exemplo o Hino do CMSM no âmbito das comemorações dos 90 anos) e composições originais (por exemplo “Terra: um planeta com vida” estreada na FMAM no âmbito do projeto WASO).

O professor destaca-se na instituição pela sua capacidade de inovação nos métodos de ensino utilizados, na capacidade de trabalho em equipa, na sua versatilidade e na sua disponibilidade e motivação para aceitar novos desafios. Por estas razões tem sido ao longo destes anos convidado pela Direção para coordenar e integrar diversos projetos da escola fora do âmbito curricular. Atualmente destacamos a coordenação do projeto SPACE: Strategic Partnership: Agents of change in Education no âmbito do projeto ERASMUS + em que o CMSM é um dos parceiros internacionais juntamente com a Bélgica, Irlanda, Holanda e Noruega e cujo objetivo é o de estabelecer o ponto de encontro entre ciência, tecnologia, arte, empreendedorismo e inovação. O professor encontra-se também responsável pela composição com as suas 3 turmas de ATC da Ópera que está a ser realizada pelo alunos de secundário sobre a história do CMSM que celebra 90 anos de existência.

(Prof.<sup>a</sup> Luísa Caiano, diretora do CMSM)



### **Declaração Coavaliação para Relatório de Prática Profissional**

Sou colega de trabalho do Óscar, há cerca de seis anos, no Curso de Música Silva Monteiro e ao longo deste tempo tenho podido constatar, em todas as apresentações públicas a que tenho assistido, o excelente nível que os seus alunos têm apresentado, tanto no que diz respeito aos alunos de classes de conjunto (combos e orquestra de guitarras), como no que diz respeito aos alunos individuais de instrumento (guitarra).

Acho que é um professor com elevado sentido de responsabilidade, empenhado, profissional e bem preparado para o exercício das suas funções como pode ser comprovado pelo nível de desempenho da maioria dos seus alunos.

Em relação às disciplinas de classe de conjunto, como por exemplo os combos, tenho assistido a algumas composições originais que são desenvolvidas em conjunto com os alunos e que demonstram um método de trabalho bastante interessante, fazendo a ponte entre as disciplinas de classe de conjunto e análise e técnicas de composição que na minha opinião é de uma extrema importância na formação de qualquer futuro músico profissional.

Costumamos dialogar bastante sobre estratégias de ensino e qual a melhor forma de levar os nossos alunos a obter bons resultados e como tal acho que o Óscar encara a sua profissão de uma forma muito séria e está constantemente à procura dos melhores métodos e estratégias para ajudar na formação e evolução dos seus alunos.

(Prof. Tiago Miguel)



### **Declaração Coavaliação para Relatório de Prática Profissional**

É com todo o gosto que o faço esta Coavaliação, pois tenho-te em grande consideração quer como colega quer como professor. É com alegria, satisfação e orgulho que ex alunos meus, ao permanecerem na escola, prosseguindo os seus estudos musicais e que frequentam as aulas de ATC, falam delas como sendo momentos de fruição e fomento de criatividade musical.

Em diversas ocasiões, pude constatar e observar como a disciplina é tratada e “desmontada”, ao tornar os seus conteúdos mais compreensíveis e acessíveis a todos, por todos e para todos. Pela forma inovadora, como o recurso às novas tecnologias, tão próximas desta geração de alunos, que combinadas com os seus próprios instrumentos acústicos e compondo em tempo real, tem vindo a capacitar e a abastecer os alunos de uma interminável lista de ferramentas essenciais para a produção e compreensão musicais. Tal produção tem gerado momentos únicos de proximidade e cumplicidade entre alunos (e professores) dos vários graus da disciplina, mas também de faixas etárias e níveis de aprendizagem diferentes. Ao darem a conhecer as suas obras e experiências sonoras com os mais novos, em momentos também eles únicos de partilha e vivência musical, todos experienciam e avaliam o resultado do trabalho produzido e o grau de satisfação, o que vem reforçar um ponto fulcral que partilhamos, que é a importância dessa capacitação, na promoção da exploração sonora, da criatividade musical quer individual quer coletiva, desde cedo na vida musical dos alunos.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. J. Barros', is written over a horizontal line.

(Prof.ª Maria José Barros)

## Anexo 8 – Materiais Específicos

### Anexo 8.1 – Ficha de Improvisação 1

**Curso de Música Silva Monteiro  
Análise e Técnicas de Composição  
Prof. Óscar Rodrigues**

**Improvisação: Ficha 1 – Introdução à Improvisação Melódica**

I – Utilizando a escala pentatónica de Dó Maior e a *Backing Track* em anexo:

1. Toque a escala a duas oitavas sequencialmente, mantendo a pulsação. Troque de direção quando chegar ao ponto mais agudo e/ou mais grave;
2. Toque a escala a duas oitavas sequencialmente, mas improvisando o ritmo. Troque de direção quando chegar ao ponto mais agudo e/ou mais grave;
3. Toque a escala a duas oitavas sequencialmente, mantendo a pulsação mas mudando livremente de direção quando assim o entender;
4. Toque a escala a duas oitavas sequencialmente, improvisando o ritmo e mudando livremente de direção quando assim o entender;
5. Improvise utilizando as notas da escala (qualquer nota, mesmo que tenha de a repetir ou saltar) mas mantendo a pulsação;
6. Improvise livremente utilizando as notas da escala.

II – Transponha os exercícios acima para Si bemol, Fá, Sol e Ré.

Sugestões:

- comece por utilizar notas longas e mude a figuração quando se sentir mais confortável (ex: começar por semibreves, passar para mínimas, semínimas e colcheias);
- tente respeitar a ordem dos exercícios, uma vez que os mesmos estão por ordem crescente de liberdade mas também de dificuldade.

## Anexo 8.2 – Ficha de Improvisação 2

### Curso de Música Silva Monteiro Análise e Técnicas de Composição Prof. Óscar Rodrigues

#### Improvisação: Ficha 2 – Blues

I – Utilizando a escala pentatónica menor e a seguinte estrutura de Blues:

i (7)	i (7)	i (7)	i (7)
iv (7)	iv (7)	i (7)	i (7)
v (7)	iv (7)	i (7)	V 7

1. Toque a escala correspondente à tónica (ex: lá menor), a duas oitavas, sequencialmente, mantendo a pulsação. Troque de direção quando chegar ao ponto mais agudo e/ou mais grave;
2. Toque a mesma escala a duas oitavas sequencialmente, mas improvisando o ritmo. Troque de direção quando chegar ao ponto mais agudo e/ou mais grave;
3. Improvise livremente utilizando essa mesma escala, eventualmente com a *blue note* (b 5);
4. Improvise sobre a progressão de acordes utilizando apenas notas dos respetivos arpejos;
5. Toque a escala pentatónica menor corresponde a cada acorde, de forma sequencial e com o mesmo ritmo. Por exemplo, em lá menor, utilize a escala de lá menor sobre o i (7), de ré menor sobre iv (7) e de mi menor sobre v (7) ou V (7). Nota: pode dar-se o caso de não conseguir tocar todas as notas da escala, dependendo da pulsação e das figuras escolhidas.
6. Improvise livremente sobre a progressão de acordes, mudando de escala com cada mudança de acordes.

Sugestões:

- comece por utilizar notas longas e mude a figuração quando se sentir mais confortável (ex: começar por semibreves, passar para mínimas, semínimas e colcheias);
- tente respeitar a ordem dos exercícios, uma vez que os mesmos estão por ordem crescente de liberdade mas também de dificuldade.

## Anexo 8.3 – Ficha de Improvisação 3

### Curso de Música Silva Monteiro Análise e Técnicas de Composição Prof. Óscar Rodrigues

#### **Improvisação: Ficha 3 – Escalas Maiores e Menores**

I – Comece por escolher um modo (Maior/menor), indicado na *backing track*.

1. Toque a escala correspondente (no caso de o modo ser menor, opte pela fórmula natural da escala) a duas oitavas sequencialmente, mantendo a pulsação. Troque de direção quando chegar ao ponto mais agudo e/ou mais grave;
2. Toque a escala a duas oitavas sequencialmente, mantendo a pulsação mas mudando livremente de direção quando assim o entender;
3. Toque a escala a duas oitavas sequencialmente, improvisando o ritmo e mudando livremente de direção quando assim o entender;
4. Toque a escala utilizando um dos seguintes padrões:
  - a. 1 – 2 – 3, 2 – 3 – 4, 3 – 4 – 5, 4 – 5 – 6, etc;
  - b. 1 – 3, 2 – 4, 3 – 5, 4 – 6, etc;
  - c. 1 – 2 – 3 – 4, 2 – 3 – 4 – 5, 3 – 4 – 5 – 6, etc;
5. Improvise utilizando sobretudo as notas do arpejo (1, 3, 5 e 7). No caso de tocar outras notas, estas devem ser sempre notas de passagem (ex: 1 – **2** – 3 ou 5 – **4** – 3) ou ornatos (ex: 3 – **4** – 3 ou 7 – **6** – 7);
6. Improvise livremente utilizando as notas da escala.

Sugestões:

- comece por utilizar notas longas e mude a figuração quando se sentir mais confortável (ex: começar por semibreves, passar para mínimas, semínimas e colcheias);
- tente respeitar a ordem dos exercícios, uma vez que os mesmos estão por ordem crescente de liberdade mas também de dificuldade.

## Anexo 8.4 – Ficha de Improvisação 4

### Curso de Música Silva Monteiro Análise e Técnicas de Composição Prof. Óscar Rodrigues

#### Improvisação: Ficha 4 – Introdução à Improvisação Modal

I – Tendo por base o esquema harmónico seguinte:

I maj 7	I maj 7	ii min 7	V 7
---------	---------	----------	-----

Exemplo em Dó:

Dó maj 7	Dó maj 7	Ré min 7	Sol 7
Dó – Mi – Sol – Si	Dó – Mi – Sol – Si	Ré – Fá – Lá – Dó	Sol – Si – Ré – Fá

- Toque, sobre cada acorde, o modo correspondente, a uma oitava, apenas na versão ascendente. A escala, isto é, o conjunto de notas, será o mesmo. A diferença é a nota mais importante, neste caso, aquela em que começamos. Em Dó:
  - I maj 7: Dó – Ré – Mi – Fá – Sol – Lá – Si – Dó (Maior/Jónio)
  - ii min 7: Ré – Mi – Fá – Sol – Lá – Si – Dó – Ré (Dórico)
  - V 7: Sol – Lá – Si – Dó – Ré – Mi – Fá – Sol (Mixolídio);
- Repita o exercício anterior, mas tocando desta vez a versão descendente;
- Toque apenas os seguintes padrões para cada modo/acorde:
  - 3 – 4 – 5;
  - 5 – 4 – 3;
  - 5 – 6 – 7;
  - 7 – 6 – 5;
  - 1 – 2 – 3 – 2 – 3 – 4 – 5;
- Toque o arpejo correspondente (ascendente e descendente) sobre cada acorde;
- Improvise utilizando apenas as notas do arpejo;
- Improvise livremente;

## Anexo 8.5 – Guia de *Soundpainting*

### Curso de Música Silva Monteiro Análise e Técnicas de Composição Prof. Óscar Rodrigues

#### Guia de *Soundpainting*

O *Soundpainting* é uma técnica de composição em tempo real criada nos anos 1970 pelo músico americano Walter Thompson, que consiste num conjunto de sinais (feitos pelo *soundpainter*), que serão posteriormente interpretados pelos músicos (ou atores, bailarinos, artistas visuais...), em improvisação.

#### Princípios básicos:

- Há quatro grupos de sinais: quem, o quê, como e quando;
- Os intérpretes devem registar as instruções e começar apenas de acordo com a última indicação – o grupo “Quando”, isto é, não reagir imediatamente, mas sim continuar com o que estão a fazer até ao momento indicado pelo *soundpainter*;
- Os intérpretes estão sempre certos – tudo o que fizerem é, por definição, aceitável, o que nos permite não ter medo de experimentar ou falhar;
- O mais importante é sempre ouvir o grupo e pensar como podemos contribuir da melhor forma;
- Os intérpretes podem, se assim o desejarem, adaptar ou desenvolver o material da sua improvisação.

#### Sinais a lembrar:

Quem	O quê	Como	Quando
Toda a gente	Nota longa	Fader de Volume	Começar agora
O resto do grupo	Minimalismo	Fader de Densidade	Count-off
Individual	Pontilhismo	Técnicas estendidas	Entrar brevemente
Pianos	Improvisar (solo)		Sair brevemente
Cordas	Desenvolver		Terminar a ideia
Sopros			Sair agora
Eletrónica			

## Anexo 8.6 – Guia para a Apresentação Final



### Guia para a audição do dia 5 de Junho de 2018 – Música Instantânea #1

A audição será composta por 5 peças, cada uma com cerca de 7 minutos, em que todos tocaremos em conjunto:

1. Peça *espacial* com base na escala de Mi menor pentatónica (conforme ficha de improvisação 1);
2. Blues em Lá menor, com o seguinte esquema harmónico (conforme ficha de improvisação 2):

Lá menor	Lá menor	Lá menor	Lá menor
Ré menor	Ré menor	Lá menor	Lá menor
Mi menor	Ré menor	Lá menor	Lá menor

3. Peça rítmica com base na escala (e no acorde) de Sol Maior (conforme ficha de improvisação 3);
4. Peça livre;
5. Peça com base no seguinte esquema harmónico (conforme ficha de improvisação 4):

Dó maj 7	Dó maj 7	Ré min 7	Sol 7
----------	----------	----------	-------

#### **Sinais de Soundpainting a lembrar:**

<b>Quem</b>	<b>O quê</b>	<b>Como</b>	<b>Quando</b>
Toda a gente	Nota longa	Fader de Volume	Começar agora
O resto do grupo	Minimalismo	Fader de Densidade	Count-off
Individual	Pontilhismo	Técnicas estendidas	Entrar brevemente
Pianos	Improvisar (solo)		Sair brevemente
Cordas	Desenvolver		Terminar a ideia
Sopros			Sair agora
Electrónica			

## Anexo 9 – Cartaz para a Apresentação Final



**90**  
**cmsm**  
curso de música  
SILVA MONTEIRO  
Um escola de memórias e futuro

**CATOLICA**  
ESCOLA DAS ARTES  
PORTO

# MÚSICA INSTANTÂNEA #1

AUDIÇÃO DE ATC  
5 DE JUNHO DE 2018 - CMSM



**criação  
coletiva  
dos  
alunos de  
atc**

**prof.  
óscar  
rodrigues  
cmsm**

## Anexo 10 – Enunciado do Questionário Prévio



# Questionário: O Papel da Improvisação no Ensino de Música

Este questionário faz parte de um projeto de intervenção e de investigação sobre o papel da improvisação no ensino artístico especializado de música, a realizar na Escola das Artes da Universidade Católica do Porto, em parceria com o Curso de Música Silva Monteiro. O objetivo é perceber as necessidades e práticas subjacentes de cada aluno. A resposta é livre e o tempo esperado de resposta é de cerca de 12 minutos. Os dados terão uma finalidade meramente educativa e será respeitada a confidencialidade. Obrigado pela participação!

Nome: \_\_\_\_\_

Instrumento: \_\_\_\_\_ Grau: \_\_\_\_\_

### Parte A

Por favor indica com um círculo o teu grau de identificação com as seguintes afirmações:

(Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Concordo, 5 – Concordo totalmente)

1. A improvisação faz parte da minha rotina habitual como estudante de música.

1      2      3      4      5

2. A improvisação é parte integrante do ensino artístico especializado.

1      2      3      4      5

3. A improvisação é uma prática muito difícil e só ao alcance dos músicos profissionais.

1      2      3      4      5

4. Gostava que a improvisação estivesse mais presente no ensino artístico especializado.

1      2      3      4      5

5. Saber improvisar é algo que me interessa enquanto músico.

1      2      3      4      5



6. A improvisação é mais importante para estilos musicais como o Jazz ou o Rock.

1      2      3      4      5

7. Para improvisar precisamos de ser criativos.

1      2      3      4      5

8. Improvisar é uma boa forma de aprender música.

1      2      3      4      5

9. Improvisar requer muita concentração.

1      2      3      4      5

10. Consigo criar facilmente melodias e ouvir interiormente os seus sons.

1      2      3      4      5

11. Consigo criar facilmente progressões de acordes e ouvir interiormente as suas notas.

1      2      3      4      5

---

#### Parte B

1. Por favor diz-nos algo sobre a tua experiência anterior com a improvisação (se existir).

---

---

---

2. O que entendes por improvisação?

---

---

---



3. Que exercícios relacionados com a improvisação gostavas de fazer?

---

---

---

4. Achas que a improvisação é importante para a música? Porquê?

---

---

---

5. Achas que a improvisação é importante para o ensino de música? Porquê?

---

---

---

Obrigado pela tua participação!

## Anexo 11 – Tabela Resumo das Respostas ao Questionário Prévio

Designação	Ano	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Aluno A	1	4	4	2	4	5	3	5	4	3	3	3
Aluno B	1	3	3	1	4	5	3	4	4	4	4	2
Aluno C	1	4	4	2	3	5	3	4	4	4	3	3
Aluno D	1	4	5	2	4	5	2	4	4	4	2	2
Aluno E	1	2	3	1	5	5	3	4	4	4	2	3
Aluno F	1	4	3	2	4	4	4	3	4	2	4	4
Aluno G	1	5	4	1	4	4	3	3	5	4	5	4
Aluno H	1	5	5	4	4	5	3	3	4	3	3	3
Aluno I	2	3	4	3	3	2	5	4	4	4	1	1
Aluno J	2	1	4	3	5	4	4	3	5	4	2	2
Aluno K	2	5	5	2	5	5	1	3	5	4	5	4
Aluno L	2	5	4	2	3	5	2	4	5	3	4	3
Aluno M	2	2	3	2	4	4	3	3	4	4	3	3
Aluno N	2	2	3	1	4	4	4	5	5	4	3	4
Aluno O	2	3	4	1	5	5	3	4	5	4	3	3
Aluno P	2	4	4	2	4	5	3	4	5	4	4	3
Aluno Q	3	1	1	2	5	5	4	4	4	2	4	2
Aluno R	3	3	4	2	4	4	4	4	4	3	2	2
Aluno S	3	2	3	2	5	4	2	3	4	3	1	1
Aluno T	3	3	4	2	4	4	4	3	3	2	2	2
Aluno U	3	5	2	3	5	5	3	5	5	3	5	5
Aluno V	3	2	2	3	4	4	2	3	4	3	2	2
MÉDIA		3.50	3.88	1.94	4.06	4.50	3.06	3.75	4.44	3.69	3.19	2.94
MÉDIA ANO 1		3.88	3.88	1.88	4.00	4.75	3.00	3.75	4.13	3.50	3.25	3.00
MÉDIA ANO 2		2.67	2.67	2.33	4.50	4.33	3.17	3.67	4.00	2.67	2.67	2.33
MÉDIA ANO 3		3.13	3.88	2.00	4.13	4.25	3.13	3.75	4.75	3.88	3.13	2.88
DESVIO PADRÃO		1.26	0.72	0.85	0.68	0.82	0.93	0.68	0.51	0.60	1.11	0.85
MODA		4	4	2	4	5	3	4	4	4	3	3
MEDIANA		4	4	2	4	5	3	4	4	4	3	3
TOTAL RESPOSTAS 1		1	0	5	0	0	1	0	0	0	1	1
TOTAL RESPOSTAS 2		3	0	8	0	1	2	0	0	1	3	3
TOTAL RESPOSTAS 3		3	5	2	3	0	9	6	0	3	6	8
TOTAL RESPOSTAS 4		5	8	1	9	5	3	8	9	12	4	4
TOTAL RESPOSTAS 5		4	3	0	4	10	1	2	7	0	2	0

## Anexo 12 – Enunciado do Questionário Final



### Questionário: O Papel da Improvisação no Ensino de Música - II

Este questionário faz parte de um projeto de intervenção e de investigação sobre o papel da improvisação no ensino artístico especializado de música, a realizar na Escola das Artes da Universidade Católica do Porto, em parceria com o Curso de Música Silva Monteiro. O objetivo é perceber as necessidades e práticas subjacentes de cada aluno. A resposta é livre e o tempo esperado de resposta é de cerca de 8 minutos. Os dados terão uma finalidade meramente académica e será respeitada a confidencialidade. Obrigado pela participação!

Nome: \_\_\_\_\_  
Instrumento: \_\_\_\_\_ Grau: \_\_\_\_\_

#### Parte A

Por favor indica circundando a resposta escolhida o teu grau de identificação com as seguintes afirmações:

(Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Concordo, 5 – Concordo totalmente)

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. As atividades relacionadas com improvisação realizadas este ano foram importantes para mim enquanto músico(a).</p> <p>1      2      3      4      5</p> | <p>5. A improvisação é importante para a análise musical.</p> <p>1      2      3      4      5</p>                      |
| <p>2. Sinto-me mais confortável a improvisar após ter participado nestas atividades.</p> <p>1      2      3      4      5</p>                                 | <p>6. A improvisação é uma boa forma de estimular a criatividade.</p> <p>1      2      3      4      5</p>              |
| <p>3. Gostava de continuar a explorar a improvisação no futuro.</p> <p>1      2      3      4      5</p>  | <p>7. A improvisação é uma boa forma de treinar o ouvido.</p> <p>1      2      3      4      5</p>                      |
| <p>4. A improvisação é importante para a composição.</p> <p>1      2      3      4      5</p>   | <p>8. A improvisação exige concentração.</p> <p>1      2      3      4      5</p>                                       |
|   | <p>9. Sinto que consigo improvisar melhor depois de realizar estas atividades.</p> <p>1      2      3      4      5</p> |



---

## Parte B

1. Das atividades relacionadas com improvisação realizadas em ATC, quais foram as que mais gostaste? Porquê?

---

---

---

2. Das atividades relacionadas com improvisação realizadas em ATC, quais foram as que menos gostaste? Porquê?

---

---

---

3. Achas que estas atividades foram importantes para ti? Se sim, como?

---

---

---

4. Que avaliação fazes da apresentação pública do passado dia 5 de Junho?

---

---

---

5. Tens alguma sugestão para o desenvolvimento de atividades futuras?

---

---

---

Obrigado pela tua participação!

## Anexo 13 – Tabela Resumo das Respostas ao Questionário Final

Designação	Ano	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Aluno A	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5
Aluno W	1	5	5	5	5	4	5	5	4	5
Aluno B	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5
Aluno C	1	4	4	5	4	4	4	4	5	4
Aluno D	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5
Aluno E	1	5	4	5	5	4	5	5	5	4
Aluno F	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5
Aluno G	1	5	5	5	5	5	5	5	4	5
Aluno H	1	4	4	5	5	4	4	5	5	5
Aluno I	2	3	2	4	5	4	5	3	5	3
Aluno J	2	5	3	5	5	3	5	4	4	4
Aluno K	2	5	5	5	5	4	5	5	4	5
Aluno L	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4
Aluno M	2	3	4	3	4	3	4	3	5	4
Aluno X	2	4	5	5	5	4	5	4	4	4
Aluno N	2	4	4	3	4	4	5	5	5	4
Aluno Q	3	5	4	5	5	4	5	5	4	4
Aluno R	3	5	4	5	5	3	5	5	5	4
Aluno S	3	4	4	3	3	3	5	4	4	4
Aluno Y	3	5	5	4	4	4	5	5	5	5
Aluno T	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5
Aluno U	3	3	4	5	5	5	5	5	4	-
Aluno V	3	5	5	5	4	4	5	5	5	4
MÉDIA		4.43	4.17	4.57	4.61	4.09	4.83	4.61	4.61	4.41
MÉDIA ANO 1		4.67	4.33	5.00	4.89	4.56	4.78	4.89	4.78	4.78
MÉDIA ANO 2		4.14	3.86	4.14	4.57	3.71	4.71	4.00	4.43	4.00
MÉDIA ANO 3		4.43	4.29	4.43	4.29	3.86	5.00	4.86	4.57	4.33
DESVIO PADRÃO		0.73	0.72	0.73	0.58	0.67	0.39	0.66	0.50	0.59
MODA		5	4	5	5	4	5	5	5	4
MEDIANA		5	4	5	5	4	5	5	5	4
TOTAL RESPOSTAS 1		0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL RESPOSTAS 2		0	1	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL RESPOSTAS 3		3	1	3	1	4	0	2	0	1
TOTAL RESPOSTAS 4		7	14	4	7	13	4	5	9	11
TOTAL RESPOSTAS 5		13	7	16	15	6	19	16	14	10

## Anexo 14 – Peças Escritas pelos Alunos

### Anexo 14.1 – Quarteto Atual Direção, Ato III, Ana Maria Costa

#### Ato III- Quarteto cordas

Atual direção

Ana Maria Costa

$\text{♩} = 80$

Violin I  
Violin II  
Viola  
Violoncello

Começa o texto, o quarteto deve repetir esta sequência de acordes até o mesmo acabar durante a sequência de acordes o 1 violino improvisa

9

depois da repetição deve ser o violoncelo a improvisar

17

Anexo 14.2 – Dueto Maria José e Ernestina, Catarina Sousa

# Dueto

Maria José e Ernestina

Catarina Sousa

$\text{♩} = 60$  Melódia de sinos *mp* *mf* *mp*

Voz

Não cho - res não cho -

1ºViolino *p* *mp*

2ºViolino *p* *mp*

Viola *p* *mp*

Violoncelo *p pizz* *mp* *f*

5 *p* *mf*

V. res que - ri - da ir - mã ca - ro - li - na

Vno. *mf* *f*

Vno. *mf* *f*

Vla. *p* *mp*

Vc. *mp*

9 *f*

V. foi ter como an - jos Não cho - res

Vno. *mf* *mf* *mp*

Vno. *mf* *mf* *mp*

Vla. *mf* *mp* *mf*

Vc. *mf* *mp*

13 *mf* *mp* *mp*

V. não cho - res ma - ri - a jo - sé

Vno. *mf* *f* *mf* *f*

Vno. *mf* *f* *f* *mf*

Vla. *mf* *mp* *mf*

Vc. *f* *mp* *p*

17

V. *mf* te - mos que nos *f* man - ter fir - mes

Vno. *mf*

Vno. *mf*

Vla.

Vc. *f*

M.J.- Mas é tão difícil não chorar, não tenho forças para continuar.  
 A vontade de Deus foi maior, a nossa irmã está num  
 sítio melhor

19

V. improvisar a partit da escala de re menor

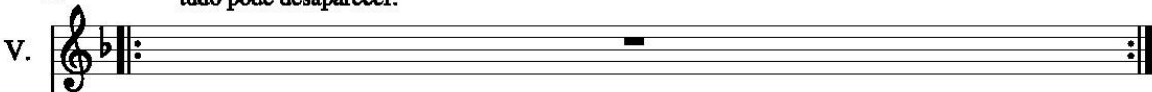
Vno. improvisar a partit do arpejo de re menor

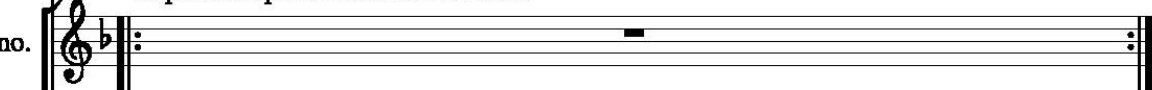
Vno. improvisar com estas notas

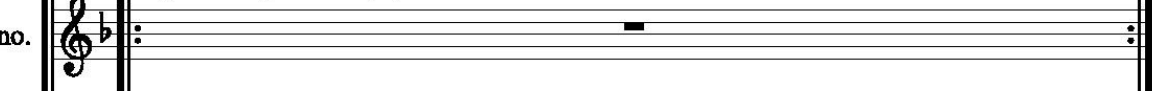
Vla. *p* improvisar com estas notas

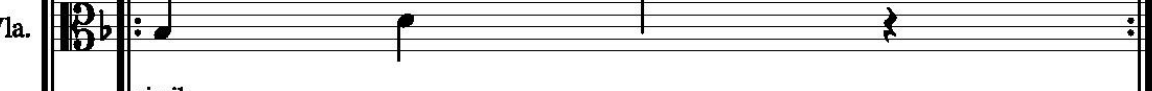
Vc. *p*

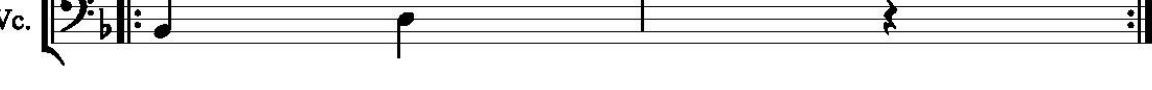
20      Tantos anos a dar tudo pelo curso, Tantos sacrifícios que tivemos que fazer  
tantas preocupações e alegrias e agora  
tudo pode desaparecer.

V.      


Vno.      improvisar a partir da escala de sib maior  


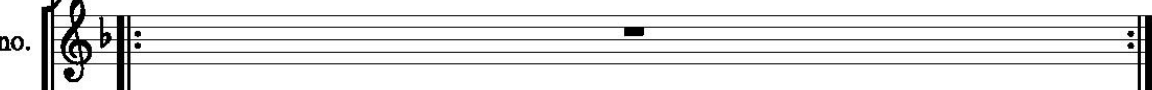
Vno.      improvisar a partir do arpejo de sib maior  


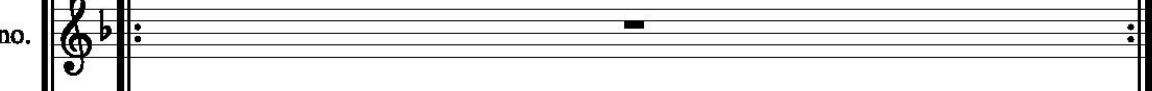
Vla.      simile  


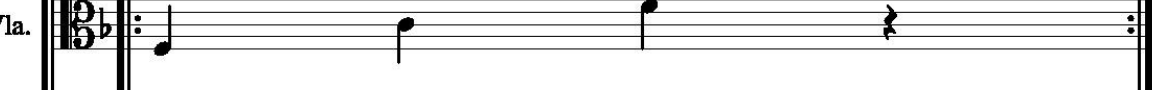
Vc.      simile  


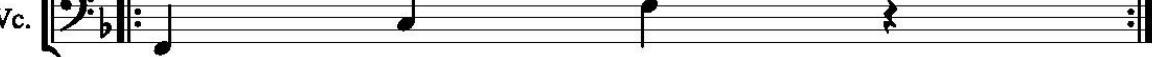
21      E.- Irmã, não te aflijas em vão pelo curso não tens que temer pois vamos encontrar uma solução e nada irá desaj

V.      

Vno.      improvisar a partir da escala de fa maior  


Vno.      improvisar a partir do arpejo de fa maior  


Vla.      

Vc.      

22

M.J.- A nossa vida está perto do fim, já não tenho a alegria de ensinar,  
não estou pronta p'ra partir assim sem certeza  
do legado perpetuar

V. 

Vno.  improvisar a partir da escala de re menor

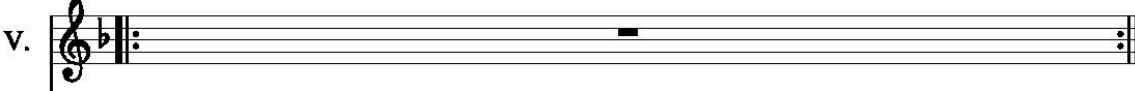
Vno.  improvisar a partir do arpejo de re menor

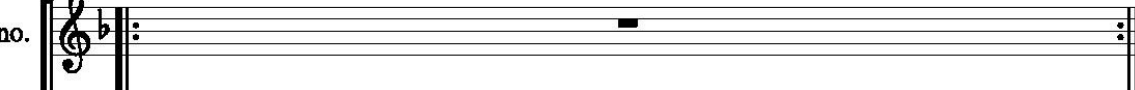
Vla. 

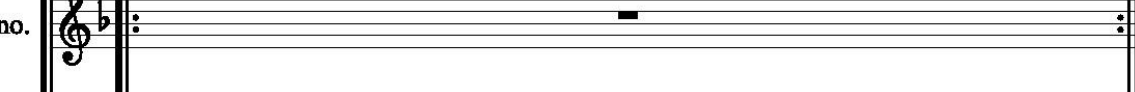
Vc. 


23

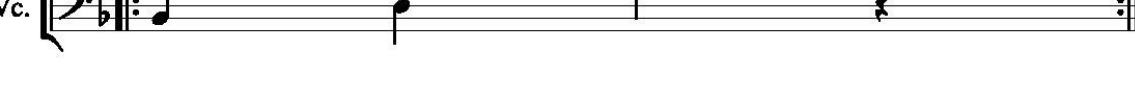
E.- Querida irmã, pensa por outro lado nas crianças que ensinamos e em  
tantas vidas que tocamos, pensa nos valores,  
nas sensações e nos momentos de grande alegria

V. 


Vno.  improvisar a partir da escala de sib maior

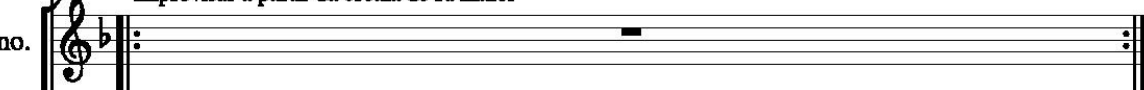
Vno.  improvisar a partir do arpejo de sib maior

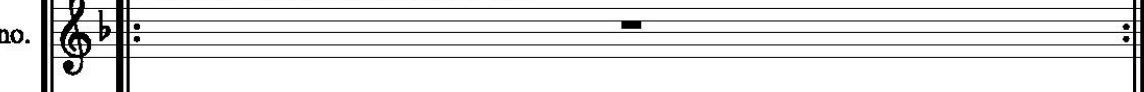
Vla. 

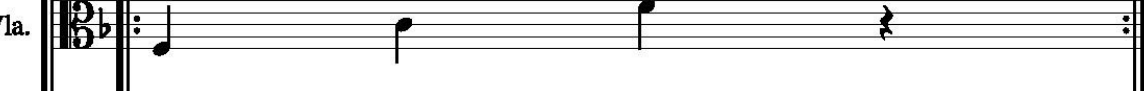
Vc. 

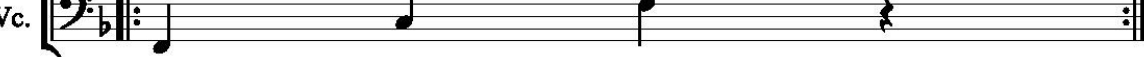
24 mas também nas horas de grande tensão pensa como no curso era sempre uma euforia, e lembra-te do amor que ll vai no coração

V. 

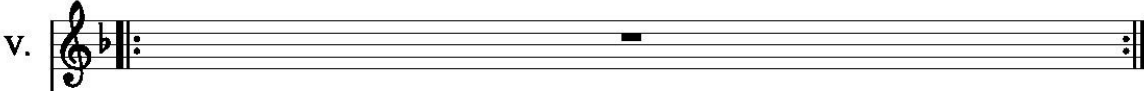
Vno. improvisar a partir da escala de fa maior 

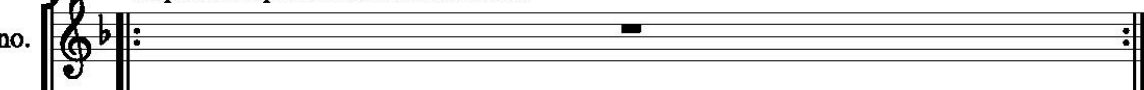
Vno. improvisar a partir do arpejo de fa maior 

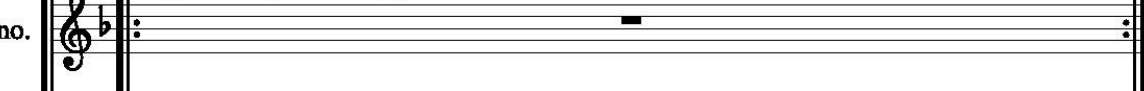
Vla. 

Vc. 

25 M.J.- Sei que nos vamos em breve a vida foi boa, tenho a certeza por essa razão me sinto leve ainda que pese a tr.

V. 

Vno. improvisar a partir da escala de re menor 

Vno. improvisar a partir do arpejo de re menor 

Vla. 

Vc. 

Sei a quem o curso podemos deixar, sei que não nos vão desapontar desta forma o legado continua sem que a sua grandeza diminua (entre os compassos 26 a 31)

26

V.

Vno. *p* *mp* *mf*

Vno. *p* *mp* *p* *mf*

Vla. *p pizz* *mp* *p*

Vc. *f*

30

V.

Vno. *mp* *mf* *f* *mf*

Vno. *mp* *mf*

Vla. *mp* *mf*

Vc. *mp* *mf*

34 MJ - Mas Ernestina, e o espírito? Vamos ter que lhes contar a verdade ou vamos deixa-los acreditar que é um mito?

V.

Vno.

Vno.

Vla.

Vc.

*f*

*mf*

*f*

*f*

## **Anexo 15 – DVD com Gravações da Apresentação Final e Registos de Aula**

Lista de faixas (DVD de dados):

1. Audição – Mi menor pentatónica, livre
2. Audição – Blues menor em Lá
3. Audição – Peça Rítmica em Sol Maior
4. Audição – Técnicas Estendidas
5. Audição – ii min 7 – V7 – I maj 7
6. Registos de aula – Ficha 1
7. Registos de aula – Ficha 2

---

## Anexo 16 – Parecer da Orientadora Científica



CATÓLICA  
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

### PARECER

Ana Sofia Almeida de Sá Serra Dawa, orientadora científica da prática profissional e projeto de intervenção do aluno **Óscar Manuel Soares Rodrigues**, declara que o mestrando tem aproveitamento positivo podendo apresentar-se em prova pública para defesa do relatório final.

A decisão de aprovação é fundamentada pelo facto do mestrando, concluídas as observações de prática profissional em **Ciências Musicais (Análise e técnicas de Composição)** ter demonstrado competências para o reconhecimento e profissionalização nessa área de especialização para a docência. Nomeadamente, ao nível da planificação, desenvolvimento de atividades, competências didáticas e estratégicas, relação pedagógica, saber científico e avaliação. O mestrando demonstrou evolução ao longo das sessões de observação, respondendo ao feedback dado pelos orientadores e apresenta um relatório que valida os requisitos de apresentação para prova pública sob o tema “**A improvisação como estratégia de aprendizagem musical**”.

Porto, Universidade Católica Portuguesa, 25 de junho de 2018

Orientadora Científica,

(Sofia Serra)